

Narizinho e Emília: representações de cenas de leitura e construção do perfil da leitora novecentista na obra infantil de Monteiro Lobato

Profa. Dra. Patrícia K. C. Pina¹ (UESC, Ilhéus, Ba)

...

Resumo:

Estudo das personagens Narizinho e Emília, enquanto protagonistas de cenas de leitura emblemáticas, cujas possíveis apropriações viabilizariam a percepção de perfis de leitoras no novecentos brasileiro. O objetivo maior desta Comunicação é promover a discussão sobre as relações entre o texto literário e seu receptor, relações estas permeadas por questões culturais e identitárias. Para tanto, analisar-se-ão as personagens destacadas, comparativamente, colocando-as em diálogo com a sociedade brasileira da época. Fundamentam esta pesquisa os trabalhos de Wolfgang Iser, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outros.

Palavras-chave: Literatura Infanto-Juvenil, Cultura, Identidade, Leitura

...Peter Pan é eterno, mas só existe num momento da vida de cada criatura.

Monteiro Lobato, *Peter Pan*

O fragmento posto em epígrafe corresponde a uma resposta de Dona Benta a Emília, quando terminou de contar a todos a história de Peter Pan. A adaptação lobateana do romance inglês de J. M. Barrie, posta na voz da velha senhora, é partilhada por crianças ficcionais e empíricas, através da criação de um ambiente provocador de interessantes discussões sobre cultura, história, literatura.

A fala dessa **contadeira** da história inglesa define seus interlocutores – tanto os de papel e tinta, como os de carne e osso: pequenos indivíduos que vivem o exato momento em que se constroem como adultos. Parece-me desenhá-los, aí, o desejo, perceptível nessa e em outras narrativas infanto-juvenis de Monteiro Lobato, de estabelecer formas de promoção de um processo de educação **distensa e informal**, através da leitura literária. Segundo Teresa Colomer, a literatura infantil e juvenil instrumentaliza os leitores para que possam entrar no jogo da “literatura adulta”, conjugando o estético e o pedagógico:

Nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que itinerário de aprendizagem literária se pressupõe realizem os leitores, desde que nascem até sua adolescência. (COLOMER, 2003. p.14).

Entendo que o referido processo formativo, desenvolvido por antecessores de Lobato, desde o século XIX, tendo um público diverso como alvo, segue por vias **marginais**, a fim de contactar e **seduzir** possíveis leitores de literatura. Assim, o discurso do narrador congrega os valores que estão a serviço de sua visão de mundo e implícita no texto a competência literária de seu público presumido.

As **vias marginais** a que me refiro são basicamente duas: a) a identificação do leitor com as personagens; b) a provocação do imaginário do interlocutor do texto, a partir da identificação primeira. Referindo-se ao livro *Reinações de Narizinho*, Sônia Salomão Khéde afirma:

Lobato consegue, em sua primeira obra, criar personagens que cumprem diversas funções no Sítio do Picapau Amarelo. A mais importante delas é possibilitar a identificação do leitor mirim com o texto literário. Em segundo lugar, através de processos lúdicos e alegóricos está a relação intratextual e intertextual que os personagens estabelecem entre si e entre personagens de outros livros, inaugurando

um diálogo rico pela discussão dos valores e das formas de viver. (KHÉDE, 1990. p.55).

Em cada personagem que habita as páginas das variadas narrativas lobateanas para crianças (e jovens) vislumbro um perfil de leitor. Esses diferentes perfis viabilizam, ao que tudo indica, a relação do texto literário com múltiplos segmentos do leitorado infantil e juvenil novecentista brasileiro. A referida relação parece-me pautar-se exatamente pela ativação do imaginário desses pequenos leitores – é como se o texto lobateano funcionasse junto a seus interlocutores como um fortíssimo sopro de **pó de pirlimpimpim**.

Regina Zilberman constata e discute essa natureza imaginária e formativa da literatura infantil:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1985. P.22).

A apontada síntese do real parece ser o ponto de partida para a ativação do imaginário do leitor, aquilo que lhe dá suporte para construir uma visão própria do mundo. Colomer afirma que os pequenos leitores “...abordam os livros em um encontro despojado de contexto e a partir de sua progressiva aquisição de competência leitora.” (op. cit. p.35) Nesse processo de aquisição de habilidade para ler a literatura, a ativação do imaginário desse público específico é fundamental.

Walty, Fonseca e Ferreira Cury (2006, p.7) afirmam, em *Palavra e imagem*, que o impresso conduz o leitor, a palavra guia suas reflexões:

A leitura é um processo associativo que promove a interação ‘escrita e imagem’ em diversos sentidos: a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê, que tanto pode restringir-se ao momento real de produção de sentido, como pode ser base de outras citações. (...). Além disso, textos verbais ou pictóricos exibem imagens do ato de ler, apreendendo o leitor nas malhas discursivas. Representações do livro e da atividade de leitura em diversas produções culturais possibilitam-nos também refletir sobre seu lugar social, tanto numa dimensão espacial quanto temporal, delineando o perfil do leitor no imaginário da sociedade.

Ao ler/ouvir uma história, então, o leitor se apropria das imagens propostas na tessitura narrativa, concretizando-as pela particularidade de seu imaginário. O romance constrói e propõe uma cena, por exemplo, que é reconstruída a cada ato de leitura. Nesse processo, as habilidades e competências do leitor empírico entram no jogo e determinam os caminhos imaginários da interlocução.

Na obra infantil lobateana, a síntese apontada acima por Zilberman já configura uma **realidade** inventada e guiada pela palavra-imagem: no Sítio, não moram os pais das crianças, moram a avó e sua ajudante, Nastácia. Trata-se de um universo feminino, que se opõe aos padrões familiares burgueses, segundo os quais, enquanto os pais educam, os avós deseducam. Dona Benta não **deseduca** propriamente os netos, mas permite-lhes viver num estado de exceção, ou melhor, provoca-os para que testem o mundo conhecido através da ação imaginária de cada um, conduzindo-os nessa aventura.

No Sítio, as mulheres são maioria. Assim, escolho Narizinho e Emília como as **iscas** textuais que, configurando ficcionalmente distintos perfis de leitoras, **fizeram escola**, dialogaram com as meninas novecentistas brasileiras e construíram padrões diferenciados de gosto literário e de prefe-

rências de consumo de bens culturais impressos, como é possível observar em outra adaptação do referido escritor, agora da obra magistral de Cervantes:

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 debaixo. 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. (LOBATO, 1967, p.3)

O tamanho de Emília é simetricamente oposto ao tamanho de sua irreverência, de sua astúcia, de sua criatividade. O fragmento acima recortado dá conta da atitude **desobediente** da boneca, que ganha voz e vida na obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato. Sua curiosidade é insaciável – qualquer proibição só faz aumentá-la ainda mais. Pedrinho e Narizinho, as crianças ficcionais que dividem o estelato com Emília, seguem parâmetros de comportamento pertinentes ao mundo concreto e não-ficcional: precisam obedecer aos mais velhos. Emília, uma boneca, concretização ficcional do lúdico em confronto com o mundo adulto, não precisava enquadrar-se nas relações familiares comuns e em suas injunções. Daí, ela poder dar livre curso à bisbilhotice indomável que a caracteriza.

De um lado, Narizinho, menina sapeca, mas obediente, educada, inteligente, capaz de conhecer e dominar com perfeição as regras do jogo literário e social: ela resume as características necessárias à menina noventaista para tornar-se uma ótima esposa e mãe. Emília, por outro lado, resguardada pela condição de brinquedo, isto é, por uma natureza lúdica irrevogável, desobedece e transgredir todas as regras e todo o bom senso burguês típico da época em que tais narrativas começaram a circular entre os pequenos brasileiros a que se destinavam.

Assim, seria impossível **segurar** a boneca. Isso de “ver com os olhos e lambar com a testa” era para as crianças. Por ser brinquedo, Emília já carrega a marca da reinvenção da infância – ela é uma **ficcionalização ficcionalizada** da meninice que Lobato construía como possível nessa primeira metade do século passado. Dessa forma, são os livros inacessíveis que constituem seu grande objeto de desejo – essa inacessibilidade talvez simbolizasse para a boneca de macela e retrós o obstáculo encenado por sua própria condição de ser inventado e inventor. *D. Quixote* está inacessível fisicamente; *Peter Pan* tem seu grau de inacessibilidade no fato de não estar, na época, traduzido para o português.

A narrativa de que destaquei a citação anterior é, como afirmado acima, uma adaptação da obra de Cervantes para crianças, nela me interessa enfocar a função de Dona Benta como mediadora de leitura, o que conduz minha reflexão para Narizinho e Emília como personagens paradigmáticas, no que tange à formação do gosto pela leitura literária e à criação de identificação entre elas e as leitoras empíricas.

Dona Benta seleciona, normalmente, os livros que deverão ser lidos para e pelas crianças. A própria arrumação da estante, em *D. Quixote das crianças*, conota isso, como se percebe no fragmento destacado, numa referência quase explícita aos degraus do saber que os aprendizes precisam galgar. É o que ocorre com o romance *Peter Pan and Wendy*, de Barrie. Só que neste último caso, é Emília quem exige que Dona Benta, que não conhecia o romance, o leia e conte-o a todos: “- Pois se não sabe trate de saber. Não podemos ficar assim na ignorância. Onde já se viu uma velha de óculos de ouro ignorar o que um gato sabe?” (LOBATO, 1970. p.73, V3a) A boneca de macela solicita a mediação da avó das crianças do Sítio, ela quer conhecer a história **direitinho**.

A incontrolável indiscrição de Emília subverte, no entanto, os desígnios da velha avó. Ao pegar *D. Quixote*, deixando-o cair e esmagando o Visconde, Emília explicita para todos que não vai se submeter a censuras sobre suas leituras. Dona Benta, então, na tentativa de saciar sua curiosidade e a dos meninos, se propõe a fazer uma leitura seletiva da obra, na verdade, a fazer uma “contação”

das histórias de D. Quixote e Sancho Pança, o mesmo ocorrendo com o romance inglês: nesse processo de **tradução** de *Peter Pan*, Emília revive e reinventa a história, tendo tia Nastácia como a vítima da vez:

Emília saíra da sala pé ante pé sem que ninguém percebesse, e logo depois voltou com a tesoura de Dona Benta na mão. E deu jeito de cortar a cabeça da sombra de tia Nastácia, que enrolou e foi guardar no fundo de uma gaveta. (LOBATO, op.cit., p. 82)

Emília se apropria das histórias contadas e estabelece imaginariamente um padrão de concretude para o que é puramente ficcional, o mesmo padrão que lhe permite existir nas tramas lobateanas. O paradigma de prática de leitura que essa personagem constrói e representa é marcado pela subversão e pela irreverência. Narizinho, ao contrário, esforça-se por sempre agir dentro das normas, embora revista-as de um aspecto lúdico inegável.

O ambiente dessas **contações de histórias** é interessantíssimo: todos se sentam confortavelmente, comem os quitutes de tia Nastácia e ouvem os “causos” contados pela avó. Quando vai contar *D. Quixote*, ela tenta ler o livro, mas o auditório reclama da linguagem, ao que retruca:

- Meus filhos – disse Dona Benta – esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas. (LOBATO, 1967. p.17)

Dona Benta aponta a necessidade da mediação, por não terem os interlocutores o repertório que lhes permitiria compreender o livro e ressalta, de forma indireta, a relevância de uma assimetria entre leitores comuns, leitores “preparados” e obra, implicitamente definindo o ato da leitura como uma atividade adequada apenas a iniciados.

A vantagem é que sua mediação é lúdica e interativa. No correr da narrativa, as crianças e os demais ouvintes podem interferir, discutir e, até, vivenciar o narrado, desdobrando a loucura quixotesca. Outra característica do processo é que Dona Benta, muitas vezes, interpreta o texto e conduz o processo reflexivo de sua platéia. Tal função fica muito explícita no volume 4 das *Obras completas* de Monteiro Lobato, na seção dedicada às *Fábulas*, bem como no volume 3 da mesma coleção, na seção dedicada a *Peter Pan*. O processo narrativo pode ser resumido da seguinte forma: as fábulas são dadas ao leitor e, a seguir, após uma curta e tênue linha, surge, em letra menor, o comentário de Dona Benta, a que se seguem as respostas das crianças e da boneca, as raras e deslocadas intervenções de Tia Nastácia, ou, ainda, as falas do Visconde. (LOBATO, 1970. p.11-55) No caso do romance *Peter Pan*, a história contada é fatiada em **capítulos**, numa técnica folhetinesca bastante eficiente, no que tange à **sedução** do pequeno leitor:

Nisto soou o *prrrrrr*... Julgando que fosse alguma coruja que houvesse entrado na *nursery*, a senhora Darling correu para lá. Ao ver a janela aberta e as três camas vazias, deu um grito e desmaiou.

Neste ponto Dona Benta interrompeu a história, deixando o resto para o dia seguinte. Todos gostaram muito daquele começo e Narizinho observou que as histórias modernas são mais interessantes que as antigas. (LOBATO, 1970. p.81, V3a)

O **corte** viabilizou uma interessante discussão entre a avó e seus ouvintes. O leitor empírico, por seu turno, vê-se levado de um nível de ficcionalização a outro pela narrativa e, nesse processo, é guiado, pela identificação com esta ou aquela personagem, para aderir às idéias e aos pontos de vista discutidos, **vivendo** a relação obra/leitor de uma forma ativa.

A descrição dos aspectos materiais do livro e da leitura não vem por mero preciosismo. Quando aborda questões relativas ao processo de apropriação dos textos impressos, Roger Chartier aponta a presença de instruções que funcionam como...

...uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. (CHARTIER, 1996. p.95-96)

Se, do lado do autor, há dispositivos textuais inscritos na obra impressa para servirem de guia ao receptor, do lado do editor, há instruções que também se fazem presentes: ilustrações, diagramação, divisão de textos e seções são fatores que dirigem o olhar do receptor sobre os textos.

Tais senhas viabilizam a interação obra/leitor e, no caso dos livros para crianças e jovens, funcionam como etapas de aproximação entre a obra e seus interlocutores. As ilustrações também entram aí: são pequenas **iscas** deixadas pelos produtores de bens culturais impressos, de forma que possam fisgar os ariscos consumidores.

Retomando os livros lobateanos, no caso das fábulas, os comentários de Dona Benta são elucidativos quanto à forma literária assumida por esse tipo textual – que vem das práticas de interação oral e invade os domínios da escrita –, quanto à definição de critérios para que se distinguíssem os bons e os maus textos literários, quanto a estratégias autorais para conferir um diferencial artístico à linguagem. Parecem-me, muitas vezes, instrumentos pedagógicos disfarçados para dar aos pequenos leitores parâmetros de recepção e de formação do gosto pela leitura literária.

No caso de *Peter Pan*, as discussões que ocorrem durante a **contação** da história e após cada **corte** efetuado pela avó incluem reflexões sobre práticas culturais, valores morais, situações históricas etc. Logo no início, Pedrinho interage com a **contadeira** de histórias:

- *Nursery*? – repetiu Pedrinho. – Que vem a ser isso?

- *Nursery* (pronuncia-se nâseri) quer dizer em inglês, quarto de crianças. Aqui no Brasil, quarto de criança é um quarto como outro qualquer e por isso não tem nome especial. Mas na Inglaterra é diferente. São uma beleza os quartos das crianças lá, com pinturas engraçadas rodeando as paredes, todos cheios de móveis especiais, e de quanto brinquedo existe.

- Boi de chuchu, tem? – indagou Emília. (LOBATO, op. cit., p.75)

Dona Benta traz aspectos curiosos da cultura inglesa, um deles está no trecho destacado, e aponta para a importância familiar e social da criança entre os britânicos, em oposição ao Brasil. Emília traduz em sua pergunta a construção imaginária brasileira da infância. A possibilidade de aprender com o lúdico fica visível na relação entre Dona Benta e os habitantes do Sítio.

Após as fábulas “A Assembléia dos Ratos”(LOBATO, op. cit., p.20) e “O Veado e a Moita”(Idem, p.24), Dona Benta dá **aulas** aos netos, à boneca e aos leitores sobre o que faz um texto ter valor literário e sobre formas sancionadas de leitura. Na primeira delas, a simpática e **sedutora** avó explica ao curioso Pedrinho:

- Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: “Estava uma linda manhã de céu azul”, estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: “Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul”, eu faço “literatura” da aspada – da que merece pau.(Idem, ibidem)

Certamente, D.Benta quer levar aos netos, à boneca, ao Visconde e aos leitores, a estes últimos por condução e identificação, o consumo da alta literatura, da literatura canônica, ratificada pelo discurso crítico e historiográfico, sancionada pela intelectualidade dominante. Os dois exem-

plos contrapostos na sua “fala” podem perfeitamente representar a escrita despida dos ornamentos retóricos característicos dos epígonos oitocentistas invasores do primeiro novecentos e a produção dos citados escritores anacrônicos e persistentes, os quais dominavam o gosto literário comum.

A interlocução avó-neta é bastante significativa:

- Compreendo, vovó – disse a menina – e sei de um exemplo ainda melhor. No dia dos anos da Candoca o jornal da vila trouxe uma notícia assim: “Colhe hoje mais uma violeta no jardim da sua preciosa existência a gentil Senhorita Candoca de Moura, ebúrneo ornamento da sociedade itaoquense.” Isto me parece literatura com dez asas.

- E é, minha filha. É da que pede pau...(Ibidem)

E o **pau** está dado... Ainda que crianças ou adolescentes, e, portanto, pouco hábeis no trato com o texto literário, o que os deixaria presas fáceis para escritores de ocasião, os leitores estariam tendo a chance de, através da ficionalização do diálogo carinhoso entre avó e neta, diálogo este recheado de instruções de leitura, aprender a escolher o que ler e a ler com olhos mais atentos.

Quero destacar no fragmento acima a atitude dócil de Narizinho. Ela não questiona a **fala** da avó como Pedrinho faz, apenas se deixa levar pela conversa e ratifica a opinião dos “mais velhos”, colaborando com exemplos. Na fábula “O Veado e a Moita”, ela começa por aplaudir a linguagem usada pela avó, demonstrando conhecer as regras do jogo literário:

- Bravos, vovó! – aplaudiu Narizinho. A senhora botou nessa fábula duas belezas bem lindinhas.

- Quais, minha filha?

- Aquele “ouviu latir ao longe o perigo” em vez de ouviu latir ao longe os cães; e aquele ‘pastou a benfeitora’ em vez de pastou a moita. Se tia Nastácia estivesse aqui, dava à senhora uma cocada.

D. Benta riu-se.

- Pois essas “belezinhas” são uma figura de retórica que os gramáticos xingam de *sinédoque*... (LOBATO, op.cit., p.24)

A menina traz para a narrativa a possibilidade de se apreciar a construção literária, ainda que não se dominem os códigos, basta compreender o processo do jogo, o que, para ela, parece ser bem fácil. Dessa forma, Narizinho desenha o perfil de uma leitora desejável pelo escritor da época – alguém dotada de inteligência, certa agudeza, perspicácia e predisposição para aceitar as normas que lhes são impostas, ainda que sutilmente. Esse paradigma de mulher leitora deve ter **acalmado** o público adulto, destacando-se pais e professores, que viam em Emília exatamente o oposto – uma ameaça à ordem familiar e social.

Na seqüência do trecho acima destacado, Emília incorpora à narrativa humor e irreverência:

- Eu sei o que é isso – berrou Emília. É “sem” com um pedaço de bodoque. Ninguém entendeu. Emília explicou:

- *Sine* quer dizer “sem”: quando o Visconde quer dizer “sem dia marcado”, ele diz *sine die*. É um latim. E “doque” é um pedaço de bodoque...

- Parece que é assim mas não é, Emília – explicou Dona Benta. Sinédoque é a *synecdoche* dos gregos, e quer dizer compreensão. (Idem, p.24)

Ao contrário de Narizinho que, a cada momento, se esforça por aprender mais e melhor as regras do jogo literário e do mundo para o qual se prepara no Sítio da avó, Emília brinca com essas mesmas regras e constrói as suas, de acordo com os seus limites de imitação da infância. A diversão incorporada ao texto e à vida no Sítio parece-me outra das **iscas** lobateanas para envolver o pequeno leitor de seus livros, permitindo-lhe experienciar, no domínio quase sagrado do impresso, a ludicidade do faz-de-conta e a viabilidade de se reinventar a cada linha lida.

Em *D. Quixote das crianças*, Narizinho e Pedrinho estão com ciúmes do sucesso que Emília faz com o público leitor e, metalingüisticamente, registram isso no texto, tentando roubar a voz e a vez de Emília: “Pare com a Emília, vovó! – gritou a menina, furiosa. – A senhora até parece o Lobato: Emília, Emília, Emília. Continue a história de D. Quixote.” (LOBATO, op.cit. p.115) Essa consciência da ficcionalidade estabelece uma relação ambígua com o leitorado, apontando-lhe os limites entre a realidade e a ficção. E mais, a menina afirma que Lobato prefere Emília, isto é, o “dono da história” tem predileção pela boneca que foge às regras e constrói novas possibilidades de ler e de viver, principalmente para as meninas de então.

Percebendo-se excluída da relação entre leitor e interlocutores, Emília assume o papel de D. Quixote e vai para o quintal, lutar contra seus próprios moinhos de vento. Algo similar ao que ela faz em *Peter Pan*, quando resolve cortar e recortar a sobra de tia Nastácia, trazendo para o ambiente ficcional do Sítio a ficcionalidade outra do romance inglês, num processo de exposição da natureza imaginária e ficcional do literário. Talvez se possa, na adaptação de Cervantes, vislumbrar o deslocamento social a que as novas mulheres estariam sujeitas – seriam como ficções ficcionalizadas, brinquedos para um mundo de que o lúdico estava excluído:

Dona Benta foi espiar pela janela e de fato viu as estrepolias que a Emília Del Rabicó estava fazendo no quintal. Vestidinha de cavaleira andante, toda cheia de armaduras pelo corpo e de elmo na cabeça, avançava contra as galinhas e pintos com a lança em riste, fazendo a bicharada fugir num vapor, na maior gritaria. Até o gallo, que era um carijó valente, corra a esconder-se dentro dum caixão. (Idem, p.162)

Embora boneca, Emília traz a marca do feminino, marca esta que se nega, talvez por se sentir inviável, transformando-se em um masculino de fantasia. O processo de leitura proposto e levado a cabo por Dona Benta pauta-se na concepção de que o receptor não seria um simples decodificador do texto, mas um agente de significados e sentidos. A leitura que ali se efetiva, ainda que mediada, é a leitura do múltiplo, do diferente, do possível, não a leitura do verificável. Emília lê as alteridades que pode, de acordo com seu parco repertório – parco, mas aberto, sem preconceitos, embora vítima deles. Laura Sandroni afirma: “A literatura em si não tem poder. Ela atua no terreno das idéias. Mas pode atuar contestando o poder constituído através de representações (metáforas); a existência da censura em todos os tempos é prova palpável do quanto ela incomoda.” (SANDRONI, 1980. p.11) O texto literário é a possibilidade da transformação, ele é potência. E, como tal, demanda alguém que se aproprie dele e que o faça produzir-se em incontáveis processos significativos. D. Quixote realizou os textos que leu. Emília os reviveu e os atualizou.

Para Luzia de Maria,

Através do contato com o mundo simbolizado na literatura, a criança viaja para dentro ou para fora de si mesma, experimentando, por empatia, as sensações vividas pelas personagens e esta é uma forma de se autoconhecer e de conhecer o universo que a rodeia. (MARIA, 2002. p.44)

Por empatia, empatia esta que chegou a incomodar as outras personagens do sítio, Emília tornou-se um novo paradigma para os pequenos leitores dos textos de seu criador. E específico: para as pequenas leitoras. Em Emília, em suas estrepolias, em suas travessuras, em seus questionamentos, meninas e meninos encontraram (e encontram) alternativas para se relacionarem com os diferentes tipos de opressão a que eram (e são) submetidas (os), aquelas mais do que estes. Daí poder formar leitores e leitoras tão inquietos e inconformados quanto ela. Emília é um eficaz e eficiente gancho ficcional, capaz de fisgar até os receptores mais ariscos.

Por si só, a boneca de macela, feita de trapos, redimensiona os polarizados e divorciados segmentos culturais, econômicos, sociais, enfim, com os quais se relaciona. Ela questiona tanto a cultura **popular**, quanto a **erudita**, relativizando seus limites e a importância que a tradição confere a cada uma.

Na fábula “A Menina do Leite” e em “O Carreiro e o Papagaio”, ela reinventa o narrado e indicia a importância do imaginário:

Emília bateu palmas.

- Viva! Viva a Laurinha!... No nosso passeio ao País das Fábulas tivemos ocasião de ver essa história formar-se – mas o fim foi diferente. Laurinha estava esperta e não derrubou o pote de leite, porque não carregava o leite em pote nenhum e sim numa lata de metal bem fechada. Lembra-se, Narizinho?....

A menina lembrava-se.

- Sim – disse ela. Lembro-me muito bem. A Laurinha não derramou o leite e deixou a fábula errada. O certo é como vovó acaba de contar. (LOBATO, op. cit.. p.22)

Emília tem um lugar de onde **fala** – o da imaginação, que dá vida à macela que a recheia e ao retrós que representa seu olho, um olho que, pelo material de que é feito, pode costurar o mundo como bem lhe aprouver. O lugar da boneca lhe faculta a possibilidade de ver sempre alternativas para o que lhe é dado como definido e definitivo. Assim, finais diferentes não a assustam, podem inquietá-la, mas isso, em se tratando de Emília, é o que se espera. A inquietude é a mola das ações da boneca, não lhe traz desconforto. Narizinho, por outro lado, opta pela quietude da pertinência e obediência às normas e às injunções sociais.

Em “O Carreiro e o Papagaio”, Emília se define como a salvação daqueles que estiverem em dificuldades extremas: “- É quando todos estão desesperados e tontos, sem saber o que fazer, voltarem-se para mim e:”Emília, acuda!” e eu vou e aplico o faz-de-conta e resolvo o problema. Aqui nesta casa ninguém luta para resolver as dificuldades; todos apelam para mim...” (Idem, p. 32) O reino da imaginação, através do mecanismo do faz-de-conta, dá as fronteiras do lugar de Emília. Inviável no mundo “concreto”, ela funciona como uma reinvenção dos possíveis da vida, transgredindo a “ordem natural das coisas”.

Wolfgang Iser traz para os estudos literários a investigação sobre os mecanismos textuais que conduzem a interação da obra com o leitor. Há entre ambos uma assimetria que viabiliza o diálogo. Para Iser, por meio da ficção, o leitor pode atravessar as fronteiras do mundo instituído, uma vez que ele o refaz, **antropofagizando** a realidade – nesse processo coloco a personagem Emília, que se apropria do lido/ouvido e o reconfigura, ressignifica, transformando seu próprio mundo e o mundo empírico com o qual dialoga.

Segundo o teórico alemão, o texto ficcional não é pleno em si, carrega lacunas que implicam uma projeção do leitor. A leitura surge, então, como uma atividade comandada, sim, pelo texto:

...a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. Assim o texto constantemente provoca uma multiplicidade de representações do leitor, através da qual a assimetria começa a dar lugar ao campo comum de uma situação. Mas a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor. O aumento da dificuldade significa que as representações devem ser abandonadas. Nesta correção, que o texto impõe, da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos, que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte. (ISER, 1979. p.88-89)

Pela própria indeterminação, a relação texto/leitor abre incontáveis possibilidades de comunicação, que dependem dos mecanismos textuais de controle. Os vazios, as negações, as supressões, as cesuras, as imagens, os cerzidos do texto, enfim, dão o lugar do leitor, quebrando o fluxo textual, interrompendo a articulação discursiva sequencial. Dessa forma, o texto pode provocar o imaginário do leitor, dinamizando o impresso. Assim, as personagens e suas ações podem funcionar como instrumentos de provocação do imaginário do interlocutor do texto, como elementos capazes de suscitar uma **leitura ativa**.

Benjamin, ao traçar uma “História Cultural do Brinquedo”, em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (BENJAMIN, 1984. p.67-70), coloca a criança não como indivíduo à parte do mundo, mas como ser que transita pelas práticas culturais de sua comunidade, de seu grupo social, étnico etc. A criança pertence ao universo de sua família e de seus amigos, ela é engendrada por ele, tanto quanto o engendra, “relendo-o” através de seu imaginário. Vários elementos que o compõem ativam o imaginário infantil, mas alguns, em especial, foram sendo criados com o objetivo de, ludicamente, aproximar a criança dos padrões sociais desejáveis para cada época e sociedade: os brinquedos. Carrinhos, casinhas, bonecos, trens, peões, bolas, enfim, o universo liliputiano (BENJAMIN, op. cit.. p.71) destinado às crianças vem carregado da ideologia dos pais, das escolas, dos países, das igrejas etc.

Em “Brinquedos e Jogos”, Benjamin afirma: “O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto; na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças.” (Idem, p.72) O brinquedo, então, é uma concretude que, projetada pelo adulto para provocar a criança, testando e ampliando seus limites físicos, psicológicos, emocionais, cognitivos, torna-se vivo no ato da brincadeira, ganhando contornos de cumplicidade – Emília é uma boneca, vale lembrar.

A criança se apropria do brinquedo, que se desloca da dominância do adulto, escapando de suas previsões. O processo de personificação-projeção estabelecido pela criança em sua relação lúdica e imaginativa com o brinquedo vai alimentar suas criações, vai lhe dar instrumentos para elaborar o real no qual se insere e que, simultaneamente, refaz, quando instaura o reino do **como se**, do **faz-de-conta**.

Segundo Jacqueline Held, “A vida da criança é toda ela dominada pela brincadeira. Assim, a passagem de uma crença inicial à exploração lúdica dessa crença ocorre muito cedo, e de maneira imperceptível.” (HELD, 1980. p.44) A criança, dominada que é pelo adulto e por seus valores, desenvolve táticas particulares para distanciar-se dessa dominação e jogar com ela, subvertendo-a, muitas das vezes. É nesse processo que a ficção literária destinada à infância deve funcionar – não como instrumento de controle do imaginário infantil, mas como arma de construção de indivíduos capazes de refletir sobre os valores, as práticas, os discursos que os cercam, criando alternativas de diálogo com esse universo, sem que sejam devorados por ele.

Parece-me que a vocação pedagogizante da ação de Dona Benta, bem como o conformismo denunciado pela obediência de Narizinho, podem tanto emancipar, como, o que penso ser mais provável, **domesticar** o leitor criança e, ou adolescente. Na contramão, vem Emília que, por sua inquietação, seu inconformismo, desestabiliza os suportes burgueses que sustentam as relações familiares e intelectuais no Sítio.

Emília é a representação do confronto a que alude Benjamin: ao identificar-se com ela e com as cenas de leitura que protagoniza, o leitor tem aberto o caminho para se reinventar enquanto ser crítico e questionador, enquanto indivíduo que usa sua imaginação para pensar e fazer o mundo – o seu mundo. Para Marisa Lajolo, “É por isso que se lê romance: para viver por empréstimo, e nesta vida emprestada aprender a viver.” (LAJOLO, 2004, p.28) E é preciso se reinventar a cada leitura, refazendo a si e, também, ao texto lido, através da ação imaginária que preside esse tipo de interlocução.

Narizinho simboliza o ideal de filha e de neta característico do primeiro novecentos: já incorpora o direito feminino à educação, mas perpetua a diferença do tipo de conhecimento que pode adquirir em relação ao adquirido por Pedrinho. O mais grave, parece-me, é que, enquanto modelo de menina e de leitora, Narizinho propõe a reprodução constante e imutável das regras do jogo da vida e da literatura.

São dois modelos que caminham em direção inversa e que simbolizam a ambigüidade da posição feminina em meados do século XX: sabedoras de sua importância, de sua capacidade de agir

socialmente, essas meninas-mulheres ainda eram obrigadas a permanecer sob o controle de pais, irmãos, maridos e, até, chefes paternalistas, sem direito, sequer, a um **faz-de-conta** que amenizasse seu cotidiano.

Tais personagens, conluo, funcionaram na construção de, pelo menos, dois perfis de leitoras novecentistas: as independentes e criativas e as dependentes e mantenedoras da ordem social, cultural e intelectual que as oprimia. E pelo sucesso alcançado pela boneca de pano, conforme atesta uma das narrativas de Lobato, a inquietude de Emília se desdobrou século afora, gerando novas leitoras, ou melhor, provocando o surgimento de novas práticas femininas (e masculinas...) de leitura da literatura e do mundo, práticas estas marcadas pelo poder de reinventar o lido e de se reinventar ao ler.

Referências Bibliográficas

- [1] BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- [2] CHARTIER, Roger. “Do livro à leitura”. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.p.77-106.
- [3] COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.
- [4] HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- [5] ISER, Wolfgang. “A Interação do Texto com o Leitor”. In. : LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- [6] LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- [7] LOBATO, Monteiro. *D.Quixote das crianças*. 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- [8] _____. *Fábulas*. São Paulo: Melhoramentos, 1970. V.4a
- [9] _____. *Peter Pan*. São Paulo: Melhoramentos, 1970. V.3a
- [10] MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis:Vozes, 2002.
- [11] SANDRONI, Laura Constância. “A Estrutura do Poder em Lygia Bojunga Nunes”. In: _____ et alii. *Literatura infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p.11-25.
- [12] WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Autora

¹ **Patrícia Kátia da Costa PINA, Profa. Dra.**
Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus, Bahia
Departamento de Letras e Artes
dacostapina@gmail.com