

AS MEMÓRIAS DA EMÍLIA: TESSITURAS E EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS NAS SUBJETIVIDADES DE REPRESENTAÇÃO

Éderson Luís da Silveira²
Áquelle Miranda Schneider³

O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...) das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (Jorge Larrosa 1999, p. 52)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo estudar as redes de sentido tecidas a partir da leitura das memórias da Emília, narradas no livro *As memórias da Emilia*, de Monteiro Lobato. Aqui procuraremos analisar como ocorrem os movimentos e deslocamentos de foco narrativo através daquele que narra, bem como a partir de sua relação com a personagem central das narrativas assinaladas. Assim, analisaremos com foco em teóricos do assunto as narrativas enquanto gênero específico de significação. Destacamos aqui o papel da memória enquanto resultado do entrelaçamento das experiências cotidianas e a importância do lugar nas práticas cotidianas dos narradores, já que os deslocamentos e (re) direcionamentos das vozes na narrativa atuam na movimentação dos acontecimentos, que são retomados e ressignificados no instante da narrativa.

Palavras-chave

Memória, Narrativas, Sentidos.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo estudiar las redes de forma tejidas de la lectura de las memorias de Emilia, reseñado en el libro "recuerdos de Emilia," Monteiro Lobato. Aquí analizamos cómo se desplaza el foco narrativo y movimientos de quien narra, así como de su relación con el personaje central de las historias que se identifican. Así, desde los teóricos de someter las narrativas mientras específicos de género de significación. Destacamos aquí El papel de la memoria como resultado de enredo de experiencias cotidianas y la importancia del lugar en las prácticas cotidianas de los narradores, desde los desvíos y las direcciones de las voces en (el acto narrativo en movimiento de los eventos que se traslada y redefinición de la narrativa.

Palabras clave

Memoria, Narrativas, Sentidos.

Preâmbulos da literatura infantojuvenil brasileira

As primeiras formas de literatura para crianças chegaram ao Brasil com os colonizadores portugueses e confundiam-se com as literaturas destinadas aos adultos. A origem dessas literaturas se baseava na tradição oral e circulavam nas cortes europeias. A partir disso, fica claro estabelecer que a literatura impressa aqui no Brasil, como em outros países, foi precedida pela

2 Graduando em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) membro do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP-FURG)

3 Professora de pós-graduação da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), mestrandona programa de Mestrado Profissionalizante Maestria, Política e Gestión de La Educación no Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH, Montevideo, Uruguai). Email: aqueleschneider@yahoo.com.br

forma oral.

Durante o Primeiro Império, a partir de D. Pedro I se registram os primeiros vestígios de preocupação com a leitura para o público infantil, ainda que com reflexos no que acontecia na coroa portuguesa. Aqui, podemos atentar para um aspecto relevante: a literatura utilizada como *locus* para apreender e assimilar a cultura do outro.

Com a proclamação da República, o sistema monárquico é substituído pelo modelo republicano. A partir da abolição da escravatura, ocorre a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. A partir dos ideais liberais, a busca pela realização do ser humano passa a se permear pela conquista do saber, que se torna fator fundamental para a autorrealização do indivíduo. Esse saber vai se identificar com a cultura “civilizada” europeia, que incorporava em seus preceitos a valorização da consciência do orgulho nacional.

O sistema escolar passa por reformas que “considerem” esses ideais, atribuindo lugar especial à leitura, pedra fundamental da sociedade letrada que estava em formação, a exemplo do modelo europeu, por isso dizemos que a literatura nasceu ligada à instituição escolar. Nesse sentido, ela representava a mediação de valores ou padrões de comportamento determinados pela sociedade para perpetuar o sistema em que ele se organizara.

Segundo Rui Barbosa, podemos perceber o pensamento da época em relação à necessidade de formar a consciência nacional, a espelho da cultura europeia e seus valores distintivos da então colônia em formação:

A chave misteriosa das desgraças que nos afligem é só esta: ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino que se asila nas entranhas do país... (BARBOSA *apud* COELHO)

Nesta ordem de interesse, temos como precursores tanto educadores quanto escritores, já que os livros escolares, literários e/ou didáticos tinham relação direta com a formação do pensamento brasileiro tradicional. Desse modo, podemos assinalar que os primeiros livros literários infantis tiveram surgimento simultâneo às formas de ensino que procuravam adaptar a cultura brasileira à cultura das nações “civilizadas”. Tais livros não eram criações de fato, mas traduções ou adaptações de obras que no cenário europeu faziam sucesso entre os pequenos.

Antes de Monteiro Lobato, não havia no Brasil o hábito de criar histórias originais, sem copiar os moldes europeus. O próprio Lobato passou a se preocupar com isso e através da correspondência com seu amigo Godofredo Rangel, por volta de 1906, ele externa essas preocupações com o problema dos livros de leitura para o público infantil. Lobato encontrou o caminho criador de que a literatura infantil necessitava, tornando-se um marco para os estudos sobre a literatura infantojuvenil.

Entre fadas e silenciamentos

A literatura e o imaginário sobre a criança

Monteiro Lobato não é apenas o maior clássico da literatura infantil brasileira, já que, de acordo com Carvalho (1989), ele não apenas escreveu livros para crianças, como também criou um universo para elas. A autora o situa como um marco para a literatura desse gênero e isso se deve ao fato de que o escritor não apenas recriou a partir dos clássicos europeus. Lobato criou um universo específico, que representasse o cenário nacional e os anseios e expectativas das crianças, não aquelas crianças concebidas enquanto adultos em miniatura, mas crianças reais e tangíveis, não ficcionalizadas a partir de intenções formativas.

Assim, sua obra está permeada de aspectos do país em que foram escritas e não espelhando as narrativas de fundamento europeu, que procuravam normatizar o comportamento das crianças a partir de contos prescritivos elogiadores da “boa educação” que as crianças deveriam seguir. Agora, antes de nos atermos mais a fundo em sua obra, principalmente no que se refere à obra a ser analisada, torna-se necessário que tracemos um esboço das ideias acerca do imaginário sobre a criança que predominavam na época antes de Lobato.

Para Amarante (2010, p.16), é preciso ouvir mais uma vez as palavras de Cecília Meireles, para quem, “em suma, o livro, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à sua compreensão e ao gosto do seu público”.

Nem sempre essa fórmula engendrada pelos adultos é garantia de qualidade de acesso aos bens culturais para a criança. A esse respeito, o ensaísta argentino Daniel Link (2002) atenta que poucos autores falam às crianças a partir da literatura e poucos pedagogos mostram às crianças a literatura de verdade. Zumthor (2000) lembra que toda literatura é fundamentalmente teatro, no entanto, “habitados como somos, nos estudos literários, a só tratar do escrito, somos levados a retirar, da forma global da obra performatizada, o texto e nos concentrar sobre ele” (ZUMTHOR, 2000, p. 35).

Podemos mencionar também que as narrativas não só nos aproximam do outro como também nos introduz à literatura. Se hoje vivemos uma crise de leitores, como afirma o ensaísta argentino Daniel Link – “a crise da leitura, que se costuma dar por certa, mais cedo ou mais tarde afeta a escrita (2002, p. 131)”, segundo ele, é porque faltam narradores. Para Walter Benjamin (1994, p. 203), que afirmava isso já no início do século passado, “se a arte de narrar hoje é rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por seu declínio”.

No período em que Lobato começa a escrever para crianças, a literatura infantil está voltada para o fim específico de instruir os pequenos em relação aos modos de se comportar na sociedade. Assim, temos crianças como aquelas retratadas no conto infantil “A pobre cega”, por exemplo, de Júlia Lopes de Almeida, em que as crianças são comportadas, não aumentam o timbre da voz em ocasião alguma, não indisciplinam seus atos, quando o sinal para a entrada das aulas ainda não souu preferem refletir sobre as tarefas que os professores deixaram no dia anterior a brincar entre si, não caçoam umas das outras, enfim, são exemplos de disciplinados adultos em miniatura.

No Brasil, a literatura nasce com esse intuito de disciplinar. Não existe nos textos infantis uma preocupação com a estética, com a fruição literária. Espera-se acima de tudo que os leitores a quem a literatura se direciona possam retirar dali as normas para o convívio em sociedade, silenciando seus anseios e expectativas oriundas do universo infantil. Então, em relação às intenções dos autores que escrevem na década de 80 (século XIX, portanto), podemos dizer que se aproximam das obras de Perrault, Grimm e Andersen, distinguindo-se por que narram a partir do contexto brasileiro e com intenções de instrumentalização severas.

No século XX, temos a manutenção da missão patriótica da literatura infantil: escolar, de modelo, com intenções formativas. Somente em 1905 temos a criação da primeira revista voltada ao público infantil, *Tico Tico*. Em 1921, Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado*.

Na Europa, temos como marco fundamental para as origens da literatura infantil a Revolução Industrial (século XVIII), que a partir da modernização dos processos industriais traz a exigência de que deve ser privilegiada a formação baseada em conhecimentos especializados. Sendo assim, é preciso educar as pessoas, no sentido de torná-las capacitadas para o serviço. Como o índice de analfabetismo é muito grande neste período, ocorre a necessidade de escolarização, para que as pessoas possam atender a demanda da sociedade industrial. Aqui podemos destacar a criação e ampliação do número de escolas de educação infantil, já que os pais precisam ter com quem deixar os filhos para que possam se dedicar com mais afinco às necessidades fabris e à necessidade de criar políticas de leitura voltadas ao público infantil, considerado limitado e com papéis sociohistóricamente marcados.

Em relação às obras que tentam separar a infância da vida adulta, Aira (2000), declara:

Pensando minha própria aversão à literatura infantil, agregaria que o que a subliteratura faz não é inventar seu leitor, operação definidora da literatura genuína, mas dá-lo por inventado e concluir, com traços determinados pela suspeitosa raça dos psicopedagogos: de 3 a 5 anos, de 5 a 8, de 8 a 12, para pré-adolescentes, adolescentes, meninos, meninas; seus interesses se dão por sabidos, suas reações estão calculadas. Fica obstruída de entrada a grande liberdade criativa da literatura, que é em primeiro lugar a liberdade de criar o leitor e fazê-lo criança e adulto ao mesmo tempo, homem e mulher, um e muitos.

O resultado dessa postura comodista de escolher livros de acordo com faixas etárias é

que os narradores adultos, sem o menor interesse pelo texto, com voz menos vibrante, ficam parados, a olhar os outros, por que são assim – baços, como fala a escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol (2007, p. 16), e conclui: “[...] é preciso cuidar a leitura, por que a voz- se for incerta no seu deserto- mata, mata a leitura e o texto [...]”.

Segundo DEBRAY (2003, p. 55), o livro é um “objeto pesado, que comanda uma pesada afetividade. O peso esmagador, casto, quase mortuário, da cultura encarna-se nesses poeirentos poderosos, paralelepípedos abruptos e ameaçadores”. O peso da cultura no período anterior a Lobato é baseado em moldes a ser introduzidos na personalidade das crianças, alienando-as de sua condição distinta que sua idade constitui em relação ao adulto, para servir aos propósitos dos adultos que queriam manipular suas ações, propiciando regras a serem seguidas, que causam estranhamento do universo infantil em relação à diversidade que o constitui nas práticas do cotidiano lúdico, por exemplo.

Dentre os diferentes leitores ou ouvintes de literatura, não podemos nos esquecer da criança leitora que possui capacidade de interpretação assim como o adulto, embora se usem parâmetros diferentes de leitura. No início do século passado, Walter Benjamin já afirmava que as crianças não são muito diferentes dos adultos. Em consonância com isso, podemos mencionar Baudrillard (2002, p. 53), que vai além, mencionando que, em relação ao tempo real, a criança “está definitivamente adiantada em relação ao adulto, que só pode parecer-lhe retardado, assim como, no terreno dos valores morais, só pode parecer-lhe um fóssil”. É para essa concepção de criança que Lobato se volta, criando-lhe um universo particular, diferente dos ambientes “monitorados” dos autores que o antecederam.

Monteiro Lobato e as crianças: o universo infantil sem retrições

É do pensador Walter Benjamin (1994), no século XX, a afirmação de que se trata de preconceito ver as crianças como “seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las (BENJAMIN, 1994, p. 237)”. Apesar disso, desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos, acrescenta Benjamin.

É comum que os livros escritos com a intenção de serem comprados para crianças estejam repletos de “morais”, como se a função da literatura fosse essencialmente pedagógica. A despeito disso, não é necessariamente a “moral da história” o aspecto do texto que irá chamar a atenção do jovem leitor, já que outros aspectos (algo divertido ou assustador, por exemplo) da narrativa poderão se sobrepor a esse. Lewis Carroll brinca com isso em *Alice no país das*

maravilhas (de certa forma, ele critica o regime escolar), quando a personagem da Duquesa encontra uma moral para tudo (e quando não encontra, inventa):

“Ora, ora, minha criança!” disse a Duquesa. “Tudo tem uma moral, basta saber encontrá-la.” E chegou ainda mais perto de Alice enquanto falava.

(...) “Parece que a partida está bem melhor agora”, observou Alice, para alongar um pouco a conversa.

“É mesmo”, disse a Duquesa, “e a moral disso é... ‘O amor, o amor que faz girar o mundo!’”

“Ouvi alguém dizer”, murmurou Alice, “que isso ocorre quando cada um cuida de seus próprios interesses!”

“Exatamente! Quer dizer a mesma coisa”, falou a Duquesa, fincando seu queixo pontudo no ombro de Alice e acrescentando, “e a moral *disso* é... ‘Cuide dos sentidos, que os sons cuidarão de si mesmos.’”

“Como ela gosta de achar uma moral em tudo!” pensou Alice com seus botões. (2000, p. 112 – 113)

Da mesma forma que Lewis Carol, Lobato não se preocupou em transmitir lições de moral ao escrever seus livros, sua preocupação, na verdade, deve ter sido a de escrever histórias interessantes, brincando com a linguagem, e que pudessem ser lidas por pessoas de todas as idades. As aventuras da turma do sítio do Pica-pau amarelo, do mesmo modo, dão boas vindas à grande liberdade criativa da literatura. Essa liberdade criativa pode ser compreendida a partir de Aira (2001) que considera em primeiro lugar a liberdade de criar o leitor e fazê-lo criança e adulto ao mesmo tempo, homem e mulher, um em muitos.

Assim, se Lobato se tornou um clássico, foi por causa dessa característica de nunca haver terminado de dizer aquilo que tinha para dizer, não importando se foi lido na infância ou na fase adulta. Lobato nos faz olhar para nossa infância, algo de “uma felicidade perdida que não se pode mais encontrar mas também algo de nossa vida ativa cotidiana, de suas pequenas alegrias incomprensíveis, porém incontidas e impossíveis de esquecer” (AMARANTE, 2010, p. 17).

Em 1920, foram publicados na *Revista do Brasil* (SP) uns fragmentos da história de “Lúcia ou a Menina do Narizinho Arrebitado”. No mesmo ano foi publicado, pela Editora Monteiro Lobato com ilustrações coloridas de Voltolino, *A menina do Narizinho Arrebitado*. Eis o marco da literatura infantil brasileira moderna, de acordo com o Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil (COELHO, 2006).

Se Lobato é considerado o marco de criação da Literatura Infantojuvenil brasileira, isso se deve ao fato de que ele não apenas escreveu para elas, mas também criou um universo para elas, aliando em sua ficção dois planos: o ficcional (elementos míticos) e o histórico (contextos vinculados à realidade- o sítio, enquanto vivência real do cotidiano), que nessa relação binária se complementam, sem perder as especificidades de cada um. (CARVALHO, 1989)

As memórias da Emília: entre a biografia e a subjetivação

Aqui temos as narrativas que contam as memórias de uma das personagens mais conhecidas de Lobato. A boneca Emília, que é tagarela e sempre sente a necessidade de “meter o bedelho” em tudo, resolve narrar suas memórias a partir das mãos do Visconde de Sabugosa, um intelectual produzido a partir de uma espiga de milho. Estranha a isso, está a opinião de Dona Benta (avó de Narizinho e Pedrinho, outros personagens da trama) para quem memórias são contadas por aqueles que estão para morrer. Ao que Emília retruca que ela não pretende morrer, apenas fingirá desfalecer, concluindo as memórias com as últimas palavras: “E então morri...”, com reticências para depois se esconder atrás do armário e Narizinho- a dona da boneca- pensar que morreu de fato (LOBATO, 2007, p. 12).

Para Clara Rocha (1992), em relação ao aspecto estético, o herói autobiográfico se define como recriação e hibridismo entre a pessoa real e a pessoa criada, que é a personagem. Advém daí um processo de autocriação e autodescoberta e de modelação da imagem do herói que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da narrativa. Para Lejeune (2003, p. 38) “um autobiógrafo não é alguém que diz a verdade sobre a vida, mas alguém que diz a que diz”. Podemos então mencionar Cândido (2007, p 69), para quem o escritor ao tratar de sua própria criação pode se iludir: “Ele pode pensar que copiou quando inventou; que exprimiu a si mesmo, quando se deformou; ou que se deformou, quando se confessou”.

Esses posicionamentos acerca das narrativas autobiográficas são pertinentes para pensarmos a obra em questão. Nela, a boneca dita para o Visconde suas proezas ocorridas no sítio do Pica-pau amarelo (ou sai para brincar e revisa o que ele escreveu a respeito dela para autorizar ou não o que foi escrito, o que aponta para autoria da boneca sobre si e para indícios de autoria do Outro sobre ela). Então temos narrado o “nascimento” dela do retalho de uma saia da tia Nastácia (a cozinheira do sítio) e o instante em que ela começa a falar a partir da pílula do Dr. Caramujo em outro dos livros do escritor. Se aqui temos a narrativa da memória de coisas feitas, também temos a memória de coisas que deveriam ter acontecido, de acordo com a boneca, dando lugar, por exemplo, à narrativa final de uma suposta ida a Hollywood, que ela visitou (deveria ter visitado).

Seria uma autobiografia como outra biografia qualquer se não fosse pelo fato de uma personagem de ficção sentir a necessidade de contar sua história. O diferencial da narrativa é que não é ela quem escreve. É o Visconde de Sabugosa, a partir das indicações de que cenas deve narrar, que ela autoriza.

No caso de Emília, as memórias serão o efeito de hibridismo entre a personagem que anseia em contar suas vivências e direciona as narrativas para o que deve ser contado, autorizando memórias enquanto silencia outras. Logo, devem ser narrados apenas fatos que atestem a

genialidade da boneca, bem como situações em que ela teve lugar de destaque. Além disso, ocorre a metalinguagem que permeia os pensamentos filosóficos justificadores da boneca, para quem “tudo na vida não passam de mentiras, e é nas memórias que os homens mentem mais.” (LOBATO, 2007, p. 12).

Como as memórias são escritas pelo Visconde, ele que optará por posicionamentos e escolherá o estilo de narrar, bem como refutará outros modos de contar os fatos, o que se torna um tanto estranho para uma obra que se diz autobiográfica, já que é escrita por outro. Aliás, este é um dos pensamentos que assolam o Visconde por que, ao mesmo tempo em que se sente orgulhoso por ter escrito, sente-se desolado por não levar créditos pelos escritos: “Sou danadinho para escrever! Mas por mais que eu escreva jamais conquistarei a fama de escritor. Emília não deixa. Aquela diaba assina tudo quanto produzo”. (LOBATO, 2007, p. 71)

A imagem que Emília tem de si e a imagem construída pelo visconde em relação a ela se contradizem, como podemos perceber quando a caracterizar a personagem das memórias. Em seguida, à certa altura, o Visconde se irrita com o fato de ele ter que escrever as memórias, sob pena de ser “depenado” pela boneca e escreve sobre ela:

Emília é uma criaturinha incompreensível. Faz coisas de louca e também faz coisas que até espantam a gente, de tão sensata. Diz asneiras enormes, e também coisas tão sensatas que Dona Benta fica a pensar. Tem saídas para tudo. Não se atrapalha. Em matéria de esperteza não existe outra no mundo. Parece que adivinha, ou vê através dos corpos. (...) Na realidade o que Emília é, é isso: uma independenciazinha de pano- independente até no tratar as pessoas pelo nome que quer e não pelo nome que as pessoas têm. Aqui no sítio quem manda é ela. Por mais que os meninos façam, no fim quem consegue o que quer é a Emília com seus famosos jeitinhos. (LOBATO, 2007, p. 75)

Este ponto é uma das partes da narrativa que mostram quem está narrando e reforçam um posicionamento que se opõe à visão romântica do herói, que é contestado e mostrado em suas qualidades que não deveriam ter sido autorizadas por aquela que assinará como narradora oficial das memórias (LOBATO, 2007, p. 76): “O senhor me traiu. Escreveu aqui uma porção de coisas perversas e desagradáveis, com o fim de me desmoralizar perante o público.” Mas na narrativa de memórias autobiográficas, o narrador dá um jeito de se moldar a partir da imagem que quer autorizar sobre si, e aqui não seria diferente a ponto de Emília autorizar logo depois reconhecendo que é assim mesmo. Isso ocorre não sem que ela tome as rédeas de suas memórias, para “acertar” a seu modo incluindo acontecimentos que não aconteceram, como sua ida a Hollywood, em que ela vai inclusive aos estúdios da Paramount Pictures, levando um anjo e o próprio visconde.

Daí em diante, ela tratará de humilhar o visconde em suas narrativas para se vingar das coisas que ele escreveu sobre ela. Assim, a narrativa não é apenas de memórias acontecidas, mas também de memórias que deveriam ter acontecido, nas palavras da boneca: são memórias fantásticas.

O monitoramento da boneca se expressa mais claramente na seguinte passagem: “Com que então, senhor visconde, está me sabotando as memórias, hein? Risque já todas as impertinências e escreva o que vou dizer”. (LOBATO, 2007, p.87)

Temos então durante a execução da narrativa um ambiente de tensão entre os narradores. Um narrador que é narrador e personagem ao mesmo tempo e outro que é narrador, mas que participa dos fatos enquanto coadjuvante. A reflexão a partir de Cândido (2007) em relação à construção dos personagens na narrativa pautada no conceito de verossimilhança de Aristóteles contribui para o entendimento da relação estabelecida entre o ficcional e o autobiográfico na obra estudada. O ficcional então surge como harmonizador do caos da vida, pois os personagens se organizam conforme as intenções do texto, definidas internamente. A Emília que está dentro das memórias acaba por se desvelar neste ambiente de tensão, já que não é apenas ela que olha para si, também é vista a partir do olhar do outro (do visconde).

Em relação à linearidade dos fatos narrados, podemos mencionar Pereira (2011, p. 12)

Sabe-se que os fatos e acontecimentos, na realidade, ocorrem numa ordem cronológica, mas depois de assimilados pelo sujeito e guardados na sua memória embaralham-se, pois, ao serem rememorados, aparecem de modo caótico e, assim, os acontecimentos mais recentes podem vir misturados ou após os fatos remotos. Aquilo que é rememorado ganha linearidade ou outra forma de organização do discurso graças à habilidade do narrador de lidar com a linguagem e, neste caso específico, com a linguagem escrita, o que implica em lembrar, imaginar, recriar as percepções que tivera no passado, concretizando-as em texto.

As narrativas passam por deslocamentos quando de autoria ora do visconde, ora da Emília, em que os posicionamentos dos autores se destacam durante a narrativa, elencando dizeres e desautorizando outros, conforme o *locus* narrativo de quem “relata” os acontecimentos. Assim, nas narrativas do Visconde, os fatos tendem a se aproximar mais da deshierarquização dos personagens (no sentido de que ele narra sem dar ênfase direta para Emília enquanto que, nos textos de autoria dela, ela tem maior lugar de destaque).

De acordo com Coelho (2006), Monteiro Lobato vai encontrar na personagem Emília um modelo de rebeldia criativa de audacidade individual, munida de confiança e empreendedorismo, em uma das maiores realizações de Lobato. Diferente das demais personagens, ela vive em estado de continua tensão com os demais e sofre com as mudanças de sua personalidade. Os outros são arquétipos de crianças sadias que servem para dar suporte aos acontecimentos, e até para se contraporem à boneca. Para Coelho (2006), Dona Benta representa a avó ideal e Tia Nastácia a serviçal ligada à eficiência (os famosos bolinhos dela são conhecidos e mencionados em várias obras das aventuras do Sítio do Picapau Amarelo). Aliás torna-se pertinente destacar aqui que se Lobato a fez “ignorante” é porque quis que ela representasse a multidão de Tias Nastácias da vida real. Dessa forma,

também são arquétipos os personagens maravilhosos: o leitão Marquês de Rabicó (símbolo da inconsciência animal, representada pela gula), o Visconde de Sabugosa (a sabedoria intelectual adulta) (...) o Rinoceronte Quindim (o poder da força física, bruta), etc. etc. (COELHO, 2006, p. 645)

No universo lobateano, Emília é a representação da natureza infantil, obstinada a querer saber as coisas, ou por causa da forma como mantém seus posicionamentos ou opiniões. Sua impaciência em perceber os “erros” e incoerências de nossa civilização marca a posição associada ao despotismo em relação ao que acontece no mundo civilizado da época, por trás de suas máscaras que procuram esconder a consciência de um mundo onde uns poucos têm poder sobre muitos dominando uma multidão de desvalidos e desaparelhados sociais.

-Perfeitamente, Visconde! Isso que é importante. Fazer coisas com a mão dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho dos outros: isso é que é *saber fazer* as coisas. Ganhar dinheiro com o trabalho da gente, ganhar nome e fama com a cabeça da gente é *não saber fazer* as coisas. Olhe Visconde, eu estou no mundo dos homens há pouco tempo, mas já aprendi a viver. Aprendi o grande segredo da vida dos homens na terra: a esperteza! Ser esperto é tudo. O mundo é dos espertos. Se eu tivesse um filhinho, dava-lhe um conselho: “Seja esperto meu filho!” (LOBATO, 2007, p. 63-64, grifo do autor)

Como podemos perceber através do fragmento anterior, *Memórias de Emília* é um exemplo claro dessa representação do sistema explorador, conforme podemos perceber na fala da boneca ao Visconde quando ele lhe indaga se ela sabe escrever memórias, em clara crítica estabelecida ao fato de não consistir exatamente em escrever memórias sobre si quando se escreve com a mão e a cabeça dos outros.

Lobato e as inovações: entre a ficção e a naturalidade do universo infantil

Conforme pudemos constatar nas subseções anteriores a esta, Lobato alimentava uma personalidade rebelde contra a estrutura oligárquica do poder vigente nacionalista, inserido em um sistema econômico cada vez mais preocupado com a miséria do povo e consciente do que o crescimento das elites que se alimentava desse “progresso” dependendo da miserabilidade e exploração do povo, adversário das ideias e valores em decadência em prol do capital.

De acordo com Vasconcelos (1982), a preocupação com os acontecimentos históricos faz com que Lobato sinta necessidade de narrá-los na ficção para os pequenos, como em *História do mundo para crianças* (1933), *História das Invenções* (1935), *Geografia de Dona Benta* (1935), entre outros livros paradidáticos. Diferente de histórias alienantes, que tinham o pretexto de reforçar os conteúdos escolares a partir de uma visão romântica acerca do colonizador em relação aos nativos, por exemplo, como no caso do conto direcionado para crianças intitulado “A pobre cega”, de Júlia Lopes de Almeida, Lobato insere os acontecimentos históricos no interior da trama do Sítio,

em clara mescla entre a fantasia e a realidade. Diferente das intenções moralizantes que veem a criança enquanto adulto em miniatura, cujo comportamento precisa ser controlado e normatizado, Lobato adere à representação fiel do universo infantil de que as crianças carecem para desenvolver-se plenamente como seres que precisam brincar, se divertir e deixar aflorar o sentimento criativo que se lhes é característico.

Coelho (2006) remete à criação de Lobato à necessidade de escrever para crianças reais, sem idealização, em que fossem percebidas as necessidades específicas dessa faixa etária. Poder-se-ia traçar comparações com “Alice no país das maravilhas”, do inglês Lewis Carroll, quando, por exemplo, Alice cai no poço e encontra um universo de fantasia. O poço é o elo entre o real e o imaginário. Em Lobato, é a fusão entre o real e a fantasia um dos eixos principais de sua ficção infantil, em que ele funde o realismo do cotidiano com o universo maravilhoso dos contos de fada. Para Carvalho (1989), isso faz com que seja estabelecido um elemento cíclico na obra lobateana: eles (os personagens do Sítio) “partem da realidade para a fantasia e desta para a realidade, recompensados, enriquecidos, premiados (...) esse é o objetivo de suas aventuras, essa é sua vitória, sobre si mesmo e nisso consiste a sua recompensa” (CARVALHO, 1989, 137).

Torna-se pertinente destacar que o agressor em Lobato é a ignorância contra a qual os personagens lutam, para se desvencilhar através de características criativas na insaciável busca pelo saber. Também podemos destacar que na ficção lobateana os que perseguirem os valores poderão conquistá-los, sem distinção. Carvalho (1989) estabelece uma comparação com o estruturalista Propp, para quem as funções constituem a parte fundamental da obra.

(...) com a diferença que, ao contrário do que preconiza o estruturalista russo, *as funções das personagens mudam, são diferentes*; as personagens é que são permanentes, constantes. Ao contrário dos contos maravilhosos, *as funções ou ações são mais numerosas do que as personagens*, e, ao invés de um herói, *todos são heróis*. (CARVALHO, 1989, p. 139, grifo do autor)

Isso produz as singularidades da obra de Monteiro Lobato, em que os papéis se alternam nas aventuras, em que Pedrinho representa a liderança, sendo-lhe atribuída a função de herói das narrativas, enquanto aos outros cabe a função de auxiliar nas aventuras e Dona Benta na esfera de autoridade em relação aos demais. Neste contexto, temos as intervenções de Emília, que é peça fundamental para a resolução de muitas dificuldades, por causa de sua incessante sede em elaborar planos para ampliar seu conhecimento infantil insaciável.

Até aqui mencionamos a fusão entre a realidade e a ficção como elementos fundamentais da ficção de Lobato. Torna-se pertinente elencar outros dois: o humor e a linguagem literária. Sobre o humor podemos utilizar a fala de Coelho para quem:

Contrariando a seriedade, o exemplarismo circunspecto ou o sentimentalismo que

predominavam nas leituras “educativas” da época, Monteiro Lobato, desde seu primeiro livro, introduz o humor em suas histórias. Substitui a compostura do adulto (que era oferecida como modelo aos pequenos) pela graça, pela irreverência gaiata, pela ironia ou familiaridade carinhosa. Daí o à-vontade com que as crianças passaram a viver seu universo de ficção. (COELHO, 2006, p. 643)

Sobre a linguagem literária, podemos destacar que Lobato liberou o estilo de seus esquemas pré-determinados e retóricos associados à linguagem da elite, para enriquecê-los com a linguagem familiar à criançada. Ao fundir a narrativa ágil com o discurso coloquial, ele incorpora expressões do dia a dia, que podem ser encontradas na escola, em casa ou qualquer esfera social em que as crianças possam estar inseridas na sociedade.

Neste intuito, podemos perceber uma identificação do autor com o Modernismo, em relação à linguagem literária e o estilo inovador, que procurava livrar a escrita dos vícios formais e “excessos literários”, tornando os textos aperfeiçoados a cada nova edição. E a incursão de Lobato no universo da literatura infantil se deveu, principalmente, às suas atividades como editor, preocupado que estava em expandir o campo editorial brasileiro, então precaríssimo, conforme podemos perceber na carta ao amigo Godofredo Rangel: “(...) o meu caminho é esse – e é o caminho da salvação. Estou condenado a ser o Andersen desta terra- talvez da América Latina... E isso não deixa de me assustar”. (Carta a Godofredo Rangel em 28/03/1943)

Últimas impressões: o retorno ao todo inconcluso

Por mais que se tente exaltar e enaltecer o papel da obra de Monteiro Lobato e a significativa contribuição do escritor para as bases fundamentais do que hoje temos por literatura infantojuvenil, haverá sempre discussões a serem feitas e reflexões inesgotáveis que surgem a cada momento. Isso se deve ao fato de que a obra do escritor é ímpar, no sentido de dar contornos nacionais e reconhecíveis aqui, direcionado ao público daqui, sem as intenções (de)formativas dos escritores de seu tempo, que escreviam para disciplinar adultos em miniatura.

Procuramos aqui provocar reflexões sobre o universo infantil antes do instante em que a criança começasse a ser percebida em sua singularidade própria, que a distingue dos adultos e como Lobato auxiliou no sentido de repensar a criança a partir de sujeitos reais não moldados de acordo com as expectativas de uma elite normatizadora de atitudes e limitações impostas.

Destacamos aqui alguns elementos da obra lobateana a partir da obra *Memórias da Emília*, em que procuramos refletir sobre as questões de autoria estabelecidas quando se percebe que a narrativa não é apenas autobiográfica, já que contém visões do personagem sobre si, mas também visões do Outro (Visconde de Sabugosa) sobre ela.

Finalmente, procuramos destacar as singularidades de Lobato em relação aos outros

escritos do período, assinalando características norteadoras de sua obra, como o humor, a linguagem literária e a mescla entre fantasia e realidade que permeiam seus escritos.

Esperamos poder ter contribuído para a reflexão acerca do papel de Lobato para a literatura infantojuvenil e deixamos aqui a fala da boneca mais conhecida do imaginário brasileiro, a despedir-se de seus leitores (de Lobato e dela na personificação das vontades do autor em representar a criança com suas potencialidades específicas em relação ao universo adulto):

Bom, vou acabar com estas memórias. Já contei tudo quanto sabia; já disse várias asneiras, já dei minhas opiniões filosóficas sobre o mundo e as minhas impressões sobre o pessoal aqui da casa. Resta agora despedir-me do respeitável público. Respeitável público, até logo. Disse que escreveria minhas memórias e escrevi. Se gostaram delas, muito bem. Se não gostaram, pílulas! Tenho dito. (LOBATO, 2007, p. 91)

Referências

- AIRA, C. Contra la literatura infantil. In: **Babelia**, suplemento de *El País*, 22 de Dezembro de 2000.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. Fanfarrices que seduzem gerações de leitores. In RASPE, Rudolf Enrich. **As aventuras do barão de Munchausen**. Ilustrações Gustave Doré; trad de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: ZAHAR;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUDRILLARD, J. **Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Meridional, 2002.
- BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU. **O Poder Simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- CALVINO, Ítalo **Assunto encerrado** – Discursos sobre literatura e sociedade. 1.ed. (Tradução Roberta Barni). [Uma pietra sopra. Discorso di literatura e società, 1980] São Paulo: Companhia das Letras, 2009 .
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. A personagem do Romance. In: **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Martins Fontes , 2001.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. São Paulo: Global, 1989.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

COELHO, Nelly Novais. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira.** 5^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

DEBRAY, Régis. **Acreditar, ver, fazer.** Bauru: EDUSC, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Celina Fontenele. **A escola como personagem da Literatura Brasileira.** Universidade Federal do Ceará, 1988.131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC), 1988.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEJEUNE, Philipe. Definir autobiografia, In: MOURÃO, Paula (Org.). **Autobiografia Auto-Representação.** Lisboa: Edições Colibri, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas.** Chapecó: Agos, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana – danças piruetas e mascaradas.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília.** São Paulo: Globo, 2007.

MANGUEL, Alberto. (org.) **Contos de horror do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROCHA, Clara. **Máscaras de Narciso:** Estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal, Coimbra: Almedina, 1992.

VASCONCELOS, Z. **O universo ideológico na obra infantil de Monteiro Lobato.** São Paulo: EDIPUC, série Letras, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura.** São Paulo: Educ, 2000.