

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

CRIANÇA, VIOLÊNCIA E LEITURA NO UNIVERSO INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO

Michelle Santos Teixeiraⁱ

Drielly Joanna Silva Xavierⁱⁱ

Luciane Aparecida Silva Soaresⁱⁱⁱ

Eixo Temático: 12- Estudos da Linguagem

RESUMO

Estudo sobre as representações da violência nas adaptações romanescas empreendidas por Monteiro Lobato e voltadas para o público infantil e juvenil, a saber, *Dom Quixote das crianças* e *Peter Pan*. Buscou-se analisar comparativamente as referidas representações, observando-se as concepções de infância, educação, família e violência correntes no início do século XX e vigentes hoje. Para tanto, foram enfocadas as relações entre as narrativas recortadas e a formação do público leitor infantil e juvenil, a partir do levantamento de questões identitárias definidoras de gêneros e lugares sociais. Esta proposta fundamenta-se nas reflexões de Marisa Lajolo, Robert Scholes, Teresa Colomer, Wolfgang Iser, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura. Violência. Leitura.

RESUMEN

Estudio sobre las representaciones de la violencia en las adaptaciones romanescas emprendidas por Monteiro Lobato está volcado para el público infantil y juvenil, a saber, *Dom Quixote das crianças* y *Peter Pan*. Se busca analizar comparativamente las referidas representaciones, observando las concepciones de infancia, educación, familia y violencia corrientes en el inicio del siglo XXI y vigentes hasta hoy. Para esto, enfoca las relaciones entre las narrativas recortadas y la formación del público lector infantil y juvenil, a partir del levantamiento de cuestiones identitarias definidoras de géneros y lugares sociales. Esta propuesta se fundamenta en las reflexiones de Marisa Lajolo, Robert Scholes, Teresa Colomer, Wolfgang Iser, entre otros.

PALABRAS-CLAVE

Literatura. Violencia. Lectura.

Violência ‘simbólica’, destinada a iniciar, isto é, a introduzir na ordem da letra, desconstruindo as representações ilusórias dos poderes do escrito.(FRAISSE, 1997: p.33)

Emmanuel Fraisse, no fragmento posto em epígrafe, define a aprendizagem da leitura como violência simbólica. Segundo ele, a retirada da criança (ou do jovem e do adulto) do mundo da oralidade, cujas regras ela conhece por imitação e por testagens cotidianas de erro e acerto, seguida de sua inserção no mundo letrado, cujas normas lhe são completamente estranhas, constitui uma experiência traumática, individualizadora.

Os sentidos dicionarizados da palavra **violência**, em meio a diferentes aplicações e explicações para o substantivo citado, o verbo **violentar** e o adjetivo **violento**, englobam as idéias de constrangimento físico ou moral, de opressão, de coação.(KOOGAN e HOUAISS, 1995: p.881)

Retornando a Fraisse: “Entre o mundo da oralidade e o do escrito, a leitura é uma atividade singular, autárquica, legítima em si, pouco socializante. De fato, a experiência de dilaceramento cultural conduzirá a uma ruptura frustrada, uma fuga abortada, a qual, ainda aí, é colocada sob o signo da leitura.”(FRAISSE, op. cit.: p.38)

O letramento e o letramento literário, posterior, mas não menos desconcertante, implicam, cada um a seu modo, uma ação de ruptura e a assunção de novas formas de agir sobre o mundo. Nenhuma ruptura é suave, romper com uma forma de viver é algo extremamente doloroso para nós adultos e, muito mais, para crianças e jovens. Assim, aprender a ler e a escrever e aprender a ler literatura são atos de uma intensa violência simbólica, mascarada pelos benefícios sociais que essas ações implicam e representada em muitas obras literárias, dentre as quais as de Monteiro Lobato, abordadas neste artigo.

Uma ação violenta é aquela que rompe com a vontade do sujeito que a sofre de maneira brutal, seja essa brutalidade algo concreto, verificável por hematomas ou ossos quebrados, seja ela algo mais íntimo e perigoso, invisível aos olhos, perceptível apenas por exames extremamente invasivos da individualidade da vítima.

Surgem agora vocábulos desconfortáveis, que habitam o campo aqui recortado: uma conseqüência das ações violentas é a criação dos **algozes** e das **vítimas**. E é preciso observar que são papéis intercambiáveis: o algoz já pode ter sido vítima e vice-versa. A violência ignora definições cartesianas. Ela é fragmentada e fragmentadora. No caso da aprendizagem da leitura, certamente os algozes de hoje são as vítimas de ontem.

O ato da leitura, portanto, não se constrói por um mero processo de decodificação do impresso, pois esse trânsito entre texto e leitor está situado histórica, cultural, politicamente, envolvendo, ainda, condicionamentos menores, de ordem psicológica, social, econômica, enfim.

Ler uma obra artística impressa pode ser entendido como um ato que aciona e constrói/destrói mundos e vontades. Nós não nascemos leitores de literatura ou de HQ (Histórias em Quadrinhos), sequer nascemos leitores do mundo, precisamos ser educados para ler os livros e a vida. Essa educação, familiar, a princípio, escolar, **a posteriori**, não é, também, um processo **natural**, um processo **fácil e facilitador**. Nós nos **formamos** leitores, se formos adequadamente **preparados** para isso.

O processo de preparo do leitor envolve um sem número de estratégias, desde aquelas que marcam uma didática do letramento básico, como algumas mais específicas, que se direcionam para o letramento literário, dentre as quais podemos incluir, em nível textual, a construção, por parte do autor, de um leitor implícito, que guie a leitura do público empírico; ou, ainda, e essa por parte de críticos e professores, o estudo da ordem textual, enfocando métrica, rimas, personagens, tempo, ambiente etc. Essas últimas estratégias para a inserção do sujeito no mundo das letras artísticas envolvem uma espécie de educação para a fruição estética.

Aguiar propõe, ao debruçar-se sobre as contribuições das Estéticas da Recepção e do Efeito, que a conquista do prazer estético no ato de ler é capaz de construir o gosto pela leitura literária:

O prazer estético nasce, pois, da compreensão do sujeito com respeito à prática que vive, envolve participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se, apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. (AGUIAR, op. cit.: p.21)

Ao compreender-se interagindo com o texto, o leitor empírico se percebe numa intimidade dantes inimaginada, intimidade esta que pode levá-lo a querer repetir a experiência e a gostar do desafio. O caso é o percurso que deve ser feito, através de diferentes mediações, para que o sujeito, após a aprendizagem das primeiras letras, aprenda a lidar com a arte da palavra, com as tessituras literárias. É possível pensar esse processo como uma cadeia de pequenas e recorrentes ações violentas contra a natureza oral da criança, do adulto ou do jovem.

A leitura é uma atividade bifacetada:

A leitura tem duas faces e orienta-se para duas direcções distintas, uma das quais visa a fonte e contexto original dos sinais que se decifram, baseando-se a outra na situação textual da pessoa que procede à leitura. Pelo facto de a leitura constituir sempre matéria de, pelo menos, dois tempos, dois locais e

duas consciências, a interpretação mantém-se infinitamente fascinante, difícil e essencial.(SCHOLES, 1991: p.23)

Assim, a leitura é centrípeta e centrífuga, implica compreender e incorporar. Ler implica interpretar e criticar. As associações que estabelecemos ao ler nos revelam a nós mesmos, nos mostram quem somos **no e a partir do** texto lido. E se não conseguimos estabelecê-las, por não nos terem sido mostrados os modos de fazer isso, a leitura se torna uma atividade dolorosa, frustrante.

Wolfgang Iser afirma que “Toda interpretación transforma algo em outra cosa.”(ISER, 2005: p.29) Quando lemos com a alma e com a vida, ou seja, quando interpretamos um texto, nós imaginamos para ele novos sentidos e nos reinventamos nesse processo. A transitividade deve sempre presidir o ato da leitura – ler é interagir com o texto. Mas, para que o pequeno leitor chegue ao nível da interação, é preciso expô-lo a vários pequenos rompimentos com suas crenças, seus valores, as práticas culturais que incorpora desde seu nascimento.

Monteiro Lobato percebe, enquanto editor, escritor e leitor, as dificuldades que cercam a inserção da criança no mundo letrado e, principalmente, sua iniciação literária. Talvez para tentar relativizar esse processo doloroso, ele associe a leitura ao lúdico e construa múltiplas representações que atuam como orientadoras do jovem leitor nos caminhos da obra.

Assim, são inúmeras e recorrentes as cenas de leitura presentes em suas narrativas para crianças. Normalmente a mediação cabe a Dona Benta, mas Tia Nastácia e outras personagens também ganham voz e funcionam como formadoras de um pequeno repertório para os leitores de ontem e de hoje. Para tanto, o narrador joga com diferentes repertórios sociais, desde os relativos à erudição humanística, levados aos leitores por Dona Benta, até os populares, representados pelas falas de Tia Nastácia e algumas outras personagens.

A ação narrativa lobatiana trabalha também com práticas culturais próprias da época. É preciso ter em mente que a obra de Monteiro Lobato não é da TV, da segunda metade do século XX. Ela responde pela sociedade brasileira de início do novecentos, uma sociedade patriarcal, preconceituosa, machista, discriminadora, violenta, tanto no que se refere à violência física, como, e talvez principalmente, no que tange à violência simbólica, camuflada por uma série de estratégias de dominação e controle das classes, dos gêneros, dos saberes.

Nas narrativas infantis do escritor de Taubaté, as representações de cenas de violência, disfarçadas ou sancionadas pela ordem social vigente e ficcionalizada, são quase em tão grande número como as de cenas de leitura. A violência pode ser verbal, entre Emília e Tia Nastácia, ou Emília e Rabicó, ou Emília e o Visconde. Ou pode ser concreta, geralmente

protagonizada por Pedrinho, mas também em alguns momentos por Narizinho, Tia Nastácia. Na verdade, a violência surge sob diferentes formas e bastante naturalizada, como ocorria no cotidiano brasileiro, representado pelo escritor.

Na abertura da adaptação lobatiana do *Dom Quixote*, de Cervantes, isto é, no início do *Dom Quixote das crianças*, Emília faz das suas com o pobre Visconde de Sabugosa. Dona Benta arrumava a estante de livros, colocando nas prateleiras mais baixas os de melhor compreensão para os meninos e, nas mais altas, aqueles que eles leriam quando tivessem habilidades para isso. A boneca não se conforma e quer exatamente os que estão nas prateleiras mais altas. Convoca, então, o Visconde para auxiliá-la numa desobediência: ela quer ajuda para pegar uns volumes grossos e grandes:

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.12)

Essa ordem física dos livros não a impediu de tomar o volume que lhe interessava, com o socorro do sabugo de milho falante. Este, no entanto, foi quem mais sofreu com a desordem instalada pela boneca que, ao pegar *Dom Quixote*, deixa-o cair e esmaga o Visconde. O desejo impositivo da boneca quase custa a vida de seu “sogra”. Tudo por querer ler aquilo que lhe estava vetado.

Na adaptação do livro *Dom Quixote das crianças* para HQ, esse ato violento bem pouco “inocente” da boneca falante ganha cores e traços. A releitura da obra lobatiana feita pela Editora Globo começa exatamente pela cena em que Emília pede ajuda ao Visconde para pegar o livro de Cervantes na prateleira mais alta da estante de Dona Benta. Quando consegue alcançá-lo, não agüenta o peso e o tamanho e o deixa cair em cima do Visconde, que fica achatado no chão. As imagens são claras, até o caldinho da ciência vem pintado no quadro.

Emília protagoniza cenas de difícil leitura para quem traz olhos críticos. Ela xinga, ela agride fisicamente, ela usa as personagens à vontade, ela mente, engana... Para atingir seus objetivos, nas diferentes aventuras que divide com Pedrinho, Narizinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Rabicó, Visconde Sabugosa etc., Emília não mede esforços, não segue regras, ao contrário, reinventa todas.

Para começo de conversa, ela **concretiza** na ficção o sonho de toda menina: brincar com uma boneca que fala. Ao engolir as pílulas da fala do “Doutor Cara de Coruja”, Emília

desanda a falar enlouquecidamente. Marisa Lajolo é muito feliz quando atrela a magia da vida no Sítio à capacidade de falar – e ao modo de se utilizar dessa capacidade – de Emília:

É graças a esta Emília falante, em cuja fala uma lógica implacável e sem papas na língua alterna com um surrealismo cheio de *nonsense* e trocadilhos, que a atuação das outras personagens lobatianas ganha originalidade. Emília sabe falar e, pela fala, convencer os outros de seus pontos de vista, o que faz dela ponto de partida das aventuras mirabolantes narradas nas histórias. (LAJOLO, 2001: p. 125)

Se a fala de Emília traz a marca da persuasão, traz também o signo do preconceito, da discriminação, da ofensa, suas ações são coercitivas, muitas das vezes, contrariando normas, coagindo as outras personagens por meio de ameaças a agirem segundo sua vontade, constrangendo-as. Quase todas as personagens do Sítio tornam-se suas vítimas. As prediletas são Tia Nastácia, o Visconde e Rabicó. Vale observar que todas as mazelas simbólicas da sociedade brasileira da época, ou quase todas, vêm representadas na fala e nas ações de Emília. Ela é racista, defende o divórcio, dá o “golpe do baú”, assina trabalho feito pelo Visconde...

Pode-se perceber que a vontade de Emília se impõe sobre todas as outras. Em *D. Quixote das crianças*, Narizinho e Pedrinho estão com ciúmes do sucesso que Emília faz com o público leitor e, metalingüísticamente, 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.”(Idem, 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 ledor e interlocutores, Emília assume o papel de D. Quixote e vai para o quintal, lutar contra seus próprios moinhos de vento:

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 galo, que era um carijó valente, correr 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. E isso denuncia a ordem social questionada na narrativa: homens mandam, mulheres obedecem. Emília manda e todos obedecem, às vezes, até Dona Benta. E ela não consegue deixar de ser o centro das atenções, sempre dá um jeito de ser mais visível que todos. E, para ficar bem importante, imita uns das maiores personagens da literatura ocidental: Dom Quixote. Viver Dom Quixote é também uma forma de dominar.

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 o reviveu e o 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 irrequietos 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.

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, não como arma de uma violência disfarçada, marcada por valores caducos, 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.

Por ter tanto apelo junto ao público a que se destinavam essas narrativas lobateanas, Emília torna-se **perigosa**. Sua agressividade pode ser contagiante e sua voz pode trazer falas ambíguas. Na adaptação de *Peter Pan and Wendy*, Emília ataca Tia Nastácia. A adaptação lobateana do romance inglês de J. M. Barrie, posta na voz de Dona Benta, é partilhada por crianças ficcionais e empíricas, através da criação de um ambiente provocador de interessantes discussões sobre cultura, história, literatura, como ocorre com a adaptação de *Dom Quixote*.

A fala dessa **contadora** 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 construirão como adultos. Parece-me desenhar-se, 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, 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. Nas narrativas que compõem a obra infantil de Monteiro Lobato, constrói-se uma visão **moderna** da mulher e do negro, uma visão condescendente, é bem verdade, mas que relativiza os preconceitos característicos da sociedade patriarcal e agrária brasileira. Emília, no entanto, rema contra essa maré. Sempre que pode, agride Tia Nastácia por palavras, chamando-a de **cozinheira**(LOBATO, 1970: p.74), **gente preta** (LOBATO, op. cit.: p.79), **boba** (Idem: p.81) etc. A desqualificação da personagem vem pelo trabalho **menor** que lhe cabe no Sítio, pela cor da pele, pela ignorância dos saberes eruditos que transitavam por ali.

Essas agressões verbais correspondem a marcas da cultura brasileira que definiam o negro como inferior, feio, burro etc. Só que a sociedade da época estava em franca modernização, esse tipo de preconceito não tinha lugar. Pelo menos, não teria lugar na voz das pessoas, mas na voz de Emília, boneca de pano, poderia surgir até para ser atacado e desconstruído. Quando ela ataca Tia Nastácia, Dona Benta a repreende, mostrando a fragilidade dos valores que sua fala racista implicava: “- Mais respeito com os velhos, Emília! – advertiu Dona Benta. – Não quero que trate Nastácia desse modo. Todos aqui sabem que ela é preta só por fora. - É o pigmento – disse o Visconde. – Isso de brancuras e preturas não passa de maior ou menor quantidade de pigmentos nas células da pele. “(Idem: p.79)

A advertência de Dona Benta, se pretende calar a violência do preconceito de Emília, expõe uma forma não menos agressiva de discriminação: o valor negativo atribuído à cor preta permanece, agregando valores cristãos indicadores de uma espiritualidade **branca**, portanto, pura. Nem a explicação científica do Visconde resolve a questão. A violência explícita da boneca revelou a violência cotidiana silenciosa que cercava a bondosa cozinheira na ficção e suas irmãs na realidade.

O pior é que Emília não se limita às palavras: ela parte para o ataque quase físico. Reproduzindo a ação narrada por Dona Benta, a partir do livro de Barrie, corta a sombra de Tia Nastácia, deixando a pobre senhora desconsolada:

-Parece que é um rato que anda roendo a minha sombra – disse ela colocando-se entre o lampião de cima da mesa e a parede branquinha. – Veja, Sinhá – acrescentou apontando para a sombra projetada na parede. – Está faltando mais um pedaço, bem no ombro. Neste andar eu acabo sem sombra nenhuma. Isto é uma desgraça. (Idem: p.82)

O rato era Emília. Essa simples traquinagem parece esconder uma ação mais complexa: a sombra nos projeta simbolicamente sobre a terra, nos situa, nos espacializa. Cortar a sombra de Tia Nastácia, além de ser uma brincadeira de mau gosto, pode ser lida como uma forma de impedi-la de se estender pelo ambiente do Sítio.

Emília não tinha sombra, mas estendeu-se pela sociedade brasileira, criando seguidores fiéis entre o público leitor. No entanto, não a vejo como uma inquieta e inocente boneca. Vejo-a como uma reveladora de alguns dos mais dolorosos paradoxos de nossa sociedade.

Discriminar a mulher e o negro não foi problema algum durante séculos. Os pontos de vista de Emília, Dona Benta e do Visconde tiveram seu lugar e sua hora, corresponderam às expectativas de épocas específicas. Mas violência é violência sempre. Ações que oprimem, coagem, constroem, respeitando-se as pertinências culturais e históricas, não deixam de violentar o ser humano porque são **naturais** em um dado momento ou local. Emília violenta a dignidade de Tia Nastácia quando inventa modos de diminuí-la, torturá-la. Ressalte-se que ela apenas atualiza práticas milenares de dominação.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine.(org.). *Representações e imagens da leitura*. Tradução de Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

LAJOLO, Marisa. “Emília, A Boneca Atrevida”. In.: MOTA, Lourenço Dantas; JÚNIOR, Benjamin Abdala (orgs.). *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. p.119-138.

LOBATO, Monteiro. *D.Quixote das crianças*. 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. *Peter Pan*. São Paulo: Melhoramentos, 1970. V.3a

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis:Vozes, 2002.

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.

ⁱ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, Bahia; membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura, Cultura e Formação Docente; michelle.jm03@hotmail.com.

ⁱⁱ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, Bahia; membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura, Cultura e Formação Docente; driellyjoanna@gmail.com.

ⁱⁱⁱ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, Bahia; membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura, Cultura e Formação Docente; lucisoares_gbi@hotmail.com.