

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

*Nivaldete Ferreira da Costa*

**A BONECA EMÍLIA: POR UMA PEDAGOGIA PERFORMÁTICA**

**NATAL-RN**

**2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Nivaldete Ferreira da Costa**

**A BONECA EMÍLIA: POR UMA PEDAGOGIA PERFORMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Núcleo: Educação, Política e Cultura - Base de Pesquisa: Educação, História e Práticas Culturais -, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Profª Orientadora: Profª Drª Marlúcia de Menezes Paiva

**NATAL – RN**

**2005**

Costa, Nivaldete Ferreira da

A Boneca Emília: por uma pedagogia performática. / Nivaldete Ferreira da Costa – Natal, 2005.

180 p. il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlúcia Menezes de Paiva

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Pedagogia Performática – Tese. 3. Monteiro Lobato – Tese. 4. Boneca Emília – Tese. I. Paiva, Marlúcia de Menezes. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.035 (043.2)

**NIVALDETE FERREIRA DA COSTA**

**A BONECA EMÍLIA: POR UMA PEDAGOGIA PERFORMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Núcleo: educação, Política e Cultura – base de Pesquisa: Educação, História e Práticas Culturais -, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada por:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlúcia de Menezes Paiva – Orientadora

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

---

*A todos os que crêem na arte  
como força benfazeja e legitimamente integradora  
do conhecimento,  
e que assim colaboram para a não-continuidade das  
posições unidimensionais, aquelas que confiam apenas  
na racionalidade.*

## AGRADECIMENTOS

*À Orientadora, Profª Drª Marlúcia de Menezes Paiva, não só pelo valioso acompanhamento, mas também pela sensibilidade, ética e confiança com que marcou todo o processo de Orientação;*

*Ao Co-Orientador, Prof. Dr. Amílcar Martins, pela importante colaboração e boa acolhida em Lisboa e na Universidade Aberta;*

*À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UFRN, pelos bons contatos;*

*À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEL, que nos propiciou o estágio doutoral na Universidade Aberta de Lisboa;*

*À Profª Alix de Carvalho, porque nos abriu sua porta generosa em Évora e conosco dialogou ricamente;*

*À Profª Drª Mirian Santos Paiva, da Universidade Federal da Bahia, pela boa parceria de estudos e escritas quando em solo português;*

*À Profª Drª Ilza Matias de Sousa, que nos pôs nas mãos os dois raros volumes de A barca de Gleyre;*

*À minha colega Profª Ms. Sônia Maria de Oliveira Othon, pela doação da obra infante-juvenil de Monteiro Lobato;*

*Aos meus filhos, Gustavo e Juliano, pelas ajudas técnicas nos imprevistos do computador e pela compreensão quanto à nossa presença 'ausente' de tantas horas;*

*Aos muitos alunos do curso de Arte/UFRN que, entusiasmados, nos trouxeram materiais de pesquisa e a quem fazemos representados por Dayse Abott Galvão, Luís Cláudio, José Ferreira e Harlane;*

*A Maria das Dores da Silva Melo, pelo ritual do cafezinho com canela, aroma-e-sabor à solidão da escrita;*

*A todos que estimularam e, de formas diferentes, colaboraram com esta pesquisa e que, no conjunto, justificam uma textualização no plural: "nós".  
Porque uma gota sozinha não enche o copo d' água.*

É pelo imaginário que o *eu* pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si e do mundo em que lhe cumpre viver. Apenas a razão, a lógica já não são suficientes. (COELHO, 2000, p.141)



## RESUMO

A pesquisa parte de uma visão histórica da boneca Emília – criação do escritor Monteiro Lobato –, relacionando-a com a educação, enquanto pedagogia performática. Utiliza aportes teóricos de Renato Cohen, pesquisador brasileiro da linguagem performática, e do pensador e pedagogo alemão Nietzsche, aplicando-os às obras *Emília no país da Gramática*, *Aritmética da Emília* e *A chave do tamanho*. Mostra que o performático tem suas origens mais remotas no mito de Dioniso e que, à semelhança da arte performática, tida como *arte de fronteira*, a pedagogia performática constitui-se também como uma pedagogia de fronteira, em vista da hibridização pedagogia-e-arte em que se funda, colocando-se igualmente no espaço das pedagogias culturais ou não formais. Dentro do conceito de pedagogia performática, chegamos à construção de um pequeno sistema pedagógico que abrange tanto o existencial quanto o científico. A pedagogia performática representada pela boneca Emília responde à condição bidimensional do ser humano: razão e sensibilidade. Por se fazer mediante uma aliança com a arte - no caso, a literatura -, é mais sugestiva do que prescritiva; está apta a colaborar para o surgimento de um paradigma pedagógico não-centrado na hegemonia do racional; tem um caráter atemporal e universal, podendo ser aplicada em todos os níveis de ensino, não se restringindo, entretanto, ao espaço escolar.

Palavras-chaves: 1. Pedagogia performática. 2. Monteiro Lobato. 3. Boneca Emília.

## RESUMEN

La investigación parte de una visión histórica de la muñeca Emília – creación del escritor Monteiro Lobato –, relacionándola con la educación en cuanto pedagogía performática. Utiliza aportes teóricos de Renato Cohen, investigador brasileño del lenguaje performático, como también del pensador y pedagogo alemán Nietzsche, aplicándolos a las obras *Emília en el país de la Gramática*, *Aritmética de Emília* y *La llave del tamaño*. Muestra que lo performático tiene sus orígenes más remotos en el mito de Dioniso y que, a semejanza del arte performática, propuesta como *arte de frontera*, la pedagogía performática se constituye también como una pedagogía de frontera, en vista de lo híbrido pedagogía-y-arte en que es fundado, colocándose igualmente en el espacio de las pedagogías culturales o no formales. Dentro del concepto de pedagogía performática, llegamos a la construcción de un pequeño sistema pedagógico que subraya tanto lo existencial cuanto lo científico. La pedagogía performática representada por la muñeca Emília contesta a la condición bidimensional del ser humano: razón y sensibilidad. Por hacer mediante una alianza con el arte – en este caso, la literatura –, es más sugestiva que prescriptiva; está apta a colaborar para el surgimiento de un paradigma pedagógico no-centrado en la hegemonía de lo racional; tiene un carácter atemporal y universal, pudiendo ser aplicada en todos los niveles de enseñanza, no se ha restringido, sin embargo, al espacio escolar.

Palabras-claves: 1. Pedagogía performática. 2. Monteiro Lobato. 3 - Muñeca Emília.

## R É S U M É

La recherche part d'une vision historique de la poupée Emilia – créée par l'écrivain Monteiro Lobato – tout en la mettant en rapport avec l'éducation, en tant que pédagogie performative. On utilise dès apports théoriques de Renato Cohen, chercheur brésilien du langage performatif et du penseur et pédagogue allemand Nietzsche, en les appliquant aux oeuvres *Emilia au pays de la Grammaire*, *Arithmétique d'Emilia* et *La Clé de la taille*. On démontre que le performatif a ses origines dans le mythe de Dionysos et qu'à la ressemblance de l'art performatif, considérée comme art de frontière, la pédagogie performative se constitue également comme une pédagogie de frontière, étant donné l'hybridation pédagogie – et-art sur laquelle se fonde et en trouvant aussi sa place dans les pédagogies culturelles et non-formelles. A partir du concept de pédagogie performative, on a construit un petit système qui tient compte aussi bien de l'existential que du scientifique. La pédagogie performative représentée par Emilia répond à la condition bidimensionnelle de l'être humain: raison et sensibilité. Comme cela se fait par biais d'une alliance avec l'art-dans ce cas la littérature – est plus suggestive que prescriptive elle est apte à collaborer au surgissement d'un paradigme non-centré sur l'hégémonie du rationnel, elle a un caractère atemporel et universel et peut être appliquée à tous les niveaux d'enseignement et ne se borne donc pas qu'au milieu scolaire.

Mots clés: 1.Pédagogie Performative 2.Monteiro Lobato 3.Poupée Emilia

## SUMÁRIO

PREÂMBULO _____	01
INTRODUÇÃO GERAL _____	05
I PARTE – O CRIADOR E SUA CRIATURA _____	37
CAPÍTULO I: RASTROS DAS BONECAS NAS AREIAS DO TEMPO ____	38
CAPÍTULO II: JANELAS PARA MONTEIRO LOBATO _____	58
2.1. Visão de história _____	61
2.2. Pedagogizando pela ocupação e pela ironia _____	63
2.3. Melancolia e autopedagogia existencial _____	65
2.4. Cidades mortas e cidades vivas _____	70
2.5. Representações do desenvolvimento para crianças _____	76
2.6. No palco com outros _____	78
2.7. O conceito de <i>raté</i> _____	82
2.8. O leitor apaixonado de Nietzsche _____	84
2.9. A crítica à estética literária _____	91
2.10. A criança e a literatura _____	92
2.11. Como o criador vê a sua criação? _____	95
II PARTE: EMÍLIA E SUA PEDAGOGIA _____	98
CAPÍTULO III: FIOS GERAIS DE EMÍLIA _____	99
3.1. Contexto e sentido de inclusão _____	99
3.2. Metáfora de movimento _____	107
3.3. A beleza de Emília: assimetrias e espírito não- <i>raté</i> _____	109
3.3.1. Asneira e filosofia _____	111
3.3.2. A pedagogia da dor _____	113
CAPÍTULO IV: EMÍLIA COMO PEDAGOGIA PERFORMÁTICA _____	115
4.1. <i>Emília no país da gramática e Aritmética da Emília</i> _____	116
4.1. Aprendendo com arte _____	117
4.2.1. Presença atuante no mundo _____	129
4.2.2. Senso tático _____	131
4.2.3. Pensamento hipotético _____	136
4.2.4. Arte e ciência de duvidar, interpretar, conceituar _____	139
4.2.5. Coragem moral _____	142
4.2.6. Do indivíduo à humanidade _____	148
4.2.7. Autonomia e heteronomia _____	150
4.2.8. Produção de linguagem _____	156

CONCLUSÕES _____	161
RECOMENDAÇÕES _____	165
BIBLIOGRAFIA _____	169
APÊNDICE _____	178

## PREÂMBULO

“[...]...feminização do mundo. Isto é, o retorno de um outro modo de referir-se ao mundo, de outra maneira de ver a criação. Algo que não tenha a brutalidade da razão instrumental, mas se contente com acompanhar aquilo que cresce lentamente em função de uma razão interna ( *ratio seminalis* ).” ( MAFFESOLI, 1998, p. 116 )

Movem-nos duas razões inseparáveis na escolha do objeto de estudo que aqui trazemos. Uma, afetiva, sensível. Outra, que é a razão científica, a disposição de pesquisa, de forma que nesta busca de saber dialogam literatura e pedagogia, campos epistemológicos já bem plantados e colhidos, mas nunca esgotados.

A primeira razão prende-se ao reminiscencial, às impressões de infância que a pesquisadora não hesita em mencionar, até porque está falando da vida, e não é desejável, ou mesmo não tem sentido uma pedagogia que não pense a vida, ou que pratique um corte entre o sensível e o racional. Ambos são água de fontes que se comunicam, e a infância, com seus brinquedos e suas fantasias, seus espantos e indagações, seus saberes sem planejamento, não deixa de ser o manancial mágico que vai seguindo e umedecendo as diferentes fases do terreno da existência. Às vezes até se torna inaudível o seu delicado som, tal o empenho com que nos entregamos todos à algaravia do nosso mundo de adulto, pleno de *questões sérias*, de conhecimentos que, não raro, elidem de si a porção sensível, por ser visto como inútil ou prejudicial. Assim temos a impressão de saltar o muro da infância para cair, *emancipados*, no *outro lado*, no lado da terra adulta: vestimos a roupa grande; os pequenos tesouros – brinquedos, imagens, fantasias - foram deixados lá e os pés estão bem batidos do pó de antes...

Então não deixa de ser oportuno lembrar que o próprio Descartes ( 1968, p. 62-63 ) sugere que *O Método* seja lido como uma representação plástica de sua

vida, um “quadro, a fim de que cada qual a possa julgar, [...]” Ou mesmo “como uma história ou [...] como uma fábula”, uma narração em que, “entre outros exemplos que podem ser imitados, se encontrarão talvez também vários outros que haverá razão em não seguir”. Seja qual for a intenção do autor, vemos aí uma abertura para o estético, uma vontade de que a vida, de alguma forma, seja pronunciada em meio à aridez do pensamento mais racional.

Pois é de lá, do sítio da infância – um sítio, afinal, sem muros -, que vem esta vontade de pesquisa, este desejo de mostrar que, na força livremente criadora da arte - no caso, a literatura - pode estar contido um projeto pedagógico de apontamento de presente e de futuro para uma sociedade, talvez para uma nação.

Ao mesmo tempo, como professora de um curso universitário de licenciatura em arte, ao estudar com os alunos aspectos ligados à história das artes, deparávamo-nos, muitas vezes, com ícones dos tempos ágrafos, com representações de fetiches antropomorfos femininos. Percebíamos nestes, então, uma relação com as bonecas, esses seres que habitam o universo da infância, com suas presenças ora toscas, ora refinadas, mas sempre descortinando a compreensão de que significavam mais que um mero brinquedo, mais que uma *companhia*.

Foi-se fortalecendo em nós, a partir daí, o interesse por compor uma história das bonecas, com a intenção de relacionar essa história à história da educação, ainda que se tratasse, em parte, de uma educação situada, historicamente, antes da escrita. A idéia pareceu inviável, pois há, institucionalmente, a exigência de um recorte mínimo para as investigações. Além disso, tal estudo consumiria um tempo bem mais extenso do que o tempo delimitado por um curso de doutorado, dificuldade a que se acrescentaria outra - a da escassez de verbas para a pesquisa.

Assim sendo, optamos pelo objeto nomeado no título da pesquisa, sem, entretanto, renunciar a uma visão histórica dele, por entender que tal visão ajuda a mostrar a heterogeneidade das práticas educativas, ao longo da história da humanidade. Ainda que, sem documentos escritos, tenha-se apenas, no caso dos “tempos mais antigos”, a sugestão das “provas figurativas”, como ocorre em relação às inferências acerca do “aprendizado do trabalho agrícola ou artesanal” (MANACORDA, 2002, p. 10 ). A sugestão extraída de desenhos e pinturas torna-se, assim, geradora de correlações às vezes fracas ( MOLES, 1995 ), mas plausíveis cientificamente, particularmente a partir das contribuições da antropologia. Basta que se concorde em que ciência não é só o plenamente demonstrável, mas também a probabilidade. Principalmente na área das ciências sociais e humanas, um campo de conhecimento sabidamente delicado para quem quer ostentar a pira das certezas.

Com estas idéias, vamos ao serviço da racionalidade que uma pesquisa exige, sem negar esse aroma de boneca, que por certo persistirá como lembrança de um tempo sem relógio, datas e teorias, em que os métodos eram a brincadeira como imitação da vida e o devaneio criador. Que de seu invisível mundo nos guie uma certa boneca de esquecido nome, já desfeita no tempo, que de plástico não era. E é certo que não se chamava Emília...

Devemos lembrar, todavia, que as razões do coração, ou do inconsciente – essas que referimos aqui - nasceram de experiências em sociedade. Têm, portanto, uma sociogênese, à qual está preso, igualmente, nosso interesse pelas produções artístico-culturais voltadas para a infância, assunto de que tratamos na dissertação de mestrado. Além disso, além dos mistérios do sentimento pelas coisas da infância, há os misteres de docente em um departamento de artes que forma professores que irão ajudar a desenvolver, espera-se, o senso lúdico, a capacidade de apreciação do



fato artístico e a criatividade em crianças e adolescentes. Queremos, desta forma, também poder colaborar, com esta pesquisa, para uma expansão do conhecimento na área da arte e da pedagogia, reunindo saberes e disseminando-os com aqueles que vamos encontrar, ou reencontrar, depois desta aventura.

## INTRODUÇÃO GERAL

“Tema algum é impermeável à energia formativa da arte”. (CASSIRER, 1994, p. 257)

Esta pesquisa insere-se no vasto universo da pedagogia cultural, já que toma por objeto de estudo a boneca Emília - criação do escritor Monteiro Lobato - enquanto pedagogia performática, conceito que será apresentado no andamento da escrita.

Vamos por partes, partindo de uma visão geral de pedagogia para, em seguida, falarmos de pedagogia cultural. Libâneo ( 2004, p. 162-163 ) defende que “a Pedagogia ocupa-se das práticas intencionais destinadas a favorecer o desenvolvimento dos indivíduos no interior de sua cultura” mobilizando procedimentos “de transmissão e assimilação ativa de experiências, saberes e modos de ação culturalmente organizados” ( id. ibid. ). Considera também que a pedagogia se realiza “como a teoria e a prática da educação” ( op. cit., p. 162 ) e que “[...] as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais” ( op. cit., p. 163 ), lembrando que elas se dão no espaço familiar como no urbano, “nos meios de comunicação e, também, nas escolas” ( id. ibid. ). Refere-se, assim, à pedagogia cultural, mencionada na abertura desta escrita, e que é também reconhecida por Steinberg e Kincheloe ( 2001, p. 14 ), os quais detalham outras áreas sociais, além da escola, e outros instrumentos em que o pedagógico está presente: bibliotecas, cinema, vídeo, revistas, propagandas,

jogos, jornais, brinquedos, internet.<sup>1</sup> Pedagogia cultural é, então, aquela que se desenvolve fora dos muros escolares – em associações comunitárias, praças públicas e outros recintos.

No conjunto dessas possibilidades, visualizamos a pedagogia performática, que se relaciona particularmente com a *performance*, como a expressão indica. *Performance* é, em linhas gerais, esforço para tirar o ser humano “de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema” ( COHEN, 2002, p. 45 ), entendendo-se por esta última palavra valores já tornados tradição; as convenções.

Antes de desdobrar o sentido da *performance*, vamos remeter-nos à palavra *arte*, na confiança de que isso ajudará a construir uma melhor compreensão do performático.

O termo arte vem do latim *ars*, *artis*, sendo proveniente da raiz indo-européia *ar* que, juntando-se à partícula *ti*, participa da formação de nomes que designam ação. O adjetivo latino *artus* - significando *estreito* -, queria dizer, num sentido mais antigo, *bem ajustado*, *bem adaptado*, relacionando-se a este sentido a palavra *ars*, mencionada antes. Isto sugere “que as artes ‘apertam’, recolhem tudo em normas rígidas e estreitas” ( VELOTTI, 2003, p. 33 ). A raiz aparece, no grego, em *ararisko*, com o sentido de ajustar, adaptar, harmonizar; em *harmonia*, significando relação justa, acordo; em *ártios*, querendo dizer conforme o fim, proporcionado. No campo do léxico grego, todavia, a palavra que abarca os sentidos mais próximos ao latim *ars* é *techné*, técnica: habilidade para fazer algo a partir de um saber capaz de ordenar esse fazer e que pode ser conquistado pelo raciocínio, pela observação.

---

<sup>1</sup> Deve ser lembrado que já no pensamento grego é clara, por exemplo, a importância dos jogos, da recreação, da música e da poesia na educação dos cidadãos ( OSBORNE, 1993 ), em que pese o fato de haver Platão sugerido fosse Homero expurgado da república, como será visto adiante.

Portanto, *techné* equivaleria a profissões, ciência, “e só ocasionalmente a atividades que estamos habituados a reconhecer como ‘estéticas’” ( id. ibid. ). A poesia, por exemplo, era vista com reservas - pelo menos por Sócrates e Platão -, justamente por não se vincular a um saber racionalmente apreensível, mas a “um ‘delírio’”, a “uma *mania*” ( id. ibid. ). Por isso mesmo Platão, reconhecendo o impulso criador de Homero, sugere o seu afastamento da cidade:

[...] quando encontrares encomiastas de Homero, a dizerem que esse poeta foi o educador da Grécia, e que é digno de se tomar por modelo no que toca a administração e a educação humana, para aprender com ele a regular toda a nossa vida, debes beijá-los e saudá-los [...], mas reconhecer que, quanto à poesia, somente se devem receber na cidade hinos aos deuses e encômios aos varões honestos e nada mais ( PLATÃO, 2 000, p. 306 ).

E complementa a sua recomendação com um prognóstico pessimista: “Se, porém, acolheres a Musa aprazível na lírica ou na epopéia, governarão a cidade o prazer e a dor, em lugar da lei e do princípio” ( id. ibid. ).

A Musa, a poesia, nessa visão, ofereceria ocasião para um desregramento do espírito, que deveria reger-se pela circunspecção.

Aqui retomamos a *performance*. Como manifestação antropológica ancestral, esta prática estética “passa pelos primeiros ritos tribais, **pelas celebrações dionisiacas dos gregos e romanos**, pelo histrionismo dos menestréis e por outros gêneros” ( COHEN, op. cit., p. 40-41 –grifo nosso ) que buscam uma manifestação extrovertida, agitada.

Ora, quando Platão tenta exorcizar da cidade a presença de Homero, está seguindo o pensamento socrático, estabelecido, para Nietzsche ( 1978-a ), da racionalidade como valor que deveria triunfar sobre o espírito dionisíaco - que, em aliança com o espírito apolíneo, teria feito resultar o desenvolvimento gradual da

arte, “tal como a dualidade dos sexos gera a vida no meio de lutas que são perpétuas e por aproximações periódicas” ( op. cit., p. 35 ). Para o autor alemão, as duas divindades das artes – Apolo e Dioniso – correspondem, respectivamente, às artes plásticas, representativas da forma, e à música, arte sem forma. Vê ele, aí, “dois instintos impulsivos” que “andam lado a lado e na maior parte do tempo em guerra aberta”, numa reciprocidade de desafios e excitação que tem como destino dar “origem a criações novas, cada vez mais robustas” ( id. ibid. ).

Ainda na compreensão de Nietzsche, o espírito apolíneo tem por analogia o sonho, enquanto imagens proporcionadoras de prazer. O autor chama a atenção, porém, para o fato de que há, no interior do homem, “também o severo, o sombrio, o triste, o sinistro, os obstáculos súbitos, as contrariedades do acaso” ( op. cit., p. 37 ). Mas, diante disso, o espírito apolíneo mantém-se em soberana serenidade. Diferentemente, freme o dionisíaco, cuja analogia é a embriaguez. Calma e embriaguez. Forma e não-forma. Introversão e alvoroço. Ordem e transgressão – assim Apolo e Dioniso. Um, radioso, deus dourado, por assim dizer; exuberante de beleza, “deus de todas as faculdades criadoras de formas” e também da adivinhação, da aparência e “do mundo interior da imaginação”, verdade, sabedoria e perfeição ( op. cit., p. 38 ). O outro é a exteriorização, o deus *transpirado*, o estado emocional exaltado, o cantar e dançar, o embriagar-se de alegria ante “à força despótica de renovação primaveril [da natureza]” ( op. cit., p. 39 ); o ritualístico, o esquecimento de si para que haja a fusão com os outros; o delírio cósmico, a paixão da vida, o esvair-se no fogo dos contatos quando, afinal, se está em “presença da fecundidade superabundante da Vontade universal” ( op. cit., p. 123 ), com que tem afinidade o espírito dionisíaco. É quando o homem diviniza-se; “deixou de ser artista para ser obra de arte” ( op. cit., p. 40 ).

Nietzsche faz referência à Idade Média alemã, quando grandes multidões, alentadas pela febre dionisiaca, deslocavam-se por lugares diferentes, em meio a cantos e danças, “dançarinos das Janeiras e do São João” ( op. cit., p. 39 ). É tal a importância conferida pelo autor a esses fenômenos, que ele ironiza aqueles que gracejam, menosprezam ou sentem piedade dos que a isso se entregam, como se tais manifestações fossem uma demonstração de doença do espírito, e saudáveis fossem eles, os censores. Estes não perceberiam que são eles próprios os doentes, “quando na frente deles passa o furacão, ardente de vida, dos sonhadores dionisiacos” ( id. ibid. ). Ora, Nietzsche se refere a manifestações do espírito festivo, vivenciado mesmo num período de alto cultivo do teocentrismo, como foi a Idade Média ( 476 – 1453 d. C ). O sentimento religioso, tão afluído aí, tendia a impedir mesmo a emergência de uma resposta estética por parte de quem contemplasse uma obra de arte. Estas eram tidas como manifestação de uma divindade transcendental, como *teofanias*. De igual modo, os componentes sensuais do mundo, a beleza natural, eram postos em desconfiança, devendo-se olhá-los apenas enquanto símbolo do divino. Santo Agostinho, segundo descreve Osborne ( 1993 ), repudiou com veemência seu próprio impulso para admirá-los, o mesmo fazendo São Bernardo.

A respeito da produção artística medieval, diz-nos o referido autor:

“Encaradas, a princípio, com suspeição como relíquia e acervo do paganismo, as artes foram gradativamente aceitas e toleradas à proporção que a Igreja entrou a compreender-lhes a utilidade na educação de um populacho rude e iletrado nos rudimentos da moral e da doutrina cristã. (...) Segundo as palavras de Basílio, o Grande: ‘O que a narração verbal apresenta aos ouvidos, a imagem silenciosa revela pela imitação’.” (op. cit. p. 123)

Que assim foi na Idade Média Ocidental, em relação às coisas da sensibilidade, parece não haver dúvida. Mas havia o apelo para a vida, e o corpo humano, tão visivelmente negado, tão *proibido*, muitas vezes escapava a essa repressão e, esquecido das orações, cantava e dançava... Haja vista os dançarinos das Janeiras e do São João, festas medievais alemãs referidas por Nietzsche.

E além do canto gregoriano, prece cantada nos cultos cristãos, e marcado pelo carácter uniforme e monocórdio da duração dos sons, havia a música profana, os cantos de trabalho, de casamento e noivado, as cantigas de roda..., em ritmos diversificados. Tudo dançado e cantado pelos seres humanos comuns: pastores, lavradores, lavadeiras, fiandeiras, artesãos, açougueiros... ( PEDRO, 1985 ). E entre os intelectuais, ao lado da poesia trovadoresca e da canção de gesta, em torno das aventuras guerreiras da aristocracia, havia os poetas goliardos – nome cuja relação com Golias, “o gigante filisteu, símbolo de satanás”, é admitida por Manacorda ( 2002, p. 147 ), mas que Le Goff ( 2003, p. 47 ) considera fantasiosa, tanto quanto com a palavra *gula*, que poderia sugerir *goela* e, por extensão, “glutões e bons de goela”. Os goliardos eram clérigos e estudantes de vida ostensivamente desregrada, bebedores de vinho que cantavam os prazeres da vida e a cujas sátiras não escapavam personalidades políticas e eclesiásticas. Nem mesmo o campesinato. Restaram cantos seus, particularmente os que compõem os *Carmina burana*, musicados por Carl Orff ( 1895-1982 ). Uma amostra da produção desses rebeldes poetas:

“Faço votos de morrer na taberna,  
Ali, onde o vinho está mais próximo da boca do  
moribundo.

E o coro dos anjos descerão cantando:

‘A este bom beberrão seja Deus clemente’ “. ( PEDRO,

1985, p. 365 )

Ou:

Pois em todo o universo  
 Canta-se: “Ite!”  
 Trotam os padres,  
 Correm monges,  
 Prontos os diáconos  
 Deixam a Bíblia  
 Para seguir nossa seita  
 Que da vida é a salvação.  
 Nossa seita acolhe  
 honestos e malandros,  
 coxos e famintos,  
 fortes e impotentes,  
 jovens em flor,  
 ou velhos em langor,  
 frígidos e ardentes  
 na ebriedade do amor.

[...]

O que está acima dito  
 se aplica ao seguinte:  
 não use cuecas  
 quem anda de camisa;  
 e se tu tens sandálias,  
 renuncia às botas,  
 se os dardos não queres  
 da nossa excomunhão ( apud MANACORDA, op. cit., p.  
 148 ).

É um modo estético de viver - o modo dionisíaco, que, no caso, fissura toda a *medida* do teocentrismo: a introversão, a serenidade, o distanciamento do mundo. Uma estética do escândalo é o que temos aí. E a citação se justifica como exemplificação de conduta dionisíaca.



Na sabedoria atribuída ao mito de Dioniso haveria, seguindo ainda a lanterna nietzschiana, uma venturosa e passageira perda do “princípio da individuação” ( NIETZSCHE, 1978-a, p. 39 ), como produto da experiência de ficar imerso na emoção coletiva. Tal princípio é antagônico ao estado apolíneo, que encarnaria, de forma sublime e esplêndida, a compenetração, a impassividade, a calma, o distanciamento.

Outro aspecto existente na manifestação dionisíaca é a suspensão das distâncias sociais. O indivíduo de condição social inferior experimenta o mesmo arrebatamento, pois “se quebram todas as barreiras rígidas e hostis que a miséria, a arbitrariedade ou o ‘modo insolente’ haviam estabelecido entre os homens” ( op. cit., p. 40 ).

Deve ser lembrado que essa teorização elaborada por Nietzsche em torno das duas divindades gregas resultou num modelo de interpretação cultural do ser humano não restrito ao espaço grego. Atesta-o Griffero ( 2003, p. 26 ), ao definir Apolo e Dioniso como “Dupla conceptual que indica no espírito grego, e *lato sensu* em todas as culturas, a oposição entre um sereno impulso contemplativo-formal [...] e um doloroso e obscuro impulso dissoluto-orgiástico”.

Afirmamos antes que o fato de haver Platão argumentado em favor do afastamento de Homero da república devia-se, na tese nietzschiana, à adoção, por parte do autor de *A república*, das idéias de Sócrates. De fato, é implacável o julgamento que o autor alemão faz da ação preponderantemente racionalista exercida pelo filósofo do *conhece-te a ti mesmo*. Para Nietzsche, ele institui o “homem teórico”, “o crítico sem alegria e sem força” ( NIETZSCHE, op. cit., p. 134 ), para quem a existência nada tem de extraordinário, limado que foi dela todo o instintual. Existência descolorida, de que se retira todo o impulsivo, seus espantos,

suas dores, sua beleza. Então já não é possível o homem como obra de arte. Prevalece agora a “felicidade socrática do conhecimento”, com pretensões de “sanar [...] a chaga eterna da vida” ( NIETZSCHE, op. cit., p. 130 ). O pensador alemão trata isto como “a ilimitada ilusão do otimismo” ( op. cit., p.131 ), otimismo racionalista, portanto. Do socratismo estético, depreende ele, resulta a compreensão de que é na inteligibilidade que repousa a beleza, já que Sócrates teria asseverado que “só é virtuoso quem é ciente” ( id. ibid. ). Daí Platão, seguidor deste, ter-se posto contrário à presença de Homero na cidade, pela reserva de perigo que este representava – perigo de desestabilização da sociedade, na medida em que jogava, na cena da palavra, imagens inusitadas, surpreendentes, reveladoras do vigor de uma imaginação criadora que não se limitava a um estado interno, apolíneo, mas se exteriorizava na escrita, sem obediência a uma imitação do *real*, dos fatos ( cantar hinos aos heróis da pátria é cantar os fatos, o real ). Era o relâmpago da palavra instintiva, sacada às forças inconscientes, que era temido.

Nietzsche chama a atenção para o fato de que se seguiu a Sócrates, “esse mistagogo da ciência” ( op. cit., p. 113 ), todo um suceder de escolas filosóficas; uma busca voraz pelo saber, acompanhada da crença de que seria este “o verdadeiro dever do homem inteligente”. Considera provável que tal apetite pelo conhecimento tenha levado a um enfraquecimento do “amor instintivo da vida” e mesmo a um gosto pelo suicídio entre as “perpétuas migrações dos povos e das lutas de extermínio”, parecendo ao sujeito, provavelmente, não estar fazendo mais que seu dever se tivesse de matar o pai ou enforcar o amigo ( id. ibid. ).

Nietzsche faz, por fim, uma reflexão para o presente e o futuro. Tomando por base o fato de que Sócrates era visitado, algumas vezes, por um indisfarçável e perturbador apelo para a música, “um sentimento de falta [...] – de um vazio, de uma

omissão” ( op. cit., p. 109 ), que o faz, depois de alguma resistência, compor um hino a Apolo e versificar algumas fábulas de Esopo, o autor de *Origem da Tragédia* pergunta-se se continuarão ocorrendo transformações - como esta que se insinuou em Sócrates – que levem a um permanente rebrotar do espírito criador. Ele se diz “inquieto, mas não sem esperança” e toma esses fenômenos como “combates e progressos” ( op. cit., p. 116 ): “Infelizmente, esses combates têm um encanto, e quem os observa é levado, sem querer, a combater também” ( id. ibid. ). Porque, enfim, “A arte dionisíaca nos quer convencer da eterna alegria que está ligada à existência” ( op. cit., p. 23 ).

Assim falou Nietzsche. Mas qual a relação disto tudo com a *performance*, conceito que apresentamos de modo breve, no início, para ser retomado aqui?

Ora, a estética platônica, herdeira dos princípios socráticos, quer elidir a possibilidade de se pôr em cena o imaginário, pondo em lugar disso a similitude, o verossímil, pois aí não há perturbação no nível perceptivo. Ouvir um poema que louva um herói seria como ratificar valores. Isto teria um sentido apaziguador, reconsagrador. O imaginário homérico significa, ao contrário, um **escândalo** para uma tal concepção, como a arte dionisíaca já o era para Sócrates. Essa noção - o escândalo - é um primeiro traço a ligar sabedoria dionisíaca e *performance*, visto que esta se empenha por isto mesmo: por escandalizar a norma artística teatral vigente no século XX, o que já se iniciara em 1896 com a apresentação da peça *Ubu Rei*, da autoria de Alfred Tarry, no Théâtre de L’Ouvre, em Paris, na qual ocorre uma ruptura em relação às convenções teatrais até então praticadas. Quer isto dizer que, no teatro clássico, se adotavam regras aristotélicas – as noções fechadas de tempo, lugar e ação; o afastamento da platéia em relação ao palco, como se houvesse uma

quarta parede entre um e outro, por exemplo -, mais próximas do apolíneo, vindo a *performance* a reintroduzir o dionisiaco ( COHEN, 2002 ).

Durante a primeira década do século XX entra em efervescência o movimento futurista italiano<sup>2</sup>, aglutinando poetas, pintores, músicos e outros artistas. Ocorre o lançamento do Manifesto Futurista, por Marinetti, e logo toda a Europa vê-se contagiada pelas novas idéias e práticas artísticas. Tanto é assim que, em 1916, abre-se o Cabaret Voltaire, em Zurique. O movimento dadaísta surge aí, nesse lugar “que atrai artistas da Europa inteira fugidos da guerra para a neutra Suíça” ( COHEN, op. cit., p. 41 ) – em busca certamente da “eterna alegria que está ligada à existência” e repudiando a racionalidade criadora da morte, porque criadora da guerra, que pode levar a matar parentes e amigos.

Convém atentar para a atmosfera um tanto dionisiaco-nietzschiana do discurso dadaísta:

[...] Nós não reconhecemos nenhuma teoria. [...]  
 Aqui nós temos o direito de proclamar por que conhecemos o estremeamento e o despertar. Felizes ébrios de energia, nós cravamos o tridente na carne descuidada. ( TELES, 1978, p. 133 )  
 [...] Os escritores que ensinam a moral e discutem ou aperfeiçoam a base psicológica têm, à parte, um desejo oculto de ganhar, um conhecimento ridículo da vida, que para eles está classificada, repartida, canalizada; ( op. cit., p. 134 ).  
 [...] Não há a última verdade. A dialética é uma máquina divertida que nos conduz/ de uma maneira vulgar/ às opiniões que nós teríamos tido de qualquer maneira. [...] Lógica fechada para os sentidos é uma doença orgânica. [...] A experiência é também resultado do acaso e das faculdades individuais ( op. cit., p. 136 ).  
 [...] Completar-se, aperfeiçoar-se na sua própria pequenez até encher o vaso de si mesmo, coragem de combater para e contra o pensamento [...] ( op. cit., p. 137 ).

---

<sup>2</sup> Para Teles ( 1978 ), o modernismo estético brasileiro foi influenciado pelas vanguardas européias, devendo ser destacado nisso o papel de Graça Aranha, diplomata e escritor, que viveu de 1900 a 1921 na Europa.

E por último: “[...] abolição da lógica, dança dos impotentes da criação” ( op. cit., p. 139-140 ).

Tais impotentes da criação seriam, no caso, os próprios poetas tradicionalistas, seguidores de uma regra canônica de poesia. Conhecer o estremecimento e o despertar: estremecer em reação ao que se tem por recusável e acordar para gritar essa recusa – tal qual o faz Nietzsche ao mostrar o assalto sobre o dionisíaco como um desconhecimento da vida. O estremecimento vem pela reflexão, tem uma raiz apolínea, principia com o ver de olhos fechados. Despertar e se expor é ação de Dioniso. E não crença em uma última verdade é renegar a exclusividade socrática de Apolo, o pensamento que dispensa os sentidos, a sensualidade, o gosto da vida, suas surpresas. Dioniso é frêmito, embriaguez...

Por último, mais esta aproximação: combater para e contra o pensamento – Nietzsche já defendera este desígnio, como foi visto.

Prossigamos agora a incursão pela *performance*.

O Cabaret Voltaire tem vida breve: cinco meses, mas rica em experiências artísticas. Lá convivem e discutem suas idéias artistas como Tristan Tzara, poeta francês de origem romena e organizador dos primeiros grupos dadaístas; Kandinsky, pintor russo, vanguardista; Blaise Cendrars, escritor suíço ligado à corrente surrealista e que teve, inclusive, estreitas relações com os modernistas brasileiros; Richard Huelsenbeck, Jean Arp e muitos outros.

Em 1917, Paris, que se tornara a sede principal dessas irrupções, é sacudida pelas estréias de duas peças – *Parade*, de Jean Cocteau, e *Les Mamelles de Tirésias*, de Apollinaire, tendo esta sido “recebida com amplos protestos ( o público a toma como uma afronta )” ( COHEN, op. cit., p. 42 ). É o sentido de escândalo, já referido.

Em meio às trepidações dessas atividades, surge a revista *Littérature*, por iniciativa de André Breton, Paul Elouard, Philippe Soupault e Louis Aragon, que com ela preparam terreno para a emergência do surrealismo. Enquanto isso, a Bauhaus, escola artística alemã, promove o primeiro *workshop* de *performance*, mas vem a ser fechada em 1933, com a ascensão do nazismo, cabendo agora à América - à Carolina do Norte – ser o palco desse movimento.

Interessa lembrar que o surrealismo tem a sua força motriz também na imaginação e no onírico. O autor do Manifesto do Surrealismo, André Breton, que o divulgou em 1924, chegou a criar um escritório dedicado às pesquisas oníricas – o *Bureau de recherches surréalistes*.

Algumas passagens do Manifesto:

Cara imaginação, o que eu amo, sobretudo em você, é que você não perdoa. [...] Em meio a tantas desgraças que herdamos, deve-se reconhecer que nos foi deixada a *maior liberdade* de espírito. [...] Reduzir a imaginação à escravidão, [...] será privar-se de tudo aquilo que se encontra, no âmago de si mesmo, de justiça suprema. A simples imaginação me dá conta do que *pode ser*, e é o suficiente para suspender a terrível interdição ( TELES, op. cit., p. 169 )

[...] a atitude realista, inspirada no positivismo, de Santo Tomás a Anatole France, tem um ar hostil a todo arrojo intelectual e moral. Tenho horror a ela, pois é feita de mediocridade, de ódio e suficiência sem atrativo ( op. cit., p. 170 ).

[...] Se um cacho não tem dois bagos iguais, por que querem que eu descreva um grão pelo outro, por todos os outros, que dele eu faça um grão bom para comer? A intratável mania que consiste em ligar o desconhecido ao conhecido, ao classificável, embala os cérebros. ( op. cit., p. 172 ).

[...] Eu quisera dormir, [...] para deixar de fazer prevalecer nesta matéria o ritmo consciente de meu pensamento. Meu sonho da última noite talvez continue o da noite precedente e seja continuado pelo da próxima noite, com um rigor meritório ( op. cit., p. 175 ).

É clara a defesa da imaginação, como o é a crítica ao gosto pelo realismo. Isto é próximo da visão nietzschiana em torno da sabedoria dionisiaca e do racionalismo socrático. Quanto ao sonho, à necessidade de sonhar, como se sonhar

fosse uma bem-aventurança, Breton parece sonhar palavras já ditas pelo autor de *Assim falava Zaratustra*. Pois este diz: “Ouvi também dizer que certas pessoas gozam da faculdade de prolongarem o mesmo sonho [...] durante três noites consecutivas, ou mais” ( NIETZSCHE, 1978-a, p. 37 ).

Não se trata de um mero dizer, de uma observação pitoresca, de uma pedra deslocada do colar de um discurso específico, que se erige sobre a decadência da cultura grega a partir do afastamento do dionisíaco em relação ao modo mais integral como essa cultura se manifestava. O sonho enquanto “imagens agradáveis e deliciosas” ( id. ibid. ) equivale ao estado apolíneo, lembramos, enquanto a embriaguez é a analogia mais próxima que o autor alemão estabelece com o dionisíaco, pois aqui o sonho tem elementos de estranhamento, de espanto, de surpresa, da “*Divina comédia da vida, com seu Inferno*” ( id. ibid. ). Ou, recortando uma expressão de Breton no seu Manifesto: de “amor pelas coisas bruscas” ( apud TELES, op. cit., p. 181 ). Mas é assim que há criação: as duas forças – serenidade e alvoroço – produzindo uma “arte naturante” ( NIETZSCHE, op. cit., p. 41 ) porque, afinal, inspira-se na natureza, que tem seus ciclos, seus declínios e suas ressurgências, seus esgotamentos e suas exuberâncias, repetindo-se sempre morte-e-renascimento. Daí que repugna a Nietzsche a tendência a uma racionalidade exacerbada, que lhe parece *desnaturante* por não considerar essas forças primordiais, sempre em movimento, e que estariam, de outro modo, no fundo dos espíritos: na racionalidade/forma/serenidade e na imaginação/não-forma/agitação; no princípio de individuação *versus* o esquecimento de si. A natureza é, então, a primeira arte, e “Em relação a estes fenômenos artísticos imediatos da natureza, todo o artista é um ‘imitador’, [...] tanto o artista do sonho apolíneo como o artista da embriaguez dionisíaca” ( id. ibid. ).

O discurso surrealista é, no geral, dionisíaco, já que instaura uma desordem na expressão lógica. O apolíneo, no texto do Manifesto, aparece em forma de crítica ao positivismo e quando o autor confessa sentir vontade de suspender o ritmo consciente do pensamento. E isto é *performático*. Traz o que Cohen chama de "estética do escândalo" ( op. cit., p. 42 ), ao se referir mesmo à arte surrealista - incluída por ele no leque das *performances* -, que se mostra interessada em "lançar provocação contra as platéias", trazendo inovações, como, por exemplo, "representar multidões numa só pessoa [...] " ou apresentar "peças sem texto" ( id. ibid. ). No teatro performático, por exemplo, o atuante ( ator, no teatro convencional ), "não precisa ser necessariamente um ser humano [...], podendo ser um boneco, ou mesmo um animal" ( op. cit., p. 28 ), isto para que não haja interferência do emocional, o que permitiria fosse o pensamento do encenador melhor percebido.

No Brasil, a *performance* começa a ser divulgada em 1982, enquanto linguagem estética, quando são criados o Centro Cultural São Paulo e o Sesc Pompéia, em São Paulo, espaços culturais que davam prioridade às "manifestações alternativas que não estavam encontrando local em outros circuitos" ( op. cit., p. 32 ). Em 1983, a *performance* está plenamente implantada no eixo cultural Rio-São Paulo, com uma notável profusão de fazeres que incluem a arte-terapia, a intervenção, a criação aleatória, o corpo-arte ( *body art* ), " em que o artista é sujeito e objeto de sua arte" ( op. cit., p. 30 ), entre outros. Cohen, enfim, diz que, de 1984 em diante, a *performance*, que já é uma transformação do *happening*, surgido em 1959, perdeu o vigor vanguardístico, tornado-se mais habitual.

Mais habitual ou não, importa ficar entendido que a *performance* transtorna a forma clássica, ou tradicional, ou habitual de fazer arte. Que é uma linguagem diferenciada daquela em que determinada arte se cristaliza. E, ponto importante, a



*performance* não abarca apenas o teatro e as artes plásticas: também a literatura. Pois embora Cohen refira-se de modo preponderante ao teatro, que era a sua prática artística, ele inclui a literatura como possibilidade performática, dando como exemplo o romance *Ulisses*, de James Joyce, em que o autor “procura produzir o fluxo vital da emoção e do pensamento e narra a epopéia de um cidadão absolutamente comum” ( op. cit., p. 39 ). Ou seja, Joyce cria um *Ulisses* completamente diferente do homônimo guerreiro e navegante de Homero, o que não deixa de ser um *escândalo* frente ao cânone literário ocidental que é esse autor grego.

Fluxo vital e do pensamento. Dioniso e Apolo, então.

Escândalo, transtorno. A exaustão da arte - como a da terra, nietzschianamente falando - dando lugar a um novo começar, a novos frutos artísticos, a novas florações do saber.

Feita toda esta exposição, resta a pergunta: como pensar uma pedagogia performática, isto é, como fazer, aqui, uma adequada apropriação do(s) sentido(s) da *performance*?

Em primeiro lugar, vemos a *performance*, em linhas gerais, como uma atualização do princípio dionisíaco, já que é uma prática artística – seja qual for a linguagem em que se dê - em que a liberdade criadora é elemento decisivo. É toda uma dissipação de princípios instituídos que ocorre aí. O que já se tornou regra - racionalidade – é posto de lado em proveito de um-fazer-de-outro-modo que restitua ao sujeito a liberdade perdida na clausura do convencional, da imitação do ‘real’ - algo que Nietzsche deplora ao atribuir à impotência para criar o fato de se recorrer, no caso da ópera, a um carpinteiro, a quem caberá construir um cenário semelhante àquele a que a ópera se refere.

Em segundo lugar, a *performance* é uma “arte de fronteira” ( COHEN, op. cit., p. 38 ), justamente porque, ao se negar a permanecer sob a tutela de um padrão tradicional, encaminha-se para um lugar mais ou menos incerto, “penetrando por caminhos e situações antes não valorizados como arte” ( id. ibid. ). E, aspecto relevante, dirige-se ontologicamente para a *live art* – não só arte ao vivo como arte viva, “uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida” ( id. ibid. ).

Corpo-arte. Arte viva. Transgressão, impacto.

Como, por fim, trazemos estas noções para a pedagogia performática que vuslumbramos na boneca Emília, personagem icônico do Sítio do Picapau Amarelo?

O fato de se tratar de uma boneca, ou de uma boneca hibridizada com o humano, por si só, já introduz a noção de *escândalo*, conforme a linguagem performática. Junta-se a isto o fato de ser através do ficcional que essa pedagogia se mostra – ou se esconde, cabendo à pesquisadora desocultá-la.

Importante ainda é observar que Cohen aproveita a concepção nietzschiana apolíneo/dionisíaco, aplicando-a à *performance* em relação ao que chama de “código cultural”. Tal código, no caso, absorveria a síntese dialética dos dois princípios referidos – o apolíneo e o dionisíaco. O primeiro é organizador, racional; é a mensagem. O segundo abre-se ao pulsional, à emoção, ao irracional. “Nesse ponto” , diz ele, “há a separação: o teatro clássico, calcado na organização aristotélica, se apóia numa forma mais apolínea, e a *performance* ( assim como uma parte do teatro ) resgata a corrente que se reporta ao dionisíaco” ( op. cit., p. 41 ). Fazemos, então, esta observação: qualquer pedagogia que exclua o estético estará baseada *monoliticamente* no apolíneo, enquanto a pedagogia sugerida pela boneca

Emília é veiculada pelo dionisíaco, o que equivale a dizer que, aí, a razão fala pela boca da fantasia.

Devemos lembrar, por último, que *performance*, aqui, não quer dizer desempenho, tal qual se vulgarizou a palavra, como se costuma ouvir: a *performance* do professor, *performance* da economia, *performance* do jogador de futebol e outros. Trazendo o conceito do campo estético para a educação, **pedagogia performática quer dizer aquela que se realiza mediante o concurso do sensível, da imaginação, da arte; que afasta a exclusividade do racional, do apolíneo, e inclui o dionisíaco.**

Para tornar mais claro o raciocínio, fique compreendido que o teatro clássico, estabelecido segundo normas pré-fixadas, está para a *performance* teatral como as pedagogias convencionais – todas as que se codificam com base num discurso exclusivamente racionalista, ainda que politicamente avançadas – estão para uma pedagogia que se possa chamar de performática.

Queremos enfatizar que o saber dionisíaco está reconhecido na vida social contemporânea, como um sinal do que Maffesoli ( 1998, p. 192 ) trata por “vitalismo” . Diz ele:

Com referência à figura emblemática de Dioniso, cuja sombra se espalha sobre as megalópoles contemporâneas, pode-se, portanto, dizer que a aplicação de um saber ‘dionisíaco’ pode dar a perceber o significado profundo do vitalismo pós-moderno. Nesse sentido, o modo poético de conhecimento é uma das ‘entradas’ possíveis no quadro de análise social. Ela dá conta daquilo que o historiador da arte A. Riegl denominava *Kunstwollen*, a vontade de arte, ou a vontade artística, de minha parte eu diria: o ‘querer viver estético’ que pontualmente assedia o corpo social.

E pensa o mesmo autor que toda essa disposição “pode levar a considerar que a marginalização do sensível, a perda do senso estético tenha sido um **erro epistemológico**” ( op. cit., p. 192-193 – grifo nosso ). O mesmo erro que Nietzsche enxerga na marginalização do sensível a partir do socratismo.

### **Emília – o porquê da escolha**

Sim, por que escolhemos para estudo a boneca Emília, essa personagem que compõe, de modo tão sublinhado, a *população* do Sítio do Picapau<sup>3</sup> Amarelo?

Trouxe-nos sempre uma certa perplexidade o modo de ser dessa literária boneca. Diversão, estranhamento e um tanto de catarse parecem ser sensações ou experiências que ela proporciona. Talvez porque ela diz e faz o que muitos gostariam de dizer e fazer, neste mundo tantas vezes massificante e hipnotizador. Pode ser vista como uma deflagradora de desejos – atribuindo-se a esta última palavra o sentido de vontade de participação, impulso para agir – e de autoquestionamento. Em alguns momentos, pareceu-nos excessiva, à vontade demais no seu estar-no-mundo, sempre inventando saídas, respostas; cheia de criativa linguagem, de façanhas e transgressões; sacudida pelos ventos da afoiteza, descomunal na coragem - principalmente se vista em seu corpo tão frágil e pequeno -, pois chega a imiscuir-se na política internacional, durante a 2ª Guerra Mundial, quando, no propósito de salvar a humanidade dessa catástrofe, tenta desligar a chave da guerra, desligando, por acidente, a chave do tamanho, de que decorre o imediato apequenamento físico de todos os seres humanos ( LOBATO, 1997 ). Um ser intrigante, um ser de irregularidades - foi a impressão que tantas vezes nos deu,

---

<sup>3</sup> Estamos conservando a grafia original da palavra, já que é assim que aparece nas reedições. Outras expressões serão atualizadas, caso das cartas de Monteiro Lobato.

e que só hoje podemos assim traduzir. Porém, sempre exercendo a sua sedução. Sedução que continuava mesmo depois de fecharmos o livro.

Por que acontecia assim? Talvez por força dos nossos condicionamentos, da nossa maneira - aprendida - de conceber as coisas, o mundo, a nossa relação com os adultos – pais, avós, mestres. As bonecas, por sua vez, eram *instruídas* por nós, existiam como entes inertes, passivos, mudos. Com elas, ensaiávamos nossos futuros atos de irmã, tia, amiga ou mãe, tal como Rousseau ( 1999-a, p. 506-507 ) fala em *Emílio ou da educação*:

Observai uma menina que passa o dia com a boneca, que a arruma sem parar, veste-a, desveste-a mil vezes, procura continuamente novos arranjos de enfeites bem ou mal combinados, não importa; os dedos não são ágeis, o gosto não está formado, mas a inclinação já desponta; nessa eterna ocupação o tempo passa sem que ela perceba; as horas passam e ela não se dá conta; esquece as próprias refeições, tem mais fome de enfeites do que de comida. Mas, direis, ela enfeita a boneca e não a si mesma. Sem dúvida; ela vê a boneca e não se vê, nada pode fazer para si mesma, não acabou de crescer, não tem nem talento nem força, ela nada é ainda e está toda em sua boneca, coloca nela toda a sua faceirice. Mas não a deixará ali para sempre, pois espera o momento de ser ela mesma a sua boneca.

Passa o tempo e eis que nos vemos lançada à aventura de levantar uma razão pedagógica na boneca lobatiana, homônima feminina do personagem que Rousseau concebe para compor a sua pedagogia também cultural, porque não deixa de ter um tom ficcional. Mas Emília é uma insurreição em relação às idéias que esse autor apresenta sobre a mulher. Diz ele:

A primeira e a mais importante qualidade de uma mulher é a doçura; feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem, tantas vezes tão cheio de vícios e sempre tão cheio de defeitos, ela deve aprender cedo a suportar até a injustiça, assim como os erros de seu marido, sem se queixar; [...]. O céu não as criou insinuantes e persuasivas para tornarem-se coléricas; não as fez fracas para serem imperiosas; não lhes deu uma voz tão doce para dizerem injúrias.” (op. cit., p. 511)

Emília, ao ser posta diante do senhor Vidro Azul, substituto eventual do seu noivo Rabicó, toma posição em relação à obediência no matrimônio: “ –Não tem mas, nem meio mas! Quem manda neste casamento sou eu.” ( LOBATO, 1993, p. 49 ). Em outro momento, quando dita suas memórias ao Visconde de Sabugosa – um dos personagens criados por Monteiro Lobato, em forma boneco de sabugo de milho e que faz as vezes de cientista do Sítio do Picapau Amarelo -, define-se: “-Sou a Independência ou Morte.” ( LOBATO, 1994-a, p. 48 ). O Visconde interpreta-a como sendo “uma criaturinha incompreensível” que “faz coisas de louca” e outras “que até espantam a gente, de tão sensatas” ( id. ibid. ). Complementando a interpretação, acrescenta:

“Diz asneiras enormes, e também coisas tão sábias que Dona Benta fica a pensar. Tem saídas para tudo. Não se aperta, não se atrapalha. E em matéria de esperteza, não existe outra no mundo. Parece que adivinha, ou vê através dos corpos.” ( id. ibid. )

E assinala-lhe defeitos: é egoísta, interesseira. E é, percebemos, uma boneca que, em vez de ser objeto de brincadeira, em vez de ser *brincada*, brinca: “[...] Tem uma coleção de panelinhas de barro, e outra de caquinhos coloridos de louça” (id. ibid.). E não hesita em quebrar uma “linda xícara verde de Dona Benta só para completar a sua coleção de caquinhos – porque estava faltando um caquinho verde...” ( id. ibid. )

Emília, como fica demonstrado nestas passagens, rompe com a ordem das bonecas. E surge com a primeira obra lobatiana - *A menina do narizinho arrebitado*, destinada ao público infanto-juvenil -, em 1921<sup>4</sup>, mais de século e meio após a publicação de *Emílio* ( 1762 ). O tempo transcorrido entre a publicação de uma obra

---

<sup>4</sup> O texto foi reelaborado e publicado, como hoje se apresenta, em 1936.

e outra certamente ajuda a compreender as rupturas trazidas por Emília. Pois a boneca a que Rousseau se refere, na primeira citação que fizemos de *Emílio*, não tem nome, é uma qualquer boneca, é a boneca na sua restrita condição de brinquedo: passiva, sem fala, entregue às fantasias de sua dona, que com ela prepara seu devir de mulher.

Emília, em sua singularidade, anda, fala e interfere no mundo. Assim foi - e é, certamente - capaz de afetar a toda uma multidão de leitores e leitoras, fato de que Monteiro Lobato tinha testemunho, como é possível perceber pela referência que ele faz às cartas que recebia. Como a da menina F., aluna interna de um colégio religioso, que confessa estar submetida a uma educação repressora, encontrando em Emília, em 1943, uma abertura para respirar alguma liberdade interior:

“Querido Monteiro Lobato:

[...] Aos oito anos li *Reinações de Narizinho* e vivi todos os lances do livro. Desde então tenho lido todos os outros da sua série. Adoro a Emília e desafio quem diga que a ama mais. [...] Tenho vários retratos da Emília nas paredes de meu quarto, mandados fazer segundo os seus livros, sempre com a indefectível saíinha de xadrez. [...] Meus pais são do tipo antigo, cheios de preconceitos [...]. Só saio com minha tia, já idosa, ou com uma criada, “cria” da minha avó, que é uma terrível chaperonne.

Desejo imenso conhecê-lo, mas não acho coisa possível. Com tão ferrenha família, tornei-me cheia de inibições e sem confiança em mim. Eles não aprovam as minhas “audaciosas” idéias, como, por exemplo, querer ser apresentada a um homem.

Sou uma atormentada, cheia de curiosidades, e não podendo satisfazer a nenhuma. Tudo é proibido. “Defendo”, como diz a [Madre] Superiora. “Não fica bem a uma menina” (LOBATO, 1961-b, p. 347-349)

Parece fora de dúvida que a obra infanto-juvenil de Lobato continua despertando interesse, hoje, mais de 80 anos depois de seu surgimento. As repetidas edições de seus livros são uma demonstração disso. Assim Emília continua falando a sucessivas gerações.

Em meio a essas reflexões, tomamo-la como uma pedagogia, uma pedagogia não convencional; não sistematizada mas potencialmente sistematizável; sutil, fecundante, proposta através da sugestão, e não de um modelo científico.

Algumas indagações nos ocorreram.

Como situar Emília numa visão histórica das bonecas? Estarão as bonecas, vistas de um modo geral, em tempos e lugares diferentes, vinculadas a uma forma de pedagogia?

Como criador de uma boneca imaginária, que traços de Lobato poderemos levantar, de forma que Emília possa ser percebida como uma tradução de suas idéias – ou, numa palavra, como uma pedagogia? Por que ele, pertencendo a uma elite socioeconômica brasileira/paulistana e vivendo num tempo em que já havia bonecas industrializadas, faz Emília nascer pelas mãos de uma negra - tia Nastácia, cozinheira do Sítio do Picapau Amarelo -, que a constrói a partir de um resto de saia? Além desta tecnologia que a vincula definitivamente à cultura popular, de que outra forma poderá ser ela uma representação de *povo*? O que, afinal, quer ensinar, se é aceitável que a arte em que está construída é uma literatura aberta, reversível, conversível em pedagogia?

Em meio a essas indagações, levantamos a hipótese de que a boneca lobatiana corresponderia ao que chamamos de pedagogia performática, dentro da visão teórica já apresentada.

Como Emília encarna uma entidade ficcional, o subjetivo já está dado, e o procedimento, em torno dela, incluiu a descrição, a compreensão, a análise, a interpretação, configurando-se, ao final, um relatório conclusivo-narrativo, como é próprio de uma pesquisa qualitativa. O estudo está alimentado por fontes bibliográficas que incluem: a) a obra infanto-juvenil de Lobato, especialmente *A Chave do Tamanho*, *Emília no país da gramática*, *Aritmética da Emília*, *Reinações*



de *Narizinho* e *Memórias da Emília*, sendo que as três primeiras foram escolhidas por conterem suficiente e expressivamente os elementos que possibilitam a compreensão do objeto como pedagogia performática, e as outras duas por fornecerem elementos necessários a uma percepção mais geral de Emília; b) os dois volumes de *A barca de Gleyre*, em que se acha reunida a produção epistolar do autor ao seu amigo Godofredo Rangel.

A escolha das cartas deve-se ao fato de comporem uma escrita de intimidade, onde o autor se expõe mais livremente, em dizeres que jorram de forma mais espontânea, à maneira de conversa, com menos autovigilância. De uma forma, portanto, mais autêntica.

Em relação a essas cartas, não nos prendemos a um critério cronológico linear. Damos prioridade: a) às que mostram a visão do autor em relação ao Brasil e a países que ele considera desenvolvidos; b) às que exibem os conceitos de Monteiro Lobato sobre história, educação, criança e literatura para criança; c) às que veiculam uma interpretação lobatiana do povo brasileiro; d) às que mencionam a expressão *raté*, conceito importante para a compreensão das posições da boneca Emília; e) àquelas em que o autor faz referência a Nietzsche, pensador/pedagogo alemão que teve grande importância na sua formação intelectual; f) àquelas em que Emília é referida, de forma que possa ficar configurada uma visão plural de Monteiro Lobato.

Essa produção epistolar fica, desde já, iluminada teoricamente, e de forma ampla, pela visão de Thompson ( 1995 ) sobre cultura – em que cabem as produções epistolares, a literatura e as demais artes. Para ele, a cultura traduz-se por formas simbólicas ( verbais e não verbais ) que devem ser consideradas nos seus aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual. O

acolhimento da idéia fica justificado pelo fato de essas cartas envolverem os aspectos mencionados por Thompson: 1) têm uma intenção ( dizer algo a um destinatário ); 2) organizam-se segundo as convenções da língua; 3) estruturam-se a partir de diferentes momentos vividos pelo autor, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e na Argentina; 4) referem-se a assuntos variados; 5) prendem-se a um contexto social, refletindo estruturas econômicas, educacionais e políticas do país.

Para ajudar na compreensão do pensamento do autor, utilizamos o conceito de *raté*<sup>5</sup>, por ele apresentado, e que, em linhas gerais, significa aquele que falha em relação a si próprio; que não consegue agir com independência; o que não se atreve, o que segue a multidão. "Ratés são os que querem uma coisa e sai outra. [...] Um rebelde nunca é um *raté*. Só o será se quiser ser rebelde e permanecer escravo." ( LOBATO, 1961-a p 361)

Recorremos também ao conceito de representação elaborado por Nietzsche ( 1978-b, p. 150 ). Ele relaciona representações e cadeias: "Essas cadeias [...] são aqueles graves e significativos erros das representações morais, religiosas, metafísicas". Refere-se, portanto, a valores estabelecidos e que, para ele, precisam ser superados para que exista liberdade de espírito e, em consequência, o "homem enobrecido". Este se realiza no "Espírito livre", no "espírito nobre" e no "espírito dionisiaco", que são, aliás, elementos que Cambi ( 1999, p. 504 ) toma como basilares da pedagogia nietzschiana. Fica entendido, desde já, que o indivíduo *raté* não consuma o "homem enobrecido".

Como coadjuvante do conceito nietzschiano de representação, há o conceito de representação apresentado por Chartier (1990), para quem a

---

<sup>5</sup> "Raté, s. m. tiro que falhou; falhado (indivíduo); falha (dum motor)" ( Cf. Dicionário Francês-Português, 1975 ); Raté ( e ) n et adj. Fam: Personne qui n'a pas réussi dans sa vie, dans sa carrière: um poète raté; Raté n m 1. Fonctionnement défectueux de quelque chose. 2. Légère détonation qui se produit à l'échec d'un moteur à explosion lorsque l'allumage est défectueux (Cf. Dictionnaire le Larousse de poche. Paris, 1998)

representação se caracteriza por se constituir de valores engendrados por atores sociais interessados neles, o que impossibilita a existência de neutralidade aí. As representações veiculam interpretações, modos de apropriação do mundo; mostram a posição dos sujeitos na sociedade; participam de práticas diferenciadas - políticas, religiosas, artísticas, culturais e outras - e interferem na construção da identidade dos indivíduos, assim como na aceitação ou recusa que os outros manifestam em relação a essa identidade. Chartier traz também a noção de apropriação, pela qual devem ser entendidas as utilizações da cultura por diferentes sociedades, grupos e indivíduos, em diferentes épocas. Essa noção ajuda a compreender as apropriações do pensamento de Nietzsche realizadas por Lobato, assim como a utilização, por nós, do conceito de *performance*.

Apoiamo-nos ainda em Certeau ( 1994, p. 101 ) em relação às noções de tática e estratégia. A primeira refere-se a práticas que, de modo imprevisível, penetram e alteram lugares onde uma ordem já está constituída, lugares do “poder proprietário”, da “estratégia”.

Para legitimar a leitura de *A chave do tamanho* enquanto pedagogia performática, utilizamos o conceito de *obra aberta* proposto por Eco ( 1976 ), para quem determinadas obras artísticas contêm múltiplos sentidos, ficando ao leitor o trabalho de levantar a sua perspectiva de leitura.

Como se trata de um literário entrelaçado com o pedagógico-filosófico; de uma intenção sutil de ensinar, disfarçada no ficcional, não nos ocorreu - nem poderia, pela própria natureza do objeto, preso ao ficcional - qualquer propósito de exatidão absoluta. Acolhemos o princípio do espírito sutil, que Cassirer (1994)

encontra proposto em Pascal<sup>6</sup> ( 1966 ) e atualiza para o leitor de hoje, fazendo a devida distinção entre espírito sutil e espírito geométrico:

O espírito geométrico sobressai em todos aqueles temas que são suscetíveis de uma análise perfeita -. [...] Parte de certos axiomas e destes extrai inferências cuja verdade pode ser demonstrada por regras lógicas universais. [...] Mas nem todos os objetos são passíveis de serem tratados desse modo. Há coisas que, em virtude de sua sutileza e sua infinita variedade, desafiam toda tentativa de análise lógica. E, se existe no mundo qualquer coisa que devemos tratar da segunda maneira, é a mente do homem. [...] É ridículo falar do homem como se fosse uma proposição geométrica. [...] O homem não tem uma “natureza” , um ser simples ou homogêneo. Ele é uma estranha mistura de ser e não-ser. O lugar dele é entre esses dois pólos opostos. (op. cit., p. 24-26)

Pois é nesse lugar oscilante, não passível de uma interpretação de geometria que consideramos a boneca Emília, tentando entender a sua *humanidade* e a sua seiva pedagógica. Afinal, se é produto da mente e do coração de um homem, dela, inevitavelmente, ressumam conteúdos - idéias, sentimentos, valores, contradições, utopias - desse homem.

Mas o principal instrumento teórico de que nos utilizamos é o conceito de *performance*, como é apresentado por Cohen, e devidamente embebido nas noções nietzschianas do apolíneo e do dionisíaco, como já deixamos ver. Recorremos ainda, para a compreensão tanto do escritor Lobato quanto de Emília, ao princípio – também nietzschiano - das três transformações do espírito, que aparece no discurso de Zaratustra, em *Assim falava Zaratustra*, sendo que outras idéias do autor alemão são ainda aproveitadas para referendar pontos da pedagogia performática lobatiana.

Essas três transformações do espírito são concebidas por Nietzsche (1998) de modo metafórico, entendendo-se por metáfora o que ele mesmo propõe: metáfora,

---

<sup>6</sup> Blaise Pascal (1623-1662), filósofo e matemático francês ( não perdemos de vista que se trata de um pensador cristão, bem ao contrário de Nietzsche. Mas isso não impede o aproveitamento da idéia). Ernst Cassirer (1874-1945), filósofo alemão.

para ele, deixa de ser “uma figura de retórica” para existir como “uma nova imagem que substitui a primeira imagem e que paira diante dos [...] olhos, em vez de um conceito” ( NIETZSCHE, 1978-a, p. 73 ). Recorre, então, à imagem do camelo, do leão e da criança - imagística compatível com a personagem que Emília encarna: ela é também uma metáfora. Metáfora de indivíduo, de indivíduo-criança e de pedagogia.

Assim entendido, o camelo metaforiza a assunção, pelos indivíduos em geral, das cargas espirituais, morais, ideológicas, que a sociedade lança sobre eles. Trata-se da absorção de valores, convenções, tradições, modos de pensar a que falta interpelação crítica, gerando acomodação e continuidade. São as *cadeias* a que se refere Nietzsche. São representações, processos de subjetivação. E estes podem colaborar para um enfraquecimento do indivíduo a eles exposto. Enfraquecimento em relação à sua posição no mundo, a si mesmo, à construção de novos valores, de novas percepções, podendo gerar o indivíduo *raté*. Num primeiro momento, está a família, que transmite à criança seus modos de percepção do mundo. A ela seguem-se as instituições de ensino, também disseminadoras de valores que nem sempre exercem uma pedagogia libertadora, no sentido de levar o discente a pensar por si, a se exercer com autonomia. É o que Avanzini (1978, p. 74), por outra via de análise, chama de “travões psicológicos e psicossociológicos que estão ligados à permanência dos modelos culturais e das atitudes inculcadas pelo próprio sistema educativo”.

Como age o espírito-camelo diante do mundo?

O que sobressai no espírito-camelo é uma anuência geral ao mundo, à custa do sacrifício do próprio pensamento. O camelo é a resignação, o estado moral genuflexo. É o que faz a assunção do “**eu devo**”, e isto é o seu prazer.

«Três metamorfoses do espírito vos vou indicar: como o espírito se transforma em camelo, e o camelo em leão, e o leão, por fim, em criança.

Há muita coisa pesada para o espírito, para o espírito forte, que agüenta muito e está imbuído de respeito, pois a sua força exige o que é pesado e até pesadíssimo.

”O que há de pesado?”, assim pergunta o espírito resistente, que se ajoelha, tal como o camelo, e quer ser bem carregado.

“O que há de mais pesado, ó heróis?”, assim pergunta o espírito resistente, para que eu o ponha às costas e tenha prazer na minha força.

E todas as coisas pesadas – a reverência pelos valores estabelecidos, a submissão, o querer suportar –, “o espírito resistente as toma sobre si: tal como o camelo, que, carregado, se dirige a toda a pressa para o deserto, assim se apressa ele a caminho do seu próprio deserto” ( NIETZSCHE, 1998, p. 28-29 ). Na interpretação de Buzzi ( 1972, p. 108 ), num ensaio sobre esses princípios, “Deserto e falta de água significam ausência de vida, do frescor do ser, a negatividade”. Para ele, o camelo “Tem fibra para carregar realidades maciças, secas, vazias; [...] vence deixando-se ocupar” ( id. ibid. ). Está próximo da austeridade do apolíneo, já que dá uma determinada forma à sua própria vida, uma forma que tem base na racionalidade mesma do “eu devo”.

O leão, diferentemente, é refratário à dominação. Está desperto. Age, em vez de ser, sobretudo, *agido*. Percebe o sentido arbitrário de certos valores, mesmo daqueles erguidos ao trono do sagrado, como os valores religiosos. Interpela o mundo. É autodeterminado. E, se não pode ainda ser um criador de valores novos, prepara-se para sê-lo, buscando, para isso, um espaço de liberdade interior.

O leão é dionisíaco, pronuncia, respira, vive o “**eu quero**”, lança-se à vida. Sai dessa espécie de hipnose em que o camelo gasta a sua vida.

Mas no mais ermo dos desertos, ocorre a segunda metamorfose. Aí, o espírito transforma-se em leão, quer apoderar-se da sua liberdade e ser amo e senhor de seu próprio deserto.

[...] Qual é o grande dragão, a quem o espírito já não gosta de chamar seu senhor e seu deus? “tu deves”, chama-se o grande dragão. Mas o espírito do leão diz: “eu quero”.

[...] Criar novos valores – isso até mesmo o leão ainda não consegue; mas criar para si a liberdade necessária a uma nova criação – isso consegue a força do leão.

[...]

Apropriar-se do direito a novos valores – isso é para um espírito laborioso e respeitoso a mais terrível das apropriações. ( op. cit., p. 29-30)

A terceira transformação corresponde à criança. O espírito, aqui, passa da altivez à inocência, entendida como *esquecimento* das *verdades* que lhe ensinaram ou que percebeu. É a alegria, um novo início. O espírito já não está enrodilhado na passividade nem levantado no combate, mas expandido na leveza, na graça, na depuração que foi atravessar os dois estados anteriores. É a hora do *eu sou, eu crio*.

[...] Porque tem ainda o leão rapinante quer tornar-se numa criança? A criança é inocência e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda que gira por si própria, um primeiro movimento, um sagrado dizer que sim.

Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso um sagrado dizer que sim; agora, o espírito quer o seu próprio querer, aquele que se perdera para o mundo conquista o seu próprio mundo. ( id. ibid.)

Expandindo a compreensão, é nesse terceiro estado que pode surgir o artista. Pois, para tanto, é preciso ir ao berço, por assim dizer. Ter acesso a um estado de plenitude, de inocência - que não significa ingenuidade no sentido rotineiro do termo, mas *esquecimento* de toda uma miríade de visões exteriores - muitas delas mediadas pelos olhos dos outros - para alcançar disponibilidade interior, necessária para que se venha a ser um criador, com um mínimo de rasura no olhar, como quem vê pela primeira vez. A criança instaura, enfim, “o

transbordamento livre da força fontal. A dinâmica e o processo do vigor transbordante” (BUZZI, op. cit., p. 109). A nosso ver, a criança, assim, situa-se num estado além do dionisíaco.

Procuramos aplicar essa compreensão ao estudo que aqui se apresenta?

Lobato exercitou, durante toda a sua vida, um claro espírito de combate pela instauração de idéias e comportamentos que ajudassem a construir uma consciência de nação entre os brasileiros. Em função disso, escrevia artigos contundentes nos jornais, fazia conferências, juntava-se aos educadores que tinham os mesmos propósitos, questionava as práticas políticas, denunciava a opacidade de espírito que percebia nas pessoas, chegando a ser preso no governo de Getúlio Vargas por ter criticado a sua política em relação ao petróleo, como veremos.

Estes traços, todos ligados a um espírito de combate, embora colocados abreviadamente aqui, permitem que Lobato seja percebido, em muitos momentos, de acordo com a concepção nietzschiana do espírito do leão, cujas características já foram vistas. Quando decide escrever para os leitores infanto-juvenis, é do espírito da criança que o criador de Emília também se investe. Ele esquece, por assim dizer, o combate, o mundo dos adultos onde transpirou o seu espírito crítico e irônico de intelectual, e adentra o sítio da fantasia, onde vai lançando as fundações do Sítio do Picapau Amarelo. E aí surge a boneca Emília - a quem tratamos, nesta escrita, às vezes por Emília, apenas; outras, por boneca-gente; simulacro de gente; a boneca; e outros modos nominais que nos ocorreram, numa variação que tem em vista evitar o cansaço da repetição.

Será Emília o espírito-criança, já que, sendo uma boneca, está indissoluvelmente ligada à infância, portanto à criança?



Consideramos aqui dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de Lobato ter estado visceralmente empenhado no projeto brasileiro de nacionalidade, nas primeiras décadas do século XX, juntamente com outros intelectuais. Queria uma nação com alma própria, capaz de construir seu próprio caminho. Isto, lembramos, é próprio do nietzschiano espírito do leão. Com efeito, como pensar a constituição dessa pátria se a sociedade estivesse irremediavelmente na genuflexão do espírito do camelo, propensa a assimilar condicionamentos culturais - os da colonização, por exemplo - que sufocam o espírito criador, necessário à transformação de valores?

Assim, pelas características gerais de Emília – a astúcia, a coragem, a inteligência, a independência -, pareceu conseqüente pensá-la como correspondendo tanto ao espírito do leão quanto ao espírito da criança, já que ela se entrega também à brincadeira, à criatividade, à aventura, o que será melhor percebido no andamento desta escrita.

Para um conceito de *povo*, apoiamo-nos nas visões de Wanderley ( 1997 ) e Chiavenato ( 1988 ), as quais serão colocadas quando falarmos de Emília em seus traços gerais.

Resumindo, a pedagogia performática está aqui teoricamente amparada pelo conceito de *performance*, como apresentado por Cohen, mas enxergada particularmente pelos mitos de Apolo e Dioniso, conforme o que diz Nietzsche. As cartas de Lobato são vistas a partir do conceito de cultura apresentado por Thompson ( 1995 ), já referido. Emília e o seu criador são compreendidos segundo o princípio das três transformações do espírito, formulado também por Nietzsche. Utilizamos ainda os conceitos de *raté*, do próprio Lobato; de tática e estratégia, trazidos de Certeau; de apropriação e representação, conforme apresentados por Chartier.

## **I PARTE**

### **O CRIADOR E SUA CRIATURA**

## CAPÍTULO I: RASTROS DAS BONECAS NAS AREIAS DO TEMPO

Neste capítulo, é apresentado um histórico das bonecas, relacionando-as com a educação e situando Emília aí. São referidos tempos e lugares diferentes. O procedimento, ainda que pareça dispensável, afigurou-se-nos pertinente em vista de participarmos de uma Base de Pesquisa que abrange Educação, História e Práticas Culturais. Além disso, amplia o conhecimento acerca das bonecas em sua relação com a educação, o que continuaremos a buscar após a finalização desta pesquisa.

Começamos pela palavra ‘boneca’, que não goza de unanimidade em relação à sua etimologia. Em latim, é *pupa* (de onde se deriva *pupilla*, que gerou *pupila/o*), *pupulus*, *puerallis incucula* (CARO, 1955). Uma forma dialetal antiga para ‘boazinha’ é *bonnica*, de boa, bonita. É possível, contudo, que haja ligação com a palavra espanhola *muñeca* – boneca -, em sentido figurado, punho, munheca. E aqui também se ilumina a relação da Boneca<sup>7</sup> com a educação. É que assim se chamavam as figuras de pano que se amarravam nos pulsos com a finalidade de se transmitir conhecimento através da representação teatral, tanto para crianças quanto para adultos. Esse instrumento passou a ser chamado de fantoche, do francês *fantoche*, que guarda relação com a palavra italiana *fantoccio*, forma diminutiva de *fante*, designadora de soldado de infantaria. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, e por terras que hoje correspondem ao Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina, os religiosos europeus, à guiza de promover a conversão dos índios à fé católica, utilizavam-se de fantoches que correspondiam a imagens de santos e santas. Tais imagens, esculpidas em madeira, eram ocas e tinham braços articulados. Os padres

---

<sup>7</sup> Grafando a palavra com maiúscula, referimo-nos à boneca em geral, em abstrato.

as movimentavam por ocasião dos cultos, chegando mesmo a entrar nelas e a emprestar-lhes a voz ( SILVA, 2002, p. 73 ).

Em *Emília no país da gramática*, encontramos mais outra explicação. Depois de ouvir Dona Etimologia falar da origem de várias palavras, a boneca lobatiana interfere: “Preferimos conhecer a história de outras palavras mais importantes, como, por exemplo, Boneca” ( LOBATO, 1973, p. 34 ). A professora responde:

-*Boneca*, minha cara, é o feminino de Boneco, palavra que veio do holandês *Manneken*, homenzinho. Houve mudança do M para o B – duas letras que o povo inculto costuma confundir. A palavra *Manneken* entrou em Portugal transformada pelo povo até chegar à sua forma de hoje, Boneco. Dessa mesma palavra holandesa nasceu para o português uma outra –Manequim. ( id. ibid.)

Emília, ainda que como um ente ficcional, pertence ao universo das bonecas, que parecem compor uma espécie de humanidade à parte, tão próximas e assemelhadas ao humano feminino, participando de infâncias, de histórias individuais, de diferentes práticas culturais e mesmo da história da humanidade.

Mas de onde vem esse ser – a Boneca - que até hoje povoa as infâncias urbanas e rurais?... Por que a mais rústica delas exerce atração sobre grandes e pequenos? Será tão poderosa a sua presença que se justifica a proibição que um governo oriental exara sobre a sua comercialização, quando ela vem de terras americanas<sup>8</sup>? Como pode ser tão plural, a ponto de interessar a práticas de magia e a reflexões de um Rousseau? De que significados pedagógicos se investe que se torna irrecusável objeto de estudo? Terá ela uma ancestralidade? Podemos dizer que é contemporânea da infância cultural do mundo?

---

<sup>8</sup> Cf. notícia veiculada pelo Jornal Hoje – Rede Globo de Televisão, no dia 14-03-2002.

O interesse pelo objeto levou-nos a buscar informações históricas sobre ele, e acabamos por chegar às suas mais remotas ancestrais, as bonecas-deusas das eras ágrafas.

Sim, as bonecas fazem parte dos primeiros atos pedagógicos da humanidade. Não de atos pedagógicos documentados numa escrita, como o Ensino para Kagemni, texto egípcio situado entre 2654 e 2600 a.C., e que Manacorda ( 2002 ) toma como a pedagogia escrita mais antiga de que se tem notícia. Falamos de práticas pedagógicas ritualísticas, presumíveis a partir de objetos encontrados em escavações. Afinal, um objeto, uma construção física, tangível, pode ser também um documento revelador de comportamentos culturais - e aqui se incluem os pedagógicos - mais remotos dos seres humanos, e há-os vinculados a cronologias muito anteriores à invenção da escrita. O excessivo prestígio desta é que levou à idéia de uma pré-história, quando sabemos que uma simples ponta de flecha é um dado histórico, pois dá notícia do estágio cultural em que se encontravam os homens que a usavam. Caso semelhante é o das minúsculas estatuetas antropomorfas - fetiches - encontradas em escavações arqueológicas. A Vênus de Willendorf é uma delas. Talhada em pedra no Paleolítico Superior (aproximadamente 30 000<sup>a</sup> C.), tem 11 centímetros, foi descoberta na Áustria e se encontra exposta, hoje, no Museu de História Natural de Viena ( SANTOS, 1989 ). É, no mínimo, um *análogon* das bonecas. Supõe-se que sua função fosse cultuar a fertilidade, como o sugerem suas formas maciçamente roliças. Podem ser referidas ainda as imagens de Gaia, deusa da terra, na Grécia; de Épona, deusa dos cavalos, da fertilidade e da água, para os celtas; de Tara, ligada à compaixão e à longevidade, no budismo tibetano; de Lakshmi, deusa da fortuna, no hinduísmo; da sacerdotisa criança, no antigo Egito; de Orisha Oko, deusa da

fertilidade e da agricultura, para os africanos ( WILKINSON, 2001 ). São todas próximas de uma construção num padrão-boneca, conforme é identificado hoje este objeto, e estão relacionadas a um sentido formativo: infundir respeito por aquilo que evocam, instaurar a religiosidade, o que as aproxima do sentido de uma pedagogia cultural.



Fig. 1 – Vênus de Willendorf



Fig. 2 – Orisha Oko



Fig. 3 - Tara



Fig. 4 - Lakshmi

Muitas dessas imagens primitivas foram encontrados em tumbas, o que leva à crença de que serviriam de criadas ao morto, no *outro mundo*.

E as crianças desses longínquos tempos? Terão elas brincado com esses fetiches? Um dos mais importantes pesquisadores da história nova, Ariès ( 1981 ) sugere que elas terão partilhado esse brinquedo com os mortos, o que quer dizer que esses objetos tanto acompanhavam os mortos quanto participavam das brincadeiras infantis, embora não faça alusão a períodos. Cascudo ( 1999 ), por sua vez, localiza a origem das bonecas no Neolítico europeu ( por volta de 10 000<sup>a</sup> C. ). E lembra que, nos maracatus de Recife-PE, tem o nome de calunga, de que se originam, podemos perceber, as bonecas gigantes do carnaval de Olinda-PE.

Assim vemos a Boneca envolvida em manifestações culturais diversificadas: sepultamentos, brincadeiras e festa, já que o carnaval é uma delas. As festas, lembremos, são também educativas, terapêuticas. Acendem o sentimento da alegria, ajudam a sociabilizar os sujeitos e a suportar as racionalidades de um cotidiano marcado pelo relógio das obrigações. No caso do carnaval, vemos que esta prática cultural leva muitas vezes ao riso, gesto que possibilita um desfazimento da sisudez da existência, uma vez que dessacraliza e aproxima o que, normalmente, inspira distância ( BAKHTIN, 1990 ), como é o caso de personalidades da política nacional e internacional, muitas vezes retratadas grotescamente em bonecos de grande porte, o que ajuda a tornar a vida informal e festiva, suspendendo a rotineira severidade das pressas e aflições da sobrevivência. Importa lembrar que o carnaval é animado pelo espírito dionisíaco, principalmente o carnaval *de rua*, aquele sem cordões de isolamento e arquibancadas. Acontece aí aquela imersão cósmica de que fala Nietzsche, entrando em suspensão o princípio da individuação, sem o que não é possível tal imersão. Também são suspensas as barreiras sociais: não

importam sobrenomes e ocupações dos participantes. E há o Rei Momo, também ligado à mitologia grega – *Momos*, “filho do Sonho e da Noite” e que “era o deus do escárnio e da reprovação” ( MOISÉS, 1978, p. 348 ).

No Museu Nacional de Atenas há várias estatuetas femininas. Uma delas, de 24 cm e talhada em marfim, representa uma divindade feminina, é originária da Ática e vincula-se ao século VIII <sup>a</sup>C. Há uma outra, tida como ex-voto, mas que pode ser a boneca de uma menina que se casara, pois que traz esta inscrição: “Nicandra filha de Naxos, irmã de Diomedes e mulher de Fraxo dedicou-a à deusa Ártemis”, segundo Kallipolitis ( 1973, p. 41 ). Ele ainda informa:

[...] Trata-se de uma obra muito arcaica, talvez a mais antiga estátua grega de mármore que tenha chegado aos nossos dias em bom estado de conservação. O corpo, delgado como uma lâmina, está envolvido por um largo *chiton* apertado por um cinto em torno da cintura. A postura com os braços pendentes, os pés unidos, a forma do penteado em tranças que enquadram a face e o pescoço, são outros elementos que recordam as anteriores esculturas de madeira, as *xoana* conhecidas através das fontes literárias ( id. ibid. )

A oferenda referida antes da última citação se explica pelo fato de que, ao entrar na puberdade, as meninas pertencentes à nobreza ateniense começavam a tomar parte no culto a Ártemis – deusa da caça, da natureza e da castidade -, quando recebiam o nome de *ursa*, animal que representa um dos símbolos da divindade, associando-se muitos desses rituais a “tempos de transição para as mulheres” ( HALLAM, 2002, p. 46 ). Prendem-se eles, portanto, a uma função educativa, a um ritual de passagem - a despedida da infância e a entrada da moça na vida de esposa.



Ainda em relação à cultura grega – embora o que vamos referir seja mais uma curiosidade filológica -, chama-nos a atenção uma passagem de *A Ilíada*, obra literária do século X<sup>a</sup> C aproximadamente, em que Homero ( 1990 ) descreve a ação de Meriones, dançarino guerreiro que abate um herói troiano, Laogono, e consegue escapar da lança vingativa de Enéias que, irado, grita: “Meriones, embora sejas um dançarino, minha lança te teria imobilizado, se te tivesse alcançado” ( op. cit., p. 183 ). Consideramos aqui a possibilidade de o nome Meriones ter originado a palavra marionete, do francês *marionette*, boneco(a) movimentado(a) por cordéis. No caso, o processo terá sido o mesmo da formação de femininos como Bernadete, nome derivado de Bernardo.

Concluindo estas referências à Grécia, parece conveniente inserir ainda uma fala que Lobato ( 1993, p. 143 ), em *Reinações de Narizinho*, põe nos lábios de Esopo<sup>9</sup>, quando este se surpreende pelo fato de Emília falar: “É extraordinário! – disse ele. Bonecas vi muitas em Atenas, mas mudas. O mundo tem progredido muito, não resta dúvida...”. De fato, Emília é feita de palavras...

Continuemos esta busca por rastros da Boneca. Como se desenha a sua presença nos tempos medievais?

Começemos pela infância, que não era reconhecida como uma fase especial da vida humana. À semelhança do que ocorria nos tempos ágrafos, réplicas de imagens de santos e bonecas se misturavam, segundo Ariès ( 1981 ). Os camponeses, principalmente estes, usavam esses simulacros do humano em suas práticas de feitiço ou envoltamento, o que mostra a coexistência de cristianismo e práticas religiosas havidas por pagãos. Lembrando a defesa de Nietzsche quanto à

---

<sup>9</sup> Fabulista grego que viveu no século VI<sup>a</sup> C. Suas Fábulas foram reunidas pela primeira vez por Demétrio de Falero, no século IV<sup>a</sup> C, e na Idade Média pelo monge Planúdio (ENCICLOPÉDIA UNIVERSAL GAMMA, 1984 )

existência, no ser humano, de uma ludicidade instintual, como pode ser traduzida também a sensibilidade dionisiaca - e esta não terá faltado às classes populares medievais, em que se situam os artesãos -, podemos supor que fazer bonecas e brincar com elas fosse mais usual do que podemos supor, indo-se além do eventual aproveitamento lúdico de estatuetas religiosas, como sugere Ariès, entre as quais podem ser colocadas as pequenas imagens de présepio, criadas por São Francisco de Assis, com clara função didático-religiosa, prática que vem até aos nossos dias.

Com relação à China, consta em documento do século III a alusão a “uma boneca que servia bebida em banquetes de luxo” ( SUZUKI, 1991, p. 38 ), provavelmente em tamanho natural ou aproximado, e anterior, portanto, ao início do que se convencionou chamar de Idade Média.

A denominação japonesa mais antiga para ‘boneca’ , *kugutsu*, integra um texto do século VIII. O termo é associado aos nomes ciganos *kukli* ou *kuki*; ao equivalente chinês *kuai-luai-tsu*; ao turco *kukla* e ao grego *koukla* “como fundamento da tese de sua transmissão desde a Ásia Central, passando pela China e Coréia, até chegar ao Japão” ( id. ibid. ). A palavra relaciona-se ao teatro de bonecos, que tinha, originalmente, um emprego também didático-religioso, passando a narrativas de conteúdo épico, *jôruri*, no século XV.

Também no Japão também foram encontradas estatuetas de barro – *haniwa* - em tumbas que remontam a tempos anteriores à invenção da escrita. Entre 794 e 1185 tinham por função afastar demônios. De tecnologia muito simples, construídas em papel ou palha, estas eram colocadas nos limites das antigas aldeias, acreditando-se que afastariam epidemias. As de papel tinham a função de purificar o corpo e a alma, e eram jogadas no rio para que arrastassem consigo os maus fluidos. Com o passar do tempo, surgiram bonecas de madeira, cerâmica e

mármore. Aos poucos começaram a ser confeccionadas por artesãos a partir de materiais mais nobres, ganhando sofisticação, como pele de porcelana, quimonos e cabelos humanos, que eram enterrados por um certo espaço de tempo para que desaparecesse toda a sua oleosidade natural. De 1192 a 1333, no período denominado *Kamakura*, o Japão vivia contínuas guerras. As mulheres, que antes andavam em liteiras, passaram a andar a pé pelo país, o que exigiu fosse o quimono substituído por roupas mais despojadas, e isto alcançou igualmente as bonecas. Séculos depois, já no período Edo ( 1603-1868 ), durante o qual o Japão como que se fecha para o mundo, as bonecas ainda são vistas como amuletos para impedir pragas nas plantações ou favorecer um parto feliz. Mas é nesse período que surgem bonecas que dançam e tocam instrumentos – *katsuyama* -, por meio de um conjunto de cordas retorcidas, fios e roldanas. Atualmente ainda é seguida a tradição de celebrar o Dia das Meninas – em 3 de março – e o Dia dos Meninos, em 5 de maio. No primeiro caso, as bonecas são colocadas em exposição na sala, numa espécie de altar em cujo topo estão representadas as figuras do casal imperial. No segundo, são expostos bonecos guerreiros que simbolizam bravura e força. Desta forma, as bonecas e bonecos querem transmitir às crianças valores da cultura nacional. Antes, prendiam-se também ao imaginário espiritual ( BONECAS, 2005).

Na Rússia, há as *matrioshka*, palavra que quer dizer *mãezinha*. São bonecas de madeira, geralmente em número de cinco e encaixadas uma dentro da outra. Eram usadas antigamente como símbolo da maternidade, costumando ser presenteadas a recém-casados e a meninas. Querem lembrar que as mulheres portam em si a semente de seus descendentes. Ora têm o ventre pintado com motivos ligados a histórias folclóricas, ora apresentam flores, que simbolizam o desejo de união familiar ( id. ibid. ).

No Renascimento, a Boneca começa a aparecer também nas pinturas, de que é exemplo a alegoria A Caridade, de Lucas Cranach, O Velho, provavelmente de 1550, o que vai acontecer igualmente no século XVII, no quadro A Festa de São Nicolau, do holandês Jan Steen ( VALSECCHI, 1973, p. 77 ), mencionado por Ariès em *História Social da Criança e da Família*, mas sem representação iconográfica. O objeto está ligado, neste caso, a uma educação do olhar, já que se oferece a uma outra percepção, a uma percepção estética. É parte de narrativas visuais que retratam épocas. Importa destacar que no Renascimento a Boneca ganhou ares de elegância. Isto se explica pelo fato de que, nesse período, o ser humano voltou-se mais para si próprio, descobriu-se mais, enquanto corpo, suavizando o teocentrismo de antes.



Fig. 5 – A Caridade. Lucas Cranach, O Velho – 1533

Nos séculos XVII e XVIII, a produção de brinquedos tem seus primeiros impulsos na Alemanha e cresce a procura pelas bonecas. Camponeses, no inverno, aquecem as mãos fazendo esse objeto e outros. Realizam-se feiras, na primavera, em muitas cidades, e para elas acorrem pessoas de todos os cantos da Europa, que vão vender e comprar brinquedos, principalmente em Nuremberg e Sonneberg, esta na Alemanha Oriental. Marceneiros aproveitam restos de madeira e com eles produzem bonecas. Nobres brincam com elas, caso de Luís XIII ( 1601-43 ):

“Ele brinca com bonecas: “(...) M. de Loménie deu-lhe um pequeno fidalgo muito bem vestido, com uma gola perfumada... Ele o penteou e disse: ‘Vou casá-lo com a boneca de Madame (sua irmã)’” (ARIÈS, op. cit., p. 85).

Desse modo, fica percebido que, nessa época, brincar com bonecas não era exclusividade das meninas: fazia parte das brincadeiras infantis, de modo geral.

No século XIX, a criança começa a ser melhor reconhecida enquanto sujeito, como o permitem ver as concepções pedagógicas que vão sendo elaboradas. Observa Manacorda: “Se não a prática, pelo menos a teoria começa a se distanciar daquele sadismo pedagógico que perdurou durante milênios” ( op. cit. p. 292 ). Isto vem a circunscrever um novo lugar para a Boneca junto à criança, uma vez que é reconhecida a importância dos brinquedos nos aspectos formativos desse sujeito que não mais é visto como uma miniatura dos adultos. A Boneca expressa, pois, aqui, uma função mais nitidamente pedagógica, e é fabricada dos mais variados materiais. Papel *mâché*, pelica, pano, cera, louça, guta-percha ( semelhante à borracha ), biscüi ( cerâmica não vitrificada )... Fazem-se bonecas

caras. Umas vão tomando formas e feições infantis, imitam bebês. Outras andam ou dançam ao som de caixinhas de música. Na Alemanha, elas começam a dizer *mamãe*, por um mecanismo de gravação oculto no seu interior. Ganham sobancelhas de pelo; língua de borracha, móvel; dentes de porcelana. Até andam e dançam. Os fabricantes de bonecas, enfeitiçados pelo lucro, disputam entre si, apostando quem as faz do jeito mais bonito e sofisticado. Uma das marcas mais conhecidas é a das bonecas Jumeau, *Parisiennes* ou “da moda”. A casa Jumeau lançou também a boneca *Phonographe*, em 1893, provida de um fonógrafo que a fazia falar, e a *Jumeau Triste*, ou Long Face, projetada pelo escultor Carrier Belleuse, em 1879. Também requintadas são as bonecas Bru, produzidas pelo francês Léon Casimir Bru, a partir de 1867. No Museu Art Nouveau e Art Déco de Salamanca encontra-se uma dessas bonecas, vestida com hábito religioso, o que lembra o costume pelo qual as moças que iam ingressar na vida religiosa ( A HISTÓRIA DAS BONECAS..., 2001 ). A Boneca, portanto, como objeto das paixões mercantis, não importando a função que desempenhasse: se de *top model* para as elites sociais; se de instrumento um tanto ritualístico ou se estava mais próxima de um simulacro da própria infância, pois se torna o bebê da menina que, por sua vez, se torna um simulacro de mãe, num intenso jogo mimético. Demonstração disso, no âmbito das elites econômicas, é a revista *Puppenmütterchens Nähsschule*, cuja tradução aproximada é *Escola de costura para pequenas mães de bonecas*, lançada na Alemanha em 1890 ( O MUNDO MÁGICO DAS BONECAS..., 2000 ). Importa registrar que a imitação, no pensamento aristotélico, é considerada como fazendo parte dos instintos do ser humano: “Neste ponto [o ser humano] distingue-se de todos os outros seres, por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação”, e

é por ela que “adquire seus primeiros conhecimentos” ( ARISTÓTELES, 1959, p. 274 ).



Fig. 6 – Oficina de Bonecas do Séc. XIX



Fig.7 – Bonecas do Séc. XX



Fig. 8 – Bonecas Japonesas



Fig. 9 – Boneca Googly

No século XX, a produção de bonecas cresce formidavelmente. Ficaram famosas as bonecas produzidas por Armand Marseille ( 1865-1925 ), nascido na Rússia e radicado na Alemanha. Ele e seus descendentes produziam também cabeças de bonecas para outras empresas. Em 1912, aparecem, também na Alemanha, as bonecas Googly, menos solenes que as do século anterior - *googly eyes*: de olhar travesso, ou *roguish eyes*: de olhar malicioso. Em geral, são bonecas refinadas, com roupas de luxo, em cambráia de algodão ou seda, ornadas de rendas

e bordados. Algumas, vestidas mais esportivamente, usam macaquinhos ( A HISTÓRIA DAS BONECAS..., 2001 ).

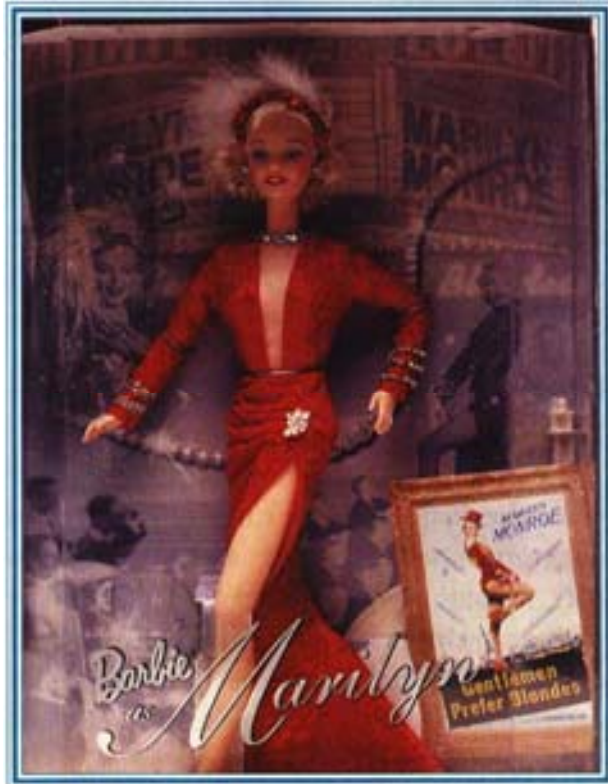


Fig. 10 - Barbie

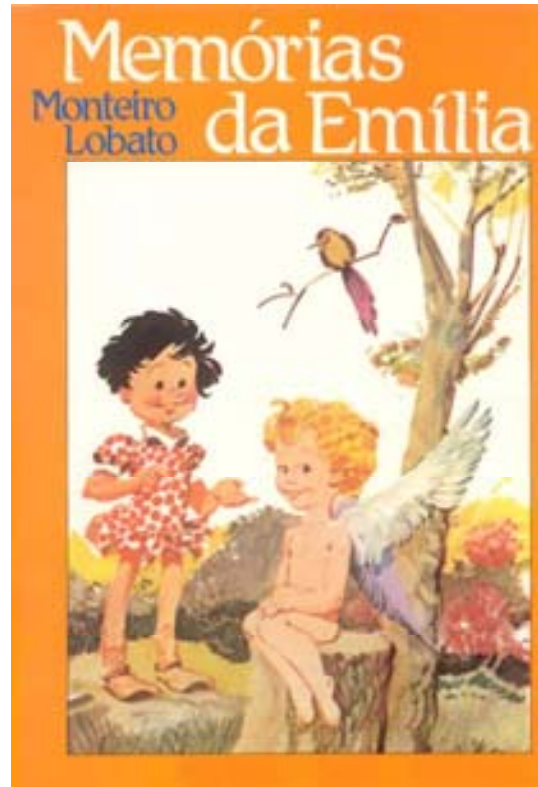


Fig. 11 - Emília

Em 1959, surge a boneca americana Barbie, criada por Ruth Handlers. Esta, ao observar a filha Bárbara, adolescente, brincando com bonecas de cartão, vestindo-as e despedindo-as repetidamente, teve a idéia de produzir uma boneca fora do padrão bebê, mais adulta, que pudesse ser vestida, penteada e transformada pelas garotas. O primeiro modelo apareceu vestido de manequim. E apesar das reações desfavoráveis dos organizadores da Feira Anual do Brinquedo de Nova York, onde fez sua primeira aparição, a boneca Barbie teve grande sucesso. Até 1996, foram vendidos 800 milhões dela, em 150 países. De manequim, Barbie, com o tempo, passou a representar outras profissões. Na década de 60, bailarina, universitária, astronauta. Na década de 70, médica e atleta olímpica. Na década de 80, repórter de televisão, veterinária, oficial do Exército, embaixadora da



UNICEF e, novamente, astronauta. Nos anos 90, diplomata, piloto da Força Aérea, executiva, além de candidata a Presidente... Em torno dela, surgiram outras bonecas e bonecos: o namorado Ken ( 1969 ); a grande amiga, Midge; a irmã menor, Skipper; a prima, Francie; os gêmeos, Tutti e Todd, “e a primeira amiga de raça negra, Christie, lançada em 1968” ( SERINA, 2005, p. 2 ).

Barbie já apareceu também com um visual de sereia, de bruxa e de Marilyn Monroe (O FENÔMENO BARBIE, 2003 ), ligando-se, assim, também a um imaginário universal. O fato de se apresentar com roupas profissionais, lembra as conquistas da mulher em relação ao mercado de trabalho. Este fato cultural, que se acentuou nos meados do século XX, chamou a atenção de Kandel ( 1960 ), um dos precursores da Escola Nova, fundador dos estudos de pedagogia comparada na Columbia University e autor de *Uma Nova Era em Educação*, que teve prefácio de Anísio Teixeira, na edição brasileira. Kandel fala, aí, sobre as conseqüências de alguns fenômenos culturais para a educação, os quais forçaram o surgimento de outros tipos de escolas, de métodos e currículos. Entre esses fatos, destaca a emancipação da mulher e a participação desta em carreiras profissionais; a utilização, em casa, de máquinas elétricas e a flexibilização das normas religiosas e sociais. Diz ( op. cit., p 69 ): “A família, outrora o berço da formação social de hábitos, maneiras, disciplina, religião, idéias e ideais, já não exerce essa função nas mesmas proporções”. E acrescenta que “O cinema, o rádio, a televisão e as histórias em quadrinhos são atrativos que desafiam a capacidade educativa e disciplinar dos pais.” É, portanto, a pedagogias culturais que ele se refere, aquelas mencionadas no início da Introdução desta escrita. Mas Barbie metaforiza também o mito do *país das oportunidades*, onde *há trabalho para todos*. Por sua vez, ter uma amiga negra, surgida no ano em que Martin Luther King foi assassinado, aponta para uma

imagem de bom relacionamento inter-racial, de ausência de preconceito. É como se Barbie, loura, estivesse liberta de preconceitos. Enquanto isso, elabora-se, no Brasil dos anos 1970, o conceito de *negritude*, como um reconhecimento da tipicidade da beleza negra. Como contraponto das bonecas assemelhadas a Barbie, têm ênfase as bonecas negras, chamadas Abayomis, produzidas em função de se dispor de um referencial etno-educativo para as crianças negras, que deixariam de estar se espelhando na imagem das bonecas brancas<sup>10</sup>. Outro fator é que as meninas negras estariam se recusando a brincar com bonecas de pano comuns, por estarem estas ligadas à noção de bruxaria. ( O NEGRO NO ESPELHO, 2005, p.1 ).

No Brasil, devem ser referidas, ainda no universo das etnias, as litxocós, bonecas de barro do grupo indígena Karajá, que ostentam elementos próprios desse grupo. Desdenhando os aspectos anatômicos, as mulheres – responsáveis pela produção delas – estilizam esses objetos através da pintura – a tatuagem tribal - e dão visibilidade ao sexo, à idade e aos adornos corporais. Pintadas de vermelho, preto e branco e destinadas às brincadeiras infantis, estão sofrendo alterações, tornando-se essa arte karajá “muito mais naturalista e realista” ( MARCONI; PRESOTTO, 1992, p. 222 ).

Há também as bonecas comestíveis, as de *alfenim*, vendidas nas feiras e feitas de goma de mandioca e açúcar. São próximas das bonecas de massa da culinária da Ilha da Madeira, que “eram antigamente um doce de romaria muito apreciado pelas crianças” ( CLODE; DRAGÃO, 1989, p. 214 ). Hoje são feitas de farinha, fermento, água e ovo, e, pela simplicidade e graça com que são feitas e decoradas, sente-se que vêm “das mãos simples das mulheres do povo.” ( id. ibid. )

---

<sup>10</sup> Benedita da Silva, ex-senadora e ex-vice-governadora ( Rio de Janeiro ), mantém uma pequena empresa de produção de bonecas africanas, a AfroDay, que “valoriza as formas negras, de um jeito que a criança possa se reconhecer no brinquedo, se identificar sem rejeitar seus traços e características” ( O NEGRO NO ESPELHO, 2005, p. 1 ).

Na literatura brasileira, encontramos referências à Boneca em alguns poetas. Em Jorge de Lima, no poema *Boneca de pano*:

Boneca de pano dos olhos de conta,  
 Vestido de chita,  
 Cabelo de fita, cheinha de lã.  
 De dia, de noite, os olhos abertos,  
 Olhando os bonecos que sabem marchar,  
 Calungas de mola que sabem pular.  
 Boneca de pano que cai:  
 Não se quebra, que custa um tostão.  
 Boneca de pano das meninas infelizes que  
 São guias de aleijados,  
 Que apanham pontas  
 De cigarro, que mendigam nas esquinas, coitadas!  
 Boneca de pano de rosto  
 Parado como essas meninas,  
 Boneca sujinha, cheinha de lã.  
 Os olhos de conta caíram. Ceguinha  
 Coberta de lama, nuinha,  
 Como quis Nosso Senhor. ( LIMA, 1974, p. 54 )

Em Zila Mamede, no poema *Milharais*:

Nos mulharais plantados ( minha infância ),  
 Recém-nascidas pelos rios  
 Que rebentavam adubando várzeas  
 Onde meus pés-meninos se afundavam  
 No cheiro fofo do paul novinho.  
 [...]  
 Quando escorriam outros aguaceiros  
 Os dedinhos do milho iam subindo  
 Em vertical, depois abrindo os braços  
 E já mais tarde o milharal surgia [...].

E vinha logo a quebra das espigas,  
 Eu chorava de pena, elas dobravam-se  
 Por sobre o caule, tesas deslizando  
 No chão, nos aventais apanhadores,  
 Sua palha entreaberta – riso triste  
 De quem, nascido, vê-se morto infante,  
 pois sendo espigas tenras, de repente  
 Logo viravam massa, logo, pão.  
 Eu as tomava com temor doçura,  
 Trançava seus cabelos, embalava-as:  
 Eram espigas não, eram bonecas  
 Que me aqueciam, eu as maternava  
 Lavando-as, penteando-as, libertando-as  
 De gumes de moinhos e de fomes  
 Dos animais domésticos, ancinhos,  
 Fogueiras de São João. Pelos terreiros  
 Procuo em vão os milharais vermelhos  
 De vermelhas papoulas adornando  
 As vaidosas tranças das espigas-  
 Bonecas brancas, minha meninice,  
 Meu avô habitando agora um campo  
 Onde ele, em vez de milho, é uma semente,  
 Meu avô, minha avó, os milharais,  
 Não tendo mais infância, tenho-a mais. ( MAMEDE, 1979, p. 106-105 )

Na prosa para crianças, pode ser citada *A boneca de pano*, do educador e escritor Rubem Alves, publicada nos anos 90 do século XX. É a história de Dulce, uma boneca de pano que a menina Drizela ganha como presente de Natal. Para tristeza dos pais, Drizela irrita-se com a boneca: “Todas as meninas sabem que a boneca mais bonita de todas é a Barbie. Papai Noel burro! Imagine se vou brincar com uma boneca de pano!” ( ALVES, 1995, p. 23 ). Mara, prima da menina, tem uma Barbie, mas desejava “uma boneca que pudesse ser sua filhinha pequena,

gostosa de abraçar, boa de dormir com ela, e não uma boneca adulta, magrela e dura” ( op. cit., p. 28 ). As bonecas trocam de dona e ficam todos felizes.

Há, também, uma boneca igualmente literária e contemporânea de Emília, na cultura portuguesa: Mariana<sup>11</sup>, em *Memórias de uma boneca*, contos infantis coligidos e adaptados por Marques Júnior ( 1925 ). Mariana é adquirida numa loja por um pai desejoso de que sua filha aprenda a ser silenciosa, discreta, a não fazer perguntas, a não se imiscuir no mundo dos adultos. Escolhe Mariana justamente porque ela não anda nem fala. Assim servirá de exemplo à filha, Amélia:

“-Repara bem na tua nova boneca, minha filha – lhe disse em tom grave o pai – Escolhi-a muito bonita para que te agradasse; mas nota que tem a boca fechada. Decerto me compreendes, porque a bom entendedor... – exclamou, beijando a pequenita, que corara e se encoleara.” ( op. cit., p. 11 )

Antes, o comprador já comentara com a vendedora o agrado que sentia por ver que aquela boneca de porcelana não exibia qualquer sorriso: “ [...] conserva a boca fechada e isso é uma excelente qualidade que não se encontra nas bonecas humanas”.<sup>12</sup> (op. cit., p. 9 )

E temos a boneca Emília, estética do *escândalo* para o pai de Amélia - nome de origem francesa que quer dizer *amada*, sendo o nome Emília, de origem germânica, uma corruptela de Amélia ( TERSARIOL, 1967, p. 218-219 ), observação que mais não é do que uma curiosidade de pesquisa.

Fazendo uma síntese, podemos concluir que as bonecas participam da infância cultural do mundo e estão ligadas, de um modo ou de outro, a uma forma de educação, enquanto transmissão de valores. No caso das bonecas-deusas, ficou

---

<sup>11</sup> Ortografia atualizada.

<sup>12</sup> Hoje, com intenções pedagógicas diferentes dessa, os jardins de infância de Lisboa contam com *o cantinho das bonecas*, conforme informação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natália Ramos, da Universidade Aberta de Lisboa.

percebido que elas eram tomadas como instrumentos de culto à natureza e à fertilidade, em que é possível identificar uma educação ecológica fundante - que a civilização desconheceu e, hoje, diante das perturbações trazidas por ela às relações dos seres humanos com o meio natural, corre a exarar leis que o protejam.

Na literatura, vimos que a Boneca participa da leitura poética da realidade; de memórias de infância e mesmo de representações em torno de *educação* e do objeto *boneca*, como foi possível perceber, respectivamente, no texto de Jorge de Lima, no de Zila Mamede, no de Rubem Alves e no de Henrique Marques Júnior. Neste, ficou visível o pensamento sobre o que seria uma menina bem educada, nas primeiras décadas do século XX em Portugal. No texto de Alves, uma menina sente aborrecimento – não seria vergonha? – de sua boneca de pano, preferindo a Barbie, que lhe parece a mais bonita de todas, enquanto a prima Mara, menos afetada pelas mesmas representações -, prefere a boneca de pano, pois esta é macia, abraçável, o que demonstra a desigualdade dos processos de subjetivação de valores. O poema de Zila Mamede, plasmado numa memória de infância rural; trazendo referência ao rebrotar da natureza, às espigas recém-nascidas e à sua transformação em alimento – e em objeto de maternagem, em *boneca* -, não deixa de conter algo do dionisíaco: há no texto, ao mesmo tempo, encantamento e dor; perda e ganho. Como na natureza, como na vida.

As bonecas parecem compor, mesmo, uma espécie de segunda humanidade, sejam tangíveis ou ficcionais. Uma humanidade em que se refletem crenças, valores, poderes, vontades. Inclusive, vontade de transformação da humanidade propriamente *humana*. Como promete ser Emília, a boneca criada por Lobato, de quem vamos falar no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II- JANELAS PARA MONTEIRO LOBATO

[...] o que tenho é jeito, habilidade; e assim como sem ser pintor, pinto minhas aquarelas, sem ser caricaturista faço minhas caricaturas, sem ser relojoeiro conserto relógios (dos grandes), e conserto fechaduras, e faço toda uma mobília tosca, como fiz em Areias, e construo uma capelinha com torre (como a construí em Taubaté), assim também, por força desse meu jeito para tudo, escrevo artigos e contos sem ter o real, o sólido, o bom talento do escritor que veio ao mundo só para escrever. ( LOBATO, 1961-a, p. 366)

Monteiro Lobato era, no Brasil, um desses homens únicos, que só a presença enchia, a todos nós, de conforto e razão de viver. Nunca a humanidade pôde dispensar os poetas e os profetas. Desde que começou a luzir, em seu cérebro, a inteligência, passou, de fato, a viver muito mais dependente desses bardos do que dos seus chefes temporais ou dos seus heróis militares. Monteiro Lobato pertencia a essa rara família de profetas e poetas, que condensam, de súbito, para um momento e um povo, a sua própria essência espiritual. ( Anísio TEIXEIRA, 1999, p. 9 )

Dado que Emília está presa a uma sociogênese em que, obviamente, o seu autor encontra-se enredado, nesta parte são mostrados aspectos de Lobato, de forma que fique visível o homem de reflexão, crítico, sensível, participativo, inconformado e de muitos fazeres que ele foi, principalmente o criador do Sítio do Picapau Amarelo, geografia em que se movem os personagens de suas obras pretensamente destinadas ao público infanto-juvenil. Assim esperamos deixar percebido o berço intelectual, histórico, moral e humano do qual se ergue essa literária boneca, considerando, de antemão, a impossibilidade de coincidência absoluta entre criador e criatura – um é humano; o outro, ficcional.

Escrevemos em forma de tópicos, com a intenção tanto de possibilitar a ‘respiração’ da leitura quanto de destacar os traços escolhidos, tarefa que, realizada com o máximo de acuidade, não está isenta da intervenção da subjetividade, dificilmente ausente de processos de escolha como esse.

Começamos pelo que Lobato diz de Emília. Ao se referir à boneca, aos 61 anos de idade, ele comenta o poder extraordinário que ela exerce sobre ele, entrando-lhe pelos dedos que batem à máquina: “e diz o que quer, não o que eu quero. Cada vez mais, Emília é o que quer ser, e não o que eu quero que ela seja. Faz de mim um ‘aparelho’, como se diz em linguagem espírita.” ( LOBATO, 1961-b, p. 341-342 )

Lobato nasceu em Taubaté - SP, em 18 de abril de 1882. Quando da Proclamação da República, tinha, portanto, 7 anos. Foi alfabetizado pela mãe. Pelo contexto da época, provavelmente teria tido dificuldades de acesso à escola, caso não estivesse incrustado numa família economicamente bem situada. Pois, como sabemos, a educação, em todo o transcorrer do período republicano, foi prerrogativa



preponderante das elites, chegando-se a ter, excluídos desse direito, em torno de  $\frac{3}{4}$  da população em idade escolar ( BOMENY, 2001 ).

Lobato construiu-se como um ator social de múltiplos papéis: bacharel em Direito, articulista de jornais, sócio de casa lotérica, fazendeiro, construtor/arquiteto eventual, desenhista, pintor, caricaturista, editor, adido comercial do Brasil nos Estados Unidos, tradutor, crítico literário, ilustrador, conferencista e, principalmente, escritor.

Entremeou sua produção literária e jornalística com a escrita de cartas, num período que vai de 1903 a 1948, ao amigo Godofredo Rangel, Juiz de Direito em cidades do interior de Minas Gerais, tradutor e escritor.

De um ponto de vista mais subjetivo, essas “conversas carteadas” - como ele as considera - lembram facas, lupas, sementes, lenço, terraço, barca. Cortam com a lâmina da crítica. Dão visibilidade a problemas sociais, políticos e estéticos do Brasil. Contêm germes de esperança e impressão de lágrima. Têm gosto mesmo de conversas entre amigos, aquelas em que se fazem desabafos e reflexões, se fala de leitura, de história, de viagens. E essas cartas viajam - não só para as mãos do destinatário e, de volta, para as mãos do autor, que as publica em dois volumes com o nome de *A barca de Gleyre*, mas para os olhos dos leitores, dos pesquisadores que, lendo-as, vêem-se diante de assuntos os mais diferentes.

A expressão *A barca de Gleyre* foi inspirada no quadro *Soir* (em francês, tarde; tardinha; início da noite), de Charles Gleyre, que o público passou a chamar de *Ilusões Perdidas* e no qual, de acordo com a descrição do próprio Lobato, vê-se um cais de ar nostálgico de onde partem barcos, enquanto um retorna “trazendo à proa um velho com o braço pendido largadamente sobre uma lira”. ( LOBATO, 1961 - a, p. 80)



Fig. 12 – “Ilusões Perdidas”, quadro de Charles Gleyre

A imagem do quadro serve para as indagações que, no início dessa correspondência, vêm ao espírito do criador de Emília, que pergunta em tom de perplexidade: “Em que estado voltaremos, Rangel, desta nossa aventura de arte pelos mares da vida em fora? Como o velho de Gleyre? Cansados, rotos? [...] Estamos moços e dentro da barca. Vamos partir”<sup>13</sup>. (op. cit., p. 81)

De fato, haveria de ser difícil, longa, mas também divertida a travessia...

## 2. 1. Visão de história

Tais cartas são, por assim dizer, as memórias de Lobato, gênero pelo qual confessava grande apreço, por considerar que só aí era possível haver história autêntica. Na carta de 9-5-1913, defende que...

<sup>13</sup> Em nota à carta de 15-11-1904, Lobato corrige a leitura que fez do quadro: “[...]A barca não vai entrando, vai saindo, como se deduz da direção do enfunamento das velas...” (LOBATO, 1961-a, p. 83)

as memórias são a alcova, as anáguas, as chinelas, o pinico, o quarto dos criados, a sala de jantar, a privada, o quintal – a pele quente e nua, ora macia e lisa ora craquenta de lepra – da humanidade, a grande humanidade com “h” minúsculo, esse oceano de machos e fêmeas que come, bebe e ama –e supõe que faz mais alguma coisa além disso. ( LOBATO, 1961-a, p. 341)

Leitor de Anatole France<sup>14</sup> e Michelet – este, autor de *História da França* e *História do século XIX* -, Lobato traz, já na carta de 10-10-1911, uma visão de história bastante próxima do que, hoje, é um conceito de nova história. Esta terá tido em Voltaire (1694-1778) e Chateaubriand (1768-1848), se não os seus primeiros semeadores, pelo menos os preparadores do terreno onde seriam lançadas as sementes da nova concepção, que vai se consolidando na França com a *Escola dos Annales*, em fins da segunda década do século XX, com Lucien Febvre e Marc Bloch ( BURKE, 1997).

Com efeito, Voltaire, citado por Le Goff ( 1998, p. 37 ), observa em 1744:

“Talvez aconteça em breve, na maneira de escrever história, o que já aconteceu na física. As novas descobertas levaram à proscricção dos antigos sistemas. [...] Saber-se-ia, assim, a história dos homens, em vez de saber-se uma pequena parte da história dos reis e das cortes. Em vão, leio os Annales da França: nossos historiadores se calam sobre esses detalhes”.

Chateaubriand, também citado pelo mesmo autor, chamava a atenção para o fato de que, das ruínas das antigas sociedades, brotam “sociedades novas: leis, hábitos, costumes, [...]. A sociedade permanece desconhecida, se se ignorar a cor dos calções do rei e o preço do marco de prata”. E Le Goff arremata: “[...] a história ‘moderna’ de Chateaubriand em 1831 já é nossa história nova”. ( op. cit., p. 38-39 )

---

<sup>14</sup> Prêmio Nobel de Literatura em 1921, Anatole France (1844-1924) publicou romances em que satirizou os valores morais e religiosos e a maneira como estes eram interpretados em sua época.

Sintonizado com, ou se apropriando desse discurso, Lobato desata as palavras e diz:

O que na Revolução Francesa me interessa é o que os estúpidos historiadores à moda clássica não contam. Eu quero fatias de vida da época, conservadas aqui e ali em memórias, planfetos de despeitados. Interessa-me o bas-fond da revolução, o formigueiro dos interesses inconfessáveis, a trama secreta dos bastidores, os fios que movimentam os polichinelos políticos – os subornos. A história fala do patriotismo de Danton, na virtude de Robespierre, mas o que me interessa é conhecer o apetite de Danton, a ambição de Robespierre.

Os grandes homens aparecem infinitamente mais interessantes, mais homens, quando despidos das falsas atitudes com que os veste a História – esse reposteiro<sup>15</sup>. (id. p. 314-315)

## 2. 2. Pedagogizando pela ocupação e pela ironia

Multifacetário em seus fazeres, Lobato descreve a própria atuação como arquiteto e construtor de uma capelinha na chácara de uma das irmãs, em Taubaté. É o progresso industrial-tecnológico do Brasil que é referido outra vez. “Fiz o projeto [...] – e peguei a empreitada. [...] Eu mesmo preguei todas as telhas ‘Eternit’ do telhado, porque o pobre pedreiro não entendia dessa novidade (LOBATO, 1961 - a, p. 309).

Na mesma carta, datada de 7-8-1911, reflete sobre a felicidade humana, a partir dessa experiência de construtor:

“Que felicidade construir! Não me esquecerei nunca destes dias passados a lidar com a torrinha em ponta de flecha, a dez metros do solo, sob o sol. Nunca meu tempo correu tão depressa. Os pedreiros e carapinas não sabem como são felizes. A felicidade humana é diretamente proporcional à velocidade com que passamos o tempo – ou ao “andante” da vida. ( id. *ibid.*)

---

<sup>15</sup> Reposteiro: cortina ou peça de estofado que pende das portas interiores da casa; criado da casa real incubido de correr os reposteiros; tesoureiro real (cf. DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: FNME, 1975, p. 1161)

Em seguida, conclui que o encarcerado é o pior dos infelizes, porque os seus dias têm “cem horas”. No parágrafo seguinte, interpreta essa aprendizagem com uma referência a Goethe, em que aparece a idéia de que um artista é um aprendiz, e um aprendiz da existência:

A verdadeira vida dum artista deve ser esta que estou levando – vida de aprendizagem, como a teve o Wilhelm Meister de Goethe. Viver todas as vidas - depois pintar a Vida. Uns tempos como pedreiro, outros como carapina, vivendo no meio deles, com o aroma das madeiras morando-nos no nariz, mais os cheiros das telhas e da cal e do reboco, com a unha do polegar da esquerda sempre negra das marteladas em falso. ( id. ibid.)

Essa aprendizagem é uma afirmação dionisíaca da vida. O aroma das madeiras, das telhas, da cal, é o aroma da natureza, o aroma do estar vivo; o instinto não entorpecido pela condição de intelectual: o estar entre operários parece tão importante quanto ler Goethe. Uma mão escreve; a outra se machuca sob o martelo.

Granulações irônicas, formuladas contra si próprio, contra Homero e até contra Deus, não faltam à textura das cartas. Escreve em 7-2-1912:

[...] E eu aqui a criar galinhas e porcos. Minha academia vai ser a Sociedade Nacional de Agricultura.

Por falar em galinha: estou de avicultor novo, um grego legítimo, contratado no Rio. É da ilha de Tinos e recém-chegou ao Acre. Para valorizar minhas [galinhas] Leghornes dou-o como descendente bastardo de Homero.

[...] Virei médico à força por causa dos filhos, e tenho obtido curas maravilhosas. Em diarréia sou mestre. E como sou “doutor”, todos aqui me procuram e tomam meus remédios e saram ou morrem - tal qual como os médicos de verdade.

( LOBATO, 1961-a, p. 325-326 )

Numa das primeiras cartas, em que consta apenas o ano - 1903 -, comenta que está comendo o mesmo alimento que S. João comia no deserto: içá<sup>16</sup>. Içá torrado, que, informa, tinha o nome de ambrosia no Olimpo grego. E diz encontrar aí a prova da existência de Deus. “Só um ser Onipotente e Onisciente poderia criar semelhante petisco”. ( LOBATO, 1961-a, p. 35)

Também o Presidente Getúlio Vargas é alcançado pelos tentáculos pilhéricos de ML, como está na carta de 16-12-45: “Getúlio, com o seu faro de rato para queijo, meteu-se como chefe do trabalhismo, virou “pai dos pobres”, etc. Já desempenhou seu papel: agora vai ter ‘pontas’ na peça, apenas”. ( LOBATO, 1961-b, p. 370 )

Tomamos essas ironias como fazendo parte da maneira lobatiana de estar no mundo, da sua disposição de trepidar os modos de pensamento convencionais, *normais*, pendidos para a preservação da estabilidade das linguagens rotineiras. ML faz a crítica sarcástica, elabora o dito espirituoso, brinca com o sagrado e assim altera a ordem da linguagem *bem comportada*. Como quem faz caricaturas verbais, e não apenas caricaturas plásticas. Revela-se, deste modo, como *homem artístico*. Pois “O homem artisticamente impotente cria para si próprio uma forma de arte adequada, exatamente porque é o homem anti-artístico em si” ( NIETZSCHE, 1978-a, p. 138 ).

São atos políticos, criadores. Incômodos, mas criadores.

### **2.3. Melancolia e autopedagogia existencial**

Mas nem tudo é mordacidade em Lobato. Nem sempre seus dizeres são pipas arremessadas contra o horizonte da conformidade. Elas às vezes descem, vão ao chão. Murcham.

---

<sup>16</sup> Formiga de asas que sai dos formigueiros na época da desova; saúva. A fêmea se chama tanajura. Por este nome também é conhecida a iguaria feita de saúva assada.

Depressões... Por que estaria livre delas, se era um homem, e um homem de acentuada sensibilidade, a quem estarrecia o estado moral do país, onde haveria de ser pai?

Desabafa, em 11-12-1917: “Dói-me ter filhos, Rangel. Como educá-los, nesta terra? Que moral ensinar-lhes? Nossa ascensão como povo é ladeira abaixo” ( LOBATO, 1961-a, p. 165).

Lobato já tratara o hermismo<sup>17</sup> como “monstruosidade”. Mostra Rui Barbosa como alguém que destampa uma panela em que fervem escândalos políticos. Por fim, num tom de trágica racionalidade: “Cada vez mais me convenço da sabedoria do [amigo] Ricardo, matando-se” ( id. ibid. ). Essas referências lembram, embora seja outro o tempo, a música *Que país é este*, de Renato Russo, composta em 1979 mas só editada em 1987, e que tem, igualmente, um sentido de prática analítica social:

Nas favelas, no Senado  
 Suspira pra todo lado  
 Ninguém respeita a Constituição  
 Mas todos acreditam no futuro da nação  
 Que país é este  
 No Amazonas, no Araguaia, na Baixada Fluminense  
 Mato Grosso, nas Gerais e no Nordeste  
 Tudo em paz  
 Na morte eu descanso mas o sangue anda solto  
 Manchando os papéis, documentos fiéis  
 Ao descanso do patrão  
 Que país é este  
 Terceiro mundo se for  
 Piada no exterior  
 Mas o Brasil vai ficar rico  
 Vamos faturar um milhão  
 Quando vendermos todas as almas  
 Dos nossos índios em leilão  
 Que país é este ( RUSSO, 1987 )

---

<sup>17</sup> Hermes da Fonseca, Presidente da República de 1910 a 1914, foi sucedido por Venceslau Brás.

A referência de Lobato à morte do amigo evoca também o aspecto trágico de que pode se investir o conhecimento da realidade, ainda na visão nietzschiana. Nesta, se há uma verdade terrível, ela pode extinguir a vontade de agir. “Quando já consolação nenhuma nos pode valer, o desejo projeta-se para além do mundo, para a morte”, diz o pensador/pedagogo alemão ( NIETZSCHE, 1978-a, p. 69 ). É preciso lembrar: o ser humano que sucumbe pode ser também o ser humano na sua dimensão dionisiaca, pois este entrega-se à vida, não se ausenta dela, estando, assim, sujeito à dor mais incontornável quanto à alegria mais arrebatadora. Afirma o autor alemão, porém – e isto é o que mais importa para esta pesquisa -:

“Aqui, no mais alto perigo para a vontade, **a arte surge e avança como um deus salvador que traz consigo o bálsamo benfazejo: só ela tem o poder de transformar o aborrecimento do que há de horrível e de absurdo na existência, e transforma-o em imagens ideais que tornam agradável e possível a vida**” ( op. cit., p. 70 – grifo nosso ).

É assim que procede, afinal, Lobato. É assim que ele se revolve e se resolve nas suas realizações e perdas. Quando comenta o falecimento dos filhos - Guilherme, aos 24 anos; Edgard, aos 31 -, compara a morte a “um alvará de soltura”, pois “dá-nos invisibilidade e expansão, exatamente o que acontece ao bloco de gelo que passa a vapor.” ( LOBATO, 1961-b, p. 345 ). Mas pondera que “assim vamos também nós morrendo. Morrendo nos filhos, pedaços de nós mesmos que seguem em frente.” ( id. ibid. ) É um Lobato como poeta trágico que fala aqui.

Pensemos nas impetuosidades de Emília. Mas haverá algum momento em que ela é triste, por efeito da leitura do mundo? A pesquisa responderá mais à frente. Importa, por enquanto, que o seu *pai*, como Lobato se dizia, mesmo entristecido era capaz de promover o que vamos chamar de uma autopedagogia



existencial, devendo-se entender pela expressão o trabalho de autoconstrução, o esforço de reentrada num processo de compatibilização do sujeito consigo mesmo, quando exposto a contingências desafiadoras, o que julgamos necessário a todos os seres humanos, em todos os tempos.

Em Lobato, isso que chamamos de autopedagogia existencial processa-se até mesmo através da cólera, que advém de sua interpretação do mundo, de suas experiências de Brasil. Embora se diga eventualmente triste por isso, revela: “[...] só escrevo coisas que prestem quando sob a influência da indignação. É a minha musa, a Cólera! Todos os meus contos e artigos brotam desse sentimento criador”. (LOBATO, 1961-b, p. 213).

À indignação, aliás, Paulo Freire ( 1991, p. 73 ) atribui um sentido pedagógico. Não a toda e qualquer indignação, bem entendido, mas àquela que o movia como educador que se dava à leitura crítica da realidade social e política do Brasil, a partir dos anos 50 do século XX, realidade agravada por uma “educação livresca e autoritária”, e que acabou por levá-lo à luta por “uma educação denunciante da opressão e anunciante da liberdade, o de uma pedagogia da indignação”.

Outro exemplo do esforço autopedagógico em Lobato manifesta-se quando ele fala do que fazia nos meses em que ficou encarcerado, a mando do Presidente Getúlio Vargas, por ter criticado a política deste em relação ao petróleo. Comenta, na carta de 17.9.1941: [...] Eu estava na prisão, cumprindo sentença, e matava o tempo com a nova tradução do Kim<sup>18</sup>. Pus os olhos nas grades e fiquei a matutar naquele quebra-cabeças [...]”. (LOBATO, 1961-b, p.335).

Ele diz “nova tradução” referindo-se a uma primeira, no Brasil, feita por “Agripino” - provavelmente Agripino Grieco (1888-1973), crítico literário brasileiro,

---

<sup>18</sup> Obra do escritor Rudyard Kipling (1865-1936), nascido na Índia e naturalizado inglês. Prêmio Nobel em 1907.

temido por seu espírito satírico -, e na qual, ironicamente, diz ter encontrado “uma boa pérola”. Ou seja, uma solução inadequada, que o faz cotejar traduções do francês e do inglês, “matutar naquele quebra-cabeças”...

Traduzir, com efeito, chegou a ter um sentido terapêutico para o autor: “A tradução é a minha pinga. Traduzo como o bêbedo bebe: para esquecer, para atordoar”. ( op. cit., p. 334 ). Em 1945, aconselha a mesma atividade ao amigo Rangel e faz uma confissão:

Bem, volte à sua tradução. Goze essa delícia [...].Foi a tradução que me salvou depois do meu desastre no petróleo. Em vez de recorrer ao suicídio, ao álcool ou a qualquer estupefaciente recorri ao vício de traduzir, e traduzi tão brutalmente que me acusaram lá fora de apenas assinar as traduções. Mas era o meio de me salvar. Hoje me sinto perfeitamente curado, -e por isso abandono o remédio. ( op. cit., p. 366)

Não só a tradução. A literatura infanto-juvenil que produzia também lhe proporcionava a força autoconstrutora. Na “conversa carteadada” de 7-10-1934, reconhece que está entusiasmado e trata de esclarecer o motivo:

“[...] pensarás que é o ferro ou o petróleo que vem vindo *around the corner*. Nada disso. É a perspectiva do encontro de tia Nastácia com Isaac Newton que me põe de bom humor. (...) A literatura ainda é o meu consolo.” ( op. cit., p.330 )

Diz Nietzsche ( 1978-b, p. 97 ): “[...] poetas sabem sempre consolar-se”. Desdobrando o sentido da afirmação, podemos dizer que sabe consolar-se o ser humano que adere a uma concepção artística da vida, a uma concepção que inclua o auto-refazimento, a aprendizagem do ir além de si mesmo, do negar-se a permanecer mirando os detritos existenciais depositados no fundo do espírito, ao

longo da existência. Para isto, não é indispensável escrever romances, fazer teatro ou pintar quadros. É preciso não perder a vontade, a *potência*; não se tornar refém da própria individualidade.

A grande autopedagogia existencial de Lobato, porém, há de ter sido a criação de Emília, através da qual se traduziu a si mesmo e a quem nunca abandonou, pois morreu sem ter escrito, como planejou, um livro em que a boneca ouviria a história da América, nos braços e da boca do Aconcágua<sup>19</sup>. É a boneca que assim o deseja, “porque só um Aconcágua pode ter a necessária isenção de ânimo para contar a coisa como realmente foi, sem falseações patrióticas, nacionalísticas, raciais ou humanas...” (LOBATO, 1961-b, p. 342 )

Escrever de um ponto de vista não humano: isto liga Lobato ao performático, pois foi visto que a *performance*, no teatro, utiliza seres inanimados e animais em lugar do ator humano, para que se percebam, com menos interferência emocional, as idéias do encenador.

#### **2.4. Cidades mortas e cidades vivas**

Lobato transfere-se para Nova York em 1927, nomeado Adido Comercial. Pensa em abrir lá uma filial da editora de sua propriedade. Chamar-se-ia *Tupy Publishing Co.* e ele imagina, em vão, que excederá a Ford. “O Brasil”, diz, “é uma coisa perrengue demais para os planos que tenho na cabeça” ( op. cit., p. 300 ). Considera positivamente estonteante a experiência de “Morar e ter negócio na maior cidade do mundo, onde os homens se envenenam com o fedor da gasolina de 800 mil automóveis! América, a terra de Henry Ford, o Jesus Cristo da Indústria!” ( id. ibid. ).

---

<sup>19</sup> Vulcão inativo, com 6 959 m. de altura. Fica na Argentina, próximo à fronteira com o Chile.

Nova York é a representação cabal do que, para o autor, seria uma cidade viva. Num tom discretamente emulativo, compara, em termos de nomadismo imposto pelas contingências profissionais, sua trajetória de escritor-empresário com a trajetória do amigo que, como Juíz de Direito, obrigava-se a mudar de cidade para cidade, sempre no interior do estado de São Paulo, conforme a carta de 17-8-1927: “Você condenado a pular duma ‘cidade morta’ para outra, e eu a saltar duma cidade viva para outra mais viva ainda: Taubaté - S. Paulo - Rio de Janeiro - New York...” ( op. cit., p.301 ).

Areias-SP, onde foi promotor de justiça, é uma dessas cidades sem vida. Um “tipo de ex-cidade, de majestade decaída” – assim define-a na carta de 14-5-1907. Perto, ficava Bananal, também exemplo de decadência e onde existiram “[...] Barões que usavam pinicos de ouro. Mulheres ciumentas que cortavam o seio das escravas. [...] – aqueles casarões abandonados. Ainda há mistérios no ar”. ( op. cit., p. 167 ).

O esgotamento de tais cidades relaciona-se com a crise da economia cafeeira, motivada pela superprodução do café. Lobato observa a cena num misto de historiador, sociólogo e literato, pois dessas observações extrai motivos para escrever um livro de contos em 1919: *Cidades mortas*. Isso leva à compreensão de que a prática literária pode brotar do entrecruzamento de outras práticas, configurar-se a partir de interdependências, num xadrez de formas econômicas, históricas, sociais ( ELIAS, 1995 ). A partir desse jogo de forças. E de jogo, diga-se, Lobato entendia também. E apreciava, em sentido literal:

[...] Sabes o que é roleta, juiz? Durante a ação, uma luta tenaz entre o Homem e a Sorte. Depois, uma alegre ou melancólica ressaca, em que relembramos os lances bons, ou maus, as coincidências e mil coisinhas que só jogadores entendem. Como no xadrez. [...] Mas no xadrez temos como adversário a ciência do parceiro; na roleta o adversário é o Destino. ( op. cit., p.36 )

Roleta. Luta entre o ser humano e a sorte. Ressaca alegre ou melancólica. Destino... Ora, essa linguagem é própria da sabedoria dionisíaca, em que a vida não é compreendida como um mármore geometricamente recortado, mas como um fagulhar de possibilidades; uma não-forma, uma ondulação, um risco, uma paixão, um atrever-se, um perder, um ganhar... Um jogo, enfim. De representações, inclusive. Como essas de Lobato, que vêm em forma de interpretação do que seja um país desenvolvido, e em que cabe também a Argentina. Em carta de 1946, após queixar-se do trabalho de revisão de 10.000 páginas, desabafa:

“A estafa é tão grande que quando terminar isso vou para a Argentina, realizando afinal um velho sonho. Lá há pão, Rangel! Há carne! Há manteiga, ovos, frutas, e tudo da melhor abundância. Vou à Argentina para comer –parece incrível!” (LOBATO, 1961-b, p.374).

No andamento, num instante de aguda percepção em torno do progresso tecnológico e de seu alcance na subjetividade das pessoas revela-se quando ele profetiza a extinção, a partir do advento da televisão, de um sentimento universal que, na língua portuguesa, inspirou muitos poetas: saudade.

“A primeira vítima da televisão vai ser a velha e boa Saudade, que no fundo é filha da Lentidão e da Falta de Transportes. A saudade desaparecerá do mundo. (Pobres poetas! Dia a dia vão perdendo as cocadas da sua quitandinha.) Porque a saudade vem de não podermos ver e ouvir a pessoa querida que está longe ou já morreu. Mas o rádio e a televisão destroem o longe. Em breve futuro a palavra ‘longe’ se tornará arcaísmo”. ( id.ibid. )

De fato, *longe* deixaram de estar, inclusive, as bibliotecas. Hoje é possível saber da vida e da obra desse autor brasileiro pela *internet*, ainda que se esteja

numa escola do interior do Brasil, do mesmo modo como é possível, senão impedir, pelo menos suavizar a saudade entre pessoas que, ligadas por amizade, vêm-se em terras distantes. E assim temos um Lobato profetizando o futuro, presentindo o devir da poesia a partir da alteração das subjetividades pela tecnologia, numa demonstração de que estava ligado não só ao passado e ao presente, mas também ao futuro.

Ainda em Nova York, movido por suas inquietudes, assiste a uma conferência do cineasta russo Eisenstein<sup>20</sup> e conhece De Forest, o inventor da válvula de rádio – portanto, dois inovadores, se lembrarmos que Eisenstein aperfeiçoou a técnica de montagem cinematográfica no filme *Outubro*. Na volta, torna-se defensor vigoroso da autonomia econômica do Brasil através da exploração do ferro, “pai da Civilização”, e do petróleo.

“Isto é o que o brasileiro não compreende, Rangel, e só agora vim a compreender. O segredo de todas as prosperidades e culturas está no FeC, porque o FeC (ou aço) é a matéria-prima do Instrumento e da Máquina, e do Instrumento e da Máquina é que sai este belo horror chamado Civilização. [...] De que modo escreverias o teu romance, se vivesses a vida do índio que não dispõe de ferro? Na areia das praias, com um pauzinho, como fez Anchieta, para que o vento e as ondas o lessem e apagassem? [...] Estamos com uma empresa em organização no Rio para ferrar o Brasil, isto é: para produzir ferro pelo maravilhoso processo de Mr. Smith e com esse ferro construir as máquinas e instrumentos por falta dos quais ainda vagamos no ‘berço do atraso’” [...]. ( op. cit., p. 313-314)

Essa carta é de 1928. Na de 17-8-1927, diz-se encantado com a América, e o entusiasmo é exclamativo: “Eficiência! Galope! Futuro!”. Com estes signos radicais, faz para si mesmo e para o amigo a representação de desenvolvimento. Depois,

---

<sup>20</sup> Serguei Mikhailovich Eisenstein (1898-1948) dirigiu o filme *Couraçado Potemkin*, além de outros como: *A Greve*; *Ivan, o Terrível*; *Os Cavaleiros de Ferro*; *Linha Geral*. Sua obra está entre as mais importantes da história do cinema. (Cf. Enciclopédia Universal Gamma, 1984, v. IV)

uma expressão que arremata o seu entusiasmo: “Ninguém andando de costas!” ( op. cit., p. 302 ).

Indiretamente, fala do Brasil. De um Brasil cuja ascensão percebia como sendo “ladeira abaixo” e onde comportamentos, mesmos os profissionais, oscilavam em função do lugar social dos sujeitos. Como ele próprio percebe, por exemplo, as representações em torno do que é ser articulista de um jornal como *O Estado de S. Paulo*. Indo ao consultório de um médico do Instituto Paulista, Enjolras Vampré, este o recebe friamente para, em seguida, tornar-se atencioso, ao descobrir de quem se tratava. “Veja você”, diz, “como para o mundo tem peso um nome que assina artigos no jornal. A gente passa de servo da gleba à classe dos senhores. O “senhor” é o homem armado, que pode desta ou daquela maneira tornar-se ofensivo”. E conclui de modo enfático: “A grande desgraça na vida é ser inofensivo, Rangel. Veja as minhocas.” ( op. cit., p. 20)

O comentário deixa ver o prestígio de que gozava um homem de letras, um jornalista, na época. Principalmente em se tratando de alguém que tinha em alta estima a autonomia e por ela modelava os próprios atos, como era o caso de Lobato, nada inclinado a ser inofensivo como pensador, como crítico dos valores vigentes na sociedade de então. Por outro lado, “ser inofensivo” aproxima-se, teoricamente, do sentido de não dispor de táticas, de não fazer enfrentamentos, de se deixar vencer pelas dificuldades sem buscar alternativas de solução.

Na visão de Certeau ( 1994 ), táticas querem dizer certas práticas que, imprevisivelmente, imiscuem-se em lugares já constituídos, fissurando ou modificando essa ordem, o poder aí organizado, o “poder proprietário” - que é a estratégia. Espécie de fogo de artifício no meio das estrelas, e que não chega a ser

visto lá do alto, a tática é parenta da astúcia, que “é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como ‘último recurso’” ( CERTEAU, op. cit., p.101).

Lobato não estava num lugar político oficial, onde também, e talvez principalmente, costuma operar a estratégia. Suas táticas - de cidadão, de intelectual que pensava o Brasil - revelam-se nas cartas, até então confidenciais; nos livros e nos artigos que escreve para jornais. Também na sua posição de editor, ao escolher, com risco comercial, autores não consagrados que trouxessem uma colaboração nova para a literatura: “Meu empenho é só editar os novos, mas novos de talentos. Medalhão não me entra aqui. Que gosto soltar livros de múmias acadêmicas, gente rançosa? Quero *tendrons*, brotos”. ( LOBATO, 1961-b, p. 239 )

E a astúcia está sempre presente nele: no discurso eivado de ironia, na palavra espirituosa e crítica. Sua experiência como articulista do jornal O Estado de São Paulo é emblemática com referência à tensão entre a estratégia desse jornal e as táticas lobatianas:

“O Estado é cauteloso. Poda-me os pedaços mais atrevidos e portanto melhores. Baixa o tom das minhas violências. Em compensação, vingo-me n’O Queixoso, revista quinzenal de ‘pau no lombo’”. ( op. cit., p. 68)

Deslizando para um espaço editorial periférico e menos comprometido com o poder oficial, Lobato dribla a censura para manter aceso o próprio discurso e não ver solapado o direito à comunicação das próprias opiniões. A respeito de posições assim, diz Nietzsche ( 1978-b, p. 150 ): “Não nos deixaríamos queimar por nossas opiniões: não estamos tão seguros delas. Mas, talvez, por podermos ter nossas opiniões e podermos mudá-las”.



## 2.5. Representações do desenvolvimento para crianças

No mundo do faz-de-conta, o sítio do Pica-pau Amarelo insere-se no conceito de “cidades vivas”, principalmente no que diz respeito ao progresso pela exploração do petróleo, conforme vemos em *O poço do visconde*, obra em que o autor realiza ficcionalmente o que não foi possível fazer, a contento, na realidade. Nessa ficção de clara intenção didática - como o mostra o teor científico das explicações em torno da formação e extração do petróleo -, cria-se a Companhia Donabentense de Petróleo, em que Emília participa não só com suas sagacidades e impertinências, mas também como Diretora de Transportes, dona de um avião e economista em relação às suas próprias finanças: “[...] um ponto negro apareceu no céu azul. Era o avião da Emília. Chegou. Posou. O piloto fez sinal aos operários [...]” (LOBATO, 1994-c, p. 67 ).

O discurso do progresso, por via da exploração de petróleo, aparece claro, decisivo, nessa ficção: divulgada a notícia da descoberta do produto no sítio de Dona Benta, os estados brasileiros passam, crescentemente, a fazer prospecções bem-sucedidas, afirmando o narrador que...

O País entrou a prosperar dum modo maravilhoso. Todo mundo compreendeu que o nosso emperramento antigo provinha da falta de circulação. (...) O número de automóveis cresceu vertiginosamente. O de caminhões de carga, ainda mais. As fazendas adotaram os tratores de puxar os arados e aposentaram os bois e as mulas. As estradas de ferro passaram a queimar óleo combustível em vez de lenha e carvão. [...]

O supergás, ou gás líquido, acondicionado em cilindros de ferro, invadiu até as casas da roça. Ninguém mais cozinhou com lenha: só a gás, como nas cidades grandes. ( op. cit, p. 94 )

O autor como arquiteto imaginário do desenvolvimento, num desejo literaturizado que tem a sua pedagogia: *ensinar* a desejar, a sonhar com um Brasil moderno.

E a antiga vila, nos arredores do sítio, passa de mil para cem mil habitantes, é visitada por turistas, ganha dez cinemas, escolas esplêndidas, cinco hotéis de luxo, a Casa de Saúde Dona Benta, “absolutamente gratuita”, de onde “os doentes saíam invariavelmente curados e gordos”. ( id. ibid. ) Pistas duplas, com tapete de grama separando-as, canteiros de flores e iluminação noturna, restaurantes típicos, bombas de gasolina donabentense a cada três quilômetros... Casas de Abrigo, gratuitas, para os viajantes... Ainda nessa cidade tão viva,

A Escola Técnica Narizinho tornou-se um padrão copiado pelo País inteiro. Os rapazes e as raparigas que lá se diplomavam em vários ofícios eram disputados a peso de ouro. “Aqui se aprende de verdade” era o letreiro que havia na fachada do estabelecimento –e aprendia-se mesmo. ( id. ibid. )

Assim Lobato ficcionaliza, para as crianças, suas representações de desenvolvimento, e desenvolvimento global: na saúde, na educação, no trabalho, na cultura, no lazer, no urbanismo. Traz, desse modo, para o mundo dos pequenos, e pela via do ficcional, assuntos que discutia com intelectuais de sua geração. Mostrar essas possibilidades às crianças foi uma de suas táticas.

A decadência e a estagnação perturbavam-no, e tanto, que por isso mesmo, provavelmente, haja concebido Emília livre da inércia rotineira das bonecas de pano.

## 2. 6. No palco com outros

A Escola Técnica Narizinho traduz, simbolicamente, as preocupações do criador de Emília com a educação, preocupações que, como foi dito, moveram outros intelectuais e cientistas dos fins do século XIX e das primeiras décadas do século XX, como Tobias Barreto, catedrático da Faculdade de Direito de Recife, que criticou a cultura retórica da época, divulgou os filósofos alemães, o evolucionismo e o positivismo; Euclides da Cunha, misto de engenheiro, sociólogo e literato, além de outros como Belisário Penna, higienista; Miguel Pereira, professor da Faculdade de Medicina; Miguel Couto, José Augusto Bezerra de Medeiros, Anísio Teixeira, Otávio Lamartine e outros.

Deve-se ter em mente que os anos 20 e 30 do século XX foram de fortes construções ideológicas em torno do papel do Estado, do que se pretendia como sociedade e homens *novos*, por força mesmo da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) que, cessada, permitiu fosse percebida a precariedade da ordem internacional. E estava recente a revolução soviética de 1917, que “parecia anunciar a aurora de novos tempos” ( FAUSTO, 2002, p. 170 ), e em que Eisenstein se inspira para conceber o filme *Outubro*. Estado forte e culto à personalidade passaram, então, a compor o programa da orientação política tanto de direita quanto de esquerda .

Com Anísio Teixeira, Lobato tinha amizade já no início da década de 1920. Encontraram-se nos Estados Unidos. Tal encontro, para Bomeny ( 2001, p. 10 ), “foi seminal na construção de um ideário de civilização e na formação do que Lobato chamaria a ‘irmandade’”, expressão que queria dizer “uma agremiação de profetas de uma religião cívica de transformação do Brasil”. Lendo a correspondência de Anísio Teixeira, a autora conclui que Lobato “foi uma extraordinária figura de ligação entre educadores” ( id. ibid. ), lembrando que coube a ele a articulação da amizade

entre o Anísio e Fernando Azevedo. Do mesmo modo como a correspondência entre Lobato e Godofredo Rangel durou enquanto durou a existência do criador de Emília, as cartas entre aqueles dois educadores também só cessariam com a morte de Anísio Teixeira. Escreve este, dois dias após a morte de Lobato, a quem dedica o livro *Educação no Brasil*: “A menor reflexão sobre o fenômeno Lobato em nosso país confirma a minha tese de que perdemos, anteontem, a mais densa e vigorosa encarnação do espírito brasileiro, em nosso tempo.” ( TEIXEIRA, 1999, p. 10 )



Fig. 13 – Anísio Teixeira (de óculos) e Monteiro Lobato (à sua esquerda).  
Estados Unidos, década de 1920

Transformar o Brasil era o que desejavam. E em função disso, jogavam o jogo dos contatos, alimentador da troca e da disseminação de idéias. As cartas eram o que são hoje o telefone e a *internet* - com a ressalva de que as falas telefônicas evoluam, não deixam, facilmente, registro material; não se tornam documentos como as cartas, enquanto ao correio eletrônico falta a alma da letra e é facilmente *deletável*.

Todos eles queriam fazer emergir do solo do Brasil uma nação, através de um amplo processo educativo. Para isso, a cada um cabia mover a sua peça no xadrez das concepções e das ações, que incluíam apropriações da pedagogia praticada

nos Estados Unidos e em alguns países europeus e que acabou por gerar o Movimento da Escola Nova. Esse movimento defendia, entre outras coisas, a capacidade de o aluno aprender por si mesmo, com base em seus interesses e na capacidade de observação e experimentação (MANACORDA, 2002), comportamento, aliás, que Lobato imprime generosamente em Emília, como veremos à frente quando falarmos de *A chave do tamanho*.

Necessário parecia todo esse empenho. Afinal, as experiências reformistas, a partir da instauração da República, foram, na visão de Berger (1980), todas frustradas: faltava-lhes conteúdo pedagógico apropriado, restando a impressão de que os representantes da elite social, incumbidos de implementá-las, nenhum interesse - político ou social - tinham nelas. E a população como um todo não tinha poderes para representar seu próprio projeto educacional. Continuava-se a ter uma educação pautada no modelo jesuítico, o que equivale a dizer, nas palavras de Anísio Teixeira ( op. cit., p. 32 ), que “Todo o ensino sofria, assim, dessa diátese de ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração, e nos piores, de verbalismo vazio e inútil.” A mesma visão tem Berger ( op. cit., p. 170 ), para quem a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo de trabalho, servindo por isso exclusivamente à classe dominante.

Tinha-se, como já referido, esta realidade: 74,6% da população em idade escolar, no início do século, eram analfabetos, conforme dado apresentado por Bomeny ( 2001 ).

E há que se levar em conta as conseqüências sociais da prática escravista. Não se podia ter senão, no geral, um povo intelectual e moralmente desfigurado, sem a consciência de cidadania - que até hoje se busca formar, como percebemos na freqüência com que, do final do século XX para cá, é pronunciada, escrita,

discutida a palavra cidadania, seja em projetos comunitários e de pesquisa, seja na linguagem da mídia ou da escola, sempre com a intenção de denunciar e/ou reverter a exclusão social; os problemas sanitários; o desconhecimento de direitos básicos; questões relacionadas à qualidade de vida; o analfabetismo, que, tantas décadas depois, continua alcançando importante contingente da população.

A visão de que o Brasil não correspondia a uma nação aparece numa “conversa carteadada”, datada de 1915: “Não somos ainda uma nação, uma nacionalidade”. E afirma que “As enciclopédias francesas começam o artigo Brasil assim: ‘*Une vaste contrée...*’ [...] Não somos país, somos região” (LOBATO, 1961-a, p. 32). Mas, sonhador, e assumindo o espírito-criança de que fala Nietzsche, cria, no incorpóreo da ficção, o *real* desejável.

Dentro do princípio do *espírito sutil*, em que também se apóia a nossa compreensão sobre o criador de Emília e sobre esta própria, enquanto *humanidade*, e que, lembrando, dá o ser humano como não passível de exatidão, podem ser percebidos os movimentos interiores de Lobato, enquanto pensador do Brasil. Do ponto de vista socioeconômico e intelectual, ele não é povo, é elite, e há momentos em que critica, por exemplo, a figura do caboclo, por seu mau uso da terra, pela depredação das florestas e outros comportamentos que considera reprováveis. Mas reconhece, depois, que, ao se afastar do ambiente da roça, foi possível ver o problema com a devida racionalidade, livre dos laços subjetivos que a proximidade parecia produzir. Diz, ao criticar a literatura - e o gosto do público por ela - respaldada na imagem folclorizada do caboclo: “[...] Em havendo caboclo em cena, o público lambe-se todo. O caboclo é um Menino Jesus étnico que todos acham engraçadíssimo, mas ninguém estuda como realidade”. (LOBATO, 1961-b, p. 68)

## 2.7. O conceito de *raté*

Especialmente em função de Emília, importante para compreender a visão de indivíduo elaborada por Lobato é o conceito de *raté*, cujos sentidos já foram apresentados. O criador de Emília metaforiza o conceito. Para ele, *raté* é o que faz concessões ao que está estabelecido; o que não se esforça pelo próprio devir; o que constrói imagens *positivas*, mas falsas, de si mesmo. O que não consegue *parir* a si próprio, preferindo seguir os outros, como se numa espécie de hipnose.

Assim se pode depreender do que está dito na carta que escreve da fazenda ( Taubaté ), em 7-6-1914, na qual se defende da inadequada apropriação, pelo amigo, desse conceito, com o qual Rangel tenta atingi-lo:

Rangel, Rangel! (...) Julgas-me então um raté pelo simples fato de não haver nas livrarias uma brochura amarela com o meu nome na capa? F. F. tem lá brochuras com o seu nome e esse, sim, Rangel, é o raté dos ratés. Raté, eu? Mas como, meu bobinho, se vivo a minha vida? Ratés são os que querem uma coisa e sai outra. O Goulart e o Macuco eram ratés porque queriam ser gênios e os quatro pés não deixavam. **Um rebelde nunca é um raté. Só o será se quiser ser rebelde e permanecer escravo.** ( LOBATO, 1961-a, p. 361- grifo nosso )

Com outras expressões, o conceito emerge do discurso lobatiano, em tempos e situações diferentes. Ao criticar, por exemplo, a literatura produzida por um conhecido, a quem chama, ora de Zé Correto, ora de Frango Sura, observa que esse autor ostenta uma gravidade de imortal da Academia Brasileira de Letras; não é capaz de perturbar a ordem literária, justamente por ser medroso, por se acautelar e adular os estilos consagrados. E assim fecha sua avaliação: “O medo de ser interessante faz do Frango Sura um caixão de defunto”. ( LOBATO, 1961-b, p. 90)

Também o destinatário de suas cartas se vê analisado, e igualmente como literato, à luz desse conceito. Referindo-se ao espírito imitativo de Rangel em

relação ao poeta francês Flaubert, afirma: “A conclusão é que você ainda não se pariu de todo a si mesmo, pensa que é uma coisa e é outra” ( LOBATO, 1961-a, p.93). No final da carta, como que demonstrando ter consciência do incômodo da análise, despede-se dizendo “Adeus. Sinto-me rabugento. [...]”.

Desta forma, expande-se mais a roda do conceito: *raté* é também o que tem medo de acontecer, de ser diferente, de se destacar, de se cumprir. De se libertar em relação à imagem dos outros, principalmente quando esses outros estão aureolados por algum tipo de poder ou prestígio. O *raté* é, na linguagem nietzschiana ( 1978-b, p. 291 ), “o adulator que mendiga”; o que se distancia do “criador de valores”. O que não rompe a cadeia das representações. Aquele que o consegue, pode atingir o além-do-homem, o “espírito livre”, o “espírito nobre” e o “espírito dionisíaco” ( CAMBI, 1999, p. 504 ).

Incômodo ou não, o conceito de *raté* é pedagógico e libertador. E deve fazer sentido, em todos os tempos, na cultura ocidental. Principalmente no Brasil de Lobato, que estava mais próximo dos bafos da colonização e da monarquia, precisando, portanto, formar uma identidade de nação.

E no Sítio do Picapau Amarelo, quem seria apontado como *raté* pelo próprio Lobato?... Surpreendentemente, o sábio daquela comunidade:

[...] o Visconde de Sabugosa é um *raté*. Tentou várias evoluções e sempre ‘regrediu’ ao que substancialmente é: um sábio. Um sábio é coisa cômoda, espécie de microfone: não tem, não precisa ter personalidade muito definida. Todos os esforços que o visconde fez para mudar de personalidade falharam – e hoje resigno-me a vê-lo como começou: um “sabinho” que sabe tudo. ( LOBATO, 1961-b, p. 343)

*Raté*, portanto, não é, necessariamente, o iletrado, mas o que, mesmo sendo um cientista, não consegue tornar-se um buscador de visões para além das que tem. Que não se transforma. De certo modo, o Visconde é percebido por Lobato como



Sócrates o é por Nietzsche – um sujeito interessado preponderantemente na ciência, desligado da dimensão sensível, um espírito pela metade: sem Dioniso, apegado às convenções, sem se rebrotar em si mesmo – como o faz a própria natureza. E o aperfeiçoamento humano, na visão de Lobato, se faz por um processo de descascamento, de raspagem de tudo quanto foi sendo lançado no espírito pela tradição. Assim vamos, diz ele,

colhendo as coisas novas – idéias e sensações – que o estudo ou a observação nos deparam. Essas observações, caindo-nos n'alma, lavam-na, raspam-na da camada de preconceitos e absurdos que a envolvem –a camada de antinaturalismo, enfim. ( LOBATO, 1961-a, p. 57)

## **2. 8. O leitor apaixonado de Nietzsche**

Lobato construiu-se como leitor na biblioteca do avô, condição que, cultivada *organicamente*, o faria definir-se depois como um animal que lê. Essa biblioteca, repleta de obras históricas e científicas, pertencera a um filho do avô que, ao se formar em São Paulo, pôs-se a viajar pelo mundo, “andou pelo Egito e outros países históricos, apanhou febre amarela na campanha romana e morreu num hotel de Nápoles”. ( LOBATO, 1961-a, p. 51)

Teve o criador de Emília, então, uma privilegiada situação de leitor, tanto pelo acesso a obras quanto pelo costume familiar da leitura. Para ele, livro é alimento.

E leu, formidavelmente, pela vida afora. Homero, Goethe, Balzac. Dostoievsky, Gorki, Oscar Wilde, Flaubert. Camões, Machado de Assis, Euclides da Cunha. Mark Twain, Spencer, Michelet, Lamartine. Taine, Einstein, Sade, Anatole France, Shakespeare. Rousseau, Nietzsche...

Este último - já está claro - tem especial importância para esta pesquisa.

Lobato refere-se entusiasticamente ao autor de *Assim falava Zaratustra*<sup>21</sup>. Leitor seu aos 22 anos, trata-o como “pólen” ( op. cit., p. 56 ); “O homem *impessoal*, destacado de si e do mundo. Um ponto fixo acima da humanidade”; “É o que está trepado num topo donde vê tudo nos conjuntos, e onde a perspectiva não é a nossa perspectivazinha horizontal. ( op. cit., p. 65 ); “potassa cáustica; a mais prodigiosa irregularidade artística” ( op. cit., p. 66 ); “Catálise feita homem” ( op. cit., p. 67 ); “matador do sono, da estagnação, da lagoa verde” ( op. cit., p.162 ).

*A origem da Tragédia*, escrito em 1871, é o primeiro livro de Nietzsche. E vem com um espinho de crítica à cultura grega que, na sua visão, teria entrado em decadência e perdido a força criadora a partir do racionalismo socrático, responsável pela separação entre o espírito apolíneo e o espírito dionisiaco, antes conciliados, como foi visto quando da apresentação do conceito de *performance*. Em *Considerações Extemporâneas*, o autor considera que suas idéias, assim como as de outros homens que pensassem como ele, estavam lançadas para o futuro: “Nós, os novos, os sem-nome, os difíceis de entender, nós, os nascidos cedo de um futuro ainda indemonstrado – [...]” ( NIETZSCHE, 1978-b, p. 222). Obra que especialmente impressionou ML, *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém* começou a ser escrito em fevereiro de 1883, sendo concluído em 1885. Das últimas obras de Nietzsche, organizadas em 1888, fazem parte *Anticristo*, *Ecce Homo* ou *Como Tornar-se O Que Se É* e *Crepúsculo dos Ídolos* ou *Como Filosofar Com O Martelo*. Nesta, investe contra as instituições, o Estado, a filosofia enquanto sistema acabado, o próprio espírito alemão, a noção clássica de verdade. Enfim, todas as formas de moralismo, inclusive as emanadas do cristianismo, foram alvo do exame crítico de Nietzsche. Ele as toma como morais de dominados, traduções das virtudes

---

<sup>21</sup> *Zaratustra*, ou *Zoroastro*, foi um profeta do século VI a. C. Teria escrito o código moral, político e religioso dos antigos persas e defendia a idéia da auto-superação, o que se relaciona com a noção nietzschiana do super-homem.

próprias dos espíritos fracos e enfermos – a piedade, a culpa, a humildade, a renúncia de si...

Em contrapartida, o autor alemão formulou a idéia do *além-do-homem*, ou super-homem, expressões com que traduções para o português permitem entender “ser humano que transpõe os limites do humano; (...) “travessia, passar, atravessar”<sup>22</sup>. Ou seja, *super-homem* quer dizer, aproximadamente, o ser humano em aguda auto-superação, atravessando as fronteiras obscuras de sua humanidade, tornando-se luz radical, como fala o pensador através de *Zaratustra*, numa linguagem rica de imagens simbólicas, poéticas:

Amo todos Aqueles que são como gotas pesadas caindo uma a uma da nuvem escura que pende sobre os homens: eles anunciam que o relâmpago vem, e vão ao fundo como anunciadores.  
Vede, eu sou um anunciador do relâmpago, e uma gota pesada da nuvem: mas esse relâmpago se chama o além-do-homem.- ( NIETZSCHE, 1978-b, p. 228)

Do conceito do *além-do-homem*, Lobato faz uma apropriação que vem a dar na noção de *ser si mesmo* e de *não-raté*. Ser ou não ser si mesmo - eis a questão que o autor brasileiro se coloca:

[...]... ou somos nós mesmos ou não somos coisa nenhuma. E para ser si mesmo é preciso um trabalho de mouro e uma vigilância incessante na defesa, porque tudo conspira para que sejamos meros números, carneiros dos vários rebanhos – os rebanhos políticos, religiosos ou estéticos. Há no mundo o ódio à exceção – e ser si mesmo é ser exceção. ( LOBATO, 1961-a, p. 83 )

Importa ficar compreendido que, no geral, Nietzsche foi - e certamente ainda é - um grito dirigido *a todos e a ninguém*, com a intenção de despertar do que ele

---

<sup>22</sup> Cf. Nota in NIETZSCHE, 1978-b, p. 228

tomava como uma espécie de torpor produzido por sugestões da cultura, entendida esta nas suas várias dimensões: institucionais, morais, educacionais, políticas, jurídicas...

Esse grito erguia-se, fundamentalmente, em nome da transformação de valores, da busca das “fontes do futuro e novas origens”. ( NIETZSCHE, 1967, p. 195 ) E embora tenha se elaborado a partir da Alemanha, a ela não ficou restrito. Demonstração disso é o interesse que sua obra despertou, no Brasil, não só em Lobato, mas também em Nestor Vitor ( 1868-1932 ), crítico literário e correspondente, em Paris, do jornais *Correio Paulistano* e de *O País*. Vitor trata como “venerável” a loucura de Nietzsche e diz que ele “ficará no mundo como um olho rubro, sem pálpebras, a perseguir todos os comediantes com pretensões a serem tomados a sério” ( apud BOSI, 1997, p. 333 ). Diz mais: “Se não tiveres confiança em teu valor, não o leias” ( id. ibid. ), referindo-se à força avassaladora do pensamento desse autor. O próprio espírito do Modernismo, gerador da Semana de 22, aqueceu-se no calor do pensamento nietzschiano. A esse respeito, Bertol ( 2005 ) faz referência a “uma edição de *Assim falou Zaratustra* com copiosas anotações de Oswald de Andrade”. Diz que esta “é uma das preciosidades da Biblioteca da Universidade de Campinas ( Unicamp )”, e que “O documento comprova que, nas décadas de 20 e 30 [ do século passado ], as idéias de Nietzsche já eram deglutidas no Brasil e influenciaram o autor do ‘Manifesto Antropófago’”, Oswald de Andrade. A mesma influência pode ser percebida em Mário de Andrade, também participante da instauração do Movimento Modernista. A noção, por exemplo, de *rebanho*, aparece num poema seu – assim chamado: *Rebanho* -, num sentido muito próximo do que Lobato menciona como *rebanhos políticos*, por influência nietzschiana:

[...]  
 E as esperanças de ver tudo salvo!  
 Duas mil reformas, três projetos...  
 Emigram os futuros noturnos...  
 E verde, verde, verde!...  
 Oh! Minhas alucinações!  
 Mas os deputados, chapéus altos,  
 Mudavam-se pouco a pouco em cabras!  
 Crescem-lhes os cornos, descem-lhes as barbinhas...  
 [...]  
 ( ANDRADE, 1974, p. 36 )

É compreensível que o criador de Emília tenha se configurado intelectualmente, e de forma marcante, mediante a absorção do pensamento de Nietzsche, já que as idéias do pensador alemão alimentavam soberbamente os seus desejos, repetimos, de ver o Brasil constituindo-se nação, descolando-se da condição de apenas “grande região”, como era definido pelas enciclopédias francesas, no começo do século XX. Como não haveria de absorver suas palavras, se elas apontavam para a libertação em referência a tudo quanto fosse valor decadente, e se decadente parecia o país ao criador do Sítio do Picapau Amarelo, que se perguntava como educar os filhos nesta terra, “em que princípios, que moral ensinar-lhes”, como já foi visto?... E, principalmente, se leu *A origem da tragédia*, como não inocular em sua literatura infantil uma - maior ou menor - sutileza pedagógica, que nos leva a tratá-la por *performática*?

Nietzsche é, para Lobato, o espírito absolutamente não-*raté*. É o desencrostador, o inventor de valores novos, o despertador de consciências. Para uma melhor percepção disso, vejamos o que o pensador alemão enunciava em torno de:

a) vontade de potência e vida: “Onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência; e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser

senhor. (...) Manda-se naquele que não pode obedecer a si próprio”. (NIETZSCHE, 1978-b, p. 238);

b) homem de crença:

[...] O homem de crença, o “crente” de toda espécie, é necessariamente um homem dependente – um homem que não é capaz de se propor como fim, que em geral não é capaz de propor fins a partir de si. O “crente” não se pertence [...] Seu instinto dá a mais alta honra a uma moral da privação de si, [...]. Toda espécie de crença é em si mesma uma expressão de privação de si, de estranhamento de si... (op. cit., p. 358)

No Lobato de 25 anos, essa visão do sujeito-crente, partindo efetivamente do povo de Taubaté, constrói-se de modo grotesco, à maneira dionisíaca. Ao referir a Semana Santa de 1907, primeiro reclama de não poder usufruir “dessa incomparável música chamada Silêncio”. Estava, aí, sequioso do apolíneo, do contemplativo. E diz o que impede esse silêncio: “tiros de pólvora e guinchos de latão” (LOBATO, 1961-a, p. 156). Depois prossegue, em linguagem ácida:

[...] E passa uma bandeira, chamada o Divino, com fitas pendentes que vão receber os beijos das beatas; e corre a salva do Divino para pingamento de níqueis. O Divino é um passarinho amarelo na ponta de um pau.[...] Há procissões de pretos e brancos a atravancar as ruas. Nas igrejas muito consumo de agüinhas e fumaças cheirosas, e litânias. [...]. A cohue, Rangel; a bohue, Rangel. ( op. cit., p. 157 )

A multidão, a boiada... E a estética arquitetônica que horroriza o escritor, um aspecto da modernização que ele não absorve.

E continua sua caricatura verbal, sinal do modo apaixonado como lia o mundo ao redor, no ardor dos 25 anos:

A carapinha assanhada, a venta larga “fuzilando”, o coronel, o xale das mulheres, o chapéu-duro e a roupa preta das ‘pessoas gradas’. Rangel, Rangel... Os olhos cansam-se de feiúras semoventes. Que urbes, estas nossas! As casas são caixões com buracos quadrados . E nem sequer os velhos beirais: inventaram agora o horror da platibanda ( id. ibid. ).

E assim, nisso que se assemelha a uma reportagem sobre a religiosidade católica no Brasil do começo do século XX, Lobato joga também o xadrez das representações de povo, de religião, de beleza. E sempre retornando a Nietzsche, pois é ao espírito dionisiaco - já referido, e tão estimado pelo pensador alemão - que ele também se remete, vendo a negação disso no espírito de rebanho que se exhibe espetacularmente para ele na circunstância que se fez objeto dessa carta.

Deve ser lembrado que os renovadores da educação viveram conflitos com a Igreja Católica , particularmente nos anos 30 do século XX. O individualismo que eles pregavam, e que era uma das bases do liberalismo, foi tido pelas lideranças católicas conservadoras – à frente das quais figurava Alceu Amoroso Lima - como fator socialmente desagregante e sinal de vínculo com o comunismo. Demonstração disso foi o fechamento, em 1939, da Universidade do Distrito Federal, então dirigida por Anísio Teixeira ( BOMENY, 2001 ). Vemos, assim, que Lobato já estava predisposto, em 1907, a uma posição anticatólica, nas suas representações de país que precisava se modernizar, o que exigiria um desatrelamento em relação ao sentimentalismo religioso. No Lobato sexagenário, entretanto, há o reconhecimento de que fora, na juventude, muito “suficiente’ e pernóstico”, “pedantinho” ( LOBATO, 1961-b, p. 350 )...

## 2.9. A crítica à estética literária

Lobato deplorava os estilos literários ornamentais, adocicados, anêmicos. Admirava os autores que conseguiam produzir ebbriedade no leitor, os que escreviam visceralmente, “com sangue”, também à maneira de Nietzsche, que diz: “De todo o escrito só me agrada aquilo que uma pessoa escreveu com seu sangue. Escreve com sangue e aprenderás que sangue é espírito” ( NIETZSCHE, 1967, p. 47 ), enquanto o criador de Emília assim se expressa: “[...] Em todas as literaturas eu procuro sempre o carnívoro [...] e ponho os alfenins de banda [...].O fim em vista é mineralizar o Verbo para ver se não morro da mesentérica do ‘estilo brasileiro’, para o qual devo ter predisposição congênica [...]”. ( LOBATO, 1961-b, p. 162 )

Sente-se arrebatado pelos artigos e discursos de Rui Barbosa e por sua atuação crítica na política, nos governos de Afonso Pena, Nilo Peçanha e Hermes da Fonseca. Como um conhecedor também da Bíblia, diz: “Aquele Rui combativo, cruel como Jeová, feroz como Ezequiel, foi a culminância do ‘fenômeno Rui’, [...] refletor de todas as ânsias, queixas e desejos da nação”. ( op. cit., p. 156-157 )

Suas palavras demonstram a identificação que tinha com as idéias e o estilo do jurista baiano. Seduzia-o também o modo de escrever de Euclides da Cunha, que tinha por sóbrio e vigorosamente belo, o que devia resultar do fato de ter escapado “dos cancrios do estilo de toda gente – estilo que o jornalismo apurou até ao ponto-de-bala acadêmico, tornando-o untuoso, arredondado e impessoal”. ( LOBATO, 1961-a, p. 312 )

Na carta de 8-7-1917, mostra-se decepcionado com o poeta Olavo Bilac (1865-1918): “[...] E Bilac, que era a salvação, deu agora para rimar filosofia alheia e fazer patriotismo fardado”. ( LOBATO, 1961-b, p. 144 ). De fato, o autor do soneto *O Crepúsculo dos deuses* – quase homônimo, portanto, de uma das obras de



Nietzsche – *O crepúsculo dos ídolos* -, e daí, provavelmente, a pilhéria de Lobato - é visto por Bosi ( 1997, p. 256 ) como “o poeta que melhor exprimiu as tendências conservadoras vigentes depois do interregno florianista”. Assumindo seu espírito cívico, fez, no final da vida, campanha a favor do serviço militar obrigatório, como forma de estimular o espírito nacionalista, no que foi uma figura importante. Juntamente com Pedro Lessa e Miguel Calmon, Bilac funda, em 1916, a *Liga de Defesa Nacional*, que tinha, entre seus objetivos, “desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, [...]promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; [...]combater o analfabetismo.” ( NAGLE, 1976, p. 45 )

## 2. 10. A criança e a literatura

O que pensava o *pai* de Emília acerca do ser criança? Por que terá decidido escrever para elas? Que representações tinha da infância?

Na carta de 7-5-1926, queixa-se do calor e da monotonia do verde no Rio de Janeiro, de onde escreve: “[...] Tudo verde, como o Menino Verde, um álbum colorido com que me diverti em criança, companheiro do João Felpudo. Lembra-te disso? Pobres crianças daquele tempo! Nada tinham para ler”. ( LOBATO, 1961-b, p.292 )

Embora não dê mais detalhes sobre essas obras e seus autores, percebemos claramente que Lobato tinha critérios de julgamento quanto ao que fosse literatura para criança. Ele se diz, no mesmo texto, enjoado “de escrever para marmanjos [...]. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo”. ( id. ibid.) E recorda ter vivido dentro do Robinson Crusóé, para concluir: “Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”. ( id. ibid.)

Livro para se morar nele -com essa pedagogia da leitura, Lobato sugere que a literatura infantil desejável é aquela capaz de atrair não apenas os olhos do pequeno leitor, mas todo o seu corpo: emoções e imaginação. “[...] Que é uma criança? Imaginação e fisiologia; nada mais” ( op. cit., p. 322 ), define na carta de 26-6-1930, quando se encontrava em Nova York. E defende a tese de que o ser criança é o mesmo, sejam quais forem os tempos e os lugares em que viva.

O lugar que o autor confere às primeiras leituras é de particular importância. Entende que o cérebro das crianças, estando menos ocupado pelas impressões do mundo - o que equivale a dizer, em parte: pelas representações que lhes são transmitidas -, está, por isso mesmo, sensivelmente mais apto a recebê-las. E estabelece uma relação entre, por exemplo, primeiras leituras na infância e posição política, depois. Mais claramente, refere-se à II Guerra Mundial: “[...] A destruição em curso vai ser a maior da história, porque os soldados de Hitler leram em criança os venenos cientificamente bem dosados do hitlerismo - leram - como eu li o Robinson.” ( op. cit., p. 346 ).

Sem que mencione a palavra, Lobato fala aí de representações, de valores, de ideologias que podem ser veiculadas em textos para crianças. Tal como ocorreu no Brasil durante o Estado Novo ( 1937-1945 ), cujo aparelho propagandístico não se limitou a criar dias nacionais - Dia da Pátria, Dia do Trabalho, Dia da Raça, Semana da Independência, etc. – e a encadernar a juventude em uniformes preparados para celebrações cívicas, mas produziu também, via imprensa oficial, e para serem distribuídas às bibliotecas, muitas “histórias de Getúlio para crianças” ( D’ARAÚJO, 2000, p. 36 ). Vargas seria veiculado junto aos jovens e às crianças como um ser superior – “estratégia usada pelas políticas de culto à personalidade”. ( id. ibid.)

Lobato estava atento também à questão da moralidade que circulava nas fábulas clássicas, e assim lhe vem a idéia de dar alma nacional às fábulas de Esopo e La Fontaine, alterando-lhes os conteúdos moralísticos, dando-lhes uma narratividade adequada ao interesse infantil. Seu laboratório de observação eram os próprios filhos, a quem Purezinha - sua mulher e mãe deles - contava fábulas que eles recontavam aos amigos, desdenhando, entretanto, os detalhes de cunho moral.

O criador de Emília reconhece, assim, a peculiaridade da infância. E no seu entender, a ausência dessa percepção, nos escritores que produziam para crianças, justificava-lhes o insucesso, enquanto um autor como Andersen<sup>23</sup> permanecia despertando interesse.

Não só o que escrever, mas como escrever – outra questão importante para ele. E a solução, só aparentemente contraditória: “o certo em literatura é escrever com o mínimo possível de literatura!” (LOBATO, 1961-b, p. 339) E afirma ter aprendido esse segredo com a Sra. Dupré<sup>24</sup>: “[...] Como nos envenenou aquela gente que andamos a ler na mocidade! [...] A Dupré mostrou-me que se pode escrever com zero de “literatura” e 100% de vida” ( op. cit., p. 340 ), diz na carta de 1-2-1943.

Refere-se a adiposidades literárias, a excessos de adjetivação, que tirariam a transparência do texto, do mesmo modo como o empastamento de tintas tira-a à aquarela. E isto ele aprende com outro artista a quem chama de Marques Campão, “um pintor excelente e inteligente ( coisa rara ) [...]” ( op. cit, p. 339 ).

São outras configurações intelectuais, literárias. Técnicas, dir-se-ia. E elas se somam ao que ele, na verdade, já compreendia aos 23 anos, pois em carta de 1905 refere-se à sobriedade literária de Montaigne, Renan, Gorki, Shakespeare.

<sup>23</sup> Hans Christian Andersen (1805-1875), dinamarquês, tornou-se conhecido por seus Contos para crianças.

<sup>24</sup> Maria José Fleury Monteiro, chamada Sra. Leandro Dupré (1905-1984), romancista brasileira (Botucatu-SP), autora de *Éramos Seis* (1943), *Luz e Sombra* (1944) e outros.

Seja como for, temos um Lobato sempre aberto à aprendizagem. Aos 61 anos, busca ainda o aperfeiçoamento na aventura de escrever para o público infanto-juvenil. O contato com a Sra. Dupré leva-o, inclusive, a fazer a revisão do livro *Fábulas*, de que retirou os excessos literários. Confessa: “Como o achei pedante e requintado! Dele raspei quase um quilo de ‘literatura’ e mesmo assim ficou alguma coisa.” ( op. cit, p. 340 )

E, resultado também de tantas aprendizagens, as edições de suas obras, em 1941, chegavam a 1.200.000 exemplares.

Aprender, afinal, fazia parte da procura por si mesmo, de seu trabalho de se atingir e de se superar, como se percebe na análise que faz da própria vida e da vida do amigo, na “conversa carteadada” de 17-9-1941, com que abrimos esta penúltima janela para o *pai* de Emília: “Nós nos procurávamos, Rangel. E tanto nos procuramos que nos achamos. Nós nos construímos lentamente, não nascemos feitos”. ( op. cit, p. 337 )

### **2.11. Como o criador vê a sua criatura?**

Em que lugar Lobato coloca Emília, diante dos habitantes do Sítio do Picapau Amarelo? Qual o sentido dela em sua vida, para além do que foi visto no início deste capítulo?

Que ele mesmo responda. E vamos deixar, propositalmente, nesta última janela, que prevaleça sobretudo a ciência da amorosidade que se estabelece entre criador e criação. Lembramos, apenas, que as palavras de Lobato nos ensinam quão ilimitadas são as possibilidades do ser humano, particularmente quando razão científica e razão poética se articulam para que ele possa celebrar a si mesmo como ser criador, celebrando, por extensão, a própria humanidade da qual faz parte, e que

assim reconcilia em si o apolíneo da razão serena e o dionisíaco da imersão no que apaixona, gasta, desafia e anima o espírito. Como defende Nietzsche.

Assim fala Lobato sobre o simulacro de gente que ele, um dia, inventou: “[...] Emília começou uma feia boneca de pano, dessas que nas quitandas do interior custavam 200 réis. Mas rapidamente evoluiu, e evoluiu cabritamente – cabritinho novo – aos pinotes”. ( op. cit., p. 341)

Como explica o fato de Emília ter adquirido características humanas?

Ele responde:

“Teoria biológica das mutações. E foi adquirindo uma tal independência que, não sei em que livro, quando lhe perguntam: “Mas que você é, afinal de contas, Emília?” ela responde de queixinho empinado: “Sou a Independência ou Morte!”. E é. Tão independente que nem eu, seu pai, consigo dominá-la”. ( id. ibid. )

E adianta que ela “não acredita em pai ou professor, que pertencem ao gênero Homo Sapiens e ela sorri da sapiência do homem.” ( id. ibid.)

Que posição de poder atribui a Emília, no espaço do Sítio do Picapau Amarelo?

Ele responde: “[...] É quem realmente manda lá no Sítio. Emília põe e dispõe. Já o Visconde de Sabugosa é um raté”.( op. cit., p. 343 )

E o simulacro de gente pode prestar assessoria a Lobato. Quando se faz necessário escolher o título dos volumes em que serão enfileiradas as cartas a Rangel, ele comenta: “Penso em consultar a Emília, que é a ‘dadeira de nomes’ lá do Picapau Amarelo.” ( op. cit., p. 358 )

Enfim, o que ele diz na carta de 28-3-1943, aos 61 anos, sobre a importância de Emília em sua vida, ao olhar para trás e encontrá-la no primeiro suspiro, ali, na concha de sua mão e sobre o papel:

Quando, ao escrever a história de Narizinho, lá naquele escritório da rua Bela Vista, me caiu do bico da pena uma boneca de pano muito feia e muda, bem longe estava eu de supor que iria ser o germe da encantadora Rainha Mab<sup>25</sup> do meu outono. ( op. cit., p. 350)

Em síntese, vimos um Lobato assimétrico, ora irônico, ora melancólico; crítico, independente, antecipativo – como ao refletir sobre o modo de se escrever história. Um Lobato mutante, fazedor de tarefas diversificadas. Preocupado com o projeto educacional brasileiro, em função de que tecia amizade entre pessoas que comungavam dos mesmos propósitos, como é o caso de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. **Um Lobato apolíneo e dionisíaco. Pensador e artista.** Empenhado na auto-superação, distante do sujeito *raté*, investido do sentido nietzschiano de *homem enobrecido* e - dentro das metáforas do pensador/pedagogo alemão - do espírito do leão, pela audácia e vontade com que se entregou à vida, e do espírito da criança, enquanto sujeito que, em meio aos embates pela colocação de suas idéias, permite-se mover no espaço mágico de uma ficção voltada para a infância, onde dá lugar privilegiado à boneca Emília.

---

<sup>25</sup> Rainha das fadas nas mitologias anglo-saxônica e celta.

## **II PARTE**

### **EMÍLIA E SUA PEDAGOGIA**

### CAPÍTULO III: FIOS GERAIS DE EMÍLIA

“[...] Emília, meu exemplo e minha aspiração, tantas vezes meu raio de sol asneirente, faísca de liberdade, de coragem e de insolência, minha mestra, meus amores – Emília, Marquesa de Rabicó” ( Rachel de QUEIROZ, 2004, n. p. )

#### 3.1. Contexto e sentido de inclusão

À semelhança de quem, numa filmagem, para mostrar a planta mostra primeiro a paisagem ao redor, vamos apresentar Emília em seus traços gerais, na teia do ser, e sinalizar o contexto de seu surgimento, até que a câmera da pesquisa seja colocada especificamente sobre a pedagogia performática que ela representa.

Milhares de pessoas conhecem a boneca Emília: de leitura, de televisão, de *internet* ou de comentário. É possível vê-la nas prateleiras de supermercados, seja como brinquedo industrializado, seja emprestando sua imagem a embalagens de produtos comestíveis, escolares e de outras naturezas. Vendem-na, também, em lojas e feiras de artesanato. Assim, passados mais de 80 anos de sua criação, Emília não cessa de rejuvenescer, à medida que o tempo passa. Ou de se transformar - como parece ser a sua predestinação -, acompanhando as exigências do tempo e até *colaborando* com as atividades econômicas do seu país, uma vez que passou a ser fabricada enquanto objeto, ela que, em *O poço do Visconde*, tem alto cargo na Companhia Donabentense de Petróleo, onde é “Diretora dos Transportes” ( LOBATO, 1994-b, p. 86 ).

Quando, na década de 20 do século passado, Emília vem a público, o Brasil vive o que Nagle ( 1976, p. 101 ) chama de “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”, referindo-se, desta forma, à ênfase dada à escolarização, vista, tanto por intelectuais quanto por homens públicos, “como a mais eficaz alavanca da



História brasileira” ( id. ibid. ). No mesmo período, o país começa, embora de forma desigual, a sair de uma economia semicolonial e a caminhar para o estabelecimento de um desenvolvimento mais nos moldes do capitalismo, passando da pura exportação agrícola a uma economia semi-industrial, o que impõe uma mudança de pensamento, uma vez que predominava, até então, o espírito do ruralismo, como observa o mesmo autor. Para ele, em 1920 a questão social brasileira transforma-se em “problema social, isto é, indica desequilíbrio de natureza estrutural”, posto que diz respeito às “relações entre o trabalho e o capital” ( NAGLE, op. cit., p. 15 ). Idéias anarquistas, socialistas e comunistas vão ganhando espaço, ainda que “mais sob a forma reivindicatória do que de pensamentos estruturado” ( NAGLE, op. cit., p. 35 ). Particularmente nas capitais do, hoje, sudeste, acelera-se a urbanização. Em 1922 organiza-se o Partido Comunista Brasileiro, instala-se o Congresso Eucarístico, pois à Igreja interessava reverter o agnosticismo que marcava o espírito da República e transparecia “nos meios intelectuais e nas camadas populares, na escola e na imprensa, entre os homens públicos e os pais de família” ( NAGLE, op. cit., 58 ). Tem vez a Semana de Arte Moderna, em São Paulo - movimento estético inovador no qual o criador de Emília não é incluído por Bosi ( 1997 ), que o vê como um pré-modernista, pelo tom “moralista e doutrinador aguerrido, de acentuadas tendências para uma concepção racionalista e pragmática do homem” ( BOSI, op. cit., p. 242 ) que lhe parece ter a obra do autor do Sítio do Picapau Amarelo, embora reconheça que, “no plano temático, algumas das mensagens de 22 já estavam prefiguradas na melhor literatura nacionalista de Lima Barreto, de Euclides e de Lobato” ( op. cit., p. 391 ).

Ainda no início da segunda década do século XX, no Brasil acendem-se idéias nacionalistas, impulsionadas pela Primeira Guerra Mundial e alimentadas pelo

discurso fervoroso de Olavo Bilac, denunciador da indiferença das pessoas em relação umas às outras; da apatia e da falta de crença; do desprestígio da *língua-mater* em função da acentuada imigração europeia, entre outros aspectos, acabando o poeta por propor o serviço militar como “triumfo completo da democracia; o nivelamento das classes; [...] a regeneração muscular e física obrigatória” ( NAGLE, op. cit., p. 45 ).

Emília é, pois, contemporânea desses fatos. E cumprindo com mais liberdade o ritual de apresentação, vamos deixar que ela mesma se apresente, tal como no início de suas memórias - escritas pela mão do Visconde de Sabugosa, ao sabor do que ela lhe vai ditando. Depois, fazemos-lhe algumas perguntas, à semelhança de uma entrevista real.

Eis como fala de si mesma a boneca:

[...] Nasci no ano de... (três estrelinhas), na cidade de... (três estrelinhas), filha de gente desarranjada. [...] E nasci numa saia velha de tia Nastácia<sup>26</sup>. E nasci vazia. Só depois de nascida é que ela me encheu de pétalas de uma cheirosa flor de ouro que dá nos campos e serve para estufar travesseiros. ( LOBATO, 1994-a, p. 10)

Por que não indica o ano e a cidade de nascimento?

[...] Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira. ( id. Ibid. )

E o que aconteceu, depois que nasceu?

[...] -Bem. Nasci, fui enchida de macela que todos entendem e fiquei no mundo feito uma boba, de olhos parados, como qualquer boneca. E feia. Dizem que fui feia que nem uma bruxa. Meus olhos tia Nastácia os fez de linha preta. Meus pés eram abertos para fora, como pés de caixeirinho de venda. ( id. ibid. )

---

<sup>26</sup> Cozinheira do sítio do Picapau Amarelo.

E ficou sempre assim?...

[...]. Depois fui melhorando. Hoje piso para dentro. Também fui melhorando no resto. Tia Nastácia foi me consertando, e Narizinho também. Mas nasci muda como os peixes. Um dia aprendi a falar.[...] ( op. cit., p. 10-11).

Ela nasce, então, do útero da cultura popular, do artesanato doméstico. Cai no mundo pelas mãos de uma cozinheira negra. Vem do povo.

Tendo em vista que a palavra *povo* se investe de toda uma complexidade de sentidos, importa esclarecer o seu significado em relação a Emília, a partir das distinções formuladas por Wanderley ( 1977, p. 60-61 ). O autor define o substantivo como “camponeses, operários, populações marginais, etc.”, lançados à classificação de “‘não civilizado’ ou ‘inferior’”. “Povo”, observa ainda ele, “se define como uma categoria vaga, abstrata, dos que não têm recursos, títulos, posses, e aparece sempre presente na retórica de discursos político-ideológicos”. Destrichando ainda mais esses sentidos, considera que essa categoria é, até, “objeto da caridade individual”, mas costuma estar “ausente como sujeito ativo e participante das decisões importantes e dos planejamentos – é o Zé da Silva, Zé Marmita, Zé Povinho e outros epítetos”.

Particularmente importante para esta pesquisa é esta observação do autor:

“São conhecidas as extremas dificuldades que essas populações encontram para superar as seqüelas da relação colonizador-colonizado, e para traçar, com base em seus traços culturais próprios, um projeto de nação. Povo aqui se confunde com todos aqueles que lutam contra o colonizador na implantação da nacionalidade” (id. ibid.)

Vista através de seu próprio discurso, Emília abrange os dois sentidos, pois se declara “filha de gente desarranjada”. Portanto, de quem não tem recursos, títulos, posses, mas declara sua independência - “- Sou a Independência ou Morte” ( LOBATO, 1994-a ) - e participa ativamente da vida do Sítio. Por outro lado, sua singular presença no mundo é a de quem resiste a qualquer forma de colonização, tanto em relação aos que lhe estão próximo, quanto a outros situados além do Sítio, ou seja, no grande mundo. Exemplo disso é a conferência que faz para o governo americano, depois do apequenamento físico da humanidade, por efeito do desligamento da chave do tamanho, realizado por ela à guiza de fazer cessar a 2ª. Guerra Mundial, conforme mostraremos melhor à frente. A conferência destina-se a acalmar o governo americano, atônito com a nova realidade: todos os seres humanos estavam quarenta vezes menores. Diz o narrador: “A conferência de Emília com o governo americano prolongou-se por uma hora. O ar de desespero dos ministros foi mudando. Mostraram-se mais contentes.” ( LOBATO, 1997, p. 81) E atenta à questão *povo*, a boneca-gente toma uma decisão: manda o Visconde de Sabugosa trazer, além de açúcar, pão, queijo e coca-cola, também cestas de povo para o governo americano: “- Sim, porque não posso compreender um governo do povo, pelo povo e para o povo, sem povo nenhum, disse ela” ( id. ibid. ).

Emília representa, assim, um sentido de inclusão, tão caro à sociedade brasileira nos dias de hoje. Por meio dessa boneca, Lobato chama o povo brasileiro à cena social, do mundo e da política mundial. Trata-se de uma atitude coerente com a visão de burguesia manifestada por ele em uma das cartas ao amigo Rangel, quando afirma que “a burguesia não tem alma” e que “educação e riqueza são máscaras de desindividualização”. Ou que “a nossa imbecilização é das mais curiosas: vem de cima para baixo, e decresce quando chega ao povo” ( LOBATO,

1961-b, p. 134 ). Ele identifica, assim, qualidades que lhe pareciam já estabilizadas no seio da burguesia: a ausência de alma, de sensibilidade, de capacidade criadora, e a homogeneização de comportamentos. Nietzsche ( 1978-b, p. 106 ), por sua vez, refere-se ao “embrutecimento que acompanha toda estabilidade como sua sombra”, e afirma que “É dos indivíduos mais desvinculados, muito mais inseguros e moralmente fracos que depende o *progresso espiritual*” de uma comunidade. Para ele, a preparação do novo, da variedade; a possibilidade de uma nova pulsação do espírito, a quebra da estagnação mental, tudo isso tende a se originar em meio a esses indivíduos. No plano individual, faz uma analogia com o homem doente e o deficiente visual. O primeiro poderá tirar partido de suas limitações e se tornar “mais tranqüilo e mais sábio” ( id. ibid. ) por força mesmo da solidão a que estará sujeito; o segundo, não podendo enxergar o mundo exterior, “olhará mais profundamente para dentro e, em todo caso, ouvirá mais agudamente” ( id. ibid. ).

Emília é filha de um povo *desvinculado* em termos de estirpe social, de genealogia, mas ela vence essa *fraqueza* com atitudes de atrevimento. Quando, por exemplo, decide escrever suas memórias, ainda que pela mão do Visconde, o que está em acordo com a crítica de Lobato à história tradicional, conforme já vimos. Procedendo assim, a boneca lembra que, afinal, todos têm uma história pessoal que pode ser contada, e desta forma refere o direito à voz, a um lugar na vida cultural, desestabilizando uma tradição, que era a de uma história escrita a partir de indivíduos de alta notoriedade – política, cultural, religiosa - e de fatos que não incluíam a vida miúda.

A boneca-gente, feita por Nastácia, liga-se a uma história de escravidão. Deve ser lembrado que ela surge na segunda década do século XX, pouco mais

de trinta anos após a Abolição da Escravatura, que se deu em 1888, ficando em aberto a participação dos negros na sociedade, o que está até hoje em construção<sup>27</sup>.

O negro era “juridicamente uma coisa” ( FAUSTO, 2002, p. 125 ), embora tivesse, em alguns casos, “certos direitos derivados do costume” ( id. ibid. ), como plantar em pequenas extensões de terra, para o próprio sustento ou para comercializar. No geral, porém, negro era apenas “‘fôlego vivo’, comprava-se como ‘peça’”, lembra Chiavenato ( 1988, p. 76 ), que também alude criticamente ao fato de que, depois do Renascimento, não era de bom tom a escravização humana, o que faz com que a Igreja anuncie que “os negros não têm alma”. Desta forma, poderiam ser escravizados, depois batizados. Uma vez obedientes ao poder real e à lei, receberiam uma alma e assim teriam acesso ao céu.

Atento a essas questões, Lobato observa que “o mundo sempre esteve dividido entre ricos e pobres” ( LOBATO, 1961-b, p.368 ), cabendo à religião e aos exércitos a manutenção dessa desigualdade. Compara o pobre ao esterco que aduba a flor, no caso, a elite, e personifica o papel da igreja na figura do padre, cujo discurso ele interpreta com aberta ironia: “Vocês agüentem a coisa aqui, vão agüentando, porque depois da morte, ah!, tudo muda! O rico vai para o inferno e você para o céu” ( id. ibid. ). E se entusiasma, em 1945, com os sinais de mudança nessa situação, ou seja, com as respostas que começavam a emergir das camadas populares, porque o pobre “percebeu que sempre fora embromado” e “decidiu tomar nas mãos os seus próprios problemas”<sup>28</sup> ( id. ibid. ). Prevê que “Vai haver muita confusão e asneira e talvez lutas, mas o pobre acabará vencendo [...]” ( id. ibid. ).

---

<sup>27</sup> Prova disso é a recente lei federal que obriga as universidades à reserva de 20% das vagas para estudantes negros.

<sup>28</sup> Cita como exemplos a queda da aristocracia russa, do conservadorismo da Inglaterra e França. No Brasil, refere a derrota do Brigadeiro Eduardo Gomes por Eurico Dutra, em 1945.

Emília é criada, pois, por um Lobato que tinha tais concepções. Na ficção, ela nasce pobre, como vimos, mas é afoita e tem espírito independente - é a independência ou morte -, como a que fez, na história do Brasil, a rebelião negra inventar o seu quilombo<sup>29</sup>, mesmo havendo o colonizador buscado incutir o conformismo no espírito dos escravizados, utilizando-se, inclusive, da religião ( CHIAVENATO, 1988 ). Seja como for, Emília tem *sangue* negro, é um pedaço simbólico do tecido social *povo*. E surge quando o direito à escola, como já foi lembrado, não estava ao alcance da maioria da população e intelectuais discutiam o projeto educacional brasileiro, entre os quais Lobato - que Anísio Teixeira ( 1999, p. 14 ) coloca entre “os grandes mestres do povo”, chegando a afirmar, sobre a sua prisão, que ele foi preso “por delito de veracidade, de lucidez” ( op. cit., p. 14 ).

O sentido de inclusão de que vemos Emília portadora pode ser percebido, ainda, no fato de ela pertencer ao universo dos diferentes, uma vez que é boneca e *anthropus*. O que quer dizer: um ser anômalo. Outro sentido repousa na contingência de ser incluída na dimensão de pessoa no espaço do sítio do Picapau Amarelo, visto como uma comunidade em que Emília é a quarta presença *humana*. O narrador, depois de se referir a Dona Benta, proprietária do Sítio, e a Narizinho ( Lúcia, sua neta ), comenta: “Na casa ainda existem **duas pessoas - tia Nastácia**, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, **e Emília**, uma boneca de pano muito desajeitada de corpo.” ( LOBATO, 1993, p. 7 - grifos nossos )

---

<sup>29</sup> Não só o quilombo deve ser lembrado como sinal de resistência ao poder constituído: também os índios lutaram contra a escravização; houve a Conjuração dos Alfaiates (Bahia, 1789), a Cabanagem (Pará, 1835), Canudos ( 1896, Bahia), entre outros. (CHIAVENATO, 1988)

### 3.2. Metáfora de movimento

Emília anda, desde os primeiros momentos de *Reinações de Narizinho*, acompanhando a menina nos passeios pelo Sítio. Num desses, o peixe príncipe Escamado convida Narizinho para visitar o seu reino: “E lá se foram os dois de braço dados, como velhos amigos. A boneca seguia atrás sem dizer palavra” ( LOBATO, 1993, p. 9 ).

Vemos aqui uma metáfora da não-inércia. Emília é lançada ao movimento, explora caminhos em companhia da menina, com quem se relaciona como amiga, não como brinquedo: “[...] Esta senhora aqui é a minha amiga Emília” ( id. ibid. ), diz Narizinho ao apresentá-la ao príncipe.

Andando, Emília não é possuída pela imobilidade característica das bonecas de pano, o que representa um fator de descondicionamento em relação à percepção que temos desse objeto, como já foi dito.

Voltemos ao começo da segunda década do século XX: década de Emília, por assim dizer, e “[...] década da mobilização em torno de concepções de projetos de nação”, como lembra Bomeny ( 2001, p. 26 ); da criação da Associação Brasileira de Educação – ABE e da deflagração do movimento da Escola Nova. Enquanto discute com Anísio Teixeira e Fernando Azevedo os sérios problemas educacionais do Brasil, Lobato prepara a boneca, representação de povo nascente, de aurora de uma nova infância.

Em 1912, menos de dez anos antes do surgimento de Emília, o higienista Belisário Penna, citado pela mesma autora, descreve um quadro aterrador do povo brasileiro:



“3/4 dos brasileiros vegetam miseravelmente nos latifúndios e nas favelas das cidades, pobres párias que, no país do nascimento, perambulam como mendigos estranhos, expatriados na própria pátria, quais aves de arribação de região em região, de cidade em cidade, de fazenda em fazenda, desnutridos, esfarrapados, famintos, ferreteados com a preguiça verminótica, a anemia palustre, as mutilações da lepra [...]” ( apud BOMENY, op. cit, p. 27 )

Além de todos esses males, e até em consequência deles, havia “a inconsciência da ignorância” ( id. ibid. ).

Mas Emília anda, e não como quem mendiga a vida, mas como quem diz *estou aqui e quero participar do mundo*. E anda com as próprias pernas, não é movida por nenhum mecanismo, como as bonecas industrializadas, nem é guiada por um adulto. Um tanto esfarrapada no início, posto que feita de um farrapo de saia; às vezes cega, pois Narizinho costuma mudar-lhe as feições. “[...] Muda tudo. Muda a boca mais para baixo ou mais para cima. Muda as sobrancelhas, muda os olhos. Houve até uma vez em que Emília passou sem olhos cinco dias” ( LOBATO, 1993, p. 75 ).

Essa cegueira eventual da boneca pode refletir a cegueira eventual dos sujeitos em geral, em relação à realidade - ao mundo - e a si mesmos. Ela tem, inicialmente, os “olhos parados”. Depois, ganha olhos de botão, esses que Narizinho, vez ou outra, retira para modificar-lhe a expressão do rosto. E como nem sempre tem novos botões à mão, às vezes a boneca fica mesmo cega.

Emília se vê também circunstancialmente mutilada, como na ocasião em que cede a macela da própria perna para que Narizinho a entregue ao assaltante Tom Mix<sup>30</sup>, como se fosse ouro, ouro-macela: “-Ai! – gemeu sacudindo a perninha

---

<sup>30</sup> Na vida real, ator cinematográfico norte-americano, protagonista de vários *westerns*, como *Caipiras e caiporas* e *Para a terra do ouro*. ( Cf. ENCICLOPÉDIA UNIVERSAL GAMMA, 1984 ).

saqueada. Não posso andar, nem montar com esta perna vazia!...” ( LOBATO, op. cit, p. 35 ).

O estar manca, se é uma contingência, um acidente de aventura, pode simbolizar igualmente o nem sempre fácil caminhar do povo brasileiro na sua história. Mas a boneca vai se aperfeiçoando fisicamente: “[...] Depois fui melhorando. Hoje piso para dentro. Também fui melhorando no resto. Tia Nastácia foi me consertando, e Narizinho também” ( LOBATO, 1994-a, p. 10 ). Isso mostra que ela tem consciência da sua própria história. E representa também o sentido da impermanência, a alteração, o mutante, dimensões que marcam o instinto dionisíaco. E traduz o apreço de Lobato pelo movimento: é isto que deseja ao amigo Rangel “e a todos os Eleitos [...]: movimento. A inação apodrece tudo, cria bolores, visgos.” ( LOBATO, 1961-b, p. 24 )

### **3.3. A beleza de Emília: assimetrias e espírito não-raté**

Emília diz que nasceu feia. Não tem atributos da beleza clássica, ou branca. Nasceu vazia, desproporcional em seus traços, à semelhança de uma bruxa, com os pés abertos para fora – como os caixeiros de venda, que abriam os pés para ficarem colados ao balcão, conforme ela própria informa.

Lobato, no que se refere à beleza, era um esteta à maneira aristotélica - apolíneo -, compreendendo o belo como uma harmonia de formas em que não podia haver um mínimo detalhe que desfavorecesse a justa proporção. Para ele, belo “É o que alcança uma harmonia de formas absolutamente de acordo com o nosso desejo” ( LOBATO, 1961-a, p. 80 ). E conclui que “Se um mínimo senão na asa do nariz rompe de leve essa harmonia, a criatura pode ser linda, bonita, encantadora – mas bela não é.” ( id. ibid. ) É a sua porção apolínea que aqui fala, a porção

buscadora da bela forma. Todavia, ele concebe Emília segundo uma estética popular, fora da justa proporção, improvisada, liberta do cálculo. Também neste sentido, dionisíaca. E interpretamos as condições 'de origem' e a aparência da boneca como uma pedagogia performática com acento político. É, afinal, um povo desfigurado - aquele a que se refere Belisário Pena - que aparece nela. Um povo, no geral, mal vestido de roupas e de crença na própria cidadania; que não estava ainda apto a bem caminhar rumo a si mesmo, rumo à história, à vida. Mas que se ergue com Emília, e com ela pensa, fala, afeta o mundo. Assim, as transformações físicas por que passa a boneca podem ser compreendidas como uma metáfora de povo-em-construção, que aprende a caminhar sozinho, a estar ativamente no mundo.

Se Emília se acha feia, podemos dizer que sua beleza é mesmo outra. É a beleza do espírito assimétrico, independente – define-se como *Independência ou Morte* -, não privado de si, corajoso, incolonizável, pleno de irregularidades comportamentais mas não coagulado na acomodação. Basta considerar a afoiteza com que decide interferir na 2ª. Guerra Mundial - como já foi referido. E é acerbamente irônica, bastando ver o que diz dos historiadores: “gente muito mexeriqueira”, como está em uma de suas falas apresentadas no início deste capítulo.

Ela representa, enfim, o indivíduo não-*raté*, pois se porta como um agente de transformação do mundo. É igualmente movida pelo *espírito de leão*, símile do não-*raté*. Pois este, à maneira do leão, não fica à mercê dos outros, não reverencia os valores consagrados, mas contesta-os, espécie de contra-água no rio da conformidade. Faz a sua própria regra, enfim.

Sujeito em movimento. Em transitividade, inconcluso ( FREIRE, 1983; 1969 ).  
Sujeito-natureza, conforme o estatuto da sabedoria dionisíaca.

### 3.3.1. Asneira e filosofia

Emília diz asneiras do mesmo modo como filósofa. Assim é capaz de defender a idéia de que uma baleia poderia viver na cocheira, à maneira de uma vaca: “[...] Se a mocha pode morar aqui por que não o poderia a baleia? [...]” ( LOBATO, 1993, p. 77 ). Noutra circunstância, define filosoficamente, para o visconde Sabugosa, a vida como um pisca-pisca:

[...] Piscar é abrir e fechar os olhos –viver é isso. [...] –Está vendo como é filosófica a minha idéia? [...] A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre. [...] Depois que morre vira hipótese. É ou não é?” ( LOBATO, 1994-a, p. 11 )

Abrimos um parêntese para responder: às vezes é, como o demonstra a nossa pesquisa. Com uma diferença: Lobato vive através de sua pequena filósofa.

A mesma circunspeção pode ser observada no discurso com que Emília reflete sobre uma das conseqüências da conquista da fala: “[...] Eu penso que todas as calamidades do mundo vêm da língua”. E acrescenta: “Se os homens não falassem, tudo correria muito bem, como entre os animais que não falam. [...] A língua é a desgraça dos homens na terra’ “ ( op. cit., p. 13 ).

A observação dessacraliza a conquista da fala, uma das mais importantes para o processo de humanização dos homens e das mulheres, a partir de sua mais remota primitividade. Mas assim filósofa sobre a linguagem a boneca que não nasceu falando, e quando o conseguiu, por efeito da pílula que lhe deu o doutor Caramujo, “[...] falou, falou, falou mais de uma hora sem parar ( LOBATO, 1993, p. 19 ). E faz ironia com os filósofos: “Sabe o que é filósofo, Visconde? [...] –É um bicho

sujinho, caspento, que diz coisas elevadas que os outros julgam que entendem e ficam de olho parado, [...] –Pensando que entenderam.” ( LOBATO, 1994-a, p. 11 ), o que não deixa de ser outro modo de Emília ser filósofa. Pois, na visão de Pascal ( 1966, p. 77 ), “Zombar da filosofia é, em verdade, filosofar.”

O Visconde a define como “uma tirana sem coração”; “a criatura mais interesseira do mundo” ( op. cit., p. 48 ). Ela é, entretanto, solidária com o anjo Florzinha das Alturas, explicando-lhe, por exemplo, os diferentes sentidos de algumas palavras, e de modo tão apolíneo – a explicação em si – quanto dionisíaco - a quebra do rigor científico por meio da inserção da palavra *embrulhos*, de que se serve para se referir ao aspecto polissêmico de algumas palavras - :

[...] As palavras da nossa língua servem para indicar várias coisas diferentes, de modo que saem os maiores embrulhos. O tal cabo, por exemplo. Ora é isto, ora é aquilo. Há os cabos de faca, de bule, de panela, como eu já disse, que são as pontas por onde a gente pega nesses objetos. Há os cabos da geografia, que são terras que se projetam mar adentro. Há os cabos do exército, que são soldados. [...]...” ( op. cit., p. 13 )

Em meio às suas assimetrias, Emília vai do desaforo à linguagem poética. Zangada com tia Nastácia, que se negou a cortar a asa do anjo – o que impediria que ele fugisse do Sítio, onde havia caído -, ela a trata por “burroneira” ( LOBATO, 1993, p. 45 ). Mas fala poeticamente quando explica ao anjo o que é flor, conforme ele próprio diz: “-Flor [...] é um sonho colorido e cheiroso, que com as raízes as plantas tiram do escuro da terra e abrem no ar. Foi como Emília me ensinou” (op. cit., p.25 ).

São contingências da linguagem. “[...] Na medida em que a linguagem humana possa expressar tudo”, diz Cassirer ( 1994, p. 258 ), “as coisas mais elevadas e as mais vis, a arte pode abarcar e permear toda a esfera da experiência

humana”. Ela revela os seres humanos, com suas elevações, suas misérias, seus abismos, suas imperfeições, seus arroubos. É o que Lobato sugere aqui, pondo na boneca uma linguagem impossível de ser aplainada por uma vontade de geômetra. Essa linguagem, em alguns momentos, vem plasmada na ponderação, numa certa agudeza perceptiva. Em outros, na desmedida, na não-contenção.

### **3.3.2. A pedagogia da dor**

Outro sinal das assimetrias de Emília – entendendo-se sempre *assimetria* no sentido pascaliano, apresentado na Introdução -: no episódio em que morre afogado o Visconde de Sabugosa, conduzindo o pequeno baú da boneca, “todos se comoveram profundamente, principalmente ao verem que não largara a canastrinha”. Mantendo-se “Fiel como um cão, [...], perdera a vida, mas não perdera a carga que lhe fora confiada” ( LOBATO, 1993, p. 159 ). Emília não se entenece: “Em vez de derramar uma lágrima, ou dizer umas palavras tristes, a diabinha limitou-se a abrir a canastra – para ver se o visconde não havia furtado alguma coisa.” ( id. ibid )

Em outro momento, o simulacro de gente acha doloroso ver “certas mães baterem nos filhinhos”, ou “trancarem na cadeia um homem inocente” ( LOBATO, 1994-a, p. 58 ). E filosofa, compungida, sobre o destino de alguns homens bons, a partir do exemplo de D. Quixote: “Quando ouvi Dona Benta contar a história de Dom Quixote, meu coração doeu várias vezes, porque aquele homem ficou louco apenas por excesso de bondade” ( id. ibid. ). Também Jesus Cristo entra nas suas pesarosas avaliações: “[...] Cristo quis salvar a humanidade e que aconteceu? Não salvou coisa alguma e teve de agüentar o maior dos martírios” ( id. ibid. ). Depois, é

a si própria que se refere no mesmo tom melancólico, ao avaliar que era mais feliz antes de aprender a ler:

“Depois que aprendi a ler e comecei a ler os jornais, comecei a ficar triste. Comecei a ver como é na realidade o mundo. Tanta guerra, tantos crimes, tantas perseguições, tantos desastres, tanta miséria, tanto sofrimento...” ( id. ibid. ).

Ela quer dizer: ‘depois que comecei a ler o mundo para além das fronteiras do Sítio do Picapau Amarelo’. Ela afirma, nas suas memórias, “que o único lugar do mundo onde há paz e felicidade é no sítio de Dona Benta” ( id. ibid. ).

Racionalidade e sentimento de dor, pois, compõem também a interioridade de Emília, à semelhança do que ocorre com Lobato. Ela apreende o mundo através igualmente da dor existencial diante do que se lhe afigura inelutável. Retiramos outra vez palavras de Nietzsche ( 1978-b, p. 193 ): “a dor sempre pergunta pela causa”, enquanto o prazer quer apenas a própria continuidade, evitando “olhar para trás”.

Esta nos parece ser a pedagogia da dor: perguntar pelo que a causou. E pode ser aplicada em qualquer espaço e tempo, como forma de jogar luz sobre fatos mal percebidos, que são capazes de afetar relacionamentos, quando não a própria existência dos sujeitos. Mas não só perguntar pela causa da dor. Também transformá-la, numa espécie de *maternagem*:

- [...] temos constantemente de parir nossos pensamentos de nossa dor e maternalmente transmitir-lhes tudo o que temos em nós de sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino, fatalidade. Viver – assim se chama para nós, transmutar constantemente tudo o que nós somos em luz e chama; e também tudo o que nos atinge; não *podemos* fazer de outro modo” ( NIETZSCHE, 1978, p. 191).

-

Consideramos suficiente esta amostra da boneca Emília em seus fios gerais. Vamos, no passo seguinte, tratar propriamente da pedagogia performática que ela representa.

#### **CAPÍTULO I V - EMÍLIA COMO PEDAGOGIA PERFORMÁTICA**

Neste capítulo, tratamos decisivamente da pedagogia performática representada por Emília, de forma a deixar confirmada a hipótese em que se apóia a questão fundamental da pesquisa. Examinamos, inicialmente, as obras *Emília no país da gramática* e *Aritmética da Emília*, nas quais um conteúdo escolar está claramente colocado, restando fazer a relação com o performático. Estamos, desta forma, fazendo uma apropriação ( CHARTIER, 1990 ) do conceito de *performance*, como apresentado por Cohen ( 2002 ) - que a vincula às artes em sua busca de ruptura em relação ao que se tornou tradicional nelas, ou seja, as regras, que acabam por impor uma racionalidade, quando seguidas amiúde -. Absorvemos os contributos de Nietzsche, a compreensão que ele traz do que sejam espírito apolíneo e sabedoria dionisíaca.

Para que fique bem compreendida a apropriação que fazemos, recolocamos o que foi dito na Introdução: o teatro clássico está para a *performance* assim como a pedagogia convencional está para uma pedagogia que possa ser tida como performática. Consideramos pedagogia convencional aquela que, mesmo politicamente revolucionária, constitui-se a partir de um discurso exclusivamente racional, *apolíneo*. Assim sendo, pode ser chamada de *performática* aquela pedagogia que pratica a inclusão do artístico – qualquer que seja a sua linguagem: musical, literária, fílmica ou outra. Há, portanto, numa pedagogia performática, a



conjunção entre os princípios apolíneo e dionisíaco, pois se trata de uma **razão pedagógica manifestada por meio de uma determinada arte**.

Importa lembrar também que a pedagogia performática abriga-se no conceito *guarda-chuva* de pedagogias culturais, aquelas que Libâneo ( 2004 ) aponta como ocorrentes em espaços outros que não apenas a escola, o que é igualmente reconhecido por Steinberg e Kincheloe ( 2001 ), que consideram a *internet*, osv jogos, as revistas, o cinema, entre outros, como instrumentos pedagógicos.

#### **4.1. *Emília no país da gramática e Aritmética da Emília***

##### **4.1.1. Aprendendo com a arte**

Íntimo da escrita, espécie de segunda respiração sua, tal a constância e a energia com que a ela se dedicou; inquieto até à rebeldia e atento aos problemas sociais do Brasil, Lobato bem poderia ter escrito algo como *O que penso sobre pedagogia*. Ou, ao contrário de *Cidades mortas*, talvez *Por uma pedagogia viva*. Seria, contudo, uma pedagogia em tom apolíneo, por mais que trouxesse idéias vanguardistas, pois se trataria de um discurso argumentativo, crítico, provavelmente pontuado de prescrições.

Para Duborgel ( 1992 ), uma pedagogia incluidora do imaginário é uma “pedagogia do ‘repleto’, o que significa que transborda de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas” ( op. cit., p. 298 ), incitando “deliberadamente a infância a aproximar-se desse *homo symbolicus* que a criança em grande parte já é” ( id. ibid. ). Uma tal pedagogia, enfim, “sonha em fazer da Escola o local de uma imensa **oficina de onirismo** [...] onde a consciência humana se aprofunde e dialogue” ( id. ibid. – grifo nosso ).

Lobato constrói essa oficina de onirismo em sua obra destinada às crianças. Em *Emília no país da gramática*, realiza uma pedagogia visivelmente performática, a partir dos subtítulos do texto: *No acampamento dos Verbos; A tribo dos Advérbios; A casa da Gritaria; As Orações ao ar livre...*

#### 4.1.1. Aprendendo com arte

Em *Aritmética da Emília* há mesmo menção ao artístico nos subtítulos: *Os artistas da Aritmética; Mais artistas da Aritmética; Acrobacias dos artistas arábicos...*

A crítica aos métodos tradicionais de ensino aparece já numa fala de Pedrinho. Este, ao ser convidado por Dona Benta a receber dela explicações sobre gramática, primeiro reage: “Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa caceteação lá na escola” (LOBATO, 1973-a, p. 7). Depois, ao comparar os métodos – o da sua escola e o de Dona Benta -, muda de opinião: “Ah, assim, sim! – dizia ele -. Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava uma brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições” (id. ibid.).

Emília encarrega-se de aperfeiçoar, por assim dizer, o método razão-e-fantasia, ou como aprender através da ficção, quando sugere uma viagem ao *País da Gramática*, no lombo do rinoceronte do Sítio do Pica-pau Amarelo. E lá se vão ela, Narizinho e Pedrinho. O paquiderme “[...] Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho” (op. cit., p. 8), parecendo à menina que se tratava de “milhões de vespas invisíveis” (id. ibid.). O rinoceronte explica: “[...] Estes zumbidos são os **Sons Orais**, que voam soltos pelo espaço” (d. ibid.).

Assim começa a aula performática do rinoceronte sobre os sons da língua portuguesa, numa pedagogia claramente *naturante* – apropriando-nos aqui do conceito nietzschiano de arte *naturante*, que é a arte dionisiaca -, pois traz o conhecimento para uma analogia com a natureza, quebrando o artificialismo de uma explicação puramente técnica, o que costuma ocorrer com as gramáticas em geral. Como nesta explicação: “**Fonemas orais**: a corrente de ar escoia pela boca. [...] **Fonemas nasais**: a corrente de ar escoia predominantemente pelas fossas nasais ( MESQUITA, 1999, p. 51 ).

Pensando no estranhamento que deve causar a introdução da terminologia gramatical, principalmente a uma criança, ML faz Emília retrucar: “[...] Sons Orais, que pedantismo é esse?” ( LOBATO, 1973-a, p. 8 ). O rinoceronte, depois de ter criado o laço analógico, explica que “-Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U, são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos” ( id. ibid. ). A boneca de novo interfere: “-Pois diga logo que são letras! [...]” ( id. ibid. ). O animal professor esclarece: “Letras são sinaizinhos que os homens usam para *representar* esses sons” ( id. ibid. ), enquanto a gramática ensina: “Não se podem confundir os conceitos de fonema e letra. Se **fonema** é uma unidade sonora, **letra** é uma unidade gráfica” ( MESQUITA, op. cit., p. 48 ). Fica percebido o que é uma explicação que inclui o sensível – *sinaizinhos* – e uma explicação fundada apenas na racionalidade – *unidade sonora, unidade gráfica*.

Continuando a viagem pelo *País da Gramática*, os quatro aventureiros do conhecimento avistam um casario; mais ao longe, outros. São cidades de palavras agrupadas pelos países a que pertencem: *Portugália*, “onde moram palavras da língua portuguesa”; *Anglópolis*, “a cidade das palavras inglesas”; *Galópolis*, “a cidade das palavras francesas” ( op. cit., p. 9 )... Tudo isto é explicado pelo

rinoceronte, a quem Emília resolvera chamar de *Quindim*, para espanto de Pedrinho e Narizinho: “-Mas que relação há entre o nome Quindim, tão mimoso, e um paquiderme cascudo destes? – perguntou o menino, ainda surpreso” ( op. cit., p. 8 ). A boneca responde: “-A mesma que há entre a sua pessoa, Pedrinho, e a palavra Pedro – isto é, nenhuma” ( op. cit., p. 9 ). E acrescenta: “Nome é nome; não precisa relação com o ‘nomado’. Eu sou Emília, como poderia ser Teodora, Inácia, Hilda ou Cunegundes. [...]” ( id. ibid. ).

A passagem mostra que a mesma pedagogia performática, de forte sentido *naturante* no caso da explicação sobre os sons da língua, revela também o que é arbitrário, ou tido como tal, no mesmo campo, ou seja, na língua: os nomes. Agora é a não-analogia que é mostrada, o que vai colocando em cena a complexidade do conhecimento.

Ao visitarem *Portugália*, a boneca e as duas crianças entram “por um desses bairros pobres, chamado o bairro do Refugio”, habitado por “palavras muito velhas, bem corocas [...]. Umas permaneciam imóveis, de cócoras, [...]; outras coçavam-se” ( op. cit., p. 11 ). Quindim as chama de “bananeiras que já deram cachos” ( id. ibid. ), diz que os gramáticos as tratam por Arcaísmos e que “As coitadas que ficam arcaicas são expulsas do centro da cidade e passam a morar aqui, até que morram e sejam enterradas naquele cemitério, lá no alto do morro” ( id. ibid. ). E completa a aula-aventura: “Porque as palavras também nascem, crescem e morrem, como tudo mais” ( id. ibid. ).

Assim é reiterada a visão orgânica da gramática, dentro dessa compreensão *naturante* que Nietzsche vê na estética dionisíaca. Como a natureza, as palavras sofrem aniquilamentos e ressurgências. Arcaísmos são como pão bolorento, enquanto os neologismos são “palavras novíssimas, recém-saídas da forma” ( op.

cit., p. 12 ). Mas, explica Quindim, o Neologismo “tem de envelhecer um bocado antes que receba autorização para residir no centro da cidade” ( id. ibid. ). Prossegue: “Se resistirem, se não morrerem de sarampo ou coqueluche e se os homens virem que eles prestam bons serviços, então igualam-se a todas as outras palavras da língua e podem morar nos bairros decentes” ( id. ibid. ). E nesse mesmo tom de sociólogo, explica: “Enquanto isso, ficam soltos pela cidade, como vagabundos, ora aqui, ora ali” ( id. ibid. ).

Fica bastante visível a hibridez sonho/razão, ou discurso dionisíaco/discurso apolíneo, nessa passagem. Mesmo falando do lugar da fantasia, Lobato não deixa de citar parte da realidade de seu tempo: as doenças que acometiam a infância. E está fazendo uma analogia entre *neologismo* - palavra nova - e *criança*, ser humano cronologicamente novo. Ao fazê-la, segue, ao mesmo tempo, o espírito apolíneo e o saber dionisíaco. O primeiro, ao introduzir uma noção sociológica, racional; o segundo, porque opera com o devaneio ficcional.

Voltemos agora às aventuras de Emília, Narizinho e Pedrinho pelo *País da Gramática*. Ainda guiados pelo professor Quindim, chegam “a uma praça muito maltratada, cheia de capim sem calçamento nem polícia, onde brincam bandos de peraltas endiabrados” ( LOBATO, 1973-a, p. 12 ). Esses peraltas são as Gírias, “criadas e empregadas por malandros ou gatunos, ou então por homens dum mesmo ofício. [...] Para o resto do povo nada significam” ( id. ibid. ), como diz o rinoceronte.

A referência à praça, onde brincavam os endiabrados, traz toda uma teatralidade que aproxima ainda mais a pedagogia que aí vemos de um sentido performático. Pois a *performance*, como foi visto, está ancestralmente ligada ao teatro, aos ritos tribais, às festas de estação.

Continuando a viagem, os aventureiros chegam a Brasilina, parte nova de *Portugália*. Depois descobrem o bairro dos Nomes, ou Substantivos. Sustentado ainda na noção de analogia, o narrador comenta que “Grande número de palavras moviam-se com muita ordem [...], exatino como gente numa cidade comum” ( op. cit., p. 14 ). Quindim aponta um Nome Próprio que vai passando: “Ali vai um - *Paulo*, que serve para designar certo homem” ( id. ibid. ). À observação de Emília, de que há muitos *Paulos*, Quindim acrescenta que o sobrenome serve “para marcar a diferença entre um Paulo e outro” ( id. ibid. ). Suspendendo essa explicação um tanto apolínea, o narrador pinta na face da racionalidade o riso da imaginação. Quindim diz que *Himalaia* é uma palavra “que não tem outra coisa a fazer na vida senão designar certa montanha da Índia, a mais alta do mundo. Por ter pouco serviço está gorda assim [...]. Paulo é um nome mais magro porque exigem dele bastante serviço” ( id. ibid. ). Isto leva Emília a concluir, indutivamente, que “o nome *José* deve ser fininho como um palito [...]. E o nome *Maria* também” ( id. ibid. ).

Mal a boneca acaba de falar, surge “o nome *José*, suando em bicas, magro que nem espeto ( id. ibid. ). Emília se dirige a ele: “Cansadinho, hein?”. Ele então descreve o seu cotidiano cheio de agitação, pois a todo momento é solicitado para batizar meninos, concluindo: “ Eu e *Maria* somos dois Nomes que não sabem o que quer dizer sossego...” ( id. ibid. ). E logo é chamado por um rádio-telefone: “E o pobre Nome *José* lá se foi ventando para Curitiba, a fim de josezar mais aquele Zezinho” ( id. ibid. ).

*Josezar* é um neologismo que o narrador improvisa para definir a ação do Nome *José*. O improviso, lembrando o que foi dito na Introdução, é uma das características da *performance*, constituindo um momento agudo de ruptura em relação ao que está normatizado, à prática costumeira de se memorizar o texto

teatral, por exemplo, sem interferir nele. Improvisar é criar. Como não há, no léxico da língua portuguesa, o verbo *josezar*, este só pode ser visto como neologismo, como criação.

Dando prosseguimento à viagem de exploração pelo *País da Gramática*, Emília se vê na casa dos Pronomes. Conversando com *Eu*, quer saber se ele “está contente com a vidinha” ( op. cit., p. 22 ). *Eu* responde afirmativamente e justifica:

Como os homens são criaturas sumamente egoístas, eu tenho vida regalada, porque represento *todos* os homens e *todas* as mulheres que existem, sendo tratado dum modo especial. Creio que não há palavra mais usada no mundo inteiro do que *Eu*. Quando uma criatura humana diz *Eu*, baba-se de gosto porque está falando de si própria ( id. ibid. ).

Aqui temos o pronome pessoal *eu* transformado em personagem, a exemplo de outros tantos nomes: *Arcaísmo*, *Neologismo*, *Gíria* e outros. Lembramos que, na *performance* teatral, o atuante ( ator, no teatro convencional ) pode não ser um ser humano, mas um boneco ou animal, ou “um simples objeto, ou uma forma abstrata qualquer” ( COHEN, 2002, p. 28 ). O procedimento lobatiano equivale a uma expressão cênica, em que os atuentes são humanos – Pedrinho e Narizinho -, havendo, em relevo, a condição atípica de Emília – misto de gente e de boneca -, o rinoceronte e as entidades abstratas, que são os personagens gramaticais. Assim fica ratificado, mais uma vez, o caráter performático dessa pedagogia.

Quando adentra o acampamento dos Verbos, Emília fica sabendo, entre outras coisas, o que são verbos transitivos – os que não pedem complemento – e verbos intransitivos, aqueles que a gramática dá como não necessitados disso. Quindim explica à boneca: “[...] Quando a gente diz: *O gato morreu*, a frase está perfeita e ninguém pergunta mais nada” ( LOBATO, 1973-a, p. 26 ). Com seu

espírito não-*raté*, não conformado, não passivo, ela retruca: “-Eu pergunto! [...] Pergunto de que morreu, e quem o matou e onde jogaram seu cadáver” ( id. ibid. ). Desta forma, dessacraliza a regra gramatical e ainda põe em crise a lógica gramatical.

Ao Verbo *Ser*, “o mais velho e graduado de todos os Verbos” ( id. ibid. ), Emília trata por “Serência”, numa analogia com Excelência. Desta maneira, cria neologismo, em vez de se submeter às convenções gramaticais, o que também atesta sua condição não-*raté*, pois é próprio do *raté* não se atrever, escravizar-se ao estabelecido, temer ser diferente, reproduzir o que se tornou tradição.

Tornando-se amiga do Verbo *Ser*, Emília convida-o a acompanhá-la à Tribo dos Advérbios. Vão. Quando *Ser* informa que “Os senhores Advérbios moram no bairro das **Palavras Inflexivas**” ( op. cit., p. 28 ), a boneca pergunta o que quer dizer palavra inflexiva. Ele responde: “Quer dizer de queixo duro, que não muda nunca de forma” ( id. ibid. ). E explica que os Advérbios modificam os Verbos, os Adjetivos até os próprios Advérbios. Ela se admira: “-Que danadinhos, hein?” ( id. ibid. ). Como os Advérbios estavam classificados em prateleiras, o Verbo *Ser* explica mais: “[...] Pelos rótulos das prateleiras você poderá ver de que jeito eles modificam a gente” ( id. ibid. ). A boneca faz um reparo: “A gente verbática [...] – porque eu também sou gente e nada me modifica. Só tia Nastácia, às vezes...” ( id. ibid. ). *Ser* pergunta quem é essa senhora e ela responde: “-Uma Advérbia preta como carvão, que mora no sítio de Dona Benta. Isto é, Advérbia só para mim, porque só a mim é que ela modifica” ( id. ibid. ). E diz que “Para os outros é uma Substantiva que faz bolinhos muito gostosos” ( id. ibid. ).

Mais uma vez Emília transtorna os conceitos gramaticais, aplicando-os a um ser humano através da semelhança de ação: tia Nastácia, tal como fazem os



advérbios em relação aos verbos, adjetivos e a eles próprios, tem uma ação modificadora em relação à boneca. Pois a cozinheira do sítio, que a fez de uma resto de saia, ao longo do tempo vai aperfeiçoando o seu invento, como declara a própria Emília em suas memórias, onde se descreve como feia: “[...] feia. Dizem que fui feia que nem uma bruxa. [...] Meus pés eram para fora [...] Depois fui melhorando. [...] Tia Nastácia foi me consertando, e Narizinho também” (LOBATO, 1994-a, p. 10). É a essa modificação externa que a boneca se refere, e assim cria vínculos entre o saber - a aprendizagem da gramática - e a vida, representada pela referência a tia Nastácia. Evoquemos: é próprio do performático a relação com a vida.

E espanto - outro modo de sentir a vida - é o que Emília sente ao visitar, ainda em companhia do Verbo *Ser*, a Casa da Gritaria, que é a morada das Interjeições. Impressionada, ela pergunta: “-Que barulhada! [...] Será algum viveiro de papagaios?” (LOBATO, 1973-a, p. 30). Verbo *Ser* explica: “-São elas. Aquilo lá dentro parece um hospício, porque as Interjeições não passam de gritinhos. [...] Gritos de Dor, de Alegria, de Aplauso...” (id. *ibid.*).

Pensamos que está suficientemente percebido o performático em *Emília no país da Gramática*. Tal qualidade está também generosamente presente em *Aritmética da Emília*.

Embora tido pelo próprio Lobato como um personagem *raté*, por enxergar o mundo através apenas da ciência, o Visconde de Sabugosa - boneco de sabugo de milho, que representa o cientista do Sítio do Picapau Amarelo – tem seu momento de homem artístico quando, suspendendo um pouco esse homem teórico que o domina, resolve inventar também uma viagem, e esta será ao País-da-Matemática. Mas avisa: “[...] Em vez de irmos passear no País-da-Matemática, é o País-da-Matemática que vem passear em nós” (LOBATO, 1973-b, p. 64). Emília, que

considera isto uma “idéia batuta” ( id. ibid. ), chama-o, por isso mesmo, de maestro. Narizinho, ironicamente, opina que “[...] O pobre Visconde dará para tudo, menos para música. Nem assobia” ( id. ibid. ). Assim, como Sócrates que chega a compor um hino a Apolo, mesmo resistindo à música, o Visconde fantasia a viagem, que será teatral. Diz: “[...] Vou organizar um Circo Serrazani para que o pessoal do País-da-Matemática venha representar diante de nós” ( id. ibid. ). E tudo acontece no faz-de-conta: “O circo foi armado no pomar, num instantinho. Era todo faz-de-conta. O pano, as arquibancadas, os mastros, tudo faz-de-conta”, à exceção da “cortina que separava o picadeiro dos bastidores, isto é, do lugar onde ficam os artistas antes de entrarem em cena” ( id. ibid. ). Quando todos estes e a platéia estavam reunidos, Emília *autoriza*: “-Pronto, Senhor Serrazani! [...] Pode começar a bagunça ( op. cit., p. 65 ). O Visconde, contrariado com a dionisicidade da boneca, fala apolineamente: “[...] Peço a todos a maior atenção e respeito, porque isto é uma coisa muito séria e não a tal bagunça que a Senhora Emília acaba de dizer [...]” ( op. cit., p. 66 ). E anuncia a entrada dos artistas em cena: “-Atenção! Os artistas do País-da-Matemática vão entrar no picadeiro. Um, dois e... três! – rematou ele, estalando no ar o chicotinho” ( id. ibid. ).

Os artistas são os Algarismos Arábicos, Quantidade, Regra, Problema, Prova, Solução, Minuendo... Ou seja, à semelhança do que acontece no *País da Gramática*, a terminologia matemática é transformada em personagens, e a aprendizagem transcorre com igual inclusão de teor dionisíaco, de que dou este exemplo, julgando-o suficiente como demonstração: Narizinho, observando cada artista, dá pela falta do Zero. O Visconde explica:

-O Zero já vem [...]. Ele é um freguês muito especial e o único que não é feixe de varas, ou de Uns. Somente não vale nada, e por isso também é conhecido como Nada. Zero ou Nada. Mas se for colocado depois dum número qualquer, aumenta esse número dez vezes. Colocado depois do 1 faz 10, que é dez vezes 1. [...] – assim por diante. ( id. ibid. )

Emília pergunta: “-E depois de si mesmo?” ( id. ibid. ). O cientista responde: “Não faz nada. Um zero depois de si mesmo dá 00, e dois zeros valem tanto como um zero, isto é, nada. E também se o Zero for colocado antes de um número, deixa o número na mesma” ( id. ibid. ). Acrescentadas outras explicações, a boneca conclui: “-Pois sendo assim [...], o tal Senhor Zero não é número, nem coisa nenhuma. E se não é número, que é então? Algum feiticeiro? Será o Mágico de Oz?...” ( id. ibid. ). Surpreendido com a pergunta, e sem uma resposta, o Visconde disfarça o desconforto gemendo as dores de seu reumatismo. Quindim vem em seu socorro: “-É um sinal, pronto!” ( id. ibid. ).

A aula-espetáculo prossegue e vêm outros artistas: Dona **Unidade**, **Quantidade**, **Números Pares**, **Números Ímpares**... O Visconde explica que há Quantidades Homogêneas e Quantidades Heterogêneas, e que as primeiras são formadas por elementos que têm a mesma qualidade. E exemplifica: “Mas se alguém fala em dez laranjas e cinco papagaios, então está falando de Quantidades Heterogêneas [...]” ( LOBATO, 1973-b, p. 69 ) Em tom provocativo, Dona Benta observa, olhando na direção de Emília: “-Duas bonecas e dois rinocerontes são quantidades homogêneas ou heterogêneas?[...]” ( id. ibid. ). Emília responde: “Heterogeníssimas. [...] Porque os rinocerontes têm chifre no nariz e as bonecas nem nariz têm.” ( id. ibid. )

E vem a “Ilustríssima Senhora Dona Quantia, a grande dama que só lida com dinheiro.” ( op. cit., p. 71 ). O narrador diz que ela “Estava vestida duma fazenda feita

de notas de 500 cruzeiros e trazia colar, cinto e pulseira de moedas” e que “Em seu peito havia, bordado a fio de ouro, um sinal: \$, que é o sinal do dinheiro”. Complementando a teatralidade, comenta que “Toda ela tilintava: tlim, tlim, tlim, tlim.” ( id. ibid. ) Emília a chama de “Número”: “-Essa ‘Número’ que só lida com dinheiro é filha da outra, quer ver?” ( id. ibid. ) E confirma: “-A senhora tem os traços de Dona **Quantidade**. Vai ver que é filha dela...” ( id. ibid. ). Dona Quantia, “que era um poço de orgulho” e olhava “para todos com grande insolência”, responde: “- Sim, espirrinho de gente – sou filha da Quantidade; mas enquanto minha pobre mãe lida com todas as coisas que existem, eu só lido com dinheiro.” ( id. ibid. )

No andamento, chega o momento das Frações. O Visconde fala sobre o assunto a partir de uma melancia partida em 12 pedaços por tia Nastácia. Diz: “[...]Esta melancia veio mesmo a propósito para ilustrar o que eu ia dizer. Ela era um **Inteiro**. Tia Nastácia picou-a em pedaços, ou **Frações**.” ( op. cit., p. 92 ) E explica o que sejam dois **Meios**, um **Terço**, um **Quarto** e assim por diante.

Estas passagens atestam um dos momentos mais radicais da pedagogia performática em que Emília está envolvida, pois se trata de explicar matemática - campo de conhecimento exacerbadamente racional - por via da ficção, do imaginário. É Apolo ductilizado por Dioniso, falando pelos lábios deste, numa ruptura com referência à severidade da explicação convencional. E outra vez a vida, a vida/natureza que a melancia representa: o saber como alimento intelectual e do corpo, com sentido prático. Longe, portanto, do ensino ornamental, nos moldes jesuíticos.

Lembramos um traço próprio do dionisíaco, poço ancestral onde a *performance* vai beber: a desordem, oposta ao princípio de organização do apolíneo.

Assim ocorre com a pedagogia performática: ela escapa ao puramente racional para incluir a liberdade, a fantasia, a interação, o riso, a aproximação com a vida. Esta é a saudável transgressão que a arte propicia e que pode tornar mais aprazível a aprendizagem que, sem isso, tende a trazer o tédio, o cansaço, traduzidos pelo personagem Pedrinho como *caceteação*.

Nietzsche, ao se referir aos gregos antigos, diz que estes entregavam-se à arte porque tinham o sentido de plenitude da vida, viviam o gozo de si, enquanto os modernos procuram na arte o alívio do aborrecimento de si ( NIETZSCHE, 1978-b ). Pensamos, entretanto, que uma pedagogia performática, como a que sugere Lobato, pode ter seu mérito nisto também: em ajudar a evitar o aborrecimento de um ensino calcado na pura disciplina, na racionalidade do *eu devo aprender*. Mesmo que sem alegria, sem a participação integral do corpo.

Vimos, assim, que Lobato produziu uma pedagogia que, além de performática, é jubilosa. Jubilosa porque capaz de propiciar aprendizagens veiculadas pela fantasia, pelo faz-de-conta - o que vem a satisfazer a dimensão sensível do ser humano, já que este não se esgota na racionalidade.

Lobato coloca-se, então, como pioneiro, no Brasil, do que propomos como pedagogia performática, ele que já é reconhecido como o inventor da própria literatura infanto-juvenil brasileira, como reconhece Coelho ( 2 000, p. 149 ), ao comentar o surgimento de sua primeira obra, *A menina do narizinho arrebitado* ( 1920 ): “Os anos, ao passar”, diz ela, “acabaram mostrando que, nesse momento e com esse livro, nascia a Literatura Infantil Brasileira”.

Anísio Teixeira o chamou de “mestre-escola genial, em livros milagres, revelando uma capacidade espantosa de ensino e de revolução didática” ( TEIXEIRA, 1999, p. 12 ). Mas o que torna possível uma revolução didática é uma

concepção pedagógica revolucionária. E sua concepção pedagógica, entre outras interpretações que possa ter, é nietzschiana, é performática.

Queremos chamar a atenção para o fato de que, a partir dos anos 90 do século XX, entrou em emergência, em outros países ocidentais, a busca por um modelo de disseminação do conhecimento fora do paradigma exclusivista da racionalidade. São exemplos disso as obras *O mundo de Sofia*, do norueguês Gaarder ( 1995 ), professor de filosofia, e *Alice no país do Quantum*, de Gilmore ( 1998 ), professor de física na Universidade de Bristol, Grã-Bretanha. Os dois autores procuram, respectivamente, ensinar, de forma romanceada, a história da filosofia ocidental e a física quântica. Gilmore explica que se serve da alegoria em sua escrita. E diz:

Uma alegoria é uma analogia expandida, ou uma série de analogias. Como tal, este livro segue mais os passos de *Pilgrim's Progress* ou *As viagens de Gulliver* do que *Alice no País das Maravilhas*. Alice parece o modelo mais conveniente, no entanto, quando examinamos o mundo que habitamos ( op. cit., p. 7 )

Os dois caos servem para mostrar a preocupação mundial pela **inclusão** do imaginário no campo do conhecimento. Ao mesmo tempo, lançam luz sobre Lobato, mostrando-o como um escritor/pedagogo que se antecipou ao seu tempo.

#### **4.2. A chave do tamanho**

Queremos agora aplicar o conceito de pedagogia performática à obra *A chave do tamanho*. A intenção é desdobrar o estudo e mostrar a possibilidade de se descobrir uma pedagogia performática em obras **não** portadoras de um evidente conteúdo escolar, o que exige mais participação por parte de quem pesquisa.

Lobato ( 1961-b, p. 341 ) diz que “A *chave* é demonstração pitoresca do princípio da relatividade das coisas”. Não vamos, todavia, tomar esse caminho por ele indicado, até porque teríamos de enveredar pela teoria da relatividade, campo de conhecimento com que temos pouca familiaridade. Vamos, isto sim, apontar outros possíveis, outras relações, com base nas potencialidades do texto lobatiano. Este procedimento fica legitimado pela teoria da *obra aberta*, proposta por Eco ( 1976 ), a qual se funda na noção de probabilidade, absorvida da física quântica. Essa compreensão descarta qualquer esgotamento de leitura numa interpretação única da obra de arte, o que é mais aplicável a obras de vanguarda – seja literatura, música, pintura ou outras, independentemente da intenção do criador da obra que se analisa.

Nas palavras do próprio Eco ( op. cit., p. 63-64 – grifos do autor), “as obras ‘abertas’ enquanto *em movimento* se caracterizam pelo convite a *fazer a obra* com o autor”. Para ele, “existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem contudo ‘abertas’ a uma germinação contínua de relações internas”, cabendo ao leitor descobri-las e escolhê-las. Por fim, afirma que cada leitura “leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma *execução pessoal*”.

Dentro dessa compreensão, levantaremos um breve conjunto de sugestões destinadas à reflexão pedagógica, prática que não foi necessária à análise das duas primeiras obras. E por isto mesmo: porque elas não têm a mesma *abertura*, a mesma pluralidade de sentidos, prevalecendo nelas o sentido de *aula*.

Tais sugestões, devidamente nomeadas, têm a pedagogia performática como conceito *guarda-chuva*, do mesmo modo como a pedagogia performática se abriga no conceito geral de pedagogia cultural.

#### 4.2.1. Presença atuante no mundo

Pequena e frágil, Emília, assim mesmo, interfere no mundo, pois está atenta aos acontecimentos e não é um ser passivo. Chegam ao Sítio jornais que comentam os horrores da 2ª Guerra. Dona Benta andava triste, “[...] E foi justamente essa tristeza que levou Emília a planejar e realizar a mais tremenda aventura que ainda houve no mundo” (LOBATO, 1997, p. 9). Ela decidiu “que daria cabo da guerra e cumpriu o juramento [...]” (id. ibid.). Certa, então, de que há uma “Casa das Chaves, com chaves que regulam todas as coisas deste mundo” (id. ibid.), sai à procura da chave da guerra, que alguém teria aberto e que ela irá fechar. Para tanto, precisa descobrir o lugar das chaves e recorre ao superpó “capaz de maravilhas” que o Visconde acabara de inventar. Encontra-o no laboratório do sabugo cientista, numa caixa de fósforos, cheira-o e... “*Fiunnn!*” (id. ibid.), transporta-se para a Casa das Chaves. “Lá, viu uma porta aberta. Enchendo-se de coragem, entrou [...]”. Mas “Como saber qual a chave da guerra?” (LOBATO, 1997, p. 10). Conjetura em sua corajosa solidão: “-A única solução é aplicar o método experimental que o Visconde usa em seu laboratório. É ir mexendo nas chaves, uma a uma, até dar com a chave da guerra.” (id. ibid.). Outro problema: a boneca é muito pequena e “as chaves ficavam numa fileira a oito palmos do chão, fora, pois, do alcance duma criaturinha de apenas dois palmos de altura. Como alcançar as chaves?” (id. ibid.). Cheira mais um pouco do superpó, ergue-se até elas e consegue o intento sem dificuldades, pois “Bastou o seu peso para que a chave descesse quase até o fim” (id. ibid.).

E acontece a redução física dos humanos, pois a chave que Emília desliga não é a chave da guerra, mas a do tamanho. Pondera, entretanto, que isso tem o



mesmo efeito, já que “toda a humanidade está ‘reduzida’ – e impedida de fazer guerra”, uma vez que os homens já não poderiam empunhar armas e pilotar avião: “[...] Pequeninos como eu, os homens não podem mais matar-se uns aos outros, nem lidar com aquelas terríveis armas de aço”. Consola-se: “O mais que poderão é cutucar-se com alfinetes ou espinhos. Já é uma grande coisa”. E celebra: “Uf! Acabei com a guerra! Viva! Viva!...” (LOBATO, 1997, p. 11).

Emília representa, assim, nesse episódio, a afirmação jubilosa da vida, afirmação dionisíaca, incluidora do perigo, do abismo, da quebra das regras, capaz de fugir à vigilância de Apolo, que representa a razão. No caso, o Visconde de Sabugosa, o cientista que inventara um superpó, “capaz de maravilhas ainda maiores que o pó de pirlimpimpim” (op. cit., p. 9). À semelhança de Prometeu que, na mitologia grega, furta o fogo da sabedoria dos deuses para dá-lo aos humanos, Emília tira às escondidas o tal pó, enquanto o sabugo cientista ronca no melhor dos sonos. “Ronco de sábio”, pensa ela, “quer dizer cabeça fresca, invenção já inventada” (id. ibid.). E assim “foi pé ante pé ao laboratório do Visconde [...] e corajosamente tomou uma pitada [do pó]” (id. ibid.). Esse pó, afinal, é que a levaria, num passe de mágica, ao lugar das chaves de todas coisas. Logo, à chave da guerra. Mas, em vez desta, ela desliga a chave do tamanho, e guerra é cessada, pois os seres humanos já não são capazes de pegar em armas, tão miniaturizados se tornam.

Vemos aqui um modo metafórico de uma presença atuante no mundo. Emília é um ser de cometimentos, movido pela vontade de transformar a realidade, de colaborar para a paz, pensamento hoje defendido mundialmente.

Como não se trata de uma pedagogia formal, cabe a cada um fazer da sugestão o aproveitamento que mais adequado lhe pareça: tema de discussão,

estímulo aos sujeitos excessivamente retraídos ou reprimidos, com dificuldade de autonomia, entre outros. Trabalhar-se-á, desta maneira, a possibilidade de uma politização dos indivíduos em relação a si próprios e à sua vida em sociedade, ajudando-se a desabrochar o sujeito criador, de que a boneca Emília é exemplo.

#### 4.2.2. Senso tático

O gesto radical de Emília, em *A chave do tamanho*, pode significar também a vitória simbólica do corpo minúsculo, porém capaz de agir inteligentemente, como se mais poderoso fosse, fisicamente. É o indivíduo não-*raté* atuando nela. Outra vez vem à tona a representação de povo. Este, embora numericamente grande, era pequeno em seu poder de participação na sociedade, à época de Lobato. Não é assim que age Emília. Tão amedrontada, o retorno ao Sítio, depois do apequenamento, exige-lhe táticas especiais de defesa, pois os animais continuavam do mesmo tamanho, a exemplo do gato Manchinha, que engole os próprios donos, como se eles fossem minhocas ou baratas. Consciente disso, alerta os dois órfãos, Juquinha e Candoca, então sob seus cuidados, quanto à necessidade que têm os três de se defenderem muito bem. Juquinha quer saber como. Ela explica: “-Com a inteligência ou a astúcia” (LOBATO, 1997, p. 35). E indica o mimetismo como uma alternativa de defesa, mostrando que é “a defesa do fraco contra o forte – mas do fraco esperto!” (id. *ibid.*). A idéia cabe na visão de tática formulada por Certeau (1994, p. 101): tática é o que “é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como último recurso”. Defesa do fraco contra o forte: aqui aparece a noção de oposição, sim, mas não como valor filosófico, e sim como raciocínio de sobrevivência em relação a um atributo dos animais selvagens – a força do instintual.

Decidindo pelo mimetismo, que é um aprender com a natureza, Emília comunica que se cobrirão todos – ela e as duas crianças - de algodão, como saída para ludibriar as aves, uma vez que o desafio para os seres humanos fisicamente minimizados não são as feras, mas as aves: “[...] O perigo para a humanidade de hoje, meu caro, é a galinha, é o pinto, é o pardal. [...] Outro perigo muito sério é o gato.” ( LOBATO, op. cit., p. 34 ).

E não cessa a produção de alternativas. Para evitar que os pés fiquem feridos nos grãos de areia, que agora têm dimensões de pedras, ela inventa botas de albumina, a substância da clara de ovo: “[...] Seca num instante e une as fibras. Ficaremos assim com verdadeiras botas, da forma exata dos nossos pés” ( LOBATO, op. cit., p. 37 ). Como abrigo, pois há sinais de chuva e esta pode desfazer o disfarce de algodão, escolhe os buracos de raízes, em que não há bichos, pois “[...] O perigo é o buraco de bicho, porque todos têm dono. Que donos?”, ela se pergunta e responde: “Os bichos que abriram esses buracos. Mas buraco de raiz não tem dono, porque a dona dele era a raiz e a raiz apodreceu e foi-se embora [...]” ( id., p. 38-39 ). Escolhe um. Para surpresa da boneca, há uma aranha lá dentro: “[...] O coraçãozinho de Emília bateu. [...] Mas pensou depressa. ‘Entre a aranha e a chuva, antes a aranha’”. Assim faz sua opção, por compreender que “Chuva é mil vezes pior, porque chuva não tem remédio e com aranha muita coisa pode acontecer”. E vai multiplicando hipóteses para o desenrolar dos fatos: “Ela [a aranha] pode não desconfiar do meu algodão. Pode estar dormindo. Pode até ter dó de mim. As aranhas são ‘enganáveis’ – mas quem engana chuva? [...]” ( op. cit., p.39 ).

Inteligência e astúcia querem dizer capacidade de construir táticas, raciocinar, estabelecer relações, engendrar saídas, avaliar, inventar, saber criar alternativas de solução quando as circunstâncias o exigem.

Emília e o mundo em que ela se move são, respectivamente, sujeito e mundo metafóricos, devendo-se entender por metáfora, evocando o que já foi dito, *não* “uma figura de retórica, mas uma nova imagem que substitui a primeira imagem e que paira realmente diante dos [...] olhos, em vez de um conceito” ( NIETZSCHE, 1978-a, p. 73 ). Emília e seu mundo são, assim, imagens que substituem *povo*, ou um indivíduo do *povo*, e o seu mundo, espécie de laboratório virtual por meio do qual o seu autor esboça as próprias idéias em torno do que seria um indivíduo criativo, independente, capaz de pensar e tomar decisões adequadas às situações de urgência. Um indivíduo que sabe dispor da astúcia, próxima da tática, muitas vezes o “último recurso” dos fracos frente à estratégia, que é o “poder proprietário” ( CERTEAU, 1994, p. 101 ) – no caso, o poder proprietário é o da própria natureza, que metaforiza o poder proprietário na vida em geral, em circunstâncias as mais variadas, nas micropolíticas do cotidiano. A passagem nos sugere, assim, a ativação da nossa capacidade tática sempre que nos defrontarmos com situações que a exijam. E Emília representa, nesse enfrentamento, a inserção de um elemento novo: a mulher, a voz feminina, num tempo em que a hegemonia do masculino era ainda mais forte e gerava representações que, introjetadas, alcançam até mesmo o libertador discurso freiriano, pois não raras vezes, em sua obra, ele fala de homem, ou de homens, e não de homens e mulheres, condicionamento que ele próprio denuncia depois, no início dos anos 90, ao questionar a regra gramatical que privilegia o masculino - ainda que a referência seja a um número maior de mulheres do que de homens:

[...] Que lástima que o educador, para não cometer um ‘pecado’ contra a ‘pureza casta’ da escola, não diga aos alunos que a gramática, só, não vale para explicar a regra segundo a qual se há mil mulheres num salão e apenas um homem a concordância se faz no masculino. Todos vocês e não todas vocês. ( FREIRE, 1991, p. 113 )

Ainda aqui o autor de *Pedagogia do oprimido* é vitimado por esse condicionamento: ele diz ‘educador’ e ‘alunos’...

A observação serve para iluminar a pluralidade de saberes que circula nas práticas de Emília: através desse indivíduo metafórico, Lobato provoca os nossos condicionamentos, pois, de saída, humaniza um brinquedo. Desobjetifica o objeto boneca, tira-o da condição pano-e-vegetal, e a macela, de que é revestido, transforma-se, por assim dizer, em matéria pensante e atuante. E no feminino.

#### 4.2.3. Pensamento hipotético

Emília, ao perceber que ficou, de repente, quarenta vezes menor ao desligar a chave do tamanho, pergunta-se e responde a si mesma:

“(...) Eu fiquei pequenininha. Por quê?  
E pôs-se a pensar mais forte ainda.  
-Só pode ser uma coisa: por causa da descida da chave. Logo, aquela chave é a que regula o meu tamanho. Regula só o meu tamanho, ou regula o tamanho de todas as criaturas vivas? Regula o tamanho de todas as criaturas vivas, ou só o das criaturas humanas? Quantos problemas, meu Deus! (LOBATO, 1997, p. 11)

Ela está diante de um fato novo e o relaciona a uma causa plausível.

Levanta, em seguida, diferentes hipóteses para o alcance desse fenômeno.

Pensando, pensando, encontra o indício de que aquela chave controla apenas o tamanho dos seres vivos: a caixa de fósforos não diminuíra de tamanho: “[...] –Hum! Já sei. Isto é a caixa de fósforos que eu trouxe e está do tamanho que sempre foi”. Continuando seu raciocínio vincutivo, constata: “Eu é que diminuí. Fiquei pequeníssima; e, como estou pequeníssima, todas as coisas me parecem tremendamente grandes [...]” ( id. ibid. ).

O episódio mostra a aplicação de um pensamento hipotético, numa situação de experiência pessoal, e que tem a ver com o estabelecimento de uma questão de pesquisa, ficando evidente a pertinência relacional ( verossimilhança ) entre o problema que se apresenta e a possibilidade de explicação que ela levanta: a descida da chave. É Apolo agindo, mas submetido à dionisicidade do ficcional.

O que chamamos de pertinência relacional corresponde ao que Peirce ( 1977 ) trata como abdução<sup>31</sup>. Este tipo de raciocínio caracteriza-se por se constituir como “a adoção provisória de uma hipótese” ( op. cit., p. 6 ), uma vez que resta examinar se há acordo ou desacordo com os fatos. A abdução, ainda como expõe o autor de *Semiótica*, “advém-nos como um lampejo. É um ato de introversão ( *insight* ) ( op. cit., p. 226 ), e é assim que se inicia a construção do conhecimento científico: “cada um dos itens singulares da teoria científica que estão hoje formados deve-se à Abdução” ( op. cit., p. 220 ). Ora, um *insight* é uma probabilidade, uma confiança que pode afiançar um resultado condizente com a expectativa. Esta pesquisa, por exemplo, partiu do *insight* de que Emília corresponderia a uma pedagogia performática, pelo tanto de fantasia e racionalidade que parecia caracterizá-la.

Uma introversão leva o ser humano a estar, “na esmagadora maioria das vezes, com mais freqüência certo do que errado” ( op. cit., p. 221 ). Emília tem um *insight*, uma introversão: a descida da chave terá causado o seu apequenamento. Ela está certa, embora pudesse ter levantado outras alternativas. Se não levantou, é que o fenômeno foi concomitante ao gesto de desligar a chave e isso colaborou para a interpretação. Mas restam a ela as outras hipóteses:

Hipótese A: A chave regula só o seu tamanho;

Hipótese B: A chave regula o tamanho de todas as criaturas vivas;

---

<sup>31</sup> O autor explica que, além da Dedução e da Indução, Aristóteles menciona um terceiro tipo de raciocínio lógico: a Retrodução, palavra que foi “mal interpretada em virtude de uma deturpação em seu texto e geralmente traduzida, nesta forma errônea, por *abdução*” ( PEIRCE, 1977, p. 5 )

Hipótese C: A chave regula só o tamanho das criaturas humanas.

E logo tem “a primeira prova provada de que o apequenamento também havia alcançado outras criaturas [humanas]” ( LOBATO, 1997, p. 23 ), pois ao continuar sua viagem de volta ao Sítio, encontra uns seres também minúsculos, que ela, no primeiro momento, confunde com insetos, mas que são os pais de Juquinha e Candoca, estes e a cozinheira, como já dissemos. “Era de fato gente – gatinha como ela – os donos da casa com certeza” ( id. ibid. ).

Ela desenvolve um raciocínio indutivo que pode ser assim formalizado:

Premissa A: Eu sou humana e fiquei minúscula;

Premissa B: Juquinha, Candoca, seus pais e a cozinheira são humanos e ficaram minúsculos;

Logo, todos os humanos ficaram minúsculos.

Ao conjecturar, depois, sobre o circunstancial desaparecimento das duas crianças que ficam aos seus cuidados após o fenômeno do apequenamento, Emília constrói “todas as hipóteses imagináveis. O *certo* era estarem mortos, reduzidos a lama ou afogados nas lagoas que a chuva fizera no tijuco” ( LOBATO, op. cit., p. 47 ). Mas ela desiste, agora, dessa *certeza* que não a convence, que não chega a ser uma intuição, porque mais forte, neste caso, era “o *incerto* - e era no incerto que Emília levantava suas hipóteses” ( id. ibid. ), diz o narrador. Um incerto com gradações, percebemos.

Essas passagens sediam, de modo privilegiado, um encontro conciliante, uma aliança entre ficção e razão; entre pensamento lógico, aristotélico, friamente cerebral, e o vulcânico da fantasia na obra em referência – *A chave do tamanho*. Através de Emília, um ser imaginário, Lobato ensina, sempre por sugestão, o que é pesquisar, raciocinar logicamente, explicar um fato, um fenômeno. Mais: ele

antecipou, aí, a segunda questão do que Moles ( 1995 ) chama de “ciência estabelecida” e “ciência em vias de se fazer” ( op. cit., p.35 ), noções úteis a uma iniciação no campo do conhecimento científico. A noção de ciência estabelecida abarca o que esse autor chama de “muralha dos livros” e que “é totalmente acessível a todos” ( id. ibid. ): são as publicações, os livros, a “biblioteca universal”, possuidora de “uma coerência total com relação às regras da lógica” ( op. cit., p. 34 ). A ciência em vias de se fazer longe está da ciência estabelecida. É a própria ciência da boneca Emília, campo de possibilidades, onde “o verdadeiro e o falso [...] são subjetivos: eles são a ilusão, a cada instante, de cada pesquisador” ( op. cit., p. 35 ). É a ciência em ato, percebendo-se o pesquisador “como um ponto – o rato dentro do labirinto dos trajetos imagináveis – em uma atitude de exploração dos canais do possível” ( id. ibid. ). É o que faz a boneca lobatiana, tão logo ocorre o fenômeno do apequenamento: ela erra pelos caminhos - “fiquei pequenininha e ando em exploração pelo mundo” ( LOBATO, 1997, p. 23 ) -, tentando retornar ao Sítio do Picapau Amarelo. Nessa errância, equivoca-se com a aparência das coisas, faz identificações, conceitua. É cientista - performaticamente.

#### **4.2.4. Arte e ciência de duvidar, interpretar, conceituar**

Ainda no contexto da redução física da humanidade, Emília esforça-se por reconhecer o mundo em torno, que permanece o mesmo mas, estando ela quarenta vezes menor, tudo lhe parece agigantado. Aspirando o superpó, acaba pousando numa grande árvore de folhas azuis. Constata, por atenta observação, que não se trata de folhas. “Folhas? Não. Isto nunca foi folha. Isto é flor. [...] Mas que árvore dá flores azuis assim?” ( LOBATO, 1997, p. 13 ). Continuando a exploração da paisagem, percebe outro equívoco: “O que me pareceu uma floresta, não passa de



um jardim. Um imenso jardim” ( id. ibid. ). E assim vai “aprendendo a ‘interpretar’ as imensas coisas vistas. –Sim, estou aprendendo”, diz a si mesma. “Aquele verdor é a trepadeira duma varanda, e o que me parece caibros são os arames em que ela se apóia”. Sempre com uma indagação, continua: “Varanda? Então aquela imensidade branca que me parece erguer-se até às nuvens é a fachada dum palacete” ( id. ibid. ).

O procedimento da boneca-gente aproxima-se mesmo do método cartesiano da dúvida. Descartes ( 1968, p. 62 ), com efeito, diz: “[...] é possível que me engane e que seja talvez um pouco de cobre e vidro o que tomo por ouro e diamantes”. Emília, além de duvidar e superar a dúvida com alguma segurança, e como que completando o seu percurso cognitivo, elabora conceitos. “Imensidades paradas e imensidades móveis”: assim classifica os seres e objetos do mundo, colocando-se no lugar das formigas.

“Para as formigas o mundo deve estar dividido em *imensidades paradas* e *imensidades móveis*. Uma casa ou um morro é uma imensidade parada; de dentro das casas saem imensidades móveis: gente, cachorro, gatos. E nos campos há imensidades com chifres, que nós chamamos vacas ou bois. Mas apesar de ter eu agora o tamanho duma saúva, possuo a mesma inteligência de antes – e sei. Sei que essas imensidades que estou vendo não passam de verdadeiras pulgas perto de outras coisas ainda maiores, como as montanhas; e as montanhas não passam de pulgas perto de outra coisa maior, como a Terra; e a Terra é uma pulga perto do Sol; e o Sol é um espirro de pulga perto do Infinito. Como sei coisas, meu Deus!” ( LOBATO, op. cit., p. 15 ).

Desta forma, oferece também uma visão sistêmica do tamanho, que vai da formiga ao Infinito, e mostra o caráter relativo disso, inclusive em termos de moral. Pois, ao se miniaturizar, a roupa cai-lhe do corpo. Pondera e se interpela, então, sobre a relatividade do pudor em torno da nudez: “[...] –Estou nua e não sinto a

menor vergonha. Será que isso de vergonha depende do tamanho das criaturas?” (LOBATO, op. cit., p. 23 ). Acha provável que sim, pois “as criancinhas novas não mostravam vergonha nenhuma nem ninguém se ofendia de vê-las nuas”. ( id. ibid. )  
Conclui: “Aprendi mais essa: *vergonha é coisa que depende do tamanho*” ( id. ibid.). Assim, de forma irônica, Emília fala de representações morais que parecem naturais, e que Nietzsche ( 1978-b, p. 150-151 ) trata como cadeias, definidas por ele, de forma mais abrangente, como “aqueles graves e significativos erros das representações morais, religiosas, metafísicas”. Essa “*doença das cadeias*” deve ser superada para que seja possível haver o “*homem enobrecido*” ( id. ibid. – grifo do autor ), aquele que se liberta do poder das representações; que percebe como e por que foram produzidas.

Essa aprendizagem de Emília se dá quando ela está em exploração pelo mundo, face à face com a vida, na experiência viva, sem a mediação de um adulto, de um(a) professor(a), ficando sugerido, assim, que o indivíduo tem capacidade de agenciar seus processos de conhecimento, de reflexão. Mesmo a criança, metaforizada por Emília - que vive, nessas passagens, uma relação tão apolínea quanto dionisiaca com o mundo.

Podem estes dois últimos itens – **4.2.3** e **4.2.4**. - ser utilizados, na escola, para uma discussão sobre como se inicia um processo de pesquisa, os passos que um cientista tem, às vezes, que desenvolver para chegar a algum resultado na questão que se apresentou para ele. Assim, fica favorecida uma alfabetização científica do alunado.

#### 4.2.5. Coragem moral

Outro aspecto que Lobato ensina - por sugestão ainda – através da boneca Emília é a coragem moral, aliada à plasticidade existencial própria do dionisíaco.

Na nova circunstância, isto é, vivendo a realidade do apequenamento corporal, a boneca vê-se em situações de grande perigo, como já foi visto. O vento é outro desafio: “[...] O maldito vento já me derrubou duas vezes e, no entanto, devia ser um ventinho de nada, pois pouco boliu com as folhas deste jardim” ( LOBATO, 1997, p. 18 ).

É apenas o início de seu difícil caminhar em busca do Sítio do Picapau Amarelo. Para se defender dos inimigos - os bichos da natureza -, arma-se com um espinho de palmatória “já desfeita pelo apodrecimento” ( op. cit., p. 20 ), e com ele espeta e mata a aranha que se arma para atacá-la. É esta a “primeira vitória de Emília em pleno ‘mundo biológico’” ( op. cit., p. 21 ). Passando as horas, ela sente fome. “Que poderia comer naquele jardim? Se fosse ave, nada mais simples, porque não faltavam insetos” ( id. ibid. ). Mas se lembra de que flores têm mel, e vai em busca das violetas que roçam o chão, estando, portanto, ao seu alcance. “Foi ali que fez o seu primeiro lanche na vida nova, com o mel tirado das três violetas pendidas” ( id. ibid. ). As dificuldades não cessam. O cheiro forte das flores causa-lhe dor de cabeça e ela sente que vai ter sede. Tenta encontrar água. Onde?... Junto ao regador do jardim talvez seja possível. Havia, entretanto, a calçada, com vinte centímetros de altura, vinte vezes o seu tamanho, “de modo que ela ficou a olhar para semelhante barreira como se fosse a muralha da China” ( op. cit., p. 22 ). Depois de muito raciocinar, consegue uma maneira de chegar até à torneira, e fica à espera da queda de um pingo d’água. “Súbito, sem aviso, um pingão, *plaff!* [...] Que

banho! Emília ficou atordoada por vários segundos” ( op. cit., p. 23 ). Entretanto, consegue matar a sede, e “bebeu, à moda dos animais, numa das pocinhas formadas pelos respingos” ( id. ibid. ). Avançando na sua viagem de volta, conforme já foi referido, chega a Itaoca, “aquela vilazinha que ficava a menos de meia légua do sítio de Dona Benta” ( op. cit., p. 33 ), onde encontra pessoas conhecidas – o menino Juquinha, sua irmã Candoca, seus pais - Major Apolinário e Nonoca - e Febrônia, a cozinheira. Logo Emília vê-se trazendo para si a responsabilidade de cuidar das duas crianças, pois o gato da casa, confundindo os donos com insetos, por força da diminuição do tamanho deles, devora-os – já o dissemos -, e este é um elemento trágico da situação, devendo o trágico ser entendido como aquilo que é inelutável. Isto pertence também ao universo de Dioniso.

A boneca e as duas crianças preparam-se para partir, mas “Candoca principiou a chorar de frio. Aquele cimento da escada não era bom berço. [...] Tinha que descobrir qualquer coisa com que vestir os órfãos” ( op. cit., p. 28 ). A dificuldade obriga Emília a pensar em soluções. “-É isso! Vou disfarçar-me em chumaço de algodão e fazer o mesmo às crianças”. Afinal de contas, “Chumacinhos de algodão valem pela melhor roupa e podem rolar à vontade pelo mundo, sem atrair a atenção de gatos, pintos ou passarinhos” ( id. ibid. ).

Muitas outras dificuldades vão surgindo e correspondentes soluções vão sendo criadas pela boneca. Botas de albumina para proteger os pés: “[...] Ensopou de clara o algodão enrolado nos pés e espichou-os para um raio de sol a fim de que secassem”. O menino imita o gesto: “- e depois, à força, também ‘albuminou’ os pés de Candoca” ( op. cit., p. 37 ). Almoço de gema de ovo de colibri: “[...] Agora eu enfio a lança lá no fundo [do ovo] para varar a gema – e depois lamberemos a gemada que vier” ( id. ibid. ).

O chumaço de algodão serve, na verdade, não só de roupa como de disfarce, pois Emília descobre que precisa praticar o mimetismo de alguns bichos, que assim se defendem de outros, enganando-os pela aparência. “[...] Uns imitam a cor dos lugares onde moram”, explica ela aos dois companheiros de aventura. “Se moram em pedra, imitam a cor da pedra. [...] Por quê? Porque desse modo os inimigos os confundem com a grama.” ( op. cit., p. 35 ). E concluindo a explanação, afirma: “[...] O que sei é que os bichinhos vão aprendendo e passando a ciência aos filhos. E os que não fazem isso, vão para o beleléu” ( id. ibid. ). Deste modo, a boneca lobatiana defende a inteligência prática, capaz de resolução; a astúcia, a criatividade. “Quando o homem”, diz Paulo Freire ( 1983, p. 30 ) “compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. E acrescenta: “Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. É o que faz a boneca-gente, ao buscar uma solução para o término da guerra e enfrentar as conseqüências de sua própria ação – uma ação que pode, inegavelmente, ser interpelada, como já foi observado, mas da culpa de haver girado a chave do tamanho, e não a da guerra, ela se defende: “[...] Se mexi na Chave do Tamanho, não o fiz por querer. Não havendo intenção, não há culpa, [...]E por isso estou de cabeça levantada, pronta para aparecer diante de todos os tribunais do mundo” ( LOBATO, 1997, p. 64 ). O narrador ajuda a desculpabilizá-la: “[...] Emília revoltava-se com as guerras e as outras formas de crueldade dos seres humanos”. E assegura que quando ela “virou a chave, sua intenção não fora fazer mal a ninguém, e sim bem: acabar com as guerras.” ( op. cit., p. 65 ). Mas cabe ao visconde de Sabugosa o melhor reconhecimento: “Emília é filosoficamente boa” ( id. ibid. ).

Na ótica nietzschiana, ela cultiva “o amor instintivo da vida” ( NIETZSCHE, 1978-a ), aquele que, enfraquecido, pode nutrir mesmo a racionalidade geradora das guerras e de outras violências. Quanto à culpa, ainda no universo do pensamento de Nietzsche, esta não existiria em Emília, nesse ato. Existe o trágico: no caso, uma intenção que se desdobra numa atitude audaciosa, mesmo petulante - a desmedida -, resultando diferentemente do seu propósito e que, assim, afeta profundamente ao próprio sujeito da ação e a outros.

Vimos que Nietzsche interpreta e questiona não só a cultura alemã do seu tempo, mas age como um crítico impiedoso dos valores do cristianismo. Tanto é assim que diz: “no retiro assoalhado do meu monte-das-Oliveiras canto e escarneço de toda a compaixão” ( NIETZSCHE, 1967, p. 164 ); “[...] *O cristianismo não é apolíneo nem dionisíaco*; nega todos os valores estéticos” ( NIETZSCHE, 1978-b, p. 24 –grifo do autor ). Refere-se, neste caso, ao apagamento do sentido *trágico* que tinha expressão na tragédia grega até antes de Sócrates - e que é substituído ideologicamente, no cristianismo, pela noção de erro e pecado, remorso, sentimento de culpa e sofrimento, compaixão, nostalgia do paraíso... O trágico seria a vida em seus acontecimentos indomáveis, no que ela tem de imprevisível, de fenomenológico; no que escapa ao raio da racionalidade, na sua *dionisicidade*, no seu aspecto ilógico, que, afinal,

“está tão firmemente implantado nas paixões, na linguagem, na religião e em geral em tudo aquilo que empresta valor à vida, que não se pode extraí-lo sem com isso danificar irremediavelmente essas belas coisas.” ( NIETZSCHE, op. cit., p. 96 )

Na tragédia grega pré-socrática, “A culpa de seus heróis trágicos é, decerto, a pequena pedra na qual estes tropeçam e por isso, decerto”, continua o autor alemão, “quebram os braços ou furam um olho: o sentimento antigo dizia diante

disso: ‘Sim, ele deveria ter seguido seu caminho com um pouco mais de cuidado e com menos petulância!’” ( NIETZSCHE, op. cit., p. 167 ). Seria esta, em geral, a compreensão sobre um personagem que caísse em desgraça. “Mas”, prossegue o autor,

“somente ao cristianismo estava reservado dizer: ‘Eis uma pesada infelicidade, e por detrás dela *tem de* estar escondida uma *culpa* pesada, [...]. Se tu, infeliz, não sentes assim, estás *perdido* – passarás por coisa pior!’” ( id. ibid. – grifos do autor )

Nietzsche reconhece que havia, sim, infelicidade nesses tempos, porém uma infelicidade que não estabelecia laços com a culpa. Era uma “pura, inocente infelicidade; somente no cristianismo tudo se torna castigo, bem merecido castigo”, e um castigo que “faz sofrer também a própria fantasia do sofredor, de tal modo que em tudo o que acontece de mau este se sente moralmente reprovável e reprovado”. E exclama: “Pobre humanidade!” ( id. ibid. ).

Fantasiar a infelicidade?... Com isto ele quer dizer: levantar diferentes possibilidades para ela, pensar multi-hipoteticamente, em vez de o sujeito acreditar: sou mau; sou desastrado; sou pecador... Ou, à maneira socrática no negativo: não atingi o *conhece-te a ti mesmo*...

Emília não passa por uma educação religiosa, catequética, como a que fundou a própria história da educação brasileira, a partir mesmo dos índios, a quem foi ensinado, na própria língua deles e em português, que deveriam, por exemplo, levar uma bofetada ao receberem o óleo santo:

M (Mestre): Marã abépe *Bispo* asé rerekóu, jandy karaíba nónga?  
(Que mais faz o Bispo, quando nos põe o santo óleo?)

D (Discípulo): Asé robá peték. (Dá uma bofetada)

M: Mbaeráma resépe? (Para quê?)

D: “Toti ume *Jesu Cristo* mombeú resé, aba ojáime” ojábo;  
“ogobápetékeme” ojábo. (Para que não tenhamos vergonha de confessar Jesus Cristo,... ainda que para isso nos houvessem de dar bofetadas. ( ANCHIETA, 1988, p. 138 )

No seu percurso em busca do Sítio, há um momento em que a pequena filósofa Emília avalia a situação em que se encontra, sem, entretanto, manifestar autopiedade, mas de modo estóico:

“-E agora? – disse Emília para si mesma. –Que fazer? Não tenho serviço nenhum. Não tenho obrigações. Não tenho casa, nem esposo. Minha vida vai ser sempre esta. Ir andando pelo mundo, cautelosa na defesa e a cuidar do estômago. O problema da comida é fácil para quem se contenta com pouco. Ontem alimentei-me de mel. Hoje de gema. [...] E nem tenho medo do vento. Que o vento venha e me leve! Tanto me faz estar aqui como ali. [...] Mas... e se vier a chuva?” ( LOBATO, op. cit., p. 38 ).

Em meio a tantas dificuldades, Emília conta somente com a própria força moral para vencer os obstáculos. Assim entra em esforço de mobilidade psíquica diante de contingências desafiadoras, opressoras, transformando o perigo da derrota em luta persistente, feita de saídas criativas.

Em termos práticos, qual o sentido da pedagogia performática neste formato?

Pensamos que a leitura do próprio texto de *A Chave do tamanho* - sem pretensão de prescrevermos, com esta obra, uma panacéia para todas as dificuldades - pode deflagrar toda uma discussão em torno da necessidade da autogestão psíquica, da autoprodução. Importa que reconheçamos a importância da discussão desses assuntos, neste tempo de inquietações políticas mundiais, de entrada geral na mundialização, de alargamento da pobreza por força de uma maior



concentração de renda, de uma massificante cultura do ter que o capitalismo não cessa de impor; do crescimento da criminalidade e do terrorismo; das agressões ao meio natural.

#### 4.2.6. Do indivíduo à humanidade

A adoção de Juquinha e Candoca por Emília - já mencionada antes - pode ser interpretada, em termos nietzschianos, como uma superação da individualidade e alcance do estado de humanidade. Nietzsche ( 1978-b, p. 97 ) fala do “homem comum, cotidiano”, como aquele que “se dá mais importância do que ao mundo”; que não sabe “sentir-se dentro de outros seres e, por isso, ele toma parte o menos possível em seu destino e sofrimento”. Para ele, “sentir-se, como humanidade ( e não somente como indivíduo ), [...] é um sentimento acima de todos os sentimentos”, ainda que não exista a “finalidade última do homem”. Ainda assim sentir-se como humanidade é se ver como esbanjamento, “tão *esbanjado* como vemos a florescência isolada ser esbanjada pela natureza” ( id. ibid. ). Ele se refere à grandeza que há no gesto de quem tem coragem de esbanjar, de gastar a vida na imersão com o outro, abrindo mão de poupá-la protegendo-se no escaninho da própria individualidade.

Sem se deter para avaliar se deve ou não cuidar dos meninos, sem levantar argumentos de ordem religiosa – sentimento de culpa, remorso -, a boneca-gente não hesita em cuidar de ambos, e o faz por força de se sentir em união com eles. De fato, como diz o narrador, “Emília sempre teve fama de não possuir coração. Mentira. Tinha sim. Está claro que não era nenhum coração de banana como o de muita gente” ( LOBATO, 1997, p. 26 ). E acrescenta que a boneca tinha

“um coraçãozinho sério, que ‘pensava que nem uma cabeça’. Podendo deixar ali as duas crianças, já que a situação do mundo era a de um geral ‘salve-se quem puder’, não as deixou” ( id. ibid. ).

Vale aqui lembrar que um dos pontos levantados pelas Ligas de Defesa Nacional, criadas no início do século XX no Brasil, era a questão “da valorização indevida dos sentimentos em vez da razão, na condução da vida social” ( BOMENY, 2001, p. 30 ).

A atitude da boneca Emília, colocada nos dias de hoje, quer lembrar que há milhares de Juquinhas e Candocas extraviados, expulsos de suas casas, inquilinos das calçadas, dormindo sob as estrelas – não porque tenham casas de vidro, mas porque não têm casa nenhuma -, e que é preciso que os governos façam uma gestão-de-humanidade do mundo, não por um humanitarismo piegas, de *vitrine*, para gerar estatísticas politicamente favoráveis, mas como ultrapassagem da individualidade para a humanidade, nos termos nietzschianos.

Emília exorta os dois pequenos órfãos em grifada racionalidade: “[...] Estou dando uma lição de vida nova, porque a vida agora é esta. Acabou-se o tal negócio de casa e quarto com cama, e a Zulmira com a mamadeira, e a mamãe com o colo.” E arremata: “Agora é ali na batata! Ou cuida de si ou leva a breca. Aprenda” ( LOBATO, 1997, p. 36 ). É a *ciência* da vida, o estar consciente do “*é preciso*” ( NIETZSCHE, 1978-b, p. 217 – grifo do autor ), quando o ser humano precisa, “como o animal mais ameaçado, de auxílio, de proteção, [...] de seu semelhante” ( id. ibid. ). É uma Emília num ponto alto de sua humanidade que aí fala, insuflando os dois jovens à coragem, numa hora em que *é preciso* fazer uma incerta travessia. E essa sua capacidade de imersão no humano, de con/fundir-se com ele, revela-lhe a dionisicidade, porque Dioniso é proximidade, entre outras formas de manifestação.

Se todo esse assunto parece fora de propósito em termos curriculares, lembramos a viabilidade de sua inserção em aulas de literatura e de língua materna, em que o performático - princípio de realidade e fantasia - poderá ser exercitado através de uma reflexão extraída dessa ficção.

Além disso, temos de considerar que estamos diante de uma pedagogia não restrita ao espaço escolar, podendo a criança, o jovem e o adulto terem acesso a ela em outros lugares – bibliotecas, teatros, praças públicas e o espaço doméstico, entre outros.

#### **4.2.7. Autonomia e heteronomia**

O princípio da autonomia em Emília está, consideramos, cabalmente visível, especialmente em *A chave do tamanho* – haja vista o gesto decisivo de desligar a chave. E a boneca exerce a autonomia, de modo geral, tão fervorosamente, que chega a dizer que só tia Nastácia é capaz de modificá-la, assim mesmo no aspecto físico. Entretanto, ela se vê diante da heteronomia – a relação com os outros - e a respeita, ainda que um tanto contrariada. O momento epigráfico dessa situação é quando Emília percebe a necessidade de se fazer um plebiscito que decida se a humanidade continuará apequenada ou se voltará ao tamanho normal:

[...] Sou democrática. Quero que as coisas sejam feitas segundo a vontade da maioria. Se a maioria quiser a volta do Tamanho, eu sentirei muito, mas farei voltar o Tamanho. Levo o Visconde à Casa das Chaves e ele põe a Chave do Tamanho na posição em que estava. ( LOBATO, 1997, p. 83 )

Isto quer dizer que, acatando a diferença, representada pelos outros, Emília ultrapassa o autocentrismo para se abrir ao que está fora dela; para se congrega no

que é valioso para os demais indivíduos – no caso, a humanidade que está além dela.

Situações assemelhadas ocorrem a toda hora, em todos os lugares, e não apenas no ambiente escolar. E importa compreender que a heteronomia serve para fissurar tendências totalitaristas, antidemocráticas. Desta forma, a pedagogia performática que transcorre em Emília é, também, uma pedagogia política, num sentido mais específico.

A noção de heteronomia está presente mesmo na escrita de uma tese e na sua apresentação pública: desde o começo há um outro com quem se entra em diálogo – o(a) Orientado(a). Depois, são os examinadores, a quem cabe legitimar ou não o resultado da pesquisa, membros que são da comunidade científica. O pesquisador abre-se, então, à palavra de outros pesquisadores, dando-se assim, ao conhecimento, um caráter relacional e relativo, o que evita o engodo das *verdades absolutas*, inquestionáveis, e o sentido de construção permanente do conhecimento.

#### **4.2.8. Produção de linguagem**

Emília, uma boneca literária, já por esta condição, não é outra coisa senão isto: linguagem. É chamada “torneirinha de asneiras” ( LOBATO, 1993, p. 77 ), por falar em excesso e dizer o que lhe apetece. Dela pensa Narizinho: “[...] Ninguém pode entender como funciona a cabeça da Emília! Ora raciocina muito bem, tal qual gente. Outras vezes, é assim - tão torto que deixa uma pessoa atrapalhada” ( op. cit., p. 33 ).

Em meio a essa heterogeneidade de pensamento-e-linguagem, ela cria entes, produz linguagem nova, linguagem poética e linguagem que, na perspectiva de uma pedagogia performática, pode servir como alternativa para a alfabetização científica.

Ainda em sua tentativa de voltar ao Sítio depois da redução do tamanho dos humanos, a boneca experimenta fazer-se levar por um caramujo, subindo-lhe às costas. Como ele andava muito lentamente, “Emília cochilou e caiu” (LOBATO, 1997, p. 16). Tenta, em seguida, cavalgar um tatu-bola, que se enrosca em si próprio tão logo sente o contato estranho. Uma terceira alternativa é montar num gafanhoto, que “deu um formidável pulo, lançando-a de ponta cabeça sobre as ‘pedras’ da areia” (id. ibid.). Frustrada, diz: “[...] –Preciso de um bicho que não **durma** a gente [...]” (id. ibid.). Continuando sua andança, depara-se com a calçada, que lhe parece tão grande e alta como a muralha da China. Então “seguiu pela beira inferior da calçada, na esperança de encontrar um ‘**subidor**’ qualquer” (op. cit., p. 22). No andamento, enquanto procura um abrigo para si e as duas crianças aos seus cuidados, explica a Juquinha e Candoca o perigo de buraco redondo, por ser “buraco feito, e quase todo buraco feito tem sempre dono dentro ou perto”, algum bicho. “[...] Muito mais seguro é um vão ou fresta, porque não são abrigos feitos por bichos. São abrigos ‘**acontecidos**’” (op. cit., p. 35).

Noutro momento, evitando dizer a verdade sobre a morte dos pais das duas crianças, conforme foi visto, a boneca-gente inventa que eles estão na **Papolândia**. Quando Juquinha quer saber onde fica esse lugar, ela explica: “-É uma terra em toda parte, onde só há **papapospos**. É a terra dos **papapupudospos** [...]. E sabe o que é **papapopo**? – É uma espécie de colo”. E complementa a explicação acrescentando que “Antigamente as mães punham os filhinhos no colo; hoje os papapupudospos põem todo mundo no papapopo” (op. cit., p. 27 - grifos nossos).

Quando assume o papel de professora do anjinho Flor das Alturas, Emília, que o “descobrirá, muito triste da vida, lá entre as estrelas” (LOBATO, 1994, p. 12), assim explica o que é árvore:

Árvore - dizia – é uma pessoa que não fala; que vive sempre de pé no mesmo ponto; que em vez de braços tem galhos; que em vez de unhas tem folhas; que em vez de andar falando da vida alheia [...], dão flores e frutas” ( id. ibid. ).

Interpelada pelo aprendiz sobre a razão da impossibilidade de locomoção das árvores, ela esclarece que as árvores não saem do lugar “Porque têm raízes”. E adianta: “ **Raiz é o nome das pernas tortas** que elas enfiam pela terra adentro. [...] Só saem do lugarzinho em que nascem quando surge o machado” ( id. ibid. ). O anjinho quer saber de que animal se trata. Ela prossegue:

“Machado é o **mudador** das árvores – muda a forma delas, fazendo que o tronco e os galhos fiquem curtinhos. Muda-lhes até o nome. Árvores **machadada** deixa de ser árvore. Passa a ser lenha. Le-nha. Repita” ( id. ibid. ).

Mais poética, Emília ensina-lhe que “**Flor [...] é um sonho colorido e cheiroso**, que com as raízes as plantas tiram do escuro da terra e abrem no ar” ( op. cit., p.25 ). Outro momento de intensa poesia ocorre quando o narrador fala de um “**pôr do sol de trombeta**. Por quê? Porque Emília tinha inventado que em certos dias o Sol ‘tocava trombeta a fim de reunir todos os vermelhos e ouros do mundo para a festa do acaso” ( LOBATO, 1997, p.7 – grifos nossos )...

Emília é mesmo, então, pródiga em linguagem. Tanto em linguagem neológica quanto científica e poética. Reside nisto a sua fundamental

desobjetificação, a sua saída da condição de coisa, já iniciada quando não ficou subordinada à inércia costumeira das bonecas de pano.

“Nem boneca, nem anjo, o ser humano permanece situado nos limites da linguagem”, diz Sontag ( 1987, p. 31 ), num ensaio sobre Elegias de Duíno, do poeta Rilke. Na exegese que faz do poema, percebe-se que a imagem do anjo representaria a desejável leveza do ser humano, até à sua elevação a uma certa inumanidade, enquanto a imagem *boneca* leva à indagação quanto àquilo de que se está “repleto’, com que palavras e gestos mecânicos se está, **como uma boneca, recheado**” ( id. ibid. ). Ocorre que a boneca lobatiana está recheada de palavras e gestos criadores. Ela corresponde à expectativa da ensaísta quando esta diz que “Os seres humanos estão de tal forma ‘decaídos’, que precisam começar com o ato lingüístico mais simples: **a nomeação das coisas**” ( id. ibid. ). Decaídos quer dizer aqui: despoetizados, domesticados, sem uma textura espiritual/lingüística própria, entorpecidos.<sup>32</sup> (grifos nossos )

A boneca lobatiana cria palavras. Criar palavras é escapar à situação de passivo usuário da língua. Assim ela também vivifica essa língua, dinamiza-a, trata-a como uma matéria modelável, respirante, e não como um corpo fossilizado, congelado numa forma. Criar palavras é rejuvenescer a língua, que integra a alma de cada nação.

Emília cria também conceitos, como foi mostrado em outra parte desta escrita – *imensidades móveis, imensidades paradas* ... Mais que palavras e conceitos, ela cria entidades – *Papolândia, papapopo, papapupudospos*... Cria a realidade da irrealidade. Alcança o sítio de uma imaginação fecundante, não ficando restrita à inteligência interpelativa, de que se deriva o pensamento multi-hipotético, em que

---

<sup>32</sup> O ensaio se alonga e discute a noção de silêncio, inclusive do silêncio místico. Limito-me ao que foi referido, para evitar digressões inúteis.

percebemos uma qualidade científica. A boneca imaginada por Lobato fala também como poeta quando evoca o pôr do sol ou quando dá aula a respeito das árvores ao anjo Flor das Alturas, utilizando-se de metáforas – imagens que substituem outras imagens: *pernas tortas* em vez de, simplesmente, *raízes*.

Percebemos aqui mais um encontro muito bem realizado entre poesia e ciência. É a cátedra sutil de Emília, em que mais uma vez se revela a pedagogia performática. A personagem, também nesta passagem, legitima essa pedagogia: ela embeleza e ductiliza a racionalidade da explicação científica, simplificando-a ao mesmo tempo, tornando-a mais clara e apreensível pela analogia.

Como estamos tratando toda essa pedagogia performática como uma pedagogia de caráter sugestivo - e que, portanto, só terá um sentido prescritivo para quem assim a entender -, pensamos que o desempenho lingüístico da boneca Emília pode sugerir, a professores e professoras de todos os níveis, uma estimulação à produção de linguagem junto ao alunado: 1) linguagem adequada a problemas de conhecimento, como, por exemplo, saber identificar e comunicar um problema de pesquisa e a expectativa ou as hipóteses para o caso; 2) linguagem estética, que possa exalar um aroma autoral, o que não significa que se vá esperar de cada indivíduo um texto de escritor, mas que ele pode ser incentivado a se expressar de forma mais criativa, menos uniformizada, expondo alguma singularidade subjetiva. Isso pode ser feito não só em disciplinas como arte, língua portuguesa e literatura, mas igualmente em todas as demais. E em todas as ocasiões e lugares, é bom que o sujeito seja capaz de deixar brotar uma palavra mais pessoal. A sugestão se afigura particularmente importante hoje, quando a comunicação internetizada impõe uma escrita superveloz, que leva à mutilação de palavras e frases, a uma deterioração da linguagem. Escrita superveloz pressupõe



pensamento também superveloz. Pensamento superveloz pode gerar uma escrita irrefletida, sem criatividade, e comprometer uma desejável boa escrita em outras circunstâncias, inclusive em circunstâncias profissionais, seja qual for a área em que se venha a atuar, e seja o que for que se venha a escrever: um relatório, uma dissertação, um projeto, um parecer, uma narrativa, um despacho, uma petição, um poema, um romance... Ter estima pela língua materna, enfim, e criar linguagem, longe de ser um moralismo nacionalista, é, no mínimo, dar mostra de sensibilidade, de senso estético. Nietzsche ( 1978-b, p. 146 ), que toma a Alemanha do seu tempo como um país “onde se trata o escrever mal como prerrogativa nacional”, defende que “Escrever melhor, porém, significa também, ao mesmo tempo, pensar melhor; descobrir sempre algo mais digno de ser comunicado; [...] agir para que tudo o que é bom se torne um bem comum [...]”. Enfim, lembra ele que escrever bem e ler bem são “virtudes que crescem juntas e diminuem juntas”. Além de tudo, um certo cuidado com a palavra - escrita ou falada - significa igualmente apreço para com o outro, pelo que nos ouve ou nos lê. Isto compõe a partitura do nosso ser relacional, uma partitura que merece ser bem tocada, em benefício de todos. A palavra, afinal de contas, entre outros efeitos, tem o poder de influir nos destinos.

Mas não é só à linguagem enquanto comunicação interpessoal, mais formal ou menos formal, profissional ou não, que me refiro. Para além disso, ou ao lado disso, há a linguagem poética, a dimensão sonhante da palavra, a palavra livre das algemas da lógica; descondicionada, criadora, impulsiva, dionisíaca. Fazer poesia - falando ou escrevendo – é também um gesto político, transformador, perturbador das acomodações, na medida em que representa uma abertura para outra maneira de falar e escrever, de sentir, pensar e comunicar, fora da uniformidade, do estabelecido. Escrever/falar artisticamente é descobrir outras possibilidades de

apreensão da vida. É *surpreender*, quando o hábito já entediou e rendeu o espírito. Surpreende quem diz, por exemplo: "Ele sabia o sotaque das lesmas/ E tinha um modo de árvore pregado no olhar" ( BARROS, 2001, p. 49 ).

É uma nomenclatura nova, estética, sensível, diferente da nomenclatura técnico-industrial ou das nomenclaturas da ciência. Mesmo quando, eventualmente, substitui a linguagem científica – *raízes são as pernas tortas que a árvore mete terra adentro; flor é um sonho cheiroso que a planta tira do escuro da terra*, como diz Emília -, a poesia não perde sua condição de poesia. Mesmo aí ela inventa um dizer novo e alarga o território da comunicação e da compreensão, saindo do cânone da explicação no léxico oficial: raiz é a "parte inferior da planta por onde ela se fixa no solo e retira sua nutrição"; flor é o "órgão reprodutor das plantas. Quando completo, é constituído por cálice, corola, androceu e gineceu" ( MICHAELIS, 1998, p.555 e 1 038). Não se trata de renegar a explicação científica, mas de estetizá-la e mostrar, ao mesmo tempo, o equivalente científico dessa linguagem mais criadora. É a pedagogia performática se exercendo: o sensível e o racional, o primeiro acetinando a rigidez do segundo. A linguagem poética vem e "opera a restituição do verbo. Devolve à fala as suas ressonâncias, oferece cada palavra numa situação nova, de tal modo que a sua virtude reaparece" ( GUSDORF, 1995, p. 65 ). Essa virtude é o próprio viço das palavras, que um sistema educativo, seja qual for o seu enquadramento pedagógico, pode cultivar. A linguagem, afinal, é instrumento de aprendizagem, de comunicação, e esse instrumento tem muitos recursos: a interpelação, a persuasão, entre outros. O recurso poético, por exemplo, pode desferrolhar potencialidades que a prática da objetividade discursiva tende a manter travadas – como no caso das definições científicas. E educação sem

criatividade, sem arte, acaba sendo mesmo mais um modo de domesticar multidões do que de educar indivíduos.

Mas como estimular o pensamento poético na escola e na universidade?

Pode-se partir da própria definição de ‘flor’ apresentada pela boneca Emília: *flor é um sonho perfumado...* Em seguida, pode-se solicitar que alunos e alunas tentem definir, por exemplo, o signo *água*, fora da percepção comum. Noutro momento, sugere-se que eles criem, imaginariamente, objetos de água<sup>33</sup>. E outras palavras podem ser utilizadas, contanto que se desenvolva, no alunado, uma plasticidade imaginativa, ensejando que alunos e alunas se reconheçam como sujeitos criadores. Como sujeitos criadores, poderão criar mais que poemas eventuais ou, quiçá, toda uma obra poética, depois: por extensão, uma vez desreprimidos para a imaginação poética, poderão ser menos condicionados como cidadãos, mais participativos, mais confiantes na própria capacidade de alterar a realidade. Deve ser lembrada aqui a idéia nietzschiana do educar-se a si mesmo e contra si mesmo: “Que Deus me defenda de mim, da natureza que me foi inculcada” ( NIETZSCHE apud DIAS, 1991, p. 66 ). Natureza inculcada é condicionamento, força criadora obliterada, inatividade, domesticação. Mas “cada um, no fundo, é gênio, na medida em que existe *uma vez* e lança um olhar inteiramente novo sobre as coisas. *Multiplica a natureza, cria por este novo olhar*” ( NIETZSCHE apud DIAS, op. cit., p. 87 ).

Cria por um novo olhar, por exemplo, quem escreve um poema como *Tributo a J. G. Rosa*:

---

<sup>33</sup> Fizemos esta experiência, algumas vezes, com alunos e alunas da disciplina Estética, no curso de Artes da UFRN. Uma aluna, da habilitação de Música, imaginou um *violino de água*. Outra, uma *casa de água*. A proposta específica era buscar uma possível neutralização dos condicionamentos perceptivos e tornar esses discentes mais receptivos à linguagem da arte.

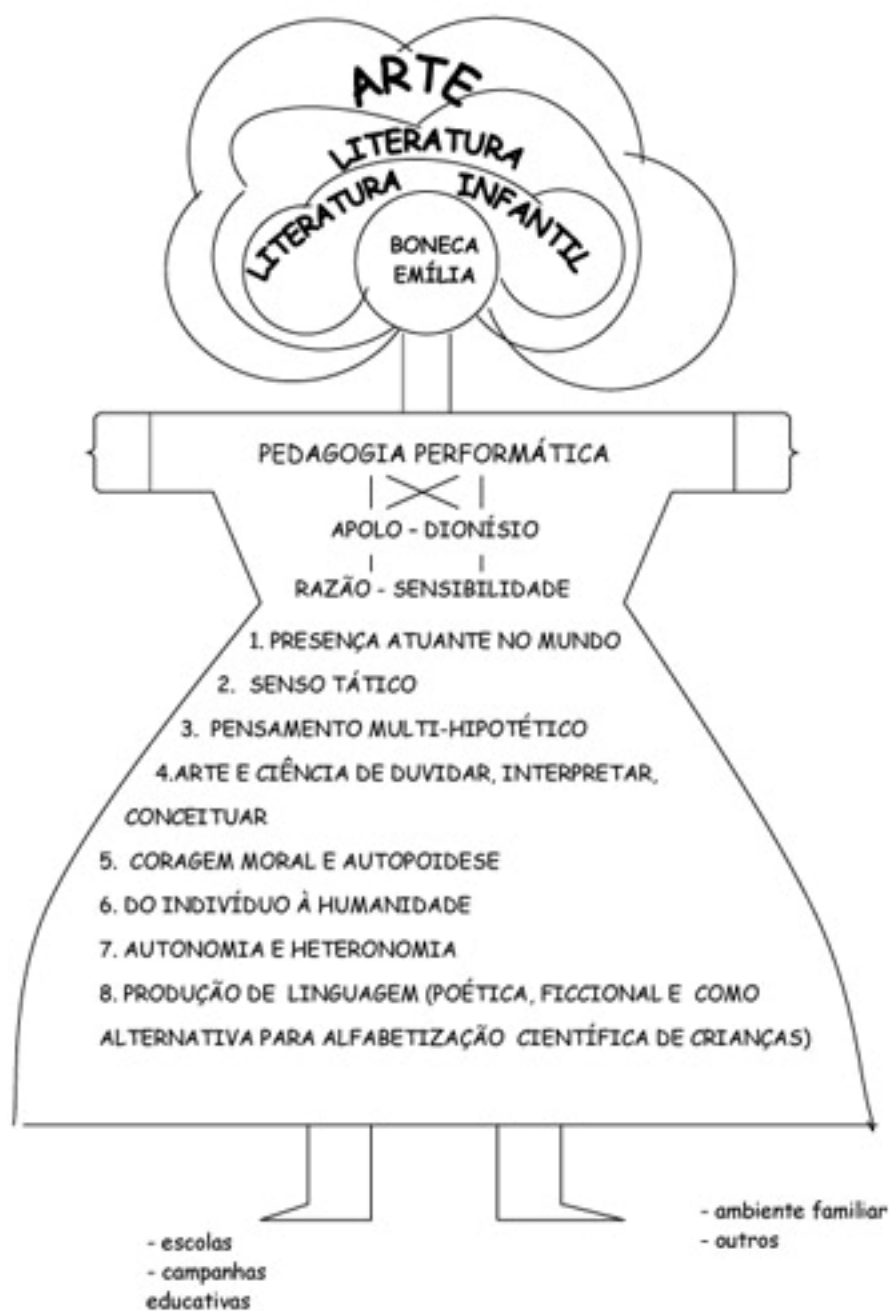
Passarinho parou de cantar.  
 Essa é apenas uma informação.  
 Passarinho desapareceu de cantar.  
 Esse é um verso de J. G. Rosa.  
 Desapareceu de cantar é uma graça verbal.  
 Poesia é uma graça verbal. ( BARROS, 2001, p. 23 )

E assim rejuvenescem as expressões lingüísticas e se cria um novo dizer, um dizer que flutua sobre a fixidez das codificações oficiais. O próprio poema *ensina* a diferença entre informação e poesia, lógica e inventividade. Mostra que a poesia permite viver a dimensão estética do humano.

Emília chega, pelo pensamento poético, a ressignificar a morte, e este talvez seja um dos atos mais poderosamente criadores, pois como fenômeno fisiológico universal – e visto sob o prisma da ciência - parece ser morte apenas, cabendo à poesia chamá-la por outro nome, amaciar-lhe as agudezas, vesti-la com um pouco de ilusão. Para isto, sim, também serve a arte: para reinventar a vida quando ela é afetada pelo irremediável. “A arte e nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida”. ( NIETZSCHE, 1978-b, p. 28 ) E tudo passa pela linguagem – matéria de que é feita Emília.

Permitindo-nos um pouco de poesia neste último momento, podemos dizer que o poético presenteia o espírito, como se fosse aniversário da Vida. Um espírito assim *presenteado* sente, certamente, mais prazer em aprender, mais satisfação em estar no mundo.

Encerrando estes tópicos, lembramos que eles ficam como possibilidades de reflexão, podendo esta ser transformada em atitude, em pedagogia de situação, não só no ambiente escolar, mas igualmente no convívio social mais amplo, nas circunstâncias imprevisíveis do cotidiano, no *assimétrico* que é a própria vida.



## Conclusões

A pesquisa confirmou a expectativa em que foi fundamentada. Nas obras estudadas, foi possível levantar, em *Emília*, elementos caracterizadores de uma pedagogia performática, particularmente no que se refere à composição apolíneo-dionisíaca, ou razão e fantasia, o que significa uma ruptura em relação às pedagogias formais, apoiadas exclusivamente no racional. Neste sentido, a pedagogia performática, como aqui entendida, representa uma inovação, principalmente se vista no tempo em que foi concebida, não perdendo, entretanto, essa qualidade nos dias de hoje, já que há todo um empenho, atualmente, pela superação do caráter disjuntivo dos saberes e, conseqüentemente, pela sua religação, como pode ser percebido no chamado pensamento da complexidade, de que Morin ( 2000, p. 58 ) é um dos defensores: “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio ( *demens* ). O homem do trabalho é também o homem do jogo ( *ludens* ). [...]O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase.” Lobato, diga-se, compreendera isso já na segunda década do século XX, o que nos leva a ver o sentido antecipativo da pedagogia que, em sua obra infanto-juvenil, chamamos de *performática* justamente por conter a religação entre racionalidade e impulso vital, criador – ou seja, entre a concepção nietzschiana da junção do apolíneo com o dionisíaco, rompida, segundo ele, a partir da preponderância socrática do pensar, que fez perceber o humano como reduzido à racionalidade.

Em *Emília no país da gramática e Aritmética da Emília*, a intenção de ensinar , bidimensionalmente, um conteúdo escolar está muito clara. O mesmo não se dá em *A Chave do tamanho*, em que o pedagógico está velado e tem, às vezes, um cunho existencial. Alguns aspectos têm relação, por exemplo, com propostas da

Nova Escola e de Paulo Freire – este, posterior a Lobato -, como a ênfase dada à experiência viva na construção do conhecimento; o senso de autonomia e a resistência à domesticação mental; o esforço pela instauração de uma prática política democrática. No geral, porém, a boneca lobatiana traz, em seu tecido intelectual, fios das concepções nietzschianas, no que tange à dionisicidade da pedagogia performática que ela encarna e a outras questões, como o sentido de *nobreza e humanidade*; de força fontal, enquanto representação do espírito da criança.

Ficou clara a vinculação de Emília à noção de *povo*. Entretanto, a pedagogia performática é aberta a todas as classes sociais e a todas as idades, além de se caracterizar pelo atemporal e pelo universal, o que significa que pode ser praticada em qualquer tempo e em qualquer lugar. Isto porque, repetimos, nasce de uma concepção dual do ser humano, - o humano na sua hibridez pensamento-e-imaginação: reflexivo, conceitualizante, formador, sereno, contemplativo, mas também transformador, ativo, sonhador, inventivo, em construção, impulsivo, misturado à vida, com suas alegrias e dores.

Foi possível, assim, perceber que a pedagogia performática busca despertar o sujeito estético para a sua relação com os objetos de conhecimento, e que, fora disso, está-se em presença exclusiva do apolíneo, do discurso puramente racional, que empareda o ser humano numa condição de *ser* preponderantemente pensante e que limita a vida com a divisa do *penso, logo existo*, e não do seu contrário, importando lembrar outra vez Nietzsche, para quem não somos “aparelhos de objetivação e máquinas registradoras com vísceras congeladas.” ( 1978-b, p. 190 ).

O apolíneo está, na pedagogia *emiliana*, e de modo decisivo, nos seus raciocínios lógicos, conforme mostramos através da construção de premissas, e na sua capacidade de construir relações, elaborar *insight*, duvidar, conceituar.

Trata-se de uma pedagogia sutil, de *sugestão*, como já foi afirmado várias vezes, pela contingência mesmo de se fazer numa intersecção com a arte, de cuja natureza não participa a imposição, mas a liberdade, o *pode ser*, a abertura. Desta forma, essa pedagogia quer também infundir uma amorosidade nos processos cognoscentes e possibilitar uma aprendizagem jubilosa, já que a alegria compõe também a sua *alma*.

A partir de *A chave do tamanho* foi possível compor um pequeno sistema pedagógico, visualizável em gráfico, e constituído por elementos que consideramos significativos para um convite à reflexão e a práticas cotidianas, sejam quais forem os espaços, o tempo, as circunstâncias e os indivíduos – professores, pais, animadores culturais e outros. Tal sistema pode, entretanto, ser considerado apenas em suas idéias, desvinculando-se os sujeitos – se assim o quiserem – da referência literária de que partimos.

Consideramos, ao término desta pesquisa, que a pedagogia performática tem, entre outras, a característica de ser *responsável*, entendendo-se esta palavra no sentido de que *responde*, oferece uma *resposta* ( QUINTÁS, 1993 ) face ao ser desdobrável em razão e sensibilidade que cada sujeito é. Esta é uma implicação importante para a Pedagogia de um modo geral.

Herdando da arte dionisíaca a condição *naturante*, já que aquela se inspira nas forças e nas mutações da natureza, a pedagogia performática pode amainar o poder da super-objetividade e da excessiva imediatez da nossa relação com a



realidade, com o mundo, cavando aberturas para o sentir e para a reflexão em torno do que nos rodeia, levando a uma poetização do conhecimento.

## Recomendações

Achamos necessário – indispensável, mesmo – que seja iniciada uma transformação de valores em relação ao lugar da arte na educação; que a arte comece a ser percebida como a porção dionisíaca que falta, geralmente, ao ensino/aprendizagem<sup>34</sup>, processo que, vivido numa aliança com o sensível, seja qual for a área de conhecimento, ajudaria, acreditamos firmemente, a tornar a escola, por exemplo, um lugar mais amável, mais desejado, afastando o sentimento de obrigação, em geral pouco prazeroso, e favorecendo a sensação de plenitude, de integralidade. Se tal transformação de valores parece utópica, porque nem todos os professores se sentem à vontade para transmitir/discutir/construir conhecimentos fora da exclusividade da razão apolínea, recomendamos, então: 1) que as escolas realizem - com a participação de professores de arte – oficinas e seminários sobre a temática pedagogia-e-arte; que o Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte crie, em parceria com o Departamento de Educação da mesma instituição, uma disciplina envolvendo a mesma questão, a qual poderá ser oferecida como disciplina optativa a todas as licenciaturas. Desta forma, as escolas poderão, progressivamente, abrir-se mais e mais para esse caminho que vem ganhando adesões importantes nos campos da filosofia e da física. No primeiro, citamos a obra *O mundo de Sofia*, de Gaarder ( 1995 ), em que o autor conta a história da filosofia ocidental de forma ficcional. No segundo, lembramos outra vez a obra *Alice no país do quantum...*, de Gilmore ( 1998 ). Diz ele: “Este livro é uma alegoria da física quântica, no sentido dicionarizado de ‘uma narrativa que descreve um assunto sob o disfarce de outro.’ [...] Grande parte da história é pura ficção e os personagens são imaginários.” ( op. cit., p. 7 ). Sua intenção é fazer com que a física

---

<sup>34</sup> Tão incomum é um professor trazer o estético às suas aulas que, quando o faz, torna-se, via de regra, objeto de notícia na mídia televisiva, conforme temos visto em reportagens locais e nacionais. São, entretanto, práticas isoladas que necessitam ser disseminadas.

quântica perca sua aura de estranheza e possa ser entendida por qualquer pessoa. De modo semelhante terá pensado Lobato, em relação ao ensino de gramática, matemática, à extração de petróleo e outros assuntos, bastante tempo antes.

Gostaríamos de lembrar, ainda, que o que chamamos aqui de pedagogia performática ampara teoricamente práticas desenvolvidas, atualmente, por Organizações Não-Governamentais-ONGs; por agentes comunitários de arte, em trabalhos voluntários ou projetos financiados, em presídios, bairros periféricos e outras áreas; por escolas, mas como conteúdo transversal. São as chamadas *campanhas educativas* ou atividades escolares realizadas fora das horas curriculares - quando utilizam recursos artísticos -, voltadas para esclarecimentos na área de saúde, em relação à violência, ao trânsito, à ecologia e outros assuntos de interesse social.

Na nossa experiência pessoal, podemos citar, entre outras produções artístico-pedagógicas, o livreto *O clubinho da água*<sup>35</sup>, uma narrativa ficcional, ilustrada em papel colorido e destinada às crianças. O propósito é levar à discussão do assunto *água*, hoje de importância planetária e de discussão inadiável. A história começa com a referência da voz narradora a Gabriel, um menino de oito anos, muito dado a perguntas:

- Por que o leite é branco?
- Por que o macarrão fica mole quando cozinha?
- Por que dá um friozinho na barriga quando o carro desce uma ladeira?
- Por que o sapo não tem pescoço e a girafa tem, bem compridão?
- Por que tem água que é preta? ( FERREIRA, 2002, n.p. )

---

<sup>35</sup> Esse trabalho teve uma tiragem de 5.000 exemplares, patrocinada pela Secretaria de Estado dos Recursos Hídricos/RN, para distribuição com as escolas do Rio Grande do Norte.

A preocupação com a possibilidade de faltar água no Planeta o leva a convencer um amigo a ajudá-lo a formar um grupo para estudar e discutir o assunto. O amigo está mais interessado em se empanturrar de frutas e guloseimas, mas acaba cedendo. As reuniões começam com poucas crianças, mas vai aumentando o número de participantes. Entre estes, há um menino gago, que sugere que todos tenham cuidado “para não su... sujar a ca... cami... camiseta com cho... choco... chocolate, ca... café, sor... sorvete...” porque “essas man... manchas ga... gastam muita água!” ( id. ibid. ). Outro, pouco chegado à higiene corporal, propõe “que basta tomar um banho por semana!” ( id. ibid. ). É fundado, finalmente, O Clubinho da Água, que começa a funcionar no quintal de Gabriel, debaixo de uma mangueira. Daí a pouco, já não há lugar para tanta criança, e a mãe de Gabriel empresta a escada de limpar janela, onde muitos se empoleiram...

Assim buscamos hibridizar racionalidade e sensibilidade em função de um assunto urgente e de importância universal, consciente de que a arte é tão generosa que pode *trabalhar* para outra causa, desde que essa causa seja relevante para a humanidade. Principalmente se essa causa é a natureza – afinal, a primeira das

artes, acolhendo aqui, mais uma vez, o pensamento nietzschiano. Basta contemplarmos um pôr-do-sol. De preferência, um pôr-do-sol de trombeta, como diz Emília: aquele em que o sol toca trombeta “a fim de reunir todos os vermelhos e ouros do mundo para a festa do acaso” ( LOBATO, 1997, p. 7 ).

Que o sol nascente da(s) pedagogia(s) performática(s) invada as escolas e todos os espaços onde se queira ensinar alguma coisa, construir algum conhecimento fora da exclusividade do racional, respeitando a dimensão sensível do ser humano – dimensão de que este tem dado mostra desde os tempos anteriores à escrita, de onde vêm as primeiras narrativas visuais e as bonecas-deusas.

**BIBLIOGRAFIA**

A HISTÓRIA DAS BONECAS de porcelana. São Paulo: Editora Planeta, 2001

ALVES, Rubem. *A boneca de pano*. São Paulo: Edições Loyola, 1995

ANCHIETA, SJ., Pe. José de. *Diálogo da fé*. São Paulo: Edições Loyola, 1988

ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. 4ª ed. São Paulo: Martins Editora, 1974

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981

ARISTÓTELES. *Arte poética e retórica*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959

AVANZINI, Guy. *A pedagogia no século XX: história contemporânea das ciências humanas*. Lisboa: Moraes Editores, 1978

BAKHTIN, Mikail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2ª ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini ( et al. ). São Paulo: Editora Hucitec, 1990

BARROS, Manoel de. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. São Paulo: Editora Record, 2001

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1980

BERTOL, Rachel. *Super-Nietzsche*.

Disponível em: <http://artpronta.vilabol.uol.com.br/filosofia/nietzsche05.html>>

Acesso em 22 mar.2005

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. 2ª ed.

Trad. Alexandre Emílio. Lisboa: Instituto Piaget/Divisão Editorial, 2001

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola*

e sociedades. Trad. Elisabete Pinheiro. Lisboa: Instituto Piaget/Divisão Editorial, s/d

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2 001

BONECAS. Disponível em: [http://sakura\\_sely.vilabol.uol.com.br/bonecas.html](http://sakura_sely.vilabol.uol.com.br/bonecas.html). Acesso em 16 maio 2005

BURKE, Peter. *A escola dos annales*. 5ª ed. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997

BOWKER, John. *Para entender as religiões*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2 000

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda., 1972

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999

CARO, Herbert (Org.). *Dicionário escolar português-latino*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1955

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S. A, 1990

CHIAVENATO, Júlio José. *As lutas do povo brasileiro: do “descobrimento” a Canudos*. São Paulo: Editora Moderna, 1988

CLODE, Luíza Helena; ADRAGÃO, Victor. *Madeira: novos guias de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 1989

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995

\_\_\_\_\_. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2000

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 2002

D' ARAUJO, Maria Celina. *O Estado novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2 000

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1968

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991

DICIONÁRIO escolar da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo/Fundação Nacional de Material Escolar-FENAME, 1975

DICIONÁRIO francês-português. Porto: Porto Editora Lda, 1975

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980

ENCICLOPÉDIA UNIVERSAL GAMMA. 3ª ed. São Paulo: Graphos, 1984

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da



Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2002

FERREIRA, Nivaldete. *O clubinho da água*. Natal: Secretaria de Recursos Hídricos/CAERN, 2002

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1969

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983-a

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983-b

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. 10ª ed. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

GAMBÔA, Rosário. *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa, 2004

GRIFFERO, Tonino. *Apolíneo/dionisíaco*. In CARCHIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo (Org.). *Dicionário de estética*. Lisboa: Edições 70, 2003

GUATTARI, Félix. *Caosmose: por um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992

GILMORE, Robert. *Alice no país do quantum: a física quântica ao alcance de todos*. Trad. André Penido. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

HOMERO. *Odisséia*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1981

KALLIPOLITS, Vassilios G. *Museu nacional: Atenas*. Trad. Antônio Manuel Camilo Alves. Lisboa/Cacém: Editorial Verbo, 1973. Col. Grandes Museus do Mundo

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Editora Moderna, 2000

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 4ª ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1998

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogo, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961-a

\_\_\_\_\_. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961-b

\_\_\_\_\_. *A chave do tamanho*. 42ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997

\_\_\_\_\_. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993

\_\_\_\_\_. *Emília no país da gramática*. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973

\_\_\_\_\_. *Memórias da Emília*. 42ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994-a

\_\_\_\_\_. *O poço do visconde*. 21ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994-b

\_\_\_\_\_. *A reforma da natureza*. 38ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994-c

.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Lendo e escrevendo Lobato*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001

- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. 9ª ed. Trad. Aulyde Soares Proença. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10ª ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2002
- MAMEDE, Zila. *Navegos*. Belo Horizonte: Editora Vega S.A., 1978
- MARQUES JR., Henrique. *Memórias de uma boneca*. Lisboa: Guimarães & C.ª, 1925
- MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. 8ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999
- MICHAELIS: *pequeno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978
- MOLES, Abraham A. *As ciências do impreciso*. Trad. Glória de C. Lins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2000
- MUNARI, Carlo. *Jeu de Paume*: Paris. Trad. Armandina Puga. Lisboa/Cacém: Editorial Verbo, 1973
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976

NIETZSCHE. *Assim falava Zaratustra*. Trad. José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967

NIETZSCHE, Frederico. *A origem da tragédia*. 3ª ed. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães & Cª, 1978-a

NIETZSCHE, Friedrich. 2ª ed. *Obras incompletas*. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978-b

\_\_\_\_\_. *Assim falava Zaratustra*. Trad. Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1998

O FENÔMENO BARBIE. *In* Revista Lindas Bonecas. São Paulo: Editora Escala Ltda., 2003

O MUNDO MÁGICO DAS BONECAS de porcelana. São Paulo: Editora Planeta, 2000 ( f. 1-9 )

O NEGRO NO ESPELHO: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. Disponível em: <  
[http://66.94.231.168/search/cache?p=bonecas+africanas&toggle...>. Acesso em 16 maio 2005](http://66.94.231.168/search/cache?p=bonecas+africanas&toggle...)

OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte*. 9ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1993

PASCAL. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966

PEDRO, Antônio. *História antiga e medieval*. São Paulo: Ed. Moderna, 1985

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977

PLATÃO. *A república*. Trad. Equipe de tradutores da Editora Martin Claret. São Paulo: Editora Martin Claret, 2 000

QUEIROZ, Rachel. *Rachel de Queiroz fala de Emília*.

Disponível em: <<http://lobato.globo.com/html/novidades14html.>> Acesso em 13 dez. 2005.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 2ª. Ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999-a

RUSSO, Renato. *Que país é este*. Legião Urbana. EMI, 1987. 1 disco compacto (2:54 Min ): digital áudio. 4944952

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. *História da arte*. São Paulo: Editora Ática, 1989

SERINA, Maria Manuel. *Anos 40 Barbie?*. Disponível em: <http://centroatl.pt/edigest/edsuplem/edicoesup/dez99/exe4gest1.html>. Acesso em 16 maio 2005

SERPA, Oswaldo (Org.). *Dicionário inglês/português/português/inglês*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo/FENAME, 1969

SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. *Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna*. In: STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Japiassu Briceo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

SUZUKI, Sakae M. Giroux Tae. *Bunraku: um teatro de bonecos*.

São Paulo: Perspectiva, 1991

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. 5ª ed. Petrópolis/J: Editora Vozes, 1978

TERSARIOL, Alpheu. *Origem da língua portuguesa*. 5ª ed. São Paulo: Editorial Irradiação, 1967

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação. 3ª ed. Trad. Cármen Grisci (et al.). Rio de Janeiro: Vozes, 1995

VALSECCHI, Marco. *Rijks Museum*: Amesterdão. Trad. Armandina Puga. Lisboa/Cacem: Editorial Verbo, 1973. Col. Grandes Museus do Mundo

VELOTTI, Stefano. *Arte*. In CARCHIA, Giani; D'ANGELO, Paolo (Org.). *Dicionário de estética*. Lisboa: Edições 70, 2003

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Apontamentos sobre educação popular*. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José j. (Org.). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

WILKINSON, Philip. *O livro ilustrado das religiões*: o fascinante universo das crenças e doutrinas que acompanham o homem através dos tempos. São Paulo: Publifolha, 2001

## Apêndice

A produção literária de Lobato engloba: a) contos: *Urupês* (1918), *Cidades mortas* (1919), *Negrinha* (1920); b) romance: *O presidente negro ou o choque das raças* (1926); c) literatura de ação e polêmica: *Idéias de Jeca Tatu* (1919); *A onda verde* (1921); *Mundo da lua* (1923); *O macaco que se fez homem* (1923); *Ferro* (1931); *América* (1932); *O escândalo do petróleo* ( 1936 ) e muitas outras; d) literatura infanto-juvenil: *A menina do narizinho arrebitado* ( 1920 ), reelaborado e publicado em forma definitiva como *Reinações de Narizinho*; *Caçadas de Pedrinho* ( 1933 ); *Viagem ao Céu* ( 1932 ); *História do mundo para crianças* ( 1933 ); *Memórias da Emília* ( 1936 ); *A reforma da natureza* ( 1941 ); *Emília no país da gramática* ( 1934 ); *Aritmética da Emília* ( 1935 ); *O poço do Visconde* ( 1937 ); *A chave do tamanho* ( 1942 ), entre outras ( LOPES;GOUVÊA, 2001).