

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANNE KAY EMERICH LENTZ MELLER

AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA
EM OBRAS DE RUTH ROCHA

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ANNE KAY EMERICH LENTZ MELLER

**AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA
EM OBRAS DE RUTH ROCHA**

Dissertação apresentada à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) como parte dos requisitos para obtenção do grau em Mestre em Educação na linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Leite.

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2009

Aos meus pais, Hercílio e Edmée, pela vida e por todo mimo que recebo até hoje, mesmo adulta.

À minha mãe Erna (*in memoriam*), pelo amor, carinho, dedicação e tudo o mais que faz alguém ser imensamente feliz.

Aos meus filhos Thiago, Günther e Paulão (o mais novo), e a todas as crianças do mundo que por vezes lutam para serem apenas... crianças.

MOMENTO DE AGRADECER...

Como é bom poder agradecer.

Ao longo da caminhada que constituiu meu trabalho de produção, muitas pessoas foram importantes para que este capítulo da minha história pudesse ser construído.

Agradeço:

À minha Professora e Co-orientadora, Dra. Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, querida Bel, intelectual brilhante que encanta e deixa marcas indeléveis por onde passa. Nessa trajetória, seus ensinamentos, seu carinho, seu olhar e sua voz sobre o meu trabalho foram imprescindíveis.

Ao meu Orientador, Dr. Gladir da Silva Cabral, nobre professor que com muita sabedoria orientou-me na tessitura deste trabalho. Conhecedor como poucos das artimanhas da língua portuguesa, aqui reitero minha profunda admiração pela sua competência e dedicação.

Aos colegas e professores do Mestrado em Educação, doutores Gladir da S. Cabral, Maria Isabel Leite, Celdon Fritzen, Ilton Benoni, Ademir Damázio, Vidalcir Ortigara e Janine Moreira, muito obrigado.

Aos integrantes do GEDEST e Grupo de Pesquisa Walter Benjamin, colegas, professores, pesquisadores e bolsistas, pela convivência.

À professora Dra. Ana Maria Cambuzzi, por tantas trocas e pelas palavras de carinho e entusiasmo.

Aos meus pais, por acreditarem na minha capacidade de ir sempre além, e em especial à minha mãe pelas orações e palavras de carinho.

Aos meus irmãos Haimée, Sayonara e Hercílio (Gundo), por formarmos este quarteto tão maravilhoso onde cada um representa uma nota musical na melodia que embala nossas vidas. Obrigado pela força!

À minha madrinha Maninha, pelas palavras de conforto, entusiasmo e principalmente pelas orações.

Ao meu cunhado Leônidas (Kalú), por todos os almoços nos finais de semana; uma parada obrigatória para descansar um pouco a mente e reencontrar a família.

Ao meu querido companheiro, meu amor, meu marido Paulo e meus adoráveis filhos Thiago, Günther e Paulão, meu muito obrigado por compreenderem os infindáveis momentos de reclusão e de uma certa ausência em suas vidas. Ao Thiago, pelo beijo carinhoso toda vez que chegava em casa, indo ao meu encontro no meu canto de produção. Ao Günther, pela preocupação constante com a minha coluna, por ficar sentada horas a fio e pelas massagens que fez para aliviar minhas dores na cervical. Ao Paulão, o mais novo, hoje com nove anos, pelas muitas palavras de carinho e por permitir que eu fizesse do seu quarto meu canto de estudos e, com isso, tolerando noites e noites com a luz do abajur acesa. A ele agradeço também pelas inúmeras trocas a respeito das histórias da Ruth Rocha. O seu olhar, a sua maneira de perceber as coisas, a sua fala, foram pontuais em alguns momentos da minha dissertação. Amo vocês... meu quarteto imprescindível!

À mãe Erna que, mesmo não fazendo mais parte do nosso mundo material, em uma outra dimensão acompanhou-me nessa caminhada, iluminando meus passos, intercedendo por mim, como sempre o fez.. Obrigado por tudo... e até um dia!

A Deus, minha reverência... Primeiramente a Ele agradeço por ter chegado até aqui.

RESUMO

Esta dissertação é pautada pela pesquisa bibliográfica e intenta abordar as concepções de infância que emergem de obras de Ruth Rocha e os diferentes modos como a criança é representada. Com este intuito, analiso vinte e três obras da referida autora, organizadas em três coleções: *Procurando Fôrme*, *Aventuras de Alvinho*, *Série Marcelo*, *Marmelo*, *Martelo*, além das seguintes obras destacadas pela crítica literária: *Marcelo*, *Marmelo*, *Marmelo* e a tetralogia de reis: *O Reizinho Mandão*, *O que os olhos não vêem*, *O rei que não sabia de nada* e *Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão*. Dessas obras emerge o universo vivenciado pela criança nas culturas de pares e outros espaços de socialização como a escola, a família, a rua e outros. Trago para fundamentar a minha narrativa estudos que abordam as concepções de infância e os diferentes modos de ser criança numa interlocução com as vozes de Bakhtin, Benjamin e Sarmento, por entenderem a linguagem como local de produção de sentidos, portanto como construção humana, por perspectivarem a infância enquanto categoria da história e a criança como ator social que produz e é produzido pela cultura. As reflexões, provisórias, inacabadas como o movimento dialético da produção do conhecimento, atentam para a importância da literatura enquanto manifestação das culturas da infância, sobre a infância e para a infância.

Palavras-chave: concepções de infância, representações da criança, literatura, culturas de pares.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a bibliographic research on the conception of childhood present in the books written by Ruth Rocha and on the different ways in which children are represented. Thus I analyze 23 books organized according to Rocha's three great collections: *Procurando Fôrme*, *Aventuras de Alvinho*, *Série Marcelo*, *Marmelo*, *Martelo*, besides the following works celebrated by the literary critics: *Marcelo*, *Marmelo*, *Marmelo* and the tetralogy of kings: *O Reizinho Mandão*, *O que os olhos não vêem*, *O rei que não sabia de nada* and *Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão*. From these works the children's universe experienced in peer cultures and other places of socialization such as school, family, the street and others emerge. My analysis is based on studies about different conceptions of childhood in conversation with Bakhtin, Benjamin, and Sarmiento, who understand language as a place for production of meaning, therefore human construction, childhood as a historical category, and the children as a social actor who produces and is produced by culture. These reflections, provisory, unfinished like the dialectical movement of knowledge production, consider the importance of literature as a manifestation of cultures about, for and to childhood.

Keywords: conceptions of childhood, children representation, literature, children peer cultures.

“Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso.” (Walter Benjamin)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Os fios da minha história	11
1.2 Narrativas... Reminiscências... Histórias	12
1.3 Direcionando o olhar: o foco da pesquisa	16
2 O FIO CONDUTOR DA MINHA HISTÓRIA: RUTH ROCHA	18
2.1 Os livros analisados	23
2.1.1 Coleção “PROCURANDO FIRME”	24
2.1.2 Coleção “MARCELO MARMELO MARTELO”	28
2.1.3 Coleção “AVENTURAS DE ALVINHO”	30
2.1.4 Obras destacadas pela crítica	33
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	39
3.1 As categorias de análise	41
3.1.1 As Culturas Infantis	42
3.1.2 Instituições Coletivas: rua, escola, família	45
3.1.3 As relações de gênero e de classe social	47
4 REFERENCIAL TEÓRICO	49
4.1 Concepções de infância	49
4.2 A literatura infantil	50
5 ANÁLISE DOS DADOS	57
6 REFLEXÕES FINAIS	64
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

1. INTRODUÇÃO

Na teia que tecemos ao longo da nossa história, através de experiências estéticas que vivenciamos, vamos pouco a pouco construindo nosso olhar, ampliando nossos sentidos, aguçando nossa sensibilidade numa relação de afetividade com a arte em suas diferentes formas expressivas. Para Leite (2006):

Falar de arte e memória é falar de tempo-espaço numa perspectiva não cronológica. É dizer de conhecimento, privilegiadamente, estético e poético. É discutir subjetividade e significação. É perceber o registro artístico como uma possibilidade de deixar rastros e assim registrar uma época.

A autora fala, ainda, da importância do entrecruzamento de tempos-espaços entre as gerações e destes com os objetos culturais. Esse entrecruzamento remete-nos a Benjamin (1994, p. 250), que diz que o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles.

Neste sentido, eleger livros de literatura infantil passa por entendê-los **como objetos de cultura**, possibilidades concretas de intercâmbio de experiências, uma maior proximidade com a memória e com a própria história – uma relação direta com a *minha* história... .

Ao ouvir ou ler histórias, a criança deixa-se envolver pela magia e encantamento que a viagem literária pode proporcionar. De fragmento em fragmento, vai-se compondo o tapete narrativo que, para a criança, assume uma dimensão lúdica onde muitas vezes se entrecruzam revelando o caráter polifônico da linguagem. A literatura, para além do seu caráter estético, é um registro da criança na cultura e na história. Portadora como é de sentidos polissêmicos, instigou-me a incursão pelos feixes de luz que emergem da literatura infantil na tentativa de abarcar, nas entrelinhas de cada texto, a concepção de infância e a representação da criança que nelas estão implícitas.

1.1 Os fios da minha história..

Há muitos mundos no meu mundo. Desde tenra idade, alguns preciosos momentos foram marcados por contações de histórias que no meu pensamento soavam como um misto de realidade e fantasia. O relógio, no meu mundo de menina, ainda não era o “senhor do tempo”, pois quando minha tia-avó – que exercia o papel de mãe e a qual eu carinhosamente chamava de “mãe Erna” – começava a contar as histórias dos tempos idos, eu me recostava por entre as almofadas de fuxico e adentrava num universo outro de histórias sem fim.

Enquanto ela pedalava a máquina de costura, revisitávamos o seu passado; memórias – algumas saudosas, outras tristes – que, sob o meu olhar de criança, apenas ilustravam um cenário que com o decorrer dos anos foi se incorporando à tessitura da minha história, na minha constituição enquanto sujeito. Histórias que foram ressignificadas. Como sabiamente fala-nos Benjamin, narrar “é a faculdade de intercambiar experiências” (1994, p. 198). Tantos versinhos, cantigas de ninar e parlendas que se entrelaçavam a minha linguagem!

Cresci assim, ouvindo muitas histórias, lendo tantas outras, principalmente histórias clássicas como “Cinderela”, “Branca de Neve e os sete anões” e outras contadas em discos de vinil, cada qual com cores diferenciadas como um rosa desmaiado, outro azul turquesa, ou amarelo ouro. As cores dos discos compactos me fascinavam e eu sabia de que história tratava o disco, exatamente pela sua cor.

Outras formas de linguagem também permearam minha infância: o teatro, a dança, a música, a poesia. Apesar de ocorrer no âmbito da escola, todas essas formas de expressão faziam parte da minha mundividência, mesmo que sob a forma de simples fruição lúdica. Hoje, revisitando o passado para ressignificá-lo no compromisso presente que tenho com a pluralidade da infância, sei que o meio social encontra-se entremeado pela cultura, produção do sujeito social que dá significado ao mundo e à história enquanto coletividade e enquanto indivíduo singular.

1.2 Narrativas.. Reminiscências.. Histórias..

A literatura, além de um fenômeno estético, é um espaço de ludicidade, é uma das manifestações das culturas da infância, sobre a infância e para a infância. É um registro da criança na sua historicidade. O texto literário, ao retratar a criança qualificando-a e descrevendo-a, constrói através da narrativa uma concepção de criança e de infância que pode ser constitutiva de modelos representacionais acerca da infância, criando não apenas um discurso para a infância, mas também sobre a infância.

Partindo desse pressuposto, pretendo, no curso desta pesquisa, fazer análise de alguns textos literários dirigidos especificamente às crianças, que de certa maneira trazem uma representação da criança e um conceito de infância implícitos. Entendo que o mundo simbólico das histórias infantis produz modos de conceber a infância na sociedade, e estas passam, de certa maneira, a instituir formas representacionais da criança e do mundo que a cerca. Toda obra literária é um chamamento para que adentremos outros mundos possíveis e imaginários representados nesse tipo específico de produto cultural, que é o livro infantil, que

pode apresentar por vezes, de forma mais ou menos dissimulada por meio da narrativa, concepções delineadoras do estatuto social da infância.

Assim, de história em história, vai-se tecendo a textura narrativa de uma cultura. Quanto mais experiências estéticas e narrativas forem proporcionadas à criança, mais preche de fantasias será o imaginário infantil. O livro infantil é uma das tantas possibilidades de florescimento da imaginação na criança. Girardello (2003) diz que penetrar no universo das histórias representa, para a criança, o reencontro simbólico com eventos do cotidiano de cada uma, pois “sonhamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamos, acreditamos, duvidamos, construímos... (...) e vivemos através de narrativas” (Hardy *apud* Girardello, 2003, p. 4). Assim, contar e ouvir histórias são maneiras de estabelecer significados. Pela multiplicidade narrativa, ou seja, pelas inúmeras histórias trazidas nas páginas de um livro combinadas aos fios de histórias de cada criança é que se nutre o imaginário infantil.

A escolha pelo tema da infância é decorrência de um compromisso social com as questões pertinentes à criança, instigada pela minha participação efetiva em três grupos de pesquisa/estudo: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST), Grupo de Pesquisa em Educação Imaginativa (GPEI) e Grupo de Estudos de Walter Benjamin – filósofo cujos textos revelam um profundo conhecimento sobre a criança, sob uma outra ótica da infância, que nos remete à desnaturalização da criança, à sua não-infantilização, à idéia de criança enquanto indivíduo social que, de maneira bem peculiar, transgride e subverte o já estabelecido, uma idéia de infância que remete à fantasia, à história presente, passada e futura que se entrecruzam. Tendo como centro de análise esta categoria social, faço uma incursão pela Literatura Infantil, que desde cedo permeou minha infância e hoje, percebendo a importância deste campo cultural, traço meu percurso investigativo com o intuito de dar maior visibilidade às representações da criança e às concepções de infância implícitas nas histórias infantis.

A criança adentra um mundo mágico e encantado. A experiência infantil é singular, porque em seu mundo perceptivo a criança recria a experiência, tornando mimética a sua relação com o mundo. A faculdade mimética não significa um simples ato de imitar ou reproduzir, mas sim um identificar-se para se apresentar na brincadeira, nas histórias, na sua própria fantasia, como uma relação inaugural com as coisas no processo de apreensão do mundo que a cerca, ressignificando-o. Baudelaire diz que “nada se parece mais com o que se chama de inspiração do que a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor”. Nessa relação com as coisas, diz Benjamin (2005, p. 104),

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos, do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente.

Assim, sob diversos olhares e perspectivas, a criança tem sido objeto de estudo, mas é importante que a percebamos numa perspectiva cultural e histórica como ator social de pouca idade que tem como interlocutor o adulto, com sua visão, por vezes, adultocêntrica e distorcida. Durante muito tempo a criança ficou condenada a um “não-lugar”, ou seja, suas especificidades não eram reconhecidas. É preciso, por meio da pesquisa, afirma Jobim e Souza (1998, p. 36), “construir uma compreensão da experiência da infância na contemporaneidade que nos permita uma redefinição do lugar social ocupado pelos sujeitos na imbricada rede de relações intersubjetivas e sociológicas que os constituem”.

Trago, para fundamentar a minha teia de significados que compõe o mundo da infância, a concepção benjaminiana, a partir de uma dimensão histórica, que apresenta a infância como condição de experiência, uma experiência que não se esgota no tempo presente nem tampouco no tempo passado, mas é ressignificada na vida adulta através da rememoração. Assim como o narrador ao compartilhar histórias convida o leitor a adentrar outros mundos, na infância também a brincadeira é permeada de histórias e o brinquedo tecido pelo adulto e pela criança. A infância é apresentada, aqui, enquanto possibilidade de resgate de uma tradição, de uma história, que na contemporaneidade parece não poder mais ser narrada porque fomos expropriados da possibilidade de experienciar, de compartilhar coletivamente. Diz Benjamin (1996, p. 196): “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. A narrativa traz em seu germe a tradição que é compartilhada entre as gerações mediante a rememoração. É o rememorar que nos possibilita revisitar o passado, entrecruzar com o presente e vislumbrar uma possibilidade de mudança no futuro a partir deste entrecruzamento de tempos. Para Benjamin (1996, p. 211),

A reminiscência funda a cadeia da tradição... ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da nova história que está contando.

Seguindo a senda da narrativa, das reminiscências, da memória, das histórias, entro no caminho que a Literatura nos conduz... o caminho indizível dos livros de Ruth Rocha, garimpeira de rastros, percebadora do ser criança, das suas especificidades, do seu modo de

ser, de sentir e de estar no mundo, contadora de histórias, simplesmente... narradora! Diante de um livro, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que vai imaginando, – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (Benjamin, 2005, p. 69).

O momento da leitura tem algo de sublime; requer um tempo sem pressa para que o pensamento e a imaginação possam penetrar as incontáveis portas de entrada que os livros infantis possibilitam. E nessa viagem ao incomensurável, ao inusitado, a criança ingressa num mundo de fantasias ao qual as histórias convidam e no intercâmbio discursivo entre narrador e leitor dá-se um diálogo polifônico no qual múltiplas vozes se encontram a partir de outros textos.

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. (...) De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também lêem seus textos. (Benjamin, 2005, p. 70)

Os conceitos de origem e ruína, em Benjamin, nos apresentam a idéia de um tempo entrecruzado que permite um diálogo com a história, uma história que pode ser assim, recontada, re-elaborada. Sob essa perspectiva, diz Jobim e Souza (1998, p. 35) que “a infância tomada na perspectiva de outras temporalidades não se esgota na experiência vivida, mas é ressignificada na vida adulta por meio da lembrança” – seja dela, seja do adulto. Portanto, através da arte/da literatura, cada criança, na sua singularidade, é apresentada nessa relação com o novo, ressignificando o mundo que está à sua volta. Crianças que vivenciam experiências em espaços de partilha comum sejam eles creches, oficinas de artes, de línguas, centros desportivos ou outros, nesse entrelaçamento de vozes, juntamente com adultos e demais crianças, vão constituindo seu olhar, seu gosto, sua sensibilidade, sua percepção do mundo.

Vislumbro, então, na arte, em particular na literatura, um modo possível de olhar a infância. Uma das tantas formas de presentificação do olhar da criança, da sua maneira de ver, sentir, imaginar e reinventar o mundo. Se é na cultura e na história que nos tornamos humanos, é porque nos apropriamos da linguagem, e como seres produtores e produzidos na cultura, construímos um saber coletivo, por meio das tradições e produções culturais, dos costumes e experiências que precisam ser resgatados pela história.

Para construir esse outro modo de ver as crianças, é necessário, como falam Larrosa e Lara (1988, p. 8), “apreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela”. Larrosa apresenta a infância como o outro dos nossos

saberes, esse outro que quer revelar-se e que devemos escutar. Mediante a arte – no caso desta investigação, a literatura –, há um universo de possibilidades para que as crianças possam ter expressa a sua inteireza. Esta pesquisa, então, será norteada por uma perspectiva de infância que tem as crianças como sujeitos da história e da cultura e produtoras de conhecimento. Segundo Ferreira (2005, p. 9), é preciso compreendê-las como “atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos” – daí me interessar perceber se esta concepção de infância pode ser vislumbrada na construção das personagens infantis presentes nas histórias: como a infância está ali representada?

1.3 Direcionando o olhar: o foco da pesquisa

Com o firme propósito de buscar uma compreensão da infância a partir de outros e diferentes olhares que permeiam o universo narrativo da literatura para a criança, lancei-me ao desafio de debruçar-me sobre algumas obras. Para a escolha do corpus, visitei o universo literário de meus filhos e pude perceber a presença marcante de Ruth Rocha. Ruth é escritora, narradora de suas histórias e de outras histórias, entrecruzadas ou não, mas sempre que preciso revisitadas e, então, ressignificadas no presente, para entrar no mundo mágico, inesgotável, das histórias infantis, pois “a experiência da infância constituída na narrativa é a memória daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica no presente da vida adulta” (Gagnebin *apud* Jobim e Souza, 1997, p. 25).

Ruth é conhecida pela crítica (Cademartori, 1994; Coelho, 2006; Lajolo, 1995; Martins, 2008; Zilberman, 2005) como escritora de escuta sensível, que se traduz no respeito com a personagem criança, talvez porque traga de sua trajetória de vida incontáveis e memoráveis momentos de contação de histórias que permearam seu universo infantil cotidianamente: “Eu aprendi tudo com Lobato... fui influenciada por Lobato. Aprendi a ter preocupações sociais, fazer humor, ser feminista, com Lobato¹ afirma Ruth Rocha. Assim, elegi a literatura infantil, especificamente a produzida por Ruth Rocha, por ser reconhecida (op.cit.) como autora de um olhar mais plural a respeito da infância. Benjamin “não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe

¹Entrevista concedida em: SESC, 2007. Disponível em:
[http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?
Edicao_Id=107&Artigo_ID=1177&IDCategoria=1312&Reftype=2](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=107&Artigo_ID=1177&IDCategoria=1312&Reftype=2). Acessado em nov. 2007.

social, parte da cultura e produzindo cultura” (Kramer, 2005, p. 31) – como estará a criança/infância representada nas obras de Ruth? Corresponderão às críticas?

A presente pesquisa, então, irá tratar das concepções de infância presentes em parte da obra de Ruth Rocha, e sua relevância científica encontra-se na possibilidade de abordar a arte – neste caso específico, a literatura – de maneira a, por meio dela, perscrutar as diferentes formas de ser criança, e de poder falar à criança, compreendendo-a como distinta do adulto em diferentes tempos, espaços e culturas, elegendo a linguagem literária como campo discursivo e elegendo uma narrativa especificamente dirigida a tal público.

Esta dissertação traz um primeiro capítulo, introdutório, no qual situo o problema e minha relação com o tema; o segundo capítulo leva o leitor ao universo de Ruth Rocha e suas obras. Em seguida, faço um capítulo no qual explico a proposta teórico-metodológica e aponto as categorias de análise, quais sejam: **culturas infantis; instituições coletivas;** e as **relações de gênero, e de classe social**. O quarto capítulo refere-se ao corpo teórico, subdividido em **concepções de infância** e **literatura infantil**. No quinto, apresento uma análise dos dados, seguida do último capítulo: Reflexões finais.

2. O FIO CONDUTOR DA MINHA HISTÓRIA: RUTH ROCHA²

Ruth Lousada Rocha nasceu em São Paulo, em 2 de março de 1931. Filha do médico Álvaro de Faria Machado e Esther de Sampaio Machado, cresce no bairro de Vila Mariana, ao lado de seus quatro irmãos – Álvaro, Alexandre, Eliana e Rilda.

Cercada de histórias, a autora falou em entrevista à *Revista Crescer* que sua mãe gostava muito de livros, lia muitas histórias para ela e seus irmãos e lembrou que o primeiro livro que ganhou foi *O Garimpeiro do Rio das Garças*, de Monteiro Lobato, e declarou que a Emilia – boneca de pano [personagem das histórias de Monteiro Lobato], a influenciou “para o resto da vida”. Disse, ainda, que Emília “representa a força da irreverência, do humor, da independência”. A partir dos 12 anos, Ruth Rocha começou a ler romances e tornou-se uma entusiasta da leitura. Ainda estudante do ensino médio, leu *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, e desde então decidiu cursar Sociologia e Política na Universidade de São Paulo (USP). Em 1956 começou a trabalhar na biblioteca do Colégio Rio Branco,³ onde mantinha contato freqüente com crianças. Posteriormente, após concluir a pós-graduação em orientação educacional foi convidada para assumir a função de orientadora pedagógica, e assim permaneceu durante quinze anos, até 1972.

Em 1958, casou-se com o industrial Eduardo Rocha, que mais tarde passou a ilustrar alguns de seus livros. Ruth teve uma única filha, Mariana, e dois netos. De acordo com a entrevista concedida à *Revista Cláudia*, sua atividade como escritora teve início por volta de 1967, quando começou a escrever artigos sobre educação para a *Revista Cláudia*.⁴ Em 1969, publica seu primeiro conto *Romeu e Julieta, a Borboleta* na *Revista Recreio* (editora Abril) – uma publicação que trazia uma proposta nova na época, com histórias e entretenimento para crianças. No mesmo periódico publicou também “Meu amigo ventinho”, “Catapimba e sua Turma”, “O Dono da Bola”, entre outros. Em 1972, deixou seu trabalho de orientadora

² Os dados históricos, datas e lugares aqui citados foram retirados de: Ruth Rocha – Site Oficial, 2007; Premio Claudia, 2000; SESC, 2007; TV Cultura, 2007; e Ruth Rocha – Blog, 2008.

³ O Colégio Rio Branco iniciou como uma modesta escola da rede particular, preparatória para exames de admissão no centro de São Paulo, fundada pelo professor Savério Cristóvão. Em 1945, com a morte do fundador, a escola encerrou suas atividades, porém, o então senador na época, José Ermírio de Moraes, comprou a mesma, que passou a se chamar Colégio Rio Branco, e no final de 1946, doou a escola para a Fundação de Rotarianos de São Paulo. Em 1960, o colégio já havia crescido de tal forma, que foi necessário transferir o estabelecimento para uma unidade em Higienópolis; e em 1982, outra unidade escolar foi inaugurada – a de Granja Vianna –, ambas atendendo desde a educação infantil, até o ensino médio (Wikipédia, 2007).

⁴ Revista lançada em outubro de 1961 pela Editora Abril, destinada ao público feminino da classe média urbana. Aborda assuntos como beleza, saúde, carreira profissional, filhos etc. A publicação iniciou com 83 páginas e apresenta hoje 150. De periodicidade mensal, durante 12 anos publicou o suplemento *Claudia Cozinha* que hoje é um periódico independente, assim como o *Casa Cláudia*, ambos da mesma editora (Costa, 2007).

pedagógica na escola para trabalhar na Editora Abril, onde foi redatora, editora e diretora da Divisão de Infante-Juvenis. Ruth faz questão de enfatizar sempre que foram os quinze anos de experiência como orientadora, convivendo cotidianamente com as crianças, que lhe permitiram entender os conflitos, as vivências infantis e suas mudanças no decorrer das décadas de 1960 a 1970.

A minha linguagem se prende a um sentimento muito forte de solidariedade por elas [*as crianças*]. Além disso, tenho para mim que embora as crianças passem por momentos de alegria, de riso e de graça, em outros elas sofrem injustiças, infelicidade, impotência, tristeza, castigos... Sinto que as crianças não são tão felizes como muitos pensam. Daí nasceu uma grande cumplicidade entre mim e elas. Nesse sentido, acredito que eu consiga falar com elas por meio dos meus livros. Na verdade, escrevo como quem está falando, como quem está contando histórias.⁵

Desde 1974, num trabalho conjunto com as maiores editoras do país, Ruth Rocha organizou uma série de coleções, que de acordo com a crítica literária Nelly Novaes Coelho (2006) foram grande sucesso de público e de crítica, dentre elas: “Conte um Conto” (51 títulos, 1974-1977); “Beija-Flor” (43 títulos, 1975-1977); “Histórias de Recreio (12 títulos, 1977-1978) e “Amarelinha” (12 títulos, 1979). Ainda segundo Coelho (2006, p. 753), as características mais marcantes de seu estilo literário são o espírito lúdico ou parodístico, o bom humor, a consciência crítica acessível ao espírito infantil, o resgate do passado pela reinvenção das histórias antigas, linguagem coloquial, fluente e viva e postura entusiasta perante a vida.

Publicou seu primeiro livro em 1976 – *Palavras, Muitas Palavras*, com uma tiragem de 35 mil exemplares – e durante o mesmo ano, mais doze livros, inclusive o seu maior sucesso de vendas, *Marcelo, Marmelo, Martelo*, com tiragem de 20 mil livros, o qual já atingiu mais de um milhão de cópias vendidas,

Fico pensando que me preparei a vida inteira para isso, com as minhas leituras, e que a orientação educacional me deu a régua e o compasso. Só percebi que era escritora em 1976, quando publiquei 13 livros, todos de uma vez. Vieram as resenhas, as críticas, aí pensei: gente, sou escritora.⁶

No fim dos anos 60, com o governo ditatorial instaurado no país, sem poder criticar diretamente a realidade, Ruth Rocha e outros escritores da sua geração, como Ana Maria Machado, Ziraldo e outros, articularam-se em um movimento cultural que promoveu, através da literatura infantil, uma revolução silenciosa, abordando temas como liberdade, justiça, feminismo, respeito à criança. Com uma linguagem metafórica, lúdica, bem humorada e

⁵ Trecho de entrevista (SESC, 2007).

⁶ Trecho de entrevista, *Revista Crescer*, 2005.

irônica, marcou o início da literatura infantil contemporânea sob forte influência de Monteiro Lobato – considerado, pela escritora, decisivo para o surgimento desse novo estilo de narrativa que conforme reitera Coelho (2006), abriu os caminhos para a renovação da literatura para crianças e é autora de uma produção que hoje é conhecida como responsável pelo *boom* da literatura infantil brasileira dos anos 1979-1980. Dentro desse contexto, Ruth escreve *O Reizinho Mandão* (1978), *O Rei que não sabia de nada* (1980), *O que os olhos não vêem* (1981) e *Sapo vira-rei-vira-sapo* ou *A Volta do Reizinho Mandão* (1982).

No seu site oficial consta que seu livro *Uma história de rabos presos* foi lançado em 1989 no Congresso Nacional, em Brasília (Rocha, 2007). Em 1988, a escritora publicou *Declaração Universal dos Direitos Humanos* para crianças e em 1990, *Azul e Lindo: Planeta Terra, Nossa Casa*, ambos na sede das Nações Unidas, em Nova York, EUA. Escreveu também livros paradidáticos e até um dicionário: *Microdicionário Ruth Rocha*.

Em mais de 30 anos de carreira, a escritora já publicou cerca de 140 títulos, que venderam mais de 12 milhões de exemplares, alguns traduzidos para 23 línguas, entre elas inglês, espanhol, chinês, grego, alemão e hindu (PREMIO CLÁUDIA, 2000). Na sua trajetória como escritora até hoje, ganhou os mais importantes prêmios literários, entre eles quatro Prêmios Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, premiação da Associação Paulista dos Críticos de Arte; e com o livro *O homem e a comunicação*, em parceria com Otávio Roth, ganhou, em 1992, o Prêmio Monteiro Lobato, da Academia Brasileira de Letras e Prêmio Malba Tahan de Melhor Livro Informativo, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil. Em 2001 recebeu o Prêmio da Academia Brasileira de Letras pela adaptação de *Odisséia* (Rocha, 2008). Muitas de suas obras integraram feiras internacionais ou exposições de literatura infantil em Frankfurt, UNESCO – Paris, ONU – Nova York, Bolonha, Denmark Pedagogiske Bibliotek (Coelho, 2006). Segundo Coelho, uma de suas obras clássicas, o *Reizinho Mandão*, foi considerado “Altamente Recomendável para Crianças”, pela FNLIJ,⁷ em 1978; em 1979 selecionado para a exposição “O Livro de Estórias e as Crianças”, em Atenas; e no mesmo ano, indicado para representar o Brasil como candidato ao Prêmio Janusz Korczak, Seção Polonesa do IBBY (International Board on Books for Young People),⁸ e selecionado para a Lista de Honra do Prêmio Hans Christian Andersen de 1978. A partir de 25

⁷ FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

⁸ IBBY, é uma organização internacional, sem fins lucrativos, composta por dez pessoas de diferentes países, com estatuto oficial na UNESCO e UNICEF, que tem como uma de suas missões, incentivar a publicação e distribuição de livros infantis de qualidade. O Instituto foi fundado em Zurique, na Suíça em 1953 e hoje é composto por setenta Seções Nacionais de todo o mundo.

de outubro de 2007, Ruth Rocha passou a ocupar uma cadeira na Academia Paulista de Letras.

Desde 1976, quando Ruth escreveu sua primeira obra destinada ao público infantil, a escritora tem deixado suas marcas nas páginas dos livros; visões de mundo, histórias de vida entremeadas em produções literárias. Ruth Rocha tece a sua história com fios longínquos, de tonalidades diversas. Seus temas versam sobre esperança, diferenças, amor, ódio, coletivo, individual, transformações, negros, velhos, mulheres e crianças. Ela escreve sobre e para as crianças, abordando temas relacionados aos seus cotidianos como escola, relações familiares, formação da identidade, meio ambiente, relações de poder e outros tantos.

A escritora expressa, através de seus textos, como a infância é apreendida, qual o conceito de infância que permeia as relações sociais, agregando ao conjunto de suas obras um discurso sobre a criança a partir da discussão de valores éticos e culturais – cabe a mim, nesta investigação, procurar elucidar que concepções de infância são estas que permeiam/baseiam seus personagens.

Coelho (2006, p. 753) diz que Ruth Rocha é “presença maior na área de criação e produção da Literatura Infantil” e assevera que a escritora denota em suas histórias a esperança, o entusiasmo que ela tem pela vida e a crença no poder transformador do homem. Nelly Coelho reitera:

As características mais relevantes do seu estilo são: bom humor, espírito lúdico ou parodístico, resgate do passado (pela reinvenção das histórias antigas), consciência crítica acessível ao espírito infantil, linguagem dialogante, coloquial, fluente e viva.

A leitura de mundo de Ruth Rocha perpassa pelas lentes de Monteiro Lobato, de quem teve grande influência. A própria escritora menciona⁹ que, com Lobato, aprendeu a utilizar a cultura brasileira como instrumento estético e literário, valorizando os personagens folclóricos e criando uma verdadeira mitologia, e também a valorizar as figuras femininas: “O sítio, como diz João Carlos Marinho, é um matriarcado profundamente democrático”,¹⁰ afirmou Ruth. Com ele, também percebeu “a idéia profunda ligada à linguagem, o culto à liberdade e à justiça, protagonizada pela Emília”.¹¹ Diz a escritora, que a geração de 70 foi influenciada pela irreverência, pelo inconformismo, pelo realismo mágico... e principalmente pela consideração que Lobato mostrou pela inteligência e criatividade das crianças. Isso se traduz em seu interesse por tratar, em suas obras dirigidas especificamente ao público infantil,

⁹ Discurso de posse de Ruth Rocha na Academia Paulista de Letras em março de 2008. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=btuBtpqNJxo>: Acessado em: 10/7/2008.

¹⁰ Idem Ibidem.

¹¹ Idem.

questões sociais e políticas sempre regadas com muito humor – unanimemente destacadas pela crítica, conforme pontuam Cademartori (1994), Zilberman (2005), Anna Maria Martins¹² (2008) e Marisa Lajolo (1995, p. 83-84), que assevera:

Desde seus primeiros livros, Ruth se utiliza do humor para inverter valores, princípios, comportamentos, conselhos. Para apreender o significado mais rico deste procedimento legitimamente literário, é necessário um olhar cuidadoso para a leitura infantil mais corrente nos arredores da década de 70, pois é nesta contraluz que o humor de Ruth alça vôo e identidade.

Lajolo diz ainda que uma forma frequente de manifestação desse humor é a quebra das expectativas do leitor, quando Ruth rearranja e ressignifica textos e histórias fixadas pela tradição, e é nessa tradição que sua obra, como reitera Lajolo, “produz abalos sísmicos de grandes proporções” ao trazer para seus enredos reis antipáticos, princesas liberadas e crianças contestadoras, como ilustra bem em *O Reizinho Mandão* e *Procurando Firme*. Como nos contos antigos, o primeiro livro narra a história de um rei e sua corte, porém o enredo da obra deixa de lado madrastas ou bruxas para ressaltar a soberba e o autoritarismo do poderoso que, ao proibir todo o reino de falar, incita o medo, tira-lhes a liberdade, condena todos ao silêncio. A história, narrada por uma criança, conta que o príncipe era “um sujeitinho” muito, autoritário e mal-educado que ditava ordens a todos, fazia leis absurdas e não permitia que seus súditos se manifestassem. No enredo desta obra, Ruth Rocha brinda o leitor infantil com a irreverência de uma criança, menina, que ao contestar as atitudes do déspota, liberta o reino do silêncio ao qual estava condenado. Assim, a autora tece os fios da história, entremeando, refundindo o universo maravilhoso das histórias infantis e o cotidiano da criança.

Em *Procurando Firme* (1997), a autora introduz o texto afirmando que é “uma história que parece história de fadas, mas não é. Também parece história pra criança pequena mas não é”. Trata-se de uma história de princesa às avessas, e que se chama Linda Flor. Refundindo linguagens, invertendo princípios, fazendo uso de palavras em desuso, como “maviosa”, ao referir-se à pele da princesa, e a expressão “tire o cavalinho da chuva”, usada por Linda Flor ao negar-se casar com determinado príncipe, a autora segue contando a história de uma princesa que, ao contrário de todas, não quer ficar esperando pelo príncipe encantado e, ao invés de envolver-se com “ocupações principescas”, quer dizer, “aulas de frivolidé, de canto, de flores de marzipã... pois naquele reino é muito bonito ter prendas... dotes” (p. 8), ela preferia, como era reservado aos príncipes, ter aulas de esgrima, berro e cabeçadas.

¹² Membro da Academia Paulista de Letras. Fez discurso saudando a entrada de Ruth Rocha para a APL – Academia Paulista de Letras. Disponível em: MAGALI - BLOG RUTH ROCHA NA A_P_L.htm: Acessado em 1/1/2009.

Marisa Lajolo (1995, p. 86) diz que: “Ruth burila sua linguagem com afinco... quebra as expectativas do leitor também ao refundir linguagens cristalizadas. É como se passasse a limpo certas práticas textuais já esclerosadas pelo uso constante e privadas de significados”. Em todo o seu percurso literário, Ruth perfaz um incessante trabalho com a linguagem, refazendo conteúdos, reorganizando formas fixas e lugares-comuns, atribuindo-lhes outros significados em contextos diferentes. Na obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, a autora denota a arbitrariedade do signo lingüístico, brincando com o significado das palavras e sua relação com os objetos, permitindo ao leitor infantil a percepção das possibilidades que a linguagem oferece. Nessa narrativa, Ruth apresenta Marcelo, um garoto questionador, intrigado com os meandros do signo lingüístico, que se inquieta com a relação dos nomes e as coisas e até cria novos vocabulários, numa relação direta entre o significante e o significado. Assim, desabafa Marcelo (1999, p. 13):

Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico!

Essa “alquimia” com a linguagem marca a especificidade do caráter literário dessa escritora que materializa nos textos sua capacidade de apreensão e representação do real, advinda de uma observação e escuta atentas ao seu entorno, desvendando a infância na sua especificidade, apresentando-a como um tempo distinto da adultez, e a criança, na sua condição singular de infante, porém sem estigmatizá-la por seu estatuto de menoridade nem tampouco idealizá-la em sua mundividência.

2.1 Os livros analisados

Dentre os mais de cento e quarenta livros escritos, elenquei três coleções: **Procurando Firme, Série Marcelo Marmelo Martelo e As aventuras de Alvinho**– esta última apresentando Alvinho, criança protagonista em todas as histórias. As histórias organizadas através de coleções dão um corpo mais estruturado aos personagens, possibilitando explorar com mais complexidade as inúmeras instâncias sociais nas quais a infância é representada. Também elenquei algumas obras mais apontadas pela crítica Coelho (2006) – *O Reizinho Mandão* (1978), *O Rei que não sabia de nada* (1980), *O que os olhos não vêem* (1981) e *Sapo vira-rei-vira-sapo* ou *A Volta do Reizinho Mandão* (1981), bem como *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976), o livro mais vendido até hoje. Estes livros trazem a representação da criança

nos mundos sociais nos quais está inserida, retratando as interações sociais intrínsecas às culturas de pares, os grupos de pertença, as relações de poder, os fenômenos de exclusão e inclusão, entre outros eventos. Alguns deles, em momentos diversos da história, receberam premiação ou outro tipo de reconhecimento.

Para que o leitor possa situar-se melhor na análise das obras que será apresentada posteriormente, trago à priori, e de forma sucinta, o conteúdo delas.

2.1.1 Coleção “Procurando Firme”

Quando eu comecei a crescer: Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Walter Ono. 12ª edição em 2007. Primeira edição em 1983.

Era uma vez uma menina de seis anos, a menorzinha da turma da rua. Ela vivia correndo atrás dos grandes, que a chamavam de pivete por sua inocência. No seu mundo de fantasias, acreditava ver São Jorge e seu cavalo na lua, acreditava em coelho da Páscoa, na cegonha que traz os bebês e em Papai Noel. Mas a menina começou a crescer e chegou o ano em que o Papai Noel perdeu o encanto, a menina amadureceu e a fantasia deu espaço para a realidade. Ela sentiu um misto de tristeza pelo desencanto da descoberta e pelo fim da fantasia e, ao mesmo tempo, orgulho por saber da verdade, e isso a integraria ao mundo das crianças mais velhas. Como disse seu amigo: “Você já está ficando grande”.

Pra vencer certas pessoas: Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Alcy. 12ª edição em 2007 (primeira em 1997, embora esta história tenha sido inserida, em 1984 no livro *Enquanto o mundo pega fogo*, da editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro).

Esta é a história de um vaqueiro chamado Pedro. Trabalhava num convento de irmãos, e de frades, e quem ele mais admirava pela sua sabedoria era frei Damião. Um dia, o rei mandou chamar Frei Damião para testar sua esperteza. Pedro, conhecendo a maldade dos reis, foi no lugar do frade, fazendo-se passar por ele, pois alegava que os reis usam dos seus poderes para testar a esperteza dos mais fracos. O vaqueiro diz na história que as pessoas que têm poder abusam das outras, e que para enfrentá-las não basta estar certo – é preciso ter inteligência e esperteza, pois o poder cria perigosas armadilhas.

Procurando firme. Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 11ª edição em 2007. A 1ª edição foi em 1986.

Era uma vez uma princesa chamada Linda Flor, que morava num castelo com seus pais e com o príncipe, seu irmão, que, segundo a tradição, já havia saído do castelo para correr o mundo. Linda Flor passava os dias ocupando-se com aulas de canto, de bordado, de pintura em cerâmica, de piano, enfim... de tudo o que determinavam os rígidos costumes do reino para uma princesa. E assim, ela se preparava para o dia em que chegaria um príncipe e a salvaria das garras do dragão que salvaguardava o castelo. Mas chegava príncipe e saía príncipe, e a princesa rejeitava todos. Linda Flor aos poucos foi transgredindo os rígidos costumes impostos pelos reis: cortou os cabelos, trocou os vestidos de veludo por calças compridas e passou a ter a pele queimada pelo sol. Trocou as aulas de bons costumes e as atividades principescas por aulas de esgrima, de berro e corrida. Não aceitou mais a condição imposta por seus pais e resolveu preparar-se para sair do castelo e correr mundo como seu irmão. Queria aprender a defender-se e desbravar o mundo – e, quem sabe, até encontrar um príncipe que ela achasse interessante para casar-se. No reino, a mudança de comportamento de Linda Flor era motivo de cochichos por todos os cantos. Mas a princesa, determinada a seguir seu caminho, continuou treinando até o dia em que se sentiu preparada e foi correr o mundo, procurando firme o seu próprio caminho.

Dois idiotas sentados cada qual no seu barril. Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Jaguar. 12ª edição em 2006. A 1ª edição foi em 1983.

Esta é a história de dois homens, Teimosinho e Mandão, os *dois* idiotas *sentados cada qual no seu barril*.. que viviam brigando, disputando entre si, medindo forças e desrespeitando o espaço um do outro. Implicavam até mesmo com a roupa um do outro. A rivalidade entre ambos crescia na medida em que as disputas pelo poder se acirravam. Testavam-se mutuamente para saber quem mandava mais. Num clima de teimosia, prepotência e falta de bom senso, desenrola-se esta história na qual os ânimos das personagens gradativamente ficam mais exaltados, e em meio a tantos xingamentos e provocações, sequer se davam conta de que suas vidas corriam risco.

Enquanto o mundo pega fogo. Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Alcy. 11ª edição em 2006. A 1ª edição foi em 1984.

Era uma vez dois compadres muito amigos e muito unidos: o Zé e o Mané. Tão unidos que até compraram uma terra juntos para plantio. Em uma ocasião, o Zé sugeriu ao Mané dividir as terras, e assim foi feito. Mas num belo dia... a galinha do Zé pôs um ovo nas terras do Mané, e este bem depressa pegou o ovo e negou-se a devolvê-lo para o Zé. Compadre Zé, só de raiva, cortou os galhos da mangueira do Mané que avançaram o seu terreno e, com isso, os dois ficaram de mal e sempre que tinham oportunidade provocavam-se mutuamente. Certo dia, o compadre Mané resolveu dar uma festa e nem sequer convidou o Zé; no final, ainda soltou um rojão só para acordá-lo, mas por azar este caiu em cima do telhado e pegou fogo na casa do Zé. Os dois começaram a discutir e a acusarem-se mutuamente e enquanto isso, o fogo alastrava-se para a casa do Mané. No dia seguinte, diante da queimada que devastou o terreno dos dois compadres, eles decidiram unir-se novamente para facilitar o trabalho de ambos.

Davi ataca outra vez. Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Ivan Zigg. 12ª edição em 2006 (foi originalmente publicado pela Editora Codecri,¹³ Rio de Janeiro em 1982; mais tarde re-editado pela Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, em 1986; sendo primeiramente publicado na Ática em 1997).

Era uma vez uma turma de amigos que moravam na Rua do Sol. Juntos, essa turminha do bairro brincava de bolinha de gude, de empinar papagaio, jogar cacheta, futebol e tantas outras brincadeiras. Havia o mais novo da turma, que se chamava Davi. Era morador novo; pequeno, tímido, quase não sabia brincar; tinha medo das coisas, mas quando começou a ir para a escola diariamente com a turminha, logo se ambientou. Davi começou a aprender a escrever e desde então rabiscava em todos os muros e paredes que encontrava. O ponto de encontro da turma era no parque do colégio das freiras. Certo dia, quando as crianças retornavam da escola, viram uma placa anunciando a construção do “supermercado Golias” no local do parque das freiras. Indignados com a provável perda do espaço mais importante do bairro que tinham para brincar, resolveram ir juntos conversar com o proprietário do terreno, Seu Golias, que já era dono de um supermercado no bairro. Tentaram explicar para ele que mercado tem vários no bairro e parque somente um. Mas Seu Golias não queria saber

¹³ Editora Codecri Ltda. foi o nome atribuído ao antigo Pasquim, jornal de oposição ao governo, fundado no auge da ditadura militar cuja primeira edição foi em 1969. Em 1972, após emergir de uma longa crise financeira, os editores decidiram mudar o nome de Pasquim Empresa Jornalística Editora para Editora Codecri Ltda., que manteve-se no mercado até 1989 (*Bom Destino*, 2007).

do interesse das crianças, apenas dos seus próprios interesses, e correu com todos, dizendo que não devia satisfações a “um bando de pirralhos”. Depois disso, as crianças decidiram lutar pelo espaço delas – o parque –, e resolveram fazer uma reunião. Após discutirem muito, chegaram à conclusão que somente atrapalhando muito os negócios do Seu Golias, fariam com que ele desistisse do supermercadão. E assim fizeram. No sábado, dia mais movimentado no mercado do Seu Golias, as crianças causaram o maior transtorno, trocando as mercadorias de lugar e também as compras dos carrinhos dos clientes. Foi a maior bagunça! O dono do mercado, ao ouvir o barulho, saiu do escritório para saber do que se tratava e logo identificou a turma. Ameaçou chamar a polícia e então eles correram para longe dali. Seu Golias imediatamente procurou a família de cada uma das crianças para relatar o ocorrido, e todas receberam como castigo ficar uma semana sem sair de casa e sem se comunicar com os amigos. O único que escapou dessa foi Davi, porque os adultos acreditavam que ele era muito pequeno, não entendia nada e por isso não merecia ser castigado. Assim... Davi ficava pela rua, rabiscando muro livremente. Foi através do Davi que a turminha começou a traçar outra estratégia para salvar o parque. Mandavam bilhetes que ele escrevia do seu jeito no muro, e que somente a turma entendia. Foi assim que combinaram que cada um iria fazer um cartaz com uma frase de protesto para no sábado desfilar na frente do supermercadão. Dito e feito. Foi a maior confusão! Uma jornalista que morava no bairro trouxe a equipe de rádio e TV e a multidão começou a aglomerar-se e juntar-se ao apelo das crianças que clamavam pela manutenção do parque. Ao grito deles, uniram-se os pais e até o prefeito da cidade, que solucionou o problema, comprando o terreno do Seu Golias.

Faca sem ponta galinha sem pé. Editora Ática, São Paulo, com ilustração de Mariana Massarani. 11ª edição em 2006. A 1ª edição foi em 1983.

Esta é a história de Joana e Pedro, dois irmãos que viviam brigando em virtude das diferenças de gênero socialmente estabelecidas entre meninos e meninas, e que impediam os dois de fazerem certas coisas. Joana não podia jogar futebol com Pedro, nem trepar em árvore; e Pedro não podia chorar, porque seu pai dizia que “homem não chora”. Um dia, na volta da escola, os dois avistaram um arco-íris, e ao passarem por debaixo, de mãos dadas, houve a troca dos sexos. A partir daí, eles puderam experimentar coisas que nunca haviam feito antes. Pedro podia chorar à vontade, ter medo de escuro; e Joana podia chutar tampinha de garrafa e jogar futebol. Mas no momento de ir à escola, os dois não se sentiam à vontade com as características de outro sexo e resolveram procurar o arco-íris para desfazer o

ocorrido. Lá estava ele! Os dois correram juntos na sua direção, e então riram, se abraçaram, voltaram para casa jogando tampinha e aprenderam que meninos e meninas podem fazer as mesmas coisas, desde que se sintam bem e felizes.

2.1.2 Coleção “Marcelo Marmelo Martelo”

A Escola do Marcelo. Editora Salamandra, São Paulo, com ilustração de Adalberto Cornavaca. 2001.

Marcelo refere-se à “sua escola”, a qual ele enfatiza que não é sua, mas a que ele estuda, como um lugar onde “aprende-se a pensar”. Um lugar onde existe momento para brincar, imaginar, contar histórias, cantar, compartilhar experiências com os colegas, fazer amigos. Ele conta que cada aluno participa das aulas conforme as suas possibilidades, escrevendo ou apenas desenhando. Na escola do Marcelo tudo é “perfeito”.

No fim do livro, Ruth Rocha propõe quatro jogos a partir da experiência do plantio do grão de feijão, atividades que, de forma lúdica, desenvolvem a observação e a narração.

O Bairro do Marcelo. Editora Salamandra, São Paulo, com ilustração de Adalberto Cornavaca. 2001.

Marcelo descreve o bairro onde mora como um lugar com uma “porção de lojas”. Tem quitanda, livraria, sapataria, papelaria, banca de revistas, açougue, banco 24 horas, supermercado, padaria, loja de materiais de construção e floricultura. Ele descreve cada local conforme o que lhe chama mais a atenção. Na floricultura, por exemplo, ele fala do “cheirinho gostoso das flores” e do açougue, cita as carnes penduradas e a balança usada para pesá-las. O garoto termina dizendo que gosta muito de fazer compras com seus pais.

No término da história são propostas quatro atividades relacionadas a ela.

A Rua do Marcelo. Editora Salamandra, São Paulo, com ilustração de Adalberto Cornavaca. 2001.

Na rua onde Marcelo mora há muitas casas e apartamentos, alguns residenciais outros comerciais e todos com endereço completo, com nome de rua e número. Há casas térreas, sobrados e também prédios bem altos. Algumas moradias ficam bem próximas da calçada;

outras, mais distantes da rua, tem jardim na frente; outras ainda têm um enorme quintal nos fundos. Algumas ruas são asfaltadas, outras de terra, mas a rua da casa dele é asfaltada até a esquina da avenida, depois ela é de terra e tem um campinho de futebol.

As calçadas são umas diferentes das outras, feitas com desenhos e materiais diferentes. Há um tempo atrás, havia muita sujeira de cachorro. Então as crianças que têm cachorro combinaram com os adultos de manter as calçadas limpas e para deixar o bairro mais bonito, cada uma se propôs a plantar uma árvore na frente da sua casa.

Na rua do Marcelo, os postes de energia estão sempre cheios de fiapos de papagaios e ele e a sua amiga alertam que não se deve empinar papagaios onde tem rede elétrica. Lá, passa também o lixeiro, o carteiro, o fruteiro... aliás... tem também uma feira com todo tipo de fruta e de verdura. Enfim... tem a casa do Marcelo, que não é grande nem pequena, tem um jardim na frente, e a casa do Latildo, o cachorro dele.

Na rua do Marcelo ele tem muitos amigos, que brincam uns na casa dos outros.

No final da história, Ruth Rocha propõe quatro atividades, algumas, pertinentes ao que foi narrado, como por exemplo, desenhar o que vê da sua janela, e junto com os amigos montar uma maquete da quadra onde moram.

A Família do Marcelo. Editora Salamandra, São Paulo, com ilustração de Adalberto Cornavaca. 2001.

Nesta história Marcelo ensina sobre os diferentes tipos de famílias. Começa falando da sua família, que é do tipo nuclear composta pelo pai, mãe e irmã. A seguir ele explica os graus de parentesco como avós, tios e primos e fala das outras formas de constituição familiar, com pais separados ou com um dos pais viúvo ou ainda as formadas por casais de segunda união. Marcelo descreve um pouco da rotina familiar da sua família, onde todos acordam cedo, tomam café da manhã e jantam juntos. À noite, as crianças vão dormir antes dos adultos e o pai nesse momento, sempre conta uma história para Marcelo e sua irmã. O garoto conta que todos ajudam na rotina diária. Ele arruma sua cama, guarda a roupa e os brinquedos, arruma a mesa para o café da manhã e até coloca a roupa suja para lavar. Marcelo lembra ainda, que ajuda os pais nos dias de festa e que inclusive a vizinha, D. Mariazinha também colabora nesses momentos. E termina dizendo que quando um dos pais adocece ou fica muito cansado, os filhos é que devem atendê-los, cuidá-los.

2.1.3 Coleção “Aventuras de Alvinho”

Alvinho e os presentes de Natal. Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 3ª edição em 1999.

Esta é a história de um menino muito consumista chamado Alvinho. Ele queria comprar tudo o que via nas vitrines das lojas, no clube, na escola, e principalmente o que ele via nas propagandas da TV. Chateava os pais, D. Branca e Seu Brigagão, insistindo para que comprassem bolas, brinquedos, tênis etc. Quando chegava a época do Natal, Alvinho ficava ainda mais impossível, pois queria ganhar tudo o que via pela frente. Seus pais ficavam até mal humorados com tanta insistência. No dia da ceia de Natal, depois do jantar, ele foi se deitar; mas antes deixou seu sapato na lareira para o Papai Noel deixar seus presentes de Natal. O menino dormiu e sonhou que havia ganhado uma infinidade de presentes, tantos que não conseguia nem respirar com tantas coisas que havia em cima dele. Assustado, Alvinho acordou com o pai lhe chamando. Levantou-se e foi rapidamente ver o que ele tinha ganhado. Ficou feliz com o vídeo-game, porém, no dia seguinte, o consumista do Alvinho compulsivamente perguntava para os pais: “Papai, papai, mamãe, mamãe, sabe o que é que eu queria?”.

O último golpe de Alvinho. Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 3ª edição em 1998.

Alvinho era um garoto mimado que, para conseguir tudo o que desejava, fingia dar uma espécie de “ataque”: rolava no chão, debatia-se e gritava e até trancava a respiração para ficar com o rosto totalmente roxo. Com a mãe e demais membros da sua família, essa estratégia funcionava, mas com a turma de amigos... Certo dia, por não concordar em ser o goleiro do time, ele fingiu um desses ataques. Os amigos resolveram reagir com a mesma atitude de Alvinho. Espernearam, gritaram... até que o garoto olhou espantado para todos sem entender o que estava acontecendo. Seus amigos caíram na gargalhada e Alvinho também, aceitando sem problemas a decisão do grupo de colocá-lo no gol.

Você é capaz de fazer isso? Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 3ª edição em 1999.

Esta é a história de um garoto chamado Capistrano que havia recém chegado ao bairro. A turma do Alvinho, que morava na mesma rua de Capistrano, falava que ele era um chato, pois tudo ele fazia melhor do que os outros: bom de bola, de ioiô, de dar piruetas, de cambalhotas, de cabecear bola... E na escola também era o melhor em tudo: na letra, no capricho com os materiais e nas notas. Ele vivia desafiando os colegas, perguntando-lhes: “Você é capaz de fazer isso?”, para ver quem fazia algo melhor do que ele. Mas num belo dia, quando a turma estava reunida na rua, apareceu um sorveteiro e começaram a discutir de que maneira conseguiriam tomar sorvete, já que ninguém tinha dinheiro para pagar. Alvinho, o menor da turma, disse para o Capistrano que iria mostrar-lhe como se faz para conseguir um sorvete e Capistrano caçoou do garoto, que estrategicamente foi para a esquina e pôs-se a chorar; até que uma moça parou, conversou com ele e deu-lhe um sorvete. Ele voltou-se para os amigos e perguntou ao Capistrano: “Como é, sabidão, você é capaz de fazer isso?”.

No caminho de Alvinho tinha uma pedra. Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 2004. A 1ª edição foi em 1977.

Alvinho tem a mania de levar para casa – ou melhor, para o seu quarto – tudo o que ele encontra pela rua: latinha, vaga-lume, brinquedo estragado, lagartixa, e até penico furado. Sua mãe vive reclamando que ele deixa a casa toda desarrumada. Certo dia, ele trouxe uma pedra grande e guardou-a debaixo da cama, com receio de que Dona Branca, sua mãe, jogasse a pedra fora. Um dia, no silêncio do seu quarto, quando Alvinho estava lendo um livro, escutou um barulho estranho... Pic... Pic... Poc... Poc... Olhou nos armários, gavetas e não encontrou nada; mas quando olhou embaixo da cama, descobriu que a sua pedra era, na verdade, um ovão de onde saiu um avestruz! Ficou feliz da vida, mas sabia que tinha que mantê-lo escondido de sua mãe e, então, passou a manter a porta do seu quarto sempre trancada. Dona Branca, desconfiada em virtude do barulho estranho e também por causa do cheiro de galinheiro que exalava e da quantidade de comida que Alvinho levava todos os dias para o quarto, resolveu chamar o chaveiro para ver do que se tratava. Quando deu de cara com o tamanho do bicho, assustada, começou a gritar! E o avestruz, também assustado, começou a correr pelo apartamento. Apavorados com o barulho, os vizinhos chamaram a polícia e o corpo de bombeiros. Foi um alvoroço só! Após discutirem sobre o destino do avestruz, resolveram mandá-lo para o jardim zoológico, aonde os meninos do prédio, inclusive o Alvinho, vão todos os domingos visitá-lo.

A Coisa Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 2ª edição em 1997.

Certo dia, Alvinho estava na casa do seu avô – uma casa grande e antiga, com dois andares e um porão que serve de depósito para as quinquilharias –, quando resolveu procurar uns patins no tal porão. Desceu cuidadosamente munido de uma lanterna, pois as lâmpadas estavam queimadas. Em seguida, Alvinho subiu aos berros: “A coisa!”, gritava ele, afirmando ter visto um fantasma. Como ninguém acreditou, o avô e o tio Gumercindo resolveram se certificar e, como Alvinho, voltaram apavorados, gritando “A Coisa!”. A família toda ficou impressionada, com exceção da avó, D. Julinha, que, afirmando não existirem fantasmas, desceu as escadas do porão e abriu todas as janelas e, para surpresa de todos, constataram que era apenas um inofensivo espelho coberto com um lençol.

Alvinho, o edifício City of Taubaté e o cachorro Wenceslau. Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Ivan Zigg. 3ª edição em 1994 (a primeira vez que foi editada esta história foi em 1987, pela Editora Melhoramentos, São Paulo; pela FTD sua primeira edição foi em 1990).

Alvinho era um garoto que tinha uma vontade muito grande de ter um cachorro, porém ele morava num edifício cujo regulamento não permitia animais, e a síndica, Dona Yolanda, fazia valer a regra à risca. Certo dia, quando os garotos reuniram-se no *playground* do prédio para brincar, apareceu um menino que se apresentou como neto de Dona Yolanda. Disse que estava de férias na casa da avó. Os garotos, no início, não queriam brincar com Marcos, pois achavam que, por ser neto da síndica, deveria ser chato como ela, mas aos poucos perceberam que ele era um cara legal e que, inclusive, gostava de animais... Tanto que, volta e meia, aparecia com algum bicho no apartamento da avó e ela passava o maior trabalho para convencê-lo a devolvê-los. Um dia desses, Marcos levou para o apartamento um cachorrão – o Wenceslau, mas ele estava tão sujo que o garoto resolveu dar-lhe um banho na banheira da sua avó sem que ela soubesse. Entretanto, quando o sabão caiu nos olhos do bichano, ele ganiu tanto que o prédio inteiro bateu à porta de Dona Yolanda para saber do que se tratava. Quando ela abriu a porta, o Wenceslau saiu do banheiro correndo e saltou no colo dela. A avó foi desmoralizada ao ser surpreendida por todos com aquele cachorrão no colo; até tentou justificar-se, mas foi impossível... A partir daquele dia, passaram a chamar o prédio de Arca de Noé, pois em cada andar tinha um bicho diferente. Alvinho, é claro, passou a ter dois cachorros: Lingüiça e Salsicha.

Alvinho, a apresentadora de TV e o campeão: Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Cláudio Martins. 1ª edição em 2004.

Alvinho era um menino que sempre tinha uma mentirinha para contar toda vez que deixava de cumprir com alguma responsabilidade. O pai dele, seu Brigagão, já estava furioso com tantas mentiras. Ameaçava castigar o filho, mas não adiantava. O menino inventava mentiras para tentar justificar seus atrasos na escola, na hora do almoço, enfim... para argumentar alguma falta sua, e de tanto mentir... ficou conhecido como o maior mentiroso do mundo. Certo dia, o garoto estava no ponto de ônibus esperando a condução para voltar da escola para a casa (e estava no horário certo), quando passou um carro importado e de dentro foi lançado um papel amassado. Alvinho, curioso, correu, pegou o papel, abriu e para sua surpresa, havia tanto dinheiro que ele nem tinha noção do quanto. Assustado, ele correu atrás do carro e alcançou-o, pois logo havia um sinal fechado. Quando olhou para a janela, viu a “mais linda apresentadora de TV do mundo” (p. 13) e o campeão mundial de Fórmula 1. Alvinho, sem quase nem conseguir falar, mostrou o pacote de dinheiro, e a moça espantada comentou que havia jogado fora o embrulho todo e não apenas o papel. Agradeceram imensamente a atitude de Alvinho, e o campeão levou-o para dar uma volta no seu carro novo que estava em Interlagos, e mais uma vez Alvinho chegou atrasado para o almoço. A autora deu duas opções para o desfecho desta história. No primeiro, sabendo o menino que ninguém acreditaria no seu relato, logo tratou de inventar uma mentira para justificar seu atraso, e no segundo, ele conta como tudo aconteceu, os pais não acreditam e passam a ditar uma série de castigos à Alvinho até o momento em que a campainha toca e Alvinho é surpreendido pela apresentadora de TV e o campeão trazendo-lhe uma série de presentes.

2.1.4 Obras destacadas pela crítica

Marcelo, Marmelo, Martelo. Editora Salamandra, São Paulo, com ilustração de Adalberto Cornavaca. 2ª edição em 1999 (primeira edição em 1976).

Essa é a história de um menino que pensava... pensava... e tudo questionava, tanto as coisas da natureza, como o mar e a chuva, quanto a origem e significado das palavras: “– Papai, por que é que a chuva cai?”; “– Mamãe, por que é que o mar não derrama”? (p. 8). Intrigado com o nome dado às coisas, o menino queria saber qual a relação entre as coisas e o respectivo nome e sempre sugeria algo que para ele parecia ter certa lógica: “– Papai, por que

é que mesa se chama mesa? – Ah, Marcelo, vem do latim. – Puxa papai, do latim? E latim é língua de cachorro?...” (p. 10). Ele fica indignado e insatisfeito com as respostas. Assim, na manhã seguinte, Marcelo resolveu falar do jeito que para ele fazia sentido: “– Mamãe, quer me passar o mexedor? – Mexedor? Que é isso? – Mexedorzinho, de mexer café. – Ah... colherinha, você quer dizer” (p. 14). E assim o menino foi atribuindo novos nomes às coisas: suco de vaca para referi-se ao leite, carregador para carroça, bom solário quando queria desejar bom dia. O pai do Marcelo, preocupado com a nova linguagem do filho, explicou para ele que todas as coisas têm um nome e que todos devem chamar pelo mesmo nome para que as pessoas possam se entender. Mas Marcelo não concordou com essa idéia e continuou inventando palavras e a família, embora não tenha aprendido a falar como ele, esforçava-se para entendê-lo.

O Reizinho Mandão. Editora FTD, São Paulo, com ilustração de Walter Ono. 2ª edição em 1995 (primeira edição em 1978).

Ruth Rocha inicia a história *O Reizinho Mandão* falando de um lugar longínquo que era governado por um rei “muito bonzinho, muito justo... E tudo o que ele fazia era pro bem do povo” (p. 7). Mas esse rei de tão velhinho morreu e o seu filho, o príncipe, assumiu o reino.

O príncipe era um sujeitinho muito mal educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades, e eles ficam pensando que são os donos do mundo. Eu tenho uma porção de amigos assim. Querem mandar nas brincadeiras... Querem que a gente faça tudo o que eles gostam... Quando a gente quer brincar de outra coisa ficam logo zangados. Vão logo dizendo: “Não brinco mais!”. (p. 8)

O reizinho era um sujeitinho “mandão, teimoso, implicante, xereta!” (p. 10). Divertia-se fazendo leis absurdas como esta: “Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia” (p. 11). Seus conselheiros procuravam alertá-lo de que um rei deve fazer leis para melhorar a vida do povo, mas o reizinho, quando contrariado, ficava irritado e gritava: “– Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando!” (p. 12). Ele repetia tantas vezes essa frase que o seu papagaio aprendeu a dizer “Cala a boca” também. Assim, as pessoas foram ficando tristes, quietas, caladas... tão caladas que não sabiam mais falar, inclusive os conselheiros não sabiam mais aconselhar. O rei deu-se conta disso e, no começo gostou, pois podia falar sozinho sem ser interrompido, mas depois, sentindo falta de alguém pra conversar, tentava falar com as pessoas, mas ninguém mais sabia falar. Ele foi ficando muito irritado, gritava e xingava todo mundo, inclusive mandava prender. E todos

continuavam sem dizer nada. Ao dar-se conta do que fez com o povo, o reizinho resolveu pedir ajuda a um sábio que morava no reino vizinho ao seu. Lá se foram, ele e seu papagaio, que não cansava de repetir “Cala a boca!”. Ao chegar ao reino vizinho, surpreendeu-se com a felicidade daquele povo. Caminhou, conversou com as pessoas e chegou até o sábio. “Era um velhinho miudinho que falava pelos cotovelos” (p. 22). O velho sábio deu a maior bronca no reizinho: “– Olha aqui, mocinho. Esse negócio de ser rei não é assim, não! Não é só ir mandando pra cá, ir mandando pra lá. Tem que se ter juízo, sabedoria. As coisas que um rei faz fazem acontecer outras coisas” (p. 24). E ele ouvia tudo calado. Depois de muitos xingamentos, o sábio aconselhou o rei a percorrer o reino e achar uma criança que ainda saiba falar, pois ela é quem livrará seu reino do estado em que está. Assim fez o reizinho. Percorreu o reino todo, com o papagaio no ombro, batendo de porta em porta perguntando se as pessoas conheciam alguma criança que ainda sabia falar. Todos, sem exceção, com muito medo do rei, apenas acenavam com a cabeça, para significar o não. Até que um dia, ao aproximar-se de uma casa as pessoas que nela moravam começaram a fechar as janelas, e o reizinho irritado começou a gritar: “– Não adianta fingirem que não tem ninguém. Eu não saio daqui se não abrirem!” (p. 29). Nisso, a porta foi abrindo e uma velha apareceu e o rei fez a mesma pergunta que fez para todos. A velha, também como todos os outros, acenou negativamente com a cabeça, porém, olhando amedrontada para dentro da casa. O reizinho, desconfiado, foi logo entrando porta adentro e avistou ao fundo uma menina, e com voz macia como não era de costume, perguntou, insistiu... “– Como é, minha flor? Diga alguma coisa para o seu rei ouvir! Anda!” (p. 32). E a menininha, calada. O reizinho, que já estava nervoso e impaciente gritou: “– Olhe aqui, minha filha! Eu sou o rei, sabia? Trate de dizer alguma coisa já, já!” (p. 33). A menina continuou calada, mas... “o papagaio ouvindo a voz antiga do reizinho, arrepiou-se todo e gritou: – Cala a boca! Cala a boca”. (p. 33). Ao ouvir isso, a menininha ficou vermelha, arregalou os olhos e gritou com toda a força: “– Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!” (p. 34). A partir daí, o reino todo foi influenciado pela reação da garota e redescobriu a voz. No mesmo momento muitas vozes ressurgiram; eram cantos, gritos e sorrisos de adultos e de crianças, por todo o reino. O rei não suportou tanta cantoria, dança, música e brincadeira e, então, saiu correndo pela estrada.

O rei que não sabia de nada. Editora Salamandra, Rio de Janeiro, com ilustração de José Carlos de Brito, 13ª edição em 1980 (a primeira edição foi em 1979).

Esta é a história de um lugar “muito longe daqui”, governado por um rei que não sabia nada do que se passava no seu reino. Os seus ministros, avessos ao trabalho, para acomodarem-se ainda mais, convenceram o rei a comprar uma máquina que, segundo os cientistas que a inventaram, era capaz de cuidar de tudo sozinha: “Diz que ela controlava as plantações, controlava as fábricas, controlava as estradas os automóveis, os elevadores dos prédios, diz que fazia até pão! Controlava as aulas nas escolas, as estações de TV, os filmes dos cinemas...” (p. 5).

O rei acreditou realmente que essa seria a solução para todos os seus problemas e a máquina passou a fazer tudo sozinha, mas sozinha mesmo, e sem direito a revisão técnica. Até que um dia... a máquina começou a dar um probleminha aqui, outro lá... e o país ficou numa bagunça total. Os ônibus chegavam atrasados, todos os sinais de trânsito permaneciam só no vermelho, escolas e fábricas não funcionavam direito e o rei... continuava sem saber de nada. Seus ministros não só omitiam as coisas como mentiam, afirmando que tudo estava muito bem na corte. Até levavam o rei para visitar os lugares que a máquina ainda não havia danificado para que o rei realmente acreditasse que seu reino era perfeito. Mas um dia, o rei cismou de visitar um lugar, e era justamente um daqueles em que a máquina havia feito um grande estrago, deixando os campos secos e o povo passando fome. Os ministros, sem conseguir demover o rei da idéia, criaram alguns cenários perfeitos e colocaram no trajeto que ele iria percorrer, inclusive com artistas pagos para aplaudirem a majestade quando passasse. O rei, mais uma vez, achou que tudo estava muito bonito e perfeito quando, de repente, por de trás do cenário, onde algumas crianças jogavam futebol, uma bola bate de mau jeito e um dos cenários balançou até cair por cima dos outros e todos vieram abaixo. Os ministros correram para tentar esconder o que estava por detrás, mas o rei finalmente se deu conta do que estava acontecendo e com medo da reação do povo: “(...) saltou da carruagem e saiu correndo pelo meio do povo, que ria, ria, daquele rei amedrontado. E tanto o rei correu que perdeu a coroa, perdeu o cetro, perdeu o manto, perdeu até o jeitão de rei. E quanto mais o rei corria, mais o rei se afastava da estrada” (p. 24).

Perto do campo, o rei recostou-se numa árvore para descansar, quando de repente aparece uma menina, Cecília, jogando bola e cumprimentando-o querendo saber quem era. Ele se apresenta como um viajante recém-chegado na cidade. Logo aparece a mãe da menina, que o convida para entrar e conhecer o resto da família. O rei aproveitou que estava disfarçado de estrangeiro e perguntou o que estava acontecendo na cidade. O avô de Cecília contou toda a história para ele e, apontando para o castelo do rei, disse que ele morava muito distante e que então não via e nem ouvia o povo, mas que um grupo estava se organizando

para ir lá contar tudo o que se passa em seu reino. O rei, no mesmo instante, disse quem realmente era, e a menina bem depressa questionou: “– Muito bonito não é seu rei? Que papelão, ein! E agora? O que é que Vossa Reizência vai fazer?”... “Não está vendo que o senhor não tem a menor vocação para ser rei?” (p. 33). E a irmã de Cecília encontrou a solução: chamar os vizinhos para juntos consertarem os estragos da máquina.

O que os olhos não vêem. Editora Salamandra, Rio de Janeiro, com ilustração de José Carlos de Brito, 7ª edição em 1983 (primeira edição em 1981).

Em *O que os olhos não vêem*, o rei, acometido por uma doença esquisita, só via e ouvia os “grandes e falantes” do reino. Os pequenos e de voz baixa, coitadinhos, não eram vistos nem ouvidos: “Pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem. Mas se fossem pequeninas, e se falassem baixinho, o rei não via ninguém” (p. 5). E a cegueira contagiava a todos que trabalhavam ou eram próximos do rei. Enquanto ele vivia cada vez mais contente...

[...] o povo foi percebendo que estava sendo esquecido; que trabalhava bastante, mas nunca era atendido; que por mais que se esforçasse não era reconhecido. Cada pessoa do povo foi chegando à convicção, que eles mesmos é que tinham que encontrar a solução, pra terminar a tragédia. Pois quem monta na garupa, não pega nunca na rédea! (p. 15)

Discutiram e chegaram à conclusão de que, unidos, ficariam mais fortes, e então decidiram ir até o palácio e, para isso, tiveram uma idéia genial: “se todos tão pequenos fizessem pernas-de-pau, então ficariam grandes e no palácio real, seriam logo avistados, ouviriam os seus brados, seria como um sinal” (p. 17).

Foi assim que o povo, constituindo uma grande multidão, chegou ao palácio e espantou os grandões, os nobres e os valentões. O rei, amedrontado, corria na frente anunciando a desistência de seus poderes reais.

Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão. Editora Salamandra, Rio de Janeiro, com ilustração de Walter Ono, 11ª edição em 1983 (primeira edição em 1982).

Como ocorre nos contos de fadas, esta é a história de um sapo que, ao ser beijado pela princesa, transforma-se em príncipe, casa com a princesa e, com a morte do pai dela, logo se torna rei. “Só que o novo rei era aquele sapo do começo da história. E logo, logo, todo mundo foi percebendo que reizinho chato, implicante e mandão ele era, como só sapo que vira rei” (p. 15). Só o que ele fazia era inventar leis absurdas como esta: “No fim do mês todo mundo

tem de dar ao rei metade do que ganha que é pro rei comprar confetes pro carnaval” (p. 16). E o povo descontente só falava mal do rei e dizia verdades que deixavam o rei ainda mais bravo. Enfurecido, o rei mandou os soldados prender todas as pessoas e suas verdades no sótão real. Lá, todos juntos apertados cantavam uma canção de onde pulavam mais verdades, até que o palácio ruiu e todos bem felizes cantavam à liberdade.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Esta investigação irá percorrer o caminho pautado pela **pesquisa bibliográfica**, a qual dará o suporte a esta pesquisadora, que fala de um determinado lugar social, orientada por uma perspectiva teórica, e a partir da qual, faz uma leitura do outro e da realidade circundante. Segundo Bakhtin (1988), cada pessoa tem certo horizonte social definido, que orienta a sua compreensão e que o coloca diante do seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. Sérgio Luna (1989, p. 32) reforça essa idéia ao afirmar que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”.

Este estudo irá abordar qual a concepção de infância nas histórias infantis de Ruth Rocha aqui analisadas. Por concepção de infância, entende-se o modo como se vê a infância e o “sentimento” em relação à criança, entendido aqui como consciência do ser criança. Nesse sentido, falar de infância remete-nos a muitos horizontes nas pesquisas, tanto no âmbito da educação, quanto da sociologia da infância, que apresentam a criança como o eixo central das discussões em diferentes contextos históricos. Ariès (2005) inaugura os estudos da infância na sua historicidade, pesquisando a criança a partir de uma perspectiva histórica. A infância, nos últimos 20 anos, tem sido tematizada em muitas pesquisas, tanto de ordem conceitual, quanto empírica. Alguns trabalhos são referência nesta área: Kramer (1996), Kishimoto (1988), Yunes (2005), Kohan (2005), Jobim e Souza (1994), Agamben (2005), Leite (1998, 2005), Egan (2007), Javeau (2000), Corsaro (2005), Pinto e Sarmiento (1997), Sarmiento (2002, 2004), Ferreira (2002), Alan Prout (2002) e tantos outros que compõem o cenário teórico-metodológico desta área de investigação. Nesta pesquisa, trago a questão da literatura infantil no âmbito da história, a qual ocupou seu espaço concomitantemente à consolidação de uma idéia burguesa de infância enquanto ser ingênuo, desprotegido, promessa de adulto, ao mesmo tempo da legitimação da escolarização dessa categoria geracional. Busco saber de que maneira a literatura infantil se constituiu; qual o lugar que essa literatura ocupou e ocupa na história; qual a sua função social; e, fundamentalmente, qual o conceito de infância que está implícito nesses livros – no caso, os por mim selecionados dentre as obras de Ruth Rocha.

Jobim e Souza (2005, p. 36) diz que “a linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem”. Assim, percebendo a importância das narrativas das histórias infantis para a construção de significados pelas e para as crianças, isto é, reconhecendo a centralidade da linguagem como constituidora do

sujeito, trago para dialogar em minha pesquisa as vozes de Bakhtin, Benjamim e Sarmiento por compreenderem a linguagem como produção da humanidade, a história como uma construção dialética, por abordarem a infância enquanto categoria da história e a criança como sujeito, ator social que produz e é produzido pela cultura. Nesta perspectiva dialética, materialista, histórica, reitero a fala de Frigotto (1989 p. 73), que assevera:

[a] dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo, enquanto um método que permite uma apreensão radical, (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

As pesquisas orientadas por uma perspectiva dialética revelam a historicidade do fenômeno e as suas relações mais amplas, situando o problema dentro de um contexto complexo ao mesmo tempo em que apontam suas possíveis contradições. Esta metodologia compreende a linguagem como espaço de reflexão por excelência das Ciências Humanas e compreende a realidade como um produto da humanidade nos seus múltiplos sentidos construídos e ressignificados coletivamente, pressupondo, assim, a provisoriade, o inacabamento. Desse modo, o pesquisador que adere a uma linha teórica baseada no materialismo histórico-dialético, segundo Triviños (1987, p. 73), “deve ter presente em sua estrutura de pensamento uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos, e que estes são possíveis de conhecer”.

Na pesquisa em Ciências Humanas, na tentativa de compreender suas questões, o pesquisador adentra diferentes espaços de interlocução, penetrando no espaço dialógico de sentido, que é onde as muitas vozes se encontram. A narrativa como contexto dialógico possibilita o renascimento dos sentidos. É através da narrativa que o mundo se revela ao ser humano, formando seu repertório cultural, e são os discursos que permeiam cada um ao longo da vida que formam a consciência. A consciência individual é, assim, um fato social e ideológico, determinado historicamente. Nessa perspectiva, dialogo com Bakhtin, que compreende que o lugar da existência é exatamente na fronteira do Eu com o Outro, e é isso que determina o caráter social da humanidade. A linguagem, para ele, é um instrumento de interação social, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1997, p. 41). É com esse olhar que pretendo trazer o universo das histórias infantis e, a partir delas, compreender a imbricada rede de significados tecida em cada narrativa.

A história é algo de que se tem vestígios. A história está nos cheiros, nas falas, nos sabores, nas vozes, nos olhares, nos silêncios, nas presenças e nas ausências, nas vivências e

convivências que apontam sempre para novas possibilidades, no entrelaçamento de vozes, no intercâmbio de experiências. A história está na linguagem... Está na narrativa... Nesse sentido, trago Benjamin (1994, p. 205), que fala de uma modernidade na qual a experiência, a arte de contar histórias estava em declínio. Um tempo de pouca partilha, de muita pressa, onde adultos e crianças trilham caminhos que pouco se entrecruzam.

Com o empobrecimento da experiência carregada de sentidos, dá-se também a morte da narrativa, pois sem mais histórias para serem compartilhadas coletivamente, sem narrador e sem ouvinte, não há histórias, não há rastros, não há memória. Benjamin enfatiza que é na arte de narrar que recuperamos nossa memória, nossa história. Narrar é presentificar-se na e pela linguagem, é entrelaçamento de tradição, de cultura, de história. Diz Benjamin (1996, p. 223):

O passado traz consigo um índice misterioso que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existe nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa.

Nesta investigação, falo de criança como sujeito de pouca idade, que produz e é produzido pela cultura, que tem suas especificidades, sua maneira própria de olhar o mundo, enxergá-lo com suas próprias lentes, de perceber e significar seu entorno, enfim de ressignificar a vida. Criança que não é anjo nem demônio, mas um ser humano que pertence a uma categoria geracional, que possui uma cultura, uma história, diferentes saberes, modos singulares de compreender e de lidar com a realidade, de ver, agir e sentir o mundo. Falo de um ser que durante um longo tempo foi condenado a um “não lugar”. Alguém que imagina, cria, recria, sorri, chora, pensa, fala, se indigna, transgride, se encanta e também desencanta. Portanto, estrutura metodologicamente esta pesquisa de acordo com Ferreira (2005, p. 6), “reconhecendo-as [*as crianças*], como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós”. O desafio aqui posto é: como estão as crianças representadas nas obras de Ruth Rocha? A construção das personagens infantis se dá na direção acima referida?

3.1 As categorias de análise

Neste percurso investigativo, pontuo algumas categorias que emergem dos textos de Ruth Rocha e que compõem a textura narrativa das histórias apresentadas ao público infantil,

constituindo modalidades representacionais acerca da criança e um conceito de infância que intenta sua heterogeneização e sustenta a pluralização dos modos de ser criança.

Constituem as categorias de análise, as **culturas infantis** – retratando as brincadeiras, a questão da identidade, a interação com os pares e com os adultos; as **instituições coletivas** – rua, escola, família – enquanto espaços privilegiados de socialização; e as **relações de gênero e de classe social**.

3.1.1 As Culturas Infantis

Falar de culturas infantis implica voltar nosso olhar para os processos de socialização entre as crianças e delas com os adultos e fazer uma análise das condições sociais e das interações que permeiam o heterogêneo mundo infantil, para que possamos perceber seus modos de ser, suas regras, seus fazeres, seu modo de apreensão do mundo e seus referenciais simbólicos.

As culturas infantis integram atualmente um dos temas mais importantes atinentes à sociologia da infância, ciência cujos eixos norteadores tomam por base a infância como uma construção social, propondo um novo paradigma no qual a criança é apresentada tal como é: sujeito atuante nos espaços-tempos de interação com as outras crianças, com os adultos, consigo mesma e com o seu entorno, constituindo, nesse entrelaçamento, suas relações como grupo social organizado. Esse modo inaugural de olhar a infância e a criança busca sobrepujar concepções tradicionais que a relegaram por tanto tempo ao limbo, a um “não lugar a que durante anos a criança esteve condenada, não sendo reconhecida em suas especificidades”, como fala Jobim e Souza (1988, p. 28), reduzindo-a *a uma promessa de adulto*, um sujeito em devir.

Crianças e adultos produzem cultura de maneiras distintas. As culturas da infância constituem-se nas interações com outras crianças e também com os adultos. Não se trata de mera reprodução da cultura adulta e, sim, de uma cultura produzida e transformada por uma categoria geracional específica que é a infância, no contato da criança com realidades tão heterogêneas, seja na escola, na família ou em qualquer outro espaço de partilha comum e de onde vai apreendendo valores, artimanhas, linguagens e códigos que pouco a pouco vão constituindo sua identidade.

É, então, também no âmbito das culturas de pares que se efetiva a partilha de tempo, de atividades, de laços afetivos, de brincadeiras, modos de falar e de representações que permitem à criança uma compreensão do mundo que a cerca. Para Sarmiento (2002, p. 11):

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo em que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social.

Brincar interativamente constitui algo primordial das culturas da infância. Para Sarmiento (2004, p. 26), “o brincar é a condição da aprendizagem, e desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. O brinquedo e a brincadeira conduzem a criança a um mundo de fantasias e lhes permitem recriar o mundo que já está dado.

Para maior apreensão da dimensão e especificidades das culturas infantis, abordarei alguns conceitos pertinentes aos estudos da *Sociologia da Infância*, como: categoria geracional, ator social, e reprodução interpretativa da cultura. Corsaro (2005) define *cultura de pares* como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.¹⁴ A sociologia da infância apresenta as crianças como atores sociais. Nesse contexto, a palavra ator tem sentido de ação; assim, as crianças interagem com as pessoas, tomam iniciativa para participar com suas especificidades, do seu próprio mundo e do mundo social em que vivem; “constituem-se em práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados social e culturalmente” (Ferreira, 2005). Nessas interações, organizam-se combinações que estruturam as relações de amizade entre as crianças, bem como jogos de poder, resistências e exclusões que pontuam suas diferenças e marcam o lugar que ocupam na hierarquia interna, segundo critérios de idade, gênero e classe social constituindo-se então como grupo social organizado.

Willian Corsaro (2005) verificou em seus estudos que a produção da cultura de pares pelas crianças não é mera imitação, nem apropriação direta do mundo adultocêntrico e nem tampouco simples reprodução da cultura. Elas apreendem, reinventam e reproduzem informações do mundo de maneira criativa e, interagindo com adultos e crianças, produzem suas culturas singulares. Corsaro (2002) designou isto como “reprodução interpretativa” da cultura. A criança, participando do mundo, ao mesmo tempo em que se apropria dele para poder afirmar-se de outra maneira, ressignifica a realidade e atribui novos significados às relações.

Sarmiento (2004, p. 23) apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância que pontuam suas especificidades, fazendo-as diferentes da cultura adulta. O primeiro, a *interatividade*, caracteriza a maneira como as crianças aprendem nas interações coletivas, nos espaços de partilha, as regras de convivência estabelecidas pelo grupo; uma série de

¹⁴ A palavra pares aqui não tem o sentido de duplas e sim de parceiros, de iguais.

estratégias para burlar o sistema de regras do mundo adulto, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão relacionados a questões etárias, de gênero e de classe social, e uma série de outros pactos e combinações que pouco a pouco vão constituindo a identidade de cada criança. O segundo eixo, a *ludicidade*, é um traço inerente às culturas infantis, “constituindo algo central à própria idéia da infância” (Brougère *apud* Sarmiento, 2004, p. 25). É através do brinquedo e da brincadeira que a criança recria um mundo que é só seu. A *fantasia do real* compõe o terceiro eixo, e representa a capacidade da criança em transpor o real imediato e reconstruí-lo criativamente pelo imaginário, adentrando ao mundo do faz-de-conta para compor sua visão de mundo e atribuir significado às coisas e aos fatos do mundo real. O quarto eixo é a *reiteração*. Essa possibilidade que a criança se permite de começar tudo de novo, pois o tempo para ela é um tempo sem medida, avesso à linearidade, tudo pode ser sempre reiniciado, repetido. É um tempo recursivo que a criança expressa na recriação das suas rotinas.

Esse outro modo de ver a infância e as culturas infantis reforça a idéia de que a infância está em processo de mudança na contemporaneidade, mas mantém-se como categoria social que nos permite falar da criança enquanto ator social com suas competências, sua identidade plural, autonomia nas formas culturais e com suas especificidades que fazem dela [criança] sujeito ativo, produtor e produzido na cultura e na história. Nas suas interações com os adultos e com os seus pares, estabelecem processos que configuram sua mundividência, reconstruindo o mundo que está posto por meio de uma percepção que lhe é peculiar e um olhar sensível, inaugural, que tudo transforma. Um olhar outro... outro jeito de ser que não pode ser abarcado, contido, enclausurado. Esse outro que requer ser estudado a partir da sua alteridade. Larrosa (2000, p. 185) diz que “a alteridade na infância é nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. E complementa:

Se a presença da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder), e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la. (idem, p. 186)

Para construir um modo outro de ver a criança, é necessário, como falam Larrosa e Lara (1988, p. 8), “apreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela”. Larrosa apresenta a infância como o outro dos nossos saberes, esse outro que quer revelar-se e que devemos escutar.

3.1.2 Instituições coletivas: rua, escola, família

As instituições coletivas são espaços onde as crianças interagem mediante as atividades que partilham e que Sarmiento (2002, p. 23) chama de interatividade. No contato que a criança estabelece com diferentes realidades, seja na família, na escola ou na rua, ela vai assimilando valores, regras, compondo uma rotina e, aos poucos, constituindo sua identidade. Esse processo de aprendizagem coletivo nada mais é do que a cultura de pares – que confere a ela [criança] um entendimento do mundo do qual faz parte.

Segundo Pinto (1997, p. 65), as instituições coletivas configuram os mundos sociais da infância; um universo específico onde as crianças – atores sociais dotados de competências, com algum grau de consciência das suas vontades, expectativas, dos seus sentimentos e idéias, constroem suas relações, assumem papéis, atribuem significados, expressam sua cultura.

A rua e a escola são espaços de partilha comum onde as crianças, através de expressões culturais como brincadeiras, danças ou jogos, integram grupos de pertença e, de maneira organizada, estabelecem valores, modos de saber fazer e de estar no mundo que os habilitam a participar do singular mundo social infantil. Nesses espaços, as crianças procuram estabelecer o lugar social que ocupam nesta rede de interações e para tanto, negociam, desafiam, resistem e confrontam. Ferreira (2005, p. 4) enfatiza que: “Não basta ser criança para se ser imediatamente reconhecido como tal no grupo de pares...”; inserir-se no grupo significa conhecer os códigos que engendram as relações no âmbito desta cultura.

Os estudos da sociologia da infância referenciam a escola como o lugar por excelência da socialização da criança. Este é um espaço onde uma teia enorme de relacionamentos é tecida, e cada qual, com fios tão singulares constituídos a partir de condicionantes culturais, econômicos e sociais que delineiam, diferenciam e hierarquizam internamente as crianças. Relações de poder e contra-poder permeiam as interações e fazem emergir fenômenos de liderança como também de exclusão. É o ambiente de vida por excelência, elaborado pelo adulto que engendra formas mais ou menos autoritárias de dominação perspectivada na estruturação dos espaços, dos tempos e das atividades e também na definição de regras para regulamentar o cotidiano infantil.

Sarmiento (2004, p. 13) diz que as instituições para crianças são onde se configura em larga medida o *“ofício de criança”*; “intimamente ligado à atividade escolar, mas claramente

enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho ativo pelas crianças de papéis sociais imputados”.

Segundo Sirota (2001, p. 14), a noção de ofício de criança foi inicialmente introduzida na literatura pedagógica pela inspetora francesa de escolas maternais, Pauline Kergomard. Kergomard preconizava uma escola propícia à natureza infantil que possibilitasse o pleno desenvolvimento da criança em termos de processos de maturação dando condições para que a mesma cumpra o “papel” que lhe é reservado no interior da instituição, procurando dessa forma adequar o que a escola estabelece e o estatuto reservado à criança no interior da mesma, com o objetivo preciso de socialização. Em 1973, a literatura sociológica retomou a noção de ofício de criança a partir dos estudos de Chamborédon e Prévost (*apud* Sirota, 2001), os quais focaram a pesquisa não na natureza infantil, e sim a partir de uma ótica estrutural-funcionalista buscando a confrontação entre os pressupostos ditados pelo programa pedagógico e a rotina escolar, e os hábitos de vida das crianças trazidos da família tratando-se então não do ofício de criança e sim do ofício de aluno. Nesse sentido, Perrenoud (*apud* Sirota, 2001, p. 16) retoma a noção de ofício de aluno para questionar as tarefas que são impostas às crianças pela escola e analisar as estratégias que utilizam para transpor o poder instituído na família e na instituição escolar.

Sirota reitera essa idéia ao asseverar que o aluno, nessa perspectiva, é um *go-between*, um mensageiro entre essas duas instâncias de socialização, escola e família, sobre as quais a análise sociológica deve se voltar. Nessa mesma direção, Ferreira (2006, p. 27) faz uma reflexão sobre as relações família-escola e afirma que “a infância contemporânea é construída numa complexa rede de interdependências não lineares e heterogêneas entre a família e instituições educativas, entre adultos e crianças, e as crianças como atores sociais, procurando construir o seu próprio espaço como crianças entre aqueles contextos”.

Os processos de reprodução interpretativa, de que fala Corsaro (2002, p. 113-115), evidenciados na brincadeira do *faz-de-conta*, mostram como essas crianças recriam episódios do contexto familiar no âmbito da escola, o que lhe permite, através do brincar, construir de forma lúdica interações nas quais se estabelecem regras, pactos, alianças, exclusões, partilhas e conflitos que explicitam valores da cultura de pares como o saber-fazer, o ser grande, a autoridade, o respeito, a cooperação e tantos outros, demonstrando como as crianças lidam com os espaços, tempos, regras e rotinas impostas pelos adultos na instituição escolar e também na família e de que maneira essas mesmas crianças conseguem agir autonomamente enquanto grupo, de modo a burlar tais determinações adultocentradas. Manuela Ferreira (2006, p. 30) reitera que no modo de agir das crianças depreende-se a função da escola e da

família enquanto reguladoras dos seus mundos e observa-se também o modo como elas pensam, agem e se percebem naquelas relações.

A escola é, enfim, o espaço onde a criança pode afirmar a sua identidade social, onde as culturas se interceptam e tendem por vezes a confluir ou a conflitar, haja vista que toda criança advém de contextos históricos e culturais singulares, atravessados por determinantes sociais e econômicos, o que nos permite falar então de uma pluralidade de infâncias.

A família, assim como a escola, é uma das primeiras instâncias de socialização da criança. É nesse contexto familiar que ela vai apreender normas, regras, valores e concepções do mundo social no qual está inserida e no qual interage e estabelece laços afetivos. À família cabe a responsabilidade de dar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da criança bem como mediar o seu comportamento para integrá-la no contexto da sociedade fazendo juz à idéia de que “as crianças *expressis verbis*, são mais ou menos propriedade dos seus pais ou em termos menos dramáticos, pelo menos da responsabilidade parental e, em princípio, da sua exclusiva responsabilidade” (Qvortrup, 1993 apud Ferreira 2006 p. 32). Depreende-se, então, que a relação de poder que se estabelece entre o adulto e a criança advém da esfera social e econômica, dado o lugar social que é imputado ao “menor”. Os indicadores estruturais que condicionam a infância de cada criança e o modo como cada uma apreende e percepção o mundo, irão marcar a sua singularidade no grupo social de pertencimento.

3.1.3 As relações de gênero e de classe social

As relações de gênero, segundo Sarmiento e Pinto (2004, p. 23), fazem parte de dimensões estruturais juntamente com a classe social da criança, o local de sua inserção (rural ou urbana), a pertença étnica, categorias que perpassam as identidades pessoais e que marcam o lugar que a criança ocupa na estrutura social, diferenciando-as profundamente entre si. Os autores acima reiteram que a diferença das condições sociais em que vivem as crianças é o principal fator que marca a heterogeneidade nos grupos de pares e asseveram que:

com efeito, não é indiferente ser-se rapaz ou rapariga numa sociedade patriarcal com tudo o que isso mobiliza quanto aos processos e modos de socialização, quanto aos valores, quanto ao desempenho de atividades domésticas, quanto às aspirações e às estratégias familiares de mobilidade social, quanto à detenção de poder no interior da fratria ou do contexto familiar, etc. Do mesmo modo, não é indiferente, relativamente a todos estes aspectos, a pertença de uma criança à classe trabalhadora ou à classe média (idem, p. 22-23).

Segundo Sarmiento (2002, p. 15-16), a escola da segunda modernidade torna-se um espaço de disputas culturais, radicalizando o choque entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares dos alunos em virtude das diferenciadas proveniências sociais e étnicas. Na prática, isto se exprime nos dados do insucesso escolar e nos comportamentos disruptivos.

Cada criança carrega consigo um arsenal de vivências, fruto das interações com a própria família e do convívio em grupos de pertença. Desse cotidiano, ela traz uma série de valores, conceitos e regras que levará para os demais meios sociointerativos como a escola, a rua, o parque e outros tantos espaços que compõem os mundos sociais das crianças. Um mundo heterogêneo, formado por combinações, regras, brincadeiras, transgressões, jogos de poder, de resistência, de solidariedade, de confrontos e de negociações que fazem das culturas da infância um modo de vida marcado por especificidades que delimitam o lugar da criança na história – um “entre-lugar” (Bhabha *apud* Sarmiento, 2002, p. 10), considerando o espaço-tempo da infância numa dupla perspectiva. “A criança vive no entre-lugar da radicalidade de uma infância incontaminada e de uma adultez precocemente induzida” (Sarmiento, 2006).¹⁵ Sarmiento usa essa expressão para apresentar o espaço-tempo da infância numa dupla perspectiva; por um lado a criança vive a transição inerente ao seu processo (não linear) de desenvolvimento no interior das culturas infantis; por outro, cada criança é apresentada ao mundo adulto, que também irá ditar normas de comportamento e modos de pensar, ou seja, também estará num *entre-lugar* de uma condição geracional em transformação, combinando passado e futuro que se fundem. Este *entre-lugar* é o lugar onde as identidades se penetram.

¹⁵ Em entrevista à *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2006.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Concepções de infância

Falar de infância hoje remete-nos a muitos olhares nas pesquisas educacionais, nos diferentes contextos históricos. A infância sempre terá uma significação diferente em contextos sociais distintos. Existem, portanto, inúmeras infâncias e não uma única infância. A idéia de infância não existiu sempre e de uma única maneira. O conceito de infância está sempre relacionado a um tempo e um meio e aos atores sociais envolvidos.

Ao longo da história, a concepção de infância foi mudando em decorrência das transformações que foram ocorrendo nas formas de organização da sociedade. Sonia Kramer (1982) relata que a idéia de infância surgiu com a sociedade capitalista, quando a criança assumiu outro papel social, determinado pelas condições socioeconômicas da família.

Os estudos do pesquisador francês Phillippe Ariès (2006) sobre a história da infância mostram como as mudanças na concepção de infância sempre estiveram relacionadas às mudanças da própria sociedade, das relações de trabalho, da organização da família e da sociedade. Dessa maneira, compreende-se que a criança não pode ser estudada como um objeto, mas como um sujeito de pouca idade que está inserido numa determinada sociedade, que tem sua história e sua cultura.

Por outro viés, a partir do século XIX, a psicologia do desenvolvimento, com o intuito de mensurar o comportamento das pessoas, regular hábitos, controlar e modelar o comportamento de crianças e adolescentes, parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano não é produzido socialmente e, sim, por fatos naturais. Sob essa perspectiva, tal ciência normatiza comportamentos segundo etapas de desenvolvimento e idade cronológica, estabelecendo assim, uma concepção de criança fundamentada na linearidade, num vir a ser.

Jobim e Souza (2005) acredita que essa ciência possa construir uma nova abordagem para as questões do desenvolvimento a partir de outros paradigmas teóricos, que redefinam a temporalidade humana, respeitando o tempo de cada um e resgatando a condição da criança enquanto sujeito da história. No sentido de compreender o desenvolvimento integral da criança, a autora propõe um encontro com a linguagem e as possibilidades lúdicas que ela oferece. Adentrando o caminho proposto por Jobim e Souza, acredito que eu possa, nesta pesquisa, desvendar as possibilidades que a experiência estética, em particular a proporcionada pela Literatura, oferece para melhor compreendermos a criança.

Hoje, a criança está presente em diferentes espaços, onde produz e é produzida pela cultura. Na interação com seus pares e também com os adultos, ela se apropria do meio sociocultural no qual está inserida e cria a partir do imaginário e de tudo o que vivenciou uma lógica que lhe é peculiar e que caracteriza a cultura de pares. Segundo Sarmento (2004, p. 22): “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas”.

4.2 A literatura infantil

A literatura é o âmago desta minha trajetória de pesquisa. Literatura é sedução, encantamento, devaneio; aprisionamento e libertação; realidade e ficção. Para Nelly Novaes Coelho (1976, p. 23),

Literatura é Arte, é um ato criador que por meio da palavra cria um universo autônomo, onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, assemelham-se aos que podemos reconhecer no mundo real que nos cerca, mas que ali – transformados em linguagem – assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção.

A literatura, segundo a autora referida, tem múltiplas conceituações, pois, sendo arte, é vista como um fenômeno expressivo, uma linguagem específica que pretende ao mesmo tempo revelar a realidade inscrita em cada época e servir como um elo entre o mundo real e o incomensurável. Assim, é na linguagem e através dela que a expressão literária pode se manifestar. Era na linguagem narrativa que repousava o compartilhamento das experiências coletivas que então eram passadas de geração em geração, pois como diz Benjamin (1996, p. 205) “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”. Entretanto, diz Jobim e Souza (2000, p. 5), com a invenção da escrita interrompe-se “a cadeia da circularidade das narrativas orais”. Eliana Yunes (2002, p. 14) afirma que a linguagem da oralidade que “traduzia o mundo pelo que o olho via” passa a depender da escrita para representar o mundo lido, ou seja, já não repousam mais na oralidade o registro e a memória de experiências vividas, mas sim na escrita. Ao registrar sua história através da escrita, o homem se depara com outra maneira de experienciar o tempo, que agora não mais é pautado pela reiteração, mas sim pela linearidade, e o conhecimento que antes se constituía no recontar das histórias pela figura do narrador, hoje ele é separado do sujeito e representável simultaneamente para inúmeras pessoas através dos tempos, inscrito nas páginas dos livros. A escrita marca, então, a primeira ruptura do homem com a linguagem. Essa nova maneira de se relacionar com o conhecimento, com a

informação, exige do leitor um olhar atento para extrair o sentido implícito na narrativa textual.

Um mundo, uma história, retratada numa obra, é sempre perspectivada numa temporalidade; como afirma Paul Ricoeur (1994, p. 15), “o tempo torna-se tempo humano, na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa, é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. E Benedito Nunes (1988, p. 9) reitera essa questão, argumentando que: “Narrar é contar uma história, e contar uma história é desenrolar a experiência humana do tempo”. Depreende-se, assim, que a Literatura é uma manifestação da cultura, um registro da trajetória humana, da sua história. A Literatura Infantil é uma das manifestações das *Culturas da Infância* e, como tal, tem compromisso com a riqueza narrativa e estética que é oferecida às crianças na construção dos universos simbólicos, bem como com os preceitos ideológicos, saberes e valores que permeiam os textos que de alguma maneira passarão a integrar determinadas visões de mundo.

A literatura, através da linguagem, narra com saber e sabor histórias tecidas nas teias de cada cultura e, assim, narrador e ouvinte transitam entre o mundo real e o ficcional, constituindo a textura narrativa da cultura, que metaforicamente Gilka Girardello (1999) chama de “mar de histórias”. Diz, Girardello, que “o mar de histórias é uma imagem poética muito forte, presente há séculos na imaginação da humanidade. Essa imagem dá conta de um certo caráter “líquido” das histórias – fluido, mutável – que volta-e-meia é percebido pelas pessoas que pensam sobre narrativa” (p. 2). Ruth Rocha afirma que a história dá o fio condutor, a partir dela então, se constrói a obra, sempre baseada numa determinada realidade. Lajolo (1995, p. 86-87) comenta que “Ruth burila sua linguagem com afinco... refunde linguagens cristalizadas. É como se passasse a limpo certas práticas textuais já esclerosadas pelo uso constante e privadas de significado”. Estereótipos e lugares comuns passam a fazer parte de outros contextos e assumem outras significações. Em *Marcelo, marmelo, martelo* (1976), o menino Marcelo aventura-se no mundo da linguagem, dando nomes e significados para o que já está estabelecido pelo código lingüístico.

A linguagem... sempre a linguagem a carregar consigo a dimensão ideológica, cultural e histórica. É na e mediante a linguagem que nos constituímos historicamente como sujeitos, porque atribuímos significado ao nosso entorno, à nossa cultura. A literatura, enquanto expressão da arte, traz em sua faceta poética e estética o compartilhamento de experiências, histórias de vida, o entrecruzamento do velho/novo de que falava Benjamin no seu conceito de história. Segundo ele, a história é entendida como narrativa que traz na sua essência a tradição, compartilhada entre as gerações, ligando elos de mundos tão distantes que através da

rememoração se presentificam para serem ressignificados. Hannah Arendt (*apud* Girardello 1999) compara Walter Benjamin a um pescador de pérolas apaixonado por histórias do passado a permear seus textos:

Como um pescador de pérolas que desce do fundo do mar (...) para dele desprender o rico e o estranho, as pérolas e os corais das profundezas e trazê-los à superfície, Benjamin mergulha poeticamente no passado, guiado pela convicção de que no fundo do mar, dentro do qual afunda e se dissolve o que uma vez foi vivo, algumas coisas sofrem uma mudança e sobrevivem em formas novas e cristalizadas, como se aguardassem pelo caçador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos, como fragmentos de pensamento, como algo rico e estranho...

Assim, a obra literária, de história em história, interliga fios longínquos, apontando-nos algo que ainda desconhecemos. Aí está a riqueza da ficção, o inusitado, o inaudito. Girardello (1999, p. 3) diz que “a narrativa é um dos estímulos mais importantes à imaginação [...], constitui uma ponte entre a imaginação e a cultura”. Literatura é, pois, o registro dos sonhos, das angústias, dos medos, das percepções e impressões da vida num determinado momento da minha, da sua, enfim, da história singular de cada um. Ela oferece-nos sempre a possibilidade de transcender o mundo real para colocar-nos diante do inesperado.

Zilberman (2005, p. 9) diz que: “Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros... Com literatura para crianças não é diferente”. Mas, então, qual a razão de designarmos parte da literatura como infantil? Segundo Cademartori (1995, p. 8), “a literatura, com adjetivo, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, a priori, o que interessa a esse público específico”. Atrelada desde os primórdios à pedagogia, a literatura para crianças serviu como instrumento para transmitir as regras, os valores e as crenças do mundo adulto para a criança. A tradição pedagógica historicamente consagrou a educação como um sistema capaz de garantir a transmissão do conhecimento e perpetuar um padrão de comportamento social, formando o sujeito ideal, ajustado a uma sociedade, que deve manter-se harmônica e estável. Nesse contexto, o caráter ideológico da literatura infantil revelou o lugar social que esse gênero ocupou a partir do processo de modernização da sociedade brasileira, no qual os livros eram escritos em série, e o escritor era um “operário das letras”, produzindo a mercadoria: “o livro infantil”. Enfim, como um testemunho histórico, a literatura infantil assumiu um caráter “escapista”, como bem dizem Lajolo e Zilberman (1985, p. 122). Os textos não denunciavam a realidade, a encobriam, embora revelando sempre as normas e os valores implícitos a esta realidade.

Em sendo a obra literária um recorte da realidade, ela manifesta pela ficção e pela fantasia um discurso sobre o mundo, segundo a ótica do narrador. O livro, enquanto registro da cultura, memória e história de uma determinada época, traz em si novos conceitos, modos de ver que provocam um movimento, certa inquietação do que já está estabelecido. O caráter monológico que caracterizou a pedagogizante literatura infantil nos seus primórdios não permitia ao leitor-criança uma mudança na percepção do seu entorno, pois não proporcionava espaço para inserção e questionamento dado seu caráter persuasivo, autoritário. Segundo Cademartori (1995), o entrecruzamento entre as vozes do narrador e do leitor e a outras tantas que o texto pode proporcionar permite o questionamento e a relatividade das respostas.

As histórias infantis conduzem-nos a outros mundos, possíveis e imaginários. São um forte subsídio à imaginação na medida em que possibilitam uma série de elementos para que a criança elabore suas combinações e, assim, exercite sua capacidade imaginativa. Vygotsky (2003, p. 16) diz que as fantasias, os mitos, os contos partem de “novas combinações dos mesmos elementos tomados (...) da realidade, submetidos simplesmente a modificações ou reelaborações na nossa imaginação”.

A transposição imaginária de situações possibilitada pelo mundo do faz-de-conta das histórias infantis faz com que a criança seja capaz de superar situações dolorosas da vida. No livro *Quando eu comecei a crescer*, Ruth Rocha conta a história de uma garota de sete anos que descobre que não existe Papai Noel, nem dragão na lua e tampouco cegonhas que trazem bebês. De maneira delicada, a autora narra esse momento em que a criança começa a discernir a fantasia da realidade, mostrando que essa passagem traz certa tristeza, mas também proporciona outros encantos. Se de fato as histórias permitem o exercício da imaginação, a imersão no mundo do faz-de-conta, corroboro a idéia de Girardello (1999) a respeito da nossa responsabilidade diante das histórias que a nossa cultura oferece às crianças, pois a vitalidade narrativa de uma cultura está relacionada à multiplicidade de histórias que permeiam o universo infantil.

O adjetivo infantil tem sido usado muitas vezes como retórica para diminuir a importância das obras destinadas às crianças, tal como ocorre na relação entre adulto/criança. A literatura infantil e a educação participam de um mesmo processo de formação da criança, segundo uma visão adultocêntrica, restringindo esta literatura à condição de atividade didática ou lúdica, desvalorizada por ser proposta como entretenimento e deixando para trás o que é primordial na literatura – sua dimensão estética, que contempla a criação, o devaneio, a fruição, o estranhamento, o desvendamento de outros mundos.

Para um percurso investigativo a respeito das concepções de infância e as representações da criança em algumas obras destinadas ao público infantil, opto por conhecer o percurso histórico da literatura infantil no Brasil até aqui.

Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 15), as primeiras produções literárias englobadas também como literatura apropriada para crianças surgiram no século XVII na Europa, mais precisamente na França, com o lançamento das *Fábulas de La Fontaine* (1668-1694); *As Aventuras de Telêmaco*, de Fenelon; e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, de Charles Perrault. A obra de Perrault abriu os caminhos para a literatura infantil e, em particular, para os contos de fadas.

A literatura infantil expandiu-se paralelamente na Inglaterra, vinculada aos fatores sociais e econômicos decorrentes do processo de industrialização. Com a revolução industrial desencadeada no século XVII, o poder rural e o feudalismo sucumbiram e a burguesia afirmou-se como a classe social política e economicamente dominante. Para afirmar-se ideologicamente, ela [burguesia] irá contar com o respaldo de duas instituições: a família – responsável pela preservação da infância, configurando-se com o pai responsável pela sustentação econômica e a mãe como cuidadora doméstica; e a escola – também convocada para dar sustentação à burguesia e cujo papel é preparar a criança para este novo mundo. De acordo com dispositivos legais, a escola passa a ser obrigatória para todas as crianças, independentemente de classe social, o que, na prática, vai desafogar o mercado de trabalho, ocupado por crianças operárias. Por essas razões, “a família assim como a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade” (Lajolo e Zilberman, 1985, p. 17).

Nesse contexto, as autoras afirmam que, numa sociedade industrial que se moderniza a partir do desenvolvimento dos recursos tecnológicos, a literatura infantil assume, desde o início, a condição de mercadoria. Com o incremento na produção de livros, literatura e escola tornam-se aliadas: a literatura, para ter razão de ser, precisa de crianças leitoras; ao mesmo tempo em que, para circular, ela precisa reproduzir os valores propagados pela escola. É perceptível, então, o caráter pedagogizante da literatura destinada à infância nos seus primórdios, que traduzia, nas histórias, o mundo sob o olhar do adulto, um olhar preocupado em reproduzir os valores morais desta nova classe social em ascensão: a burguesia.

Lajolo e Zilberman (1985, p. 20-24) assinalam que no século XIX, algumas obras representam sinônimo de literatura para crianças, como os irmãos Grimm, em 1812, com a obra *Contos para a infância e para o lar*, que reunia 210 títulos, dentre eles, A Bela Adormecida, O Chapeuzinho Vermelho e Os sete Anões e a Branca de Neve; as histórias

fantásticas de Hans Chistian Andersen, em *Contos* (1833); *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1865) e *Pinóquio*, de Collodi (1833). No Brasil, podemos identificar o surgimento da literatura infantil com a implantação da imprensa Régia em 1808, e limitou-se à tradução ou adaptação de fábulas e contos como *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*.

A história da literatura para a infância teve início num período de muitas transformações que culminou com a transição do regime monárquico para o republicano, cujo objetivo era legitimar a imagem do Brasil como um país em processo de modernização. Essa mudança teve como um forte marco a ascensão da classe média que, oriunda de diversos segmentos, constituiu-se como consumidora em potencial de produtos culturais. No processo de mudança de uma sociedade rural para urbana, a instituição escola aparece como elemento crucial para garantir a educação das crianças. Nesse contexto, surge no Brasil uma produção didática e literária direcionada à criança. Tanto a pedagogia, quanto a literatura, inspiradas nas obras européias, incentivavam o nacionalismo e priorizavam o culto ao saber e à moral religiosa. A linguagem usada para compor as produções estava longe de ser atraente à criança.

Com a preocupação de escrever histórias com uma linguagem interessante ao público infantil, Monteiro Lobato publica em 1921 *A menina do narizinho arrebitado*, inaugurando uma nova fase da literatura infantil brasileira, na qual a infância, antes mantida afastada das questões e conflitos sociais, é retratada agora numa personagem criança que tem voz, questiona e se posiciona – são as histórias de Lobato nas quais aparece a pela boneca Emília.

Na década de 1940, sob a égide da lei orgânica do Ensino Primário, que priorizava uma educação voltada para a formação de um cidadão servil à sociedade, a produção literária voltou-se para uma literatura pedagogizante, caracterizada pelo pragmatismo e pelo realismo rejeitando qualquer obra de conteúdo ficcional por considerá-la “mentira” e, então, perniciosa ao desenvolvimento infantil. Surge, dessa forma, o livro de cunho informativo cujos temas versavam sobre a criança e a família, a criança e a escola, incentivando a obediência e a ordem, além das enciclopédias e dicionários.

Nas décadas de 1945 a 1960, a literatura já estava órfã da influência criativa de Lobato, pois foram poucas as histórias originais e interessantes lançadas nessa época. A partir dos anos 60, com a instauração do regime militar no país, a liberdade de expressão foi cerceada, afetando sobretudo o teatro e o cinema. À literatura coube recorrer à linguagem metafórica nas histórias infantis, como forma de driblar a censura e efetivamente contestar o regime ditatorial.

No início dos anos 1970, os professores estavam desatualizados quanto à produção de livros para crianças e, paralelo a isso, a literatura encontrava-se marcada por certa estagnação resultante, em parte, da repetição maciça dos modelos criados por Monteiro Lobato e pelas histórias de cunho moralista ou pedagógico que impregnavam os livros na época. Mas também nessa mesma década, alguns autores como Ana Maria Machado, Maria José Dupré e Ruth Rocha percorreram outros caminhos diversos para dialogar com seus pequenos grandes leitores:

Trataram de contrariar o panorama vigente em, pelo menos, três aspectos: por proporem uma literatura de contestação, mesmo quando, durante os anos 70, o país passava pelo pesado processo da repressão política; por preferirem dialogar diretamente com o leitor criança, seu destinatário por excelência, por proporcionarem a ele formas novas de narrar e de lidar com a tradição, dentro da qual os adultos tinham feito sua formação. (Zilberman, 2005, p. 52)

Ruth Rocha fez uso de uma narrativa metafórica inserida no estilo fábula para retratar um tema contemporâneo no Brasil dos anos 1970: o abuso do poder no regime autoritário, a repressão, o cerceamento das liberdades individuais – temas tão bem retratados no quarteto dos reis: *O reizinho mandão* (1978), *O rei que não sabia de nada* (1980), *O que os olhos não vêem* (1981) e *Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão* (1982) – obras aqui analisadas.

Essa foi a década também da renovação das histórias infantis a partir de outra forma de narrar os contos de fadas, as histórias com madrastas, bruxas e príncipes, para introduzir temas contemporâneos de interesse das crianças. Surge também outra vertente da literatura infantil originada na cultura de massas que traz histórias policiais e de ficção científica, além do fortalecimento da poesia infantil.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 As culturas infantis

A brincadeira é um dos marcos fundantes das culturas da infância. É nos espaços de partilha comum que interativamente as crianças constroem as suas relações sociais e a sua compreensão de mundo. Reitera Sarmiento (2002, p. 12): “Brincar, não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas”. É pela brincadeira que a criança vai internalizando simbolicamente os elementos da cultura. É nesse contexto de pares que se dá a construção conjunta de combinações, regras e de valores comuns, e é assim; brincando, que as crianças apreendem as normas do mundo social e também instituem as ordens no grupo de pares. É também no âmbito dessa cultura, que a identidade é construída num processo de interação, efetivando-se a partir das semelhanças ou das diferenças entre os pares.

No livro *Quando eu comecei a crescer*, Ruth Rocha traz as brincadeiras de grupo: pegador, roda e bicicleta. “Eu morava numa rua sem calçamento e por lá quase não passava carro. Por isso a gente podia brincar à vontade, o dia todo” (criança narradora, p. 6). Nessas interações, organizam-se combinações que estruturam as relações de amizade entre as crianças, bem como jogos de poder, resistências e exclusões que pontuam suas diferenças e marcam o lugar que ocupam na hierarquia interna, segundo critérios de idade, gênero e classe social constituindo-se então como grupo social organizado. Nessa mesma obra, o critério etário, implicado no processo de identificação nas culturas de pares, aparece na fronteira da exclusão: “Naquele tempo eu era pequena, tinha uns 6 ou 7 anos. Eu era a menorzinha da turma da minha rua. Eu vivia correndo atrás dos grandes. E eles me mandavam embora, me chamavam de pivete” (p. 4). Nessa mesma direção, em *Davi ataca outra vez*, a brincadeira em grupo também faz parte do contexto e o critério etário, representado na figura de Davi, mostra como a idade influencia nos grupos de pertença e principalmente quando a criança é nova no meio e pretende inserir-se. A criança narradora comenta (p. 6): “No começo, logo que a Mariana trouxe o Davi pra turma, a gente não gostava muito dele não. Ele tinha medo das coisas não sabia brincar direito...”; “Também, ele era o menor de todos da rua”. Larrosa e Lara (1998, p. 21), pontuam que:

As idades adquirem suas formas a partir das idades outorgadas na família, na escola, no trabalho e em outros lugares de convivência, a partir das possibilidades de relação, de situações de maior ou menor dependência, de aceitações e rejeições, de hierarquias e sentimentos para com os demais e para consigo mesmo.

Dessa maneira, em diversos espaços cotidianos de pertença, costuma-se atribuir conforme a idade, diversos papéis a representar, demarcando assim, a hierarquia de privilégios e de limites segundo o critério etário.

Na obra *Alvinho o Edifício City of Taubaté e o cachorro Wenceslau*, fica evidente a dificuldade de inserção de Marcos, o garoto novo no prédio, cuja estratégia de aproximação foi demonstrar que ele tinha algo que o identificava com o grupo: o interesse por animais.

Em *Você é capaz de fazer isso*, Ruth Rocha mostra de que forma, nas entrelinhas das interações nos grupos de pares, as crianças confrontam, desafiam e procuram afirmar sua posição, conforme Ferreira (2002, p. 4) pontua:

Na microscopia das suas interações, elas [as crianças] de modos muito variados, estão a explorar, negociar, confrontar, desafiar, resistir, desenvolver, procurar afirmar e manter, um determinado posicionamento social na complexa rede de relações de gênero, etárias, de classe social e estatuto.

Nessa história, a personagem Capistrano procura afirmar-se no seu novo grupo de amigos através de suas habilidades, o que lhe conferiu o *status* de ser o melhor da turma: “E isso não era nada, se ele não ficasse se gabando que era o melhor da classe...” (criança narradora, p. 11). A personagem Alvinho, usando a esperteza, desafia o amigo e o vence, procurando com isso desestruturar a posição de Capistrano no grupo.

As relações de poder e contra-poder que se estabelecem intrínsecas às relações sociais no âmbito das culturas infantis – e que segundo Manoela Ferreira (2002, p. 4) “testemunham que não basta ser criança para se ser imediatamente reconhecida como tal no grupo de pares” – são retratadas em *Quando eu comecei a crescer*. Na turma de crianças da rua, “os grandes”, não deixavam a menorzinha deles inserir-se no grupo. Em *Pra vencer certas pessoas* Ruth Rocha faz uma representação do uso do poder nas relações interpessoais (aqui, exercido pelo rei), ao mesmo tempo em que ridiculariza a figura do poderoso ao dizer: “Essa gente poderosa não quer ouvir a verdade, não! O que eles querem é uma mentirinha bonitinha, engraçadinha, que agradem eles” (p. 8). Em *Dois idiotas sentados cada qual no seu barril*, por meio de versos bem humorados, de certa forma, brincando com a forma narrativa, a autora retrata a intransigência, a disputa pelo poder, e de forma sutil, a questão da guerra e do armamento entre Teimosinho e Mandão, que simbolizam também o desrespeito ao outro, ao diferente – “implicam com a cor das roupas: uma implicância infernal [...] provocam cada vizinho: de um jeito que não é normal!” (p. 13).

Em *Davi ataca outra vez*, Ruth Rocha traz alguns elementos fundacionais das culturas da infância, como a construção e o estabelecimento de ritos, rotinas e regras que estruturam, regem as relações de pares. A obra traz uma representação da criança enquanto um ser de pouca idade sim, mas que sabe bem o que quer para si e seu grupo de amigos – no caso, a turma do bairro, que se reúne e elabora estratégias para lutar pela manutenção do parque ameaçado de extinção para dar lugar a um supermercado. A criança aparece como um ator social inteligente, esperto, ativo, sujeito que exerce sua cidadania, que luta para que a sua voz seja ouvida; criança que tem suas especificidades e suas singularidades. O Cassiano gostava muito de provocar desordens: “Vou lá e derrubo as latas, solto umas bombinhas” (p. 15); já Madalena, mais prudente, defende: “A gente tem que atrapalhar os negócios dele de um jeito mais disfarçado” (p. 16).

E nessa ótica das relações sociais, em *Enquanto o mundo pega fogo*, chama a atenção a questão individualismo *vs.* coletivo. Essa história retrata o realismo cotidiano de contexto rural, caracterizando aqui, o individualismo do ser humano, e as conseqüências deste comportamento nas relações sociais. Representa, ainda, um juízo de valor pautado na solidariedade – paradigma emergente que, segundo Nelly N. Coelho (2000 p. 138-141), permeou a literatura infantil a partir do séc. XX e que se faz presente na literatura contemporânea.

Em *O último golpe de Alvinho*, a autora retrata o grupo de amigos no âmbito da cultura de pares, como se estabelecem as relações criança-criança e como são definidas as normas, a criação de estratégias, os jeitos, acordos e processos de cooperação que regem o funcionamento desta cultura (Sarmiento, 2002, p. 12). Mostra, então, a diferença na relação de Alvinho com os membros da família (contexto criança-adulto) e de Alvinho com o grupo de amigos (contexto criança-criança).

A representação do adulto é marcada em algumas obras de Ruth Rocha pelo desrespeito à criança e pelo “autoritarismo”, o que lhe confere, inclusive, o poder de atribuir castigo à mesma. Em *Davi ataca outra vez* as crianças foram castigadas por seus pais e desrespeitadas por Seu Golias em virtude do seu estatuto de menoridade: “Chega de conversa! Eu tenho mais o que fazer do que ficar dando satisfações a um bando de pirralhos!” (p. 15). O protagonista dessa história é Davi, uma criança pequena que recém entrou na escola e, motivada pela descoberta das letras, por onde passava, rabiscava alguma coisa que só seus amigos decifravam. E foi com esta escrita “enigmática” que Davi, o mais novo (menos idade) da turma, foi o responsável pela concretização do plano para salvar o parque. Ele é a representação da criança esperta, destemida, ativa. As demais crianças retratadas na história

também não se intimidam, embora tenham sido castigadas, voltaram a transgredir as regras do mundo adultocêntrico para alcançar um interesse que é somente delas porque para elas tem um significado singular: o parque. Também no universo das relações de poder, a história *O reizinho mandão* retrata a soberba e o autoritarismo do rei que proibindo o povo de falar, condenou todo o reino ao silêncio e a tristeza. Quando nem mesmo os conselheiros do rei tinham solução para reparar as consequências das atitudes despóticas do soberano, uma menina destemida grita para que todos possam ouvir que ninguém cala a sua voz. Com essa atitude, redimiu todo o reino do silêncio imperial. No contexto do mundo adulto, a criança é representada aqui como alguém que transgride, que enfrenta o poder estabelecido. A frase da menina – “Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu”! (p. 34) – exprime coragem, contestação e irreverência. A obra *O rei que não sabia de nada* traz também a história dos desmandos de um soberano cujo reino é salvo novamente por uma menina, de nome Cecília, que contesta e desafia o poder estabelecido e com isso transforma o contexto social. A autora reitera a representação da criança enquanto sujeito autônomo, capaz de desestabilizar as relações de poder a partir do enfrentamento das situações.

5.2 Rua, escola, família

A criança está presente em diferentes espaços sociais, onde produz e é produzida pela cultura. Na interação com os seus pares e também com os adultos, ela se apropria do meio no qual está inserida e cria a partir do imaginário uma lógica que lhe é peculiar e apesar de ter o seu mundo subordinado e controlado pelo adulto, apesar de ser o grupo mais afetado pelas desigualdades sociais, apesar de ter cotidianamente a sua liberdade de expressão cerceada no ambiente escolar e/ou até mesmo na família, a criança manifesta suas especificidades no seu poder de criação e de ressignificação do entorno.

Na obra *Quando eu comecei a crescer*, a criança narradora relata que morava numa rua onde as crianças brincavam à vontade: “de pegador, de roda, de bicicleta. Eu não, que eu não tinha bicicleta” (p. 6). No excerto, Ruth apresenta a rua como o espaço de ludicidade, de interação, e onde as crianças estabelecem o lugar social que ocupam. A criança-narradora fala também do mundo de fantasias que permeia as conversas em grupo e que caracteriza o que Sarmiento (2004) nomeia de *fantasia do real*, um dos eixos estruturadores das culturas de pares: “Às vezes a gente pegava o binóculo do meu tio e ficava espiando o céu. Tinha sempre alguém que via São Jorge no seu cavalo matando o dragão na lua. E os outros caçoavam, que

não tinha dragão nenhum” (p. 9); “[...] no fundo, a gente gostava mais de pensar que São Jorge estava lá, matando eternamente seu dragão, do que de pensar que a Lua era uma grande bola de pedra, sem graça nenhuma” (p. 10).

Em *Davi ataca outra vez*, o parque, configurando o espaço da rua, era o lugar preferido e onde a turma de amigos da “Rua do Sol” costumava se encontrar para conversar, brincar de bolinha de gude, empinar papagaio e tantas outras coisas, como relata a criança-narradora. Nesse parque, as crianças brincam sem a interferência do adulto, seja para protegê-los ou para estabelecer regras para o grupo. Diferente da escola e de outros espaços institucionalizados, o parque, como a rua, é um território escolhido pela criança. A criança representada aqui por Ruth Rocha é autônoma, decide do que quer brincar, quando e com quem quer brincar, respeitando os acordos estabelecidos no âmbito dos grupos de pares. Ao referir-se ao parque, a criança-narradora diz: “Acho que foi lá que eu aprendi que quando a gente quer muito alguma coisa tem de lutar por ela”. Ruth apresenta a criança como um sujeito ativo, com capacidade de decisão, que sabe o que quer e com a habilidade pertinente à sua condição de criança, à sua maneira, luta pelo seu espaço. Aqui, as crianças uniram-se para lutar pela permanência do parque, que estava ameaçado de extinção.

Na obra, *A escola do Marcelo* (2001), aqui analisada, a escola é retratada como o ambiente perfeito para o desenvolvimento da aprendizagem, lugar de brincar, de fazer amigos, e onde estes são solidários: “O Miguel vai sempre na minha casa e a gente estuda junto e um ensina o que sabe ao outro” (p. 14). Nessa escola os alunos são todos comportados e felizes (conforme mostra a iconografia). A aula transcorre numa linearidade gritante: a professora ensina sobre ratos através de uma aula expositiva, depois os alunos observam um rato de verdade, fazem anotações no caderno, voltam para o grupo com suas conclusões e a professora encerra com mais alguns questionamentos. Na página 4 Marcelo diz: “Na escola a gente vai para aprender. Mas principalmente, a gente vai para aprender a pensar”. O seguinte excerto apresenta a escola como depositária do saber, ao mesmo tempo em que subliminarmente a frase: “a gente vai para aprender a pensar” contradiz o conceito de criança inventiva e curiosa que a autora perspectiva em outra narrativa, qual seja na história “Marcelo, marmelo martelo” onde o menino Marcelo representa a criança perspicaz, questionadora que além de não aceitar o que já está estabelecido na linguagem, subverte a ordem instituída e cria seu próprio vocabulário: “Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo” (p. 20).

A família nas obras aqui analisadas, Ruth Rocha a retrata com um perfil de classe média, composta por pai, mãe e filhos e, em algumas histórias, fazendo parte do contexto a

empregada doméstica. Em *Alvinho e os presentes de Natal*, a família é assim perspectivada: “E na casa de Alvinho teve uma ceia muito bonita, com muitas comidas e doces e bebidas; e teve árvore de Natal, uma porção de brinquedos pendurados e teve visitas, tios, primos, a avó e o avô” (p. 13). Em *Você é capaz de fazer isso?*, o quarto de Alvinho é repleto de brinquedos de toda espécie. No livro *A coisa*, a autora descreve a casa do avô do Alvinho: “...era uma dessas casas antigas, grandes, que tem dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer” (p. 3). Em nenhum dos livros aqui referenciados aparece o contexto de uma família pobre, ou alguma menção a bairro, ou casa de alguma criança de classe menos favorecida.

A única obra que retrata de maneira diferenciada o contexto familiar é a história *A Família do Marcelo*, obra de caráter marcadamente didático que visa ensinar a respeito das outras possibilidades de configurações da família, além da nuclear: “Cada família é de um jeito. Às vezes um casal se separa, às vezes um dos pais morre, às vezes o avô ou a avó moram junto com os filhos” (p. 6). A família do Marcelo, menino protagonista e narrador, é a representação da família “perfeita”: todos acordam cedo e tomam café da manhã e jantam juntos, as crianças dormem mais cedo que os adultos, e Marcelo é o modelo de filho bem educado: arruma sua cama, guarda os brinquedos, ajuda nos afazeres domésticos e até cuida de sua mãe quando ela fica doente.

Em *O rei que não sabia de nada*, as duas meninas, Cecília e a irmã dela, representam no âmbito da família a criança destemida, que enfrenta o autoritarismo do adulto – aqui simbolizado na figura do rei –, e denotam, também, o lugar que esta criança ocupa na interação familiar, qual seja, de um sujeito que tem voz, é ouvido e tem autonomia para decidir: “– E eu, – disse a irmã da Cecília – eu chamo todo mundo pra dar idéias pra consertar as coisas. Uma porção de cabeças trabalham melhor que uma só. Assim a gente vai descobrir uma maneira de consertar os estragos que o senhor fez” (p. 35). Na obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, Ruth Rocha apresenta Marcelo, um garoto diferente, inventivo e questionador que não concordava com as normas estabelecidas da nossa língua e, baseado numa lógica só sua, passou a inventar nome para as coisas. Seus pais, como muitos que não aceitam a diferença do filho, estavam perplexos, preocupados com o que os outros iriam pensar ou dizer do garoto. Até que um dia Marcelo tentou desesperadamente relatar o incêndio na casa do seu cachorro, mas os pais não o entendiam e quando foram socorrer já era tarde. Depois desse episódio, o livro relata que os pais de Marcelo “fazem força pra entender o que ele fala. E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam” (p. 23), numa representação clara de aceitação e respeito pela diferença dentro da família.

5.3 As relações de gênero e de classe social

Em *Faca sem ponta galinha sem pé*, a autora mostra como a questão masculino/feminino perpassa as relações no âmbito da família, delimitando papéis socialmente estabelecidos e reproduzidos no âmbito familiar. São dois irmãos, Pedro e Joana. Pedro jogava futebol e trepava em árvore, Joana tentava fazer isso mas logo o irmão retrucava chamando-a de moleque e dizia: “– Não pode porque é mulher... mulher é mulher, homem é homem”! (p. 11) E ela não deixava por menos: “... quando Pedro ficava comovido com alguma coisa, como filme triste... Joana já começava a caçoar”: “– Vai chorar, é? E agora é de ódio, é”? (p. 12). Pedro e Joana apreendem na interação familiar as representações de gênero. Quando Pedro chegou da rua choramingando e queixando-se que havia apanhado do colega, seu pai, Seu Setúbal, bravamente indagou-o: “– E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora”! (p. 8). No desenrolar da história, Pedro e Joana ao passarem por baixo do arco-íris, trocaram de sexo; Pedro virou Pedra e Joana virou João. Um assumiu a sexualidade do outro e vivenciaram os respectivos papéis socialmente imputados e perceberam que continuavam gostando de fazer as mesmas coisas que faziam antes. Ruth desmistifica essa questão e mostra que as relações de gênero são constituídas social e culturalmente e não naturalmente.

Na obra *Procurando Fírme*, a questão de gênero é bem explícita pelos papéis do príncipe e da princesa Linda Flor que, embora irmãos, eram educados de maneira totalmente diferente. Ele preparado para enfrentar o mundo, com rotina diária que inclui aulas de esgrima, natação, alpinismo. Ela, preparada para casar, tem aulas de canto, bordado, tricô. A história mostra como a princesa rebela-se diante da determinação de papéis e decide dar outro rumo para a sua vida: preparou-se como o príncipe para percorrer o mundo. Ruth Rocha retrata o caráter transgressor da criança que usa estratégias que vivencia no grupo de pares para conquistar o que deseja.

Em todos os livros aqui analisados, a autora retrata a criança de classe média, que mora em confortáveis casas decoradas com enormes árvores de natal, que faz ceia à meia noite, tem brinquedos como *roller*, patinete, *video-game* e coleciona figurinhas. Em nenhuma das histórias aqui trazidas a(o) protagonista é filha(o) de pais de classe desfavorecida, que moram na periferia, ou em favelas.

6 REFLEXÕES FINAIS

Com uma escrita que beira a oralidade, mas muito distante de lugares comuns, Ruth Rocha burila suas histórias explorando o universo da linguagem e refundindo realidade e fantasia, levando a criança a um mundo outro, cheio de possibilidades que somente a Literatura, portadora de sentidos polissêmicos, pode proporcionar.

Percorrer o caminho que leva ao mundo inefável das histórias infantis de Ruth Rocha permitiu-me um olhar mais acurado às crianças e aos mundos sociais em que vivem. A reflexão sociológica e a análise literária utilizada como percurso investigativo acerca das concepções de infância revelaram na maioria dos livros a pluralidade de infâncias que emerge dos diferentes contextos sociais e culturais da criança. Ruth Rocha traz representações da criança nas quais ela é contemplada em diversas perspectivas, contribuindo para um entendimento da infância enquanto uma categoria social específica historicamente construída e apresentando a criança como um ser de pouca idade, sim, porém capaz de construir modos de significação do mundo próprios e distintos do adulto, que se configuram nas culturas da infância.

As obras de Ruth trazem alguns traços estruturantes que compõem a sua narrativa, como a questão do nome enquanto marco identitário, a interação com os pares e com os adultos, a escola, as representações de gênero, as relações de poder, contemplando em suas histórias os diferentes mundos da criança, reiterando em muitas de suas obras, a corrente sociológica que sustenta a pluralização dos modos de ser criança e as multifacetadas infâncias.

Em grande parte de suas obras, a autora atribui nome às personagens infantis, o que dá a cada criança representada uma identidade própria, demarcando cada sujeito-criança na sua especificidade. Também chama a atenção o fato de Ruth Rocha dar voz à criança como narradora das histórias. Das vinte e três histórias aqui contadas, nove são narradas por crianças, o que de certa maneira confere maior verossimilhança ao relato e uma proximidade maior da criança ouvinte com a história narrada, como se criança-narradora e criança-ouvinte se dessem as mãos e adentrassem juntas no universo maravilhoso da ficção.

A partir do recorte que foi feito da produção literária dessa autora – vinte e três obras analisadas, de um total de cerca de cento e cinquenta livros –, pôde-se depreender que, tal como a sociologia da infância coteja, a infância aqui retratada é uma categoria social do tipo geracional, ou seja: refere-se a um grupo de pessoas de mesma faixa etária constituído

temporalmente e em condições históricas precisas. A concepção de infância implícita nas histórias de Ruth Rocha vai ao encontro do paradigma da competência infantil apregoado pela sociologia da infância, que assevera que todas as crianças são atores sociais competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as oportunidades que o mundo social em que vivem oferece.

Sob essa mesma ótica sociológica, Ruth Rocha representa a criança enquanto sujeito produtor de cultura, que na interação com outras crianças e também com os adultos constitui as culturas infantis e denota o modo específico como percebe e simboliza o mundo, e onde aprende estratégias e combinações para afirmar-se no grupo. Assim, a criança nas histórias de Ruth Rocha é destemida, transgride e enfrenta o autoritarismo do adulto representado nas diferentes caracterizações, como a de professor, de pais, ou de rei. A autora retrata com muita perspicácia e sensibilidade a criança no âmbito da cultura de pares, onde estruturam-se jogos de poder que envolvem o caráter etário, social e de gênero, corporificando em cada personagem uma criança e em cada universo social as multifacetadas infâncias.

No mergulho maior nas obras de Ruth Rocha, observei que a escola é representada sob diferentes matizes. Sua vasta produção literária abarca diversas temporalidades e, como toda obra, é produzida dentro de um contexto social, histórico econômico e cultural determinado. Entretanto, dentro do grupo de livros selecionados, apenas *A Escola do Marcelo* traz esta temática. Assim, a escola por ela ali representada é um espaço prazeroso, de ludicidade e de aprendizagem. Em contrapartida à obra analisada, trago outra obra, *Quando a escola é de vidro* (1986), que retrata situação totalmente adversa:¹⁶ a escola como um lugar de cerceamento das liberdades e formatador:

– [...] eu ia pra escola todos os dias de manhã, e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. Cada menino ou menina tinha um vidro, e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe onde a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. (p. 26)

É uma escola que formata, reprime, molda a criança, cerceia-lhe a liberdade: “[...] tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros, ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros” (p. 31). É o perfil de uma escola excludente, que não respeita as diferenças e onde não há espaço para a criança que não corresponde à expectativa ou não se insere nos moldes da escola: “Tinha menino que

¹⁶ A obra “Este admirável mundo louco” traz três histórias distintas, entre as quais, *Quando a escola é de vidro*. Embora este livro não fizesse parte do grupo aqui analisado, optei por trazê-lo na “Reflexão final” para fazer um contraponto com a representação de escola.

tinha até de sair da escola porque não tinha jeito de se adaptar nos vidros” (p. 31). A relação professora-aluno é pautada pelo autoritarismo de Dona Demência, a professora, que reprime as crianças dando-lhes uns coques toda vez que alguma delas se nega a entrar no vidro. Nessa mesma obra, Ruth Rocha retrata a diferença de gênero no âmbito da instituição escolar, apresentando a polaridade masculino/feminino numa relação hierárquica que denota a inferioridade feminina: “As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres [...] dizem, nem sei se é verdade, que algumas meninas não tiravam o vidro nem em casa” (p. 29). Mais adiante a autora reitera a questão da dicotomia masculino/feminino, mostrando que a escola faz parte dessa construção da identidade de gênero e de forma desigual: “As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito” (p. 28). A partir do excerto, pode-se depreender que a autora faz uso da metáfora para retratar que os tempos e os espaços que organizam a escola, bem como as normas que estruturam a rotina escolar homogeneízam as crianças e determinam os papéis masculinos e femininos a serem representados.

Ainda a escola é pano de fundo para discussões acerca de diferenças sociais. Essa mesma obra, *Quando a escola é de vidro* (1986), traz, em contrapartida à criança de classe média retratada em todos os livros analisados aqui, a representação de uma criança em desvantagem social, negra (retratada na iconografia) e o lugar que a ela é destinado no interior da cultura escolar, configurando o universo da exclusão social: “Uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente... Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então os professores achavam que não fazia mal, não, já que ele não pagava a escola mesmo” (p. 31). Quando os alunos se rebelaram, o diretor da escola imediatamente atribuiu a culpa à Firuli, o garoto pobre, retratando claramente a discriminação social: “– Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!” (p. 34). Em compensação, a criança pobre, quando livre do poder arbitrário da escola, é ali representada pela autora como um sujeito com um desempenho escolar melhor do que os demais e mais feliz.

A obra de Ruth Rocha é um dos ícones da literatura para crianças. Consagrada pela crítica, e mais ainda pelas crianças, a mulher que escreve sabiamente o que as crianças gostam de ler e ouvir percebe como poucos as especificidades da infância e como muito poucos tem um profundo respeito pela criança. Por tudo isso, questiono-me se é possível a obra dessa autora apresentar certas contradições?

A primeira que levanto é o fato de Ruth Rocha tratar, nas obras analisadas, exclusivamente o universo das crianças de classe média, deixando frágil a tessitura de um panorama socio-econômico mais complexo. Aponto ainda, de um lado, que suas histórias convocam a criança para o mundo imagético, riquíssimo e estético da ficção, contextos sedutores e envolventes; e de outro, algumas delas deixam que certo didatismo, que intenta claramente o utilitarismo da obra, se sobreponha a questão estética e poética do texto. Falo de quatro obras que fazem parte da coleção “Série Marcelo, Marmelo, Martelo” (2001): *O Bairro do Marcelo*, *A Rua do Marcelo*, *A Família do Marcelo* e *A Escola do Marcelo*. São histórias que denotam uma nítida intenção pedagógica, tanto na maneira como a autora descreve o bairro, a rua, a família, a escola; quanto na forma como destaca determinados aspectos do comportamento infantil, como mostra este fragmento do livro *A Família do Marcelo*. “Todos na minha casa ajudam a fazer as coisas. Eu sempre faço a minha cama, eu guardo a minha roupa e os meus brinquedos, eu ponho a minha roupa suja para lavar, eu boto e tiro a mesa do café” (p. 13). Mais uma vez cabe destacar que mais do que a existência de conteúdos pedagógicos sinalizo a contradição no fato da poesis ter ficado em segundo plano. E para não deixar dúvidas, ao final de cada livro, a autora propõe uma série de atividades lúdicas. O escritor Ricardo Azevedo¹⁷ afirma que os livros paradidáticos são essencialmente utilitários, informativos e apesar de recorrerem ao discurso literário e poético, o objetivo final é sempre passar algum tipo de mensagem, um ensinamento. As quatro obras acima citadas trazem como traço estruturante a linearidade, caráter descritivo do texto, nomeando e caracterizando cada espaço apresentado. No livro *O Bairro do Marcelo*, um bairro perfeito, sem violência, onde todos estão muito sorridentes, é bem servido de lojas, restaurantes, sorveteria, quitanda (onde aparece uma mulher fazendo compras), livraria (onde quem sai com um livro na mão é um homem), açougue, banco, um supermercado, papelaria, floricultura etc. O Marcelo, aqui representado como uma criança bem feliz, comprando sapatos, revistas, vai ao supermercado com a mãe: “... a gente compra de tudo. Compra latas, compra doces, compra vassouras e panelas e sabonetes e frangos e ovos e refrigerantes” (p. 10). A obra *A Rua do Marcelo* também segue a mesma linha, apresentando prédios e casas e ensinando que todos os endereços devem ter nome de rua e número. O didatismo da obra é evidenciado em diversas situações. Ensina as crianças que ao saírem com seus cães para passear devem levar um saquinho de coleta e que, se puderem, também devem plantar uma árvore em frente de casa para embelezar o bairro. Essa também é uma rua de classe média, pois não existem casas de

¹⁷ Ricardo Azevedo é escritor, ilustrador e Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Artigo publicado em www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01/htm.

madeira ou favelas. As histórias *A Escola do Marcelo* e *A Família do Marcelo* seguem a mesma lógica e já foram comentadas em capítulo anterior neste trabalho.

No universo de tantas tramas de histórias contadas, criadas, imaginadas e revisitadas por Ruth Rocha, há um fio que perpassa todas elas e que, por isso, chama atenção ainda dentro desta perspectiva contraditória: suas histórias nunca terminam com um final triste e tampouco abordam no contexto questões pontuais como a morte. Apenas nas histórias de reis, quando um rei morre para que outro, com novo perfil surja. A autora¹⁸ deixa claro que a criança é mais sensível e em virtude disso é preciso tomar cuidado na maneira de apresentar determinados assuntos como a morte. Ruth Rocha diz que criança precisa ter esperança e que as histórias dela têm uma regra: sempre acabam em um momento feliz. Não seria isso também contraditório com a concepção de infância percebida na constituição de seus personagens? Outro tema importante para a construção das pluralidades infantis, como a etnicidade, não emergiu nas obras aqui tratadas, embora tenha conhecimento que a autora aborda tal questão em outros livros como o “Amigo do Rei” e “Romeu e Julieta a borboleta”, sua primeira criação escrita em 1969.

Por fim, outra categoria emerge do universo narrativo de Ruth Rocha, como as relações de poder, em aspecto que não será aqui aprofundado porque não faz parte desta pesquisa cujo foco é a concepção de infância e a representação da criança na literatura aqui apresentada: trata-se do poder do grupo social enquanto coletividade, que retrata a tomada de consciência e o exercício da cidadania na luta do povo para combater os abusos dos governantes. Em *O rei que não sabia de nada*, o povo reunido assumiu o poder e consertou os estragos feitos pela máquina no reino. Em *Sapo vira rei vira sapo*, o povo uniu suas vozes e com sua música, reconquistaram a liberdade. Na história *O que os olhos não vêem*, mais uma vez o povo esquecido, abandonado, ciente da força que representa junto, une-se novamente para ser visto e ouvido pelo rei.

Penso que a linguagem seja realmente o caminho possível para chegar à consciência e a Literatura Infantil, o limiar de uma trajetória que adulto e criança, nesse sentido, possam percorrer juntos ao adentrar o caminho indizível e encantador das histórias maravilhosas. O adulto escritor pode, através da narrativa, possibilitar o vínculo do leitor criança com a tradição histórica e cultural, vínculo que precisa ser construído a partir do reconhecimento da alteridade infantil, do olhar para o outro criança reconhecendo a sua diferença e então, num esforço de desconstrução de paradigmas adultocentrados, reconhecer as nossas limitações e a

¹⁸ Ruth Rocha em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo* em http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090530/not_imp379306,0.php em 30/5/2009.

nossa prepotência. O desafio aqui proposto é de construir uma compreensão da infância que permita à criança um outro lugar na sociedade onde seja respeitada na sua condição e no seu direito de simplesmente ser ... criança, sujeito da história.

Estas linhas representam apenas um fragmento de uma história que precisa ser escrita a muitas mãos, por tantos quantos desejarem construir um outro modo de olhar a criança e a infância.

7 REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2005.
- BOM DESTINO, 2007. Disponível em:
<http://www.bomdestino.com/resumos/pdf/pasquim.pdf>. Acessado em nov. 2007.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Edições Quiron, 1976.
- _____. Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. 5. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 2005.
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças – *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 16, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- COSTA, Maria Paula. 2007. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/MARIA%20PAULA%20COSTA.pdf>. Acessado em nov. 2007.
- DEBUS, Eliane. *Monteiro Lobato e o leitor, esse desconhecido*. Florianópolis: Edufsc, 2004.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís, In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-36.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Manuela. “O que as estatísticas nos contam quando as crianças são contadas” ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.17, p.33-65, 2002.

_____.(2005). “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Caxambu: *ANPED*(envio por email).

_____.(2006). “_TA NA HORA D’IR PR’À ESCOLA!”; “_EU NÃO SEI FAZER ESTA, SENHOR PROFESSOR!” OU... BRINCAR ÀS ESCOLAS NA ESCOLA (ji) COMO UM MODO DAS CRIANÇAS DAREM SENTIDO E NEGOCIAREM AS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA. *Interações*, p.27-58. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa com crianças. In: Fazenda, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas, In: FRITZEN, Celdon; GLADIR, Cabral S. (orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Campinas: Papirus, 2007. p. 39-57.

_____. A Imaginação no Contexto da Recepção. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, n. 1. Santa Maria, UFSM, 2003.

_____. A Televisão e a Imaginação Infantil: Referências para o Debate. [mimeo].

_____.A Imaginação Infantil e as Histórias da TV. Texto apresentado na Primeira Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil na UFSC –Universidade Federal de Santa Catarina em 1999.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças – *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v.16, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, v.17, p.185-216, 2002.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Infância, conhecimento e contemporaneidade, In: LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998. p. 25-40.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-60, julho 2002. (envio por email).

_____; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

_____; _____ (orgs.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Infância e sociedade: O conceito de infância In: KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *A leitura rarefeita*. livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Perez de (orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Maria Isabel. Livros de Arte para Crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. *Sociedade, Democracia e Educação* – Caderno do GT Comunicação e Educação. Caxambu/MG: ANPED, 2007, p. 93-108.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças – *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 16, p. 391-403, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Ieda de. O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) *As Crianças - Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 1997.

PREMIO CLAUDIA. 2000. Disponível em:
http://premioclaudia.abril.com.br/2000_ruthro.shtml. Acessado em: nov. 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Portugal. (texto digitado). Tradução de Helena Antunes. Revisão científica de Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. 2004.

REVISTA Crescer. 2005. Disponível em:
<http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC989713-2216,00.html>. Acessado em nov. 2008.

REVISTA *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 19, jan./jun., 2006.

ROCHA, Ruth. Site Oficial. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias.htm>. Acessado em nov. 2007.

_____. Blog, 2008. Disponível em: <http://ruthrochacicdamas.blogspot.com/2008/09/linha-do-tempo-1931-1974-do-nascimento.html>. Acessado em nov. 2008.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1995.

SARMENTO, Manuel. Infância, Exclusão Social e Educação. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n.17, p.13-32, 2002.

_____. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e Miúdos, perspectivas sociopedagógicas na infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade, In: *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa Editores, 2004.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. [mimeo]. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças – *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 16, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____ & Gouvêa, Maria Cristina S. Estudos da infância. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SESC, 2007. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=107&Artigo_ID=1177&IDCategoria=1312&Reftype=2. Acessado em nov. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TV Cultura. Disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/culturanointervalo/perfil.asp>. Acessado em 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal, 2003. (cap, I, II e II – p. 7-38).

WIKIPÉDIA, 2007. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Rio_Branco. Acessado em nov. 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Literatura Infantil: Livro, leitura, leitor. In: BELINKY, Tatiana *et al. A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 94-115.

_____; CADEMARTORI, Ligia. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

YUNES, Eliana (org.) *Pensar a leitura: Complexidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)