

CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE UNIANDRADE

MESTRADO EM LETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIA LITERÁRIA

HISTÓRIA E *STIMMUNG* NA LITERATURA INFANTIL: A *TETRALOGIA DOS REIS* DE RUTH ROCHA

JOSIEL DOS SANTOS LIMA

CURITIBA

2024

CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE UNIANDRADE

MESTRADO EM LETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIA LITERÁRIA

HISTÓRIA E *STIMMUNG* NA LITERATURA INFANTIL: A *TETRALOGIA DOS REIS* DE RUTH ROCHA

JOSIEL DOS SANTOS LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária, linha de pesquisa: Políticas da Subjetividade, da Uniandrade, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Teoria Literária.

Orientador: Prof. Dr. Otto Leopoldo Winck

CURITIBA

2024

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSIEL DOS SANTOS LIMA

**HISTÓRIA E *STIMMUNG* NA LITERATURA INFANTIL: A *TETRALOGIA*
DOS REIS DE RUTH ROCHA**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Otto Leopoldo Winck (UNIANDRADE)

Prof. Dr. Márcio Jarek (UFRJ)
CPF 032.984.769-43

Prof. Dr. Wagner Coriolano de Abreu (UERJ)
CPF 042.932.598-30

Prof. Dr. Marcelo Barbosa Alcaraz (UNIANDRADE)

Profa. Dra. Greicy Pinto Bellin (UNIANDRADE)

Curitiba, 12 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e amigo Otto por me orientar desde a época do mestrado; o conhecimento e senso crítico foram fundamentais para que saísse uma pesquisa relevante para a Literatura e a História. Além disso, ele me deu uma "liberdade controlada" para que eu escrevesse o que acreditava.

Agradeço de forma muito carinhosa ao meu amigo Reinaldo Vendramini pela insistência em que eu estudasse a contação de histórias e, conseqüentemente, a literatura infantil, o que acabou resultando nesta pesquisa acadêmica.

Agradeço, em especial, à minha amada companheira e esposa, Franciele Sabchuk, intelectual que admiro muito e que me apoiou, incentivou, inspirou, ajudou e, mais do que tudo, me suportou durante o doutorado.

Ao meu filho Leonardo, que ouviu os enredos dos livros infantis de forma crítica, o que foi importante para entender como tocar as pessoas por meio das histórias. Agora ele sabe questionar os reis mandões por aí.

Aos membros da banca de defesa, Greicy Bellin, Marcelo Alcaraz e, principalmente, o Márcio Jarek, que aceitaram ler e fazer apontamentos de grande importância para a tese. Além disso, devo gratidão à professora Greicy pelo incentivo para que acontecessem as Oficinas de Contação de Histórias pela Uniandrade, pelos esforços para que eu tivesse uma bolsa de estudos e por acompanhar sempre de perto a minha vida acadêmica enquanto doutorando.

À minha mãe Deusi de Lima, que não poupou esforços para que eu pudesse estudar, mesmo nos momentos mais difíceis em que faltou dinheiro; ela foi atrás de doações e garantiu os filhos na escola. Pode sorrir, mãe, deu certo!

Ao meu pai José Carlos, que deu apoio, principalmente na época da graduação, me dando carona quando perdia o ônibus e financeiramente para que os estudos fossem possíveis.

Por fim, a todos os amigos, familiares, colegas de trabalho que, de alguma forma, se envolveram com a minha formação, trocando ideias, emprestando livros, dando sugestões e incentivando a seguir em frente.

Que estas palavras lhes toquem e produzam presença!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa de Sapo-vira-rei-vira sapo pela editora Abril para a primeira edição.	91
Figura 2 - Os súditos do reino cantam e irritam o rei.....	100
Figura 3 - A princesa é mandada para a prisão no sótão e mostra a língua para o rei.	100
Figura 4 - O povo preso no sótão começa a cantar.	101
Figura 5 - Com o barulho da canção, o teto desmorona e o rei sente medo do povo.	101
Figura 6 - De forma coletiva, os súditos com suas pernas de pau desmontam o poder opressor.	109
Figura 7 - Capa da edição de 1978 de O reizinho mandão.	110
Figura 8 - Capa atualizada de O reizinho mandão para a Quinteto Editorial.	111
Figura 9 - Capa de O reizinho mandão atualizada para a versão comemorativa de 25 anos de carreira de Ruth Rocha.....	111
Figura 10 - O Reizinho mandão tem características infantis.	112
Figura 11 - O fato de ser pequeno demonstra a incapacidade de o reizinho assumir o trono.	112
Figura 12 - A menina é encurralada e o reizinho tenta obrigá-la a falar.....	114
Figura 13 - A menina mostra língua para o rei.	115
Figura 14 - A menina enfrenta o reizinho mandão.	116
Figura 15 - O rei que não sabia de nada ignora seus súditos e explora os trabalhadores.	117
Figura 16 - As pessoas se unem e com suas canções expulsam o reizinho mandão.	118
Figura 17 - Depois de expulsarem os governantes usando pernas de pau, o povo convive em harmonia.	118
Figura 18 - As pessoas festejam por ter assumido o controle do governo do rei que não sabia de nada.....	119
Figura 19 - Pessoas felizes e unidas depois de expulsar o reizinho mandão na versão de 1978.	120

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES.....	4
1.CAPÍTULO I - O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL	14
1.1.UMA BREVE HISTÓRIA	16
1.1.1 Origens – Séculos XVII e XVIII.....	16
1.1.2 Século XIX.....	23
1.1.3 Origens no Brasil.....	26
1.1.4 Monteiro Lobato	30
1.1.5. Brasil anos 1940 a 1960.....	33
1.1.6. Brasil pós-1960	38
1.2. ASPECTOS TEÓRICOS	41
1.3. A RELAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COM O CÂNONE LITERÁRIO.....	48
2.CAPÍTULO II – RUTH ROCHA: VIDA E OBRA	54
3.CAPÍTULO III – A TETRALOGIA DOS REIS: SÍNTESES, ESTÉTICA E TEMÁTICA DAS OBRAS.....	63
3.1 RESUMO DAS OBRAS ESCOLHIDAS.....	63
3.1.1. <i>O reizinho mandão</i> (1978).....	64
3.1.2. <i>O rei que não sabia de nada</i> (1980).....	65
3.1.3. <i>O que os olhos não veem</i> (1981)	66
3.1.4. <i>Sapo-vira-rei-vira-sapo</i> (1982).....	67
3.2. TEMÁTICA E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NA TETRALOGIA DOS REIS.....	68
4.CAPÍTULO IV: A TETRALOGIA DOS REIS E A DITADURA CÍVICO-MILITAR: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO	71
5.CAPÍTULO V: A RELAÇÃO DOS ENREDOS COM A ÉPOCA	82

6.CAPÍTULO VI: ATMOSFERA, AMBIÊNCIA E <i>STIMMUNG</i> PRESENTE NAS OBRAS	95
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	123
8.REFERÊNCIAS.....	127

RESUMO

Este texto aborda a interseção entre literatura e história, destacando a capacidade da literatura de evocar emoções e sensações do passado. O foco está na *Tetralogia dos Reis*, uma série de livros infantis de Ruth Rocha escrita nos anos finais da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), e que possui muito da atmosfera daquele momento histórico que o país vivia. A pesquisa utiliza as teorias de Hans Ulrich Gumbrecht sobre *Stimmung* e Produção de Presença, assim como as contribuições de Ligia Gonçalves Diniz sobre afetos. Com base nessas teorias procura-se mostrar que os livros infantis que compõem a série possuem potencial para despertar um sentimento de época em seus leitores. No desenvolvimento da tese é apresentada a história da literatura infantil, desde contos de fadas até a *Tetralogia dos Reis*, destacando a geração de autores que abordou temas relativos à Ditadura, a biografia e obra de Ruth Rocha, revelando sua postura em incentivar leitores a encontrar respostas por si mesmos. O foco central da tese está em elucidar o conceito de *Stimmung* para mostrar como as obras têm a capacidade de evocar sentimentos relacionados à época em que foram produzidas. A pesquisa busca compreender a *Stimmung*, a Produção de Presença e os afetos como meios pelos quais a literatura infantil pode influenciar as sensações dos leitores, mesmo que não tenham vivido o contexto histórico em que as obras foram escritas.

Palavras-chave: *Stimmung*; literatura infantil; ditadura; Ruth Rocha.

ABSTRACT

This text addresses the intersection between literature and history highlighting literature's ability to evoke emotions and sensations from the past. The focus is on the *Tetralogy of Kings*, a series of children's books by Ruth Rocha written in the final years of the Military Dictatorship in Brazil (1964-1985) and which has much of the atmosphere of that historical moment that the country lived. The research uses Hans Ulrich Gumbrecht's theories on *Stimmung* and Production of Presence, as well as Ligia Gonçalves Diniz's contributions on affections. Based on these theories, we seek to show that the children's books that make up the series have the potential to awaken a feeling of time in their readers. In developing the thesis the history of children's literature is presented from fairy tales to the Tetralogy of Kings, highlighting the generation of authors who addressed themes related to the Dictatorship, the biography and work of Ruth Rocha, revealing her stance in encouraging readers to find answers for themselves. The central focus of the thesis is to elucidate the concept of *Stimmung* to show how works have the ability to evoke feelings related to the time in which they were produced. The research seeks to understand *Stimmung*, Presence Production and affections as means by which children's literature can influence readers' sensations, even if they have not lived in the historical context in which the works were written.

Keywords: Stimmung; children's literature; dictatorship; Ruth Rocha.

INTRODUÇÃO

A aproximação entre literatura e história é um tema que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores há bastante tempo. Juntas, essas disciplinas promovem um encontro que auxilia na compreensão da natureza humana. Enquanto a história traz elementos de um passado não vivido, a literatura, por meio de suas narrativas, busca dar voz a personagens que transmitem os sentimentos de uma época; são os ecos da experiência humana que ressoam no presente por meio da ficção.

Como se fosse uma caixinha que guarda segundos de emoções e sensações, os escritos literários conseguem trazer do passado experiências sensoriais que chegam a impactar os leitores. São atmosferas e ambientes recriados por meio das narrativas, os quais influenciam o estado de humor daqueles que entram em contato com a obra.

A literatura infantil também possui o potencial de tocar as pessoas e de promover o sentimento de uma determinada época. Inicialmente, a ideia desta tese era estudar o engajamento político nas obras infantis, mais especificamente aquelas produzidas pela escritora de livros infantis Ruth Rocha, que abordam a temática de reis autoritários: monarcas que não ouvem seus súditos e desprezam o povo. Essas obras são conhecidas como *Quadrilogia dos Reis*, *Histórias dos Reis*, *Série dos Reis*, entre outros. Neste estudo, adotamos o termo *Tetralogia dos Reis*, pois é o mais amplamente utilizado entre os pesquisadores e críticos. O objetivo era demonstrar como esses livros representam de forma alegórica os tempos da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Diversos estudos indicam que "a eferescência cultural, a imposição do silêncio, o controle das ideias, a concentração do poder e o enfrentamento das políticas arbitrárias compõem os textos através da alegoria" (PINTO, 2018, p. 793). Esse é um tema que pode ser ainda mais aprofundado.

No entanto, ao analisar os livros com foco nas imagens, algo me impactou: a ilustração de uma menina encurralada por um reizinho autoritário no canto de uma sala. Mesmo sendo adulto e lendo em busca de um significado para o livro, aquela imagem despertou sentimentos de sufoco, medo e insegurança em mim. O alívio da tensão foi proporcionado pelo próprio livro, que nas páginas seguintes explicava que essa menina, junto com o povo do reinado, conseguiu enfrentar o reizinho mandão e expulsá-lo. Logo, imaginei que aquele sentimento de sufoco e medo pudesse ser

semelhante ao que as pessoas enfrentaram durante os anos de repressão promovidos pelos governos militares, ao mesmo tempo em que havia uma esperança de derrotá-los.

Foi nesse momento que percebemos que, mais do que uma alegoria, as obras carregam o potencial de mexer com os sentidos e afetar o estado de espírito. Com isso, surgiu um problema a ser respondido: por que os livros da *Tetralogia dos Reis* possuem essa capacidade de promover sensações nos leitores, sejam eles adultos ou crianças? Quais são os elementos que contribuem para que as obras tenham essa propriedade de evocar o sentimento de época?

Para realizar essa análise e buscar explicações, recorreremos às teorias de Hans Ulrich Gumbrecht, que abordam a *Stimmung* e a Produção de Presença. Além dele, utilizamos as contribuições de Ligia Gonçalves Diniz e sua teoria sobre os afetos, que nos auxiliou quando foi necessária uma análise mais profunda.

No primeiro capítulo, realizamos um resgate da história da literatura infantil, percorrendo desde os contos de fadas até o século XVII, quando surgiram os primeiros livros dedicados às crianças. Discorreremos também sobre as origens no Brasil, destacando Monteiro Lobato como um dos maiores escritores do ramo no país. Finalmente, chegamos à geração de autores da qual Ruth Rocha faz parte. Esses artistas produziram durante a Ditadura civil-militar, abordando temas ligados àquele momento, e é nesse contexto que surge a *Tetralogia dos reis*. A crítica literária infantil também ganha espaço e se consolida nas décadas seguintes. Exploramos, de forma exaustiva, grandes nomes da nossa crítica, como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ligia Cademartori e Nelly Novaes Coelho. São essas autoras que fornecem a base para um panorama da literatura infantil brasileira. Além disso, buscamos atualizar as análises com base em produções acadêmicas mais recentes, como teses, dissertações e artigos sobre o tema.

Ainda nessa primeira parte, discutimos a relação da literatura infantil com o cânone literário, com base nas discussões desenvolvidas por Itamar Even-Zohar, israelense que aborda o embate entre diferentes ramos da literatura, chamados de sistemas, que concorrem para conquistar espaço de destaque dentro do polissistema literário.

O capítulo dois é dedicado à biografia e à obra de Ruth Rocha, onde procura-se entender quem é essa autora, quais suas influências e o que ela pensa sobre a literatura infantil. As informações vieram principalmente do livro do jornalista Dau

Bastos que entrevistou a autora e coletou relatos de pessoas que a conhecem, da dissertação de Maria Aparecida de Fátima Miguel sobre a biografia de Ruth e do site da própria escritora. Nesse ponto da tese, apresentamos declarações sobre o posicionamento dela em não dar as respostas prontas, mas incentivar seus leitores que a encontrem sozinhos. O fato dela mesma explicar isso é importante para que possamos isentar seus livros daquele caráter pedagógico com cunho moralista e doutrinário.

Questões relativas às obras são apresentadas nos capítulos dois e três. O resumo dos livros é importante para uma ancoragem da teoria que será desenvolvida no último capítulo. Também mencionamos brevemente a teoria da Estética da recepção, pois ela tem relação com o conceito da *Stimmung*. Vale lembrar aqui, que Gumbrecht chegou a fazer parte de grupos que discutiam sobre o tema, mas por discordar dos posicionamentos de Robert Jauss, rompeu com o alemão e se aprofundou em ideias que problematizam os estudos culturais.

Na sequência, realizamos uma análise de contexto, apresentando como ocorreu o Golpe de 1964, descrevendo os governos militares durante esses anos, com ênfase na censura às produções artísticas. A base para essas informações são os livros dos historiadores Marcos Napolitano, Júlio José Chiavenato e das pesquisadoras de estudos literários Regina Dalcastagnè e Tânia Pellegrini. Os livros da *Tetralogia dos Reis* foram escritos nos últimos anos da Ditadura, e no quinto capítulo estabelecemos a relação dos enredos com o período, demonstrando que a autora foi influenciada pela atmosfera em que vivia, deixando indícios dessa influência em seus textos.

A parte final do trabalho é o foco principal da tese. No último capítulo, desenvolvemos o conceito de *Stimmung* para mostrar que as obras possuem a capacidade de evocar sentimentos vividos pelas pessoas durante os últimos anos da Ditadura. Para compreender melhor a *Stimmung*, buscamos elucidar o conceito de Produção de Presença, pois aquela é uma forma de manifestação desta. Para aprofundar essas ideias, recorreremos ao conceito de afeto, o momento em que os corpos são tocados pela leitura das obras. Dessa forma, procuramos atestar que a literatura infantil é capaz de promover *Stimmung*, mesmo que as crianças leitoras ou ouvintes não tenham vivido o momento histórico em que as obras foram escritas.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Durante minha aula com crianças pequenas, reúno a turma, explico que hoje é um dia da semana muito especial, elas estão todas ansiosas esperando por esse momento e ficam o tempo todo perguntando se é agora que vão para o espaço de leitura. Depois de explicar todas as regras, levo-as para a biblioteca, que tem um tapete e umas almofadas no chão com um cartaz na parede onde se lê: “Cantinho da leitura”. Com muito cuidado e atenção o “profe” coloca os pequenos e as pequenas sentadinhos em círculo, onde os mais agitados ficam perto de mim.

O clima que cuidadosamente criei é de expectativa, pois haverá a leitura de uma história. Com um ar de devoção e reverência pego um livro infantil que escolhi e li com antecedência para saber do que se trata. A leitura é feita com muita dramaticidade, cheia de pausas e miradas que só um contador de histórias é capaz de fazer; depois de ler cada página são apresentadas as gravuras, isso para que os ouvintes possam criar personagens e cenários na sua imaginação antes de vê-las.

As crianças ouvem tudo com muita atenção, parece que são transportadas para o mundo daquela história, quase nem piscam. Quando chega na última página e acontece um desfecho surpreendente, uso alguma parlenda ou algum outro “formulete de término” como “acabou-se o que era doce, quem comeu arregalou-se, quem não comeu...”, “Colorim, Colorado, nosso conto está terminado”, “E era uma vez a vaca Vitória que caiu no buraco e acabou-se a história” (ZENI, 2018, p. 105).

Em um misto de satisfação com um gostinho de “Quero mais!”, a turma solta um “aaahhh!” Convicto de que foi um sucesso, começo a perguntar coisas sobre a história para saber se os alunos realmente a entenderam. Eles respondem da forma que eu espero e então concluo, com um sentimento de dever cumprido, a aula que está dentro do que planejei para estudar o conteúdo. Mais do que isso, posso passar um ensinamento de que todos devem ser respeitados, e que não podemos impedir as pessoas de fazer certas coisas só porque isso não nos agrada. E, se tentarmos mandar em nossos amigos o tempo todo, podemos terminar sozinhos.

A cena que descrevo é comum em muitas escolas por aí, parece ser o cenário ideal para quem deseja despertar o gosto pelas histórias e pela leitura no público infantil. Embora a aula seja bem executada, existem equívocos. O professor conseguiu fazer tudo direitinho com duas exceções: usar o livro infantil como material

didático e fazer da história um instrumento de pregação moral. Isso é tentador para quem trabalha com os pequenos, pois é unir o útil ao agradável, mas infelizmente não é a melhor forma de fazer uma criança gostar de ler. Tal fato demonstra que:

As obras destinadas às crianças sempre representaram (e continuam representando) aquisição de moralidades e padrões de comportamento. Muitas vezes são utilizadas para exercícios de interpretação, análise linguística ou gramatical, aumento do vocabulário, enfim, remetendo o seu leitor para alguma coisa dentro do texto, mas para fora dele mesmo, sob a ótica do adulto, refletindo os interesses propostos pela escola ou, quando manipulados pelo mercado editorial, para a sociedade de consumo (SILVA, 2013, p. 21).

Afirmações como essas levam a uma reflexão: se a literatura infantil não deve ser utilizada como ferramenta educativa, com valores e princípios em seus textos, por quê os livros mais consagrados na atualidade são justamente aqueles que apresentam temas como a igualdade de gênero, igualdade racial, problemas ambientais, desigualdade social...? Observa-se aqui que se trata de algo complexo, que não pode ser limitado a essa contradição entre a literatura que apenas promove divertimento e aquela que prega algum ensinamento.

Portanto, o que procuramos em nosso trabalho é valorizar as obras que atuam de forma positiva em relação ao leitor, aquelas que envolvem desafios, pois como afirma Forster (2022, p. 111), “o leitor não recebe o texto sem exercer sobre ele uma atividade, porque entra num processo que envolve conhecimento, compreensão, atribuição de significados, sendo preciso empenhar sua experiência sensorial e intelectual”. O leitor infantil atua de forma ativa, não apenas como mero recebedor, aprendente ou mesmo como alguém que apenas se diverte; sua leitura envolve entrega e não apenas a capacidade de descrever o que está escrito, a criança leitora pode ampliar o texto e os significados das obras, tomar posição, compreender melhor o mundo e ela mesma sem ficar limitada a responder às tarefas escolares.

Em *A psicanálise dos contos de fadas*, Bruno Bettelheim (2014, p. 11), explica que:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a

imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e no seu futuro.

E para além dessa discussão, é possível observar que o fato de a literatura infantil envolver experiência sensorial e intelectual faz com que ela atue de forma a despertar nas crianças uma espécie de epifania, de catarse. Vou tentar me basear na questão sensorial para explicar melhor: vivemos em uma tradição muito preocupada em atribuir sentido aos textos, porém, é preciso dar atenção à capacidade que eles têm de nos tocar (falaremos sobre isso na parte final da tese), de promover sentimentos que mudam o estado de espírito, o humor. Esse potencial presente na literatura e em outras artes é chamado de *Stimmung* (GUMBRECHT, 2014).

Para Ligia Gonçalves Diniz (2016, p. 302), “a experiência viva que a leitura literária desperta, sua porção que não se converte imediatamente em sentido ou que jamais se converterá, contribui para uma diferença de realidade” e, dessa forma, “terá sua contrapartida também na experiência viva (percepção, sensação, ideia, vivência, conceito) de mundo”. Baseado nessa ideia, entendo que não seja sempre necessário atribuir sentido aos textos, pois quando o leitor é impactado, ele pode voltar para a realidade de uma forma diferente, sem a obrigação de entender alguma mensagem que a obra queira passar. É preciso valorizar a fruição literária.

A leitura voltada à fruição literária não se prende à necessidade de interpretação, ela está ligada à ideia de leitura literária que “parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações” (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 47). Dessa forma, a literatura infantil não precisa ser entendida, mas sentida, pois, assim, ela também cumpre o papel na formação humana. Gregorin Filho acredita que literatura para crianças deve ser oferecida como arte e prazer; arte porque é um fazer estético do(s) autor(es) e prazer porque “o contato com a arte pode ser encarado desde a mais tenra idade como uma experiência ricamente prazerosa, capaz de nos envolver e trazer

novas dimensões ao cotidiano” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 63). Dessa forma, a função didática, pedagógica, não é central; nas palavras de Teresa Colomer (2007, p. 62) “definitivamente, as obras lidas ao longo da infância, como toda a experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana” e, assim, a literatura, seja na escola ou outro espaço, deve ser sentida sem a obrigação de trazer significados e ensinamentos.

A escola em meio a tanto pragmatismo deve propiciar momentos de leitura por simples fruição, por prazer, de forma gratuita, lúdica, e precisa deixar que quem lê pense por si só, afinal as crianças não são tão ingênuas como muitos pensam, elas têm uma visão de mundo própria e, por isso, uma forma de receber e interpretar as histórias. Por esse motivo, há a necessidade de preparar os educadores para que saibam como trabalhar a literatura infantil tendo em vista que:

O papel do professor no processo de conquistar seus alunos para a leitura é por demais relevante, de tal sorte que, caso seu desempenho demonstre desconhecimento da natureza da literatura e da leitura, poderá criar em seus alunos a recusa e o afastamento dos livros (COSTA, 2013, p. 20).

Embora o foco desta tese não seja a leitura, formação de docentes ou temas afins, considera-se importante demonstrar como ocorre a recepção dessa literatura pelo público infantil, já que se pretende estudar o estado de espírito dos leitores, que é afetado no encontro com as obras, e se faz necessário que a relação autor-texto-leitor seja discutida. Além disso, na literatura infantil às vezes aparece a figura do mediador de leitura que pode comprometer o efeito estético.

Monteiro Lobato (1951, *Apud* Silva, 2013, p. 20) já alertava lá no início do século passado que “nos livros as crianças querem que lhe demos cartolas - coisas mais altas do que elas podem compreender. Isso as lisonjeia tremendamente. Mas, se o tempo todo as tratamos puerilmente, elas nos mandam às favas”. Não é possível nos tempos de hoje desconsiderar a inteligência dos não adultos, pois vivemos em uma época na qual as crianças possuem muito mais direitos que no passado; nos círculos familiares elas participam das rodas de conversas, nas redes sociais se posicionam e expressam suas opiniões, ou seja, as crianças possuem voz, diferente

de tempos passados em que deviam apenas ouvir e obedecer aos adultos sem possibilidade de opinar.

Devido ao fato de ignorar esses fatores é que escritores, professores e outros profissionais caem no erro que já tinha sido percebido pelo pai da literatura infantil brasileira ao escrever para seu amigo Godofredo Rangel, em 28 de março de 1943: “Ah, Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança ‘um adulto em ponto pequeno’ é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno” (LOBATO, 2010, p. 273). Portanto, falar sobre literatura infantil exige compromisso e seriedade, pois mais do que textos dirigidos às crianças, essa forma literária deve ser entendida como uma arte que vem carregada de sentidos, símbolos, significados, conteúdos, e estética próprios.

Ao se dirigir para um público específico, como o infantil, é preciso ter em mente como atingi-lo, pois, como alertado por Lobato, é preciso oferecer cartolas, algo mais alto do que ele, além do que espera e é capaz, pois isso o desafia e faz com que se sinta respeitado, como deve ser.

Os escritores de livros infantis escrevem para leitores com visões de mundo próprias, e por razões éticas e estéticas devem oferecer qualidade, pois se trata de pessoas em processo de formação. Recorrendo aos estudos de Wolfgang Iser e Robert Jauss sobre a Teoria do Efeito Estético e a Estética da Recepção, logo lembramos que existe um leitor ideal imaginado por quem escreve, mas quando o livro chega ao seu destinatário, ao ser lido, ele passa por interpretações de acordo com o conhecimento, experiências, vivências do leitor, ou seja, o seu horizonte de expectativas.

É aí que ocorre o efeito estético, que é a relação autor-texto-leitor, em que “lacunas e negações impõem uma estrutura peculiar a esses processos de leitura e, ao mesmo tempo, estimulam o leitor a suprir o que falta” (ISER, 1999, p. 29). Em outras palavras, “tem se utilizado o termo ‘efeito estético’ porque, ainda que se trate de um fenômeno desencadeado pelo texto, a imaginação do leitor é acionada, para dar vida ao que o texto apresenta, reagir aos estímulos recebidos” (ISER, 1999, p. 20).

Esse leitor que se relaciona com o texto completando e dando sentido de acordo com os seus conhecimentos leva consigo o momento histórico, a sociedade em que vive, suas experiências, para completar o ato da leitura e é chamado de leitor

empírico; é um leitor que surge convidado pelo texto. Para Jauss (2002), o momento em que o leitor atribui sentido para o texto é um momento catártico.

Ao retomar conceitos aristotélicos, ele demonstra que o efeito estético se completa por meio da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. Sendo a primeira o ato criador, a segunda o ato de leitura, o qual envolve a sensibilidade, e a terceira, o momento em que o prazer estético se completa. Portanto, é possível identificar o efeito estético na Literatura Infantil se considerarmos que seus leitores possuem conhecimentos e que atribuem significados aos textos.

Para Vicente Ataíde, (1995, p. 9), “Ao escrever para crianças, o artista deve fazer arte, superando os traços moralizadores ou didatizantes”. Essa visão vai aparecer em outros teóricos conforme será mostrado nas próximas páginas. O mesmo autor ainda propõe uma questão e uma resposta sobre o tema:

“Quais seriam, então, as leituras verdadeiramente proveitosas para a criança?” [...] as que envolvem “a distração e o prazer”. A distração (entretenimento) prepara a criança, pois é importante que ela venha a ser uma leitora permanente. O prazer é que amarra o destinatário, pois responde às necessidades infantis e influem de modo saudável no desenvolvimento da psique da criança (ATAÍDE, 1995, p. 9).

A arte não é uma ciência exata e isso a torna muito interessante, pois trabalhar a literatura é trabalhar com possibilidades com o vir a ser, mas nunca com algo pronto, definitivo e acabado, tendo em vista que o literário é marcado pela invenção, juntamente com a quebra de padrões de escrita e de representação do mundo e do homem. Por outro lado, “[...] a ciência procura na precisão, na comprovação, nas relações necessárias entre causas e efeitos explicar o modo como a noção de realidade se constrói nos seres humanos” (COSTA, 2013, p. 16).

Como não existe um padrão definitivo, surgiram muitas ideias sobre o que é considerado literatura infantil; sua definição envolve alguns fatores e, embora ocorram várias discussões a respeito do tema, existe um consenso: que ela se destina apenas a um público específico, no caso o infantil, mas pode ser apreciada por adolescentes e adultos. Essa ideia é apresentada pelo teórico Peter Hunt (2015, p. 68), que escreve: “[...] a literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios

para membros do grupo hoje definido como crianças”. Mas o próprio Hunt (2015, p. 68) problematiza alertando que “[...] entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida”. Portanto, vamos considerar literatura infantil aquela que é destinada às crianças e que, em sua maioria, possui ilustrações, podendo ser narrativas visuais, livros ilustrados ou livros com ilustrações.

Geralmente, os livros infantis conjugam texto e imagens que apresentam discursos que serão interpretados pelo leitor e, com isso, ele vai atribuir um sentido a partir de sua experiência de vida. Quando se trata da literatura infantojuvenil, o que se percebe é uma transição entre a literatura infantil e a adulta, com a priorização cada vez maior do texto escrito e a diminuição ou ausência da narrativa visual.

Para José Nicolau Gregorin Filho (2009, p. 10), a literatura infantil não é uma literatura menor, apenas designa um público de um texto literário híbrido com linguagem verbal e visual. Pode-se dizer que se trata de um subgênero da ficção e, por esse motivo, a partir daqui vamos chamar a Literatura Infantil de “ramo da ficção”, amparados na teoria de Nelly Novaes Coelho (2000), que será apresentada mais adiante.

A arte da escrita, seja infantil ou adulta, gera muitas discussões e “[...] o conceito do que seja literatura e, especificamente, a natureza do texto produzido para crianças igualmente gera muitas opiniões e controvérsias” (SILVA, 2013, p. 25). Em uma resenha sobre a israelense Zohar Shavit, Lia Araujo Miranda de Lima mostra uma outra preocupação da autora nesse sentido, quando mostra a relação entre a literatura infantil e o cânone literário:

O sistema não canonizado diz respeito à literatura popular, que agrada à criança, mas é desprezada pela elite intelectual. Já no sistema canonizado, predominam os textos ambivalentes (conceito desenvolvido a partir das teorias de Yury Lotman), cujo estatuto difuso decorre do fato de que se usa a criança como um pseudo-destinatário, enquanto o real público-alvo é o adulto (SHAVIT, 2009, apud LIMA, 2016, p. 229).

Muitas vezes a seleção de obras infantis para as bibliotecas escolares é feita por adultos baseados em suas concepções sobre a qualidade literária para a infância. Um exemplo é entender que metáforas, ironias e finais abertos são indícios de

qualidade estética, e que podem ser, mas nem sempre são, apreciados pelas crianças. Por isso a necessidade de atenção, não diminuindo a literatura infantil, mas pensando na real capacidade que as “pessoas de cultura” têm para legitimar ou boicotar uma obra.

Outra observação que é destacada por quem estuda esse ramo da ficção é sobre o que não deve acontecer; ou seja, certas abordagens diminuem a sua importância, como por exemplo: servir-se da literatura infantil para inculcar determinados valores morais, para tentar limitar a criança a um espaço reservado para ela, onde se molda o seu comportamento de acordo com valores e princípios do mundo daqueles adultos que a rodeiam. Por ser qualificada com o adjetivo infantil, essa literatura traz um sentido simbólico que pressupõe um destinatário com pouca idade e pouco tempo de vida.

Tal fato produz efeito imediato: o interesse de propor ao destinatário um modelo de mundo moldado pelas propostas comportamentais, com as regras morais, com a visão e conduta de quem escreve. Esse processo, autoritário e castrador, inibe a emancipação e frustra qualquer possibilidade estética e criativa (SILVA, 2013, p. 18).

Sendo geralmente o adulto que escreve as histórias infantis, pode acontecer que ele queira impor sua visão de mundo e regras de comportamento para seus leitores. Em relação a essa observação é possível perceber que:

A literatura infantil se distingue das demais produções culturais pela assimetria: é produzida por adultos para destinatários crianças. Muitas vezes essa assimetria produz alguns equívocos: escritores constroem uma sociedade e um mundo que estão distantes demais da ótica da criança atual; ou tratam crianças leitoras como adultos porque desconhecem as aspirações e a visão de mundo infantil. Em qualquer um desses casos, a produção literária tende a desencontrar-se de seu leitor (COSTA, 2013, p. 96).

Isso dificulta a criação, e impede que se viaje pela imaginação; é preciso fazer um exercício muito difícil, e talvez impossível, que é pensar como criança para poder elaborar histórias para elas, pois "o espírito da criança pede movimento, ação,

experiências diversas que levem ao conhecimento do mundo e a si mesma" (ATAIDE, 1995, p. 9). Dito de outra forma, é preciso desafiar as possibilidades ontológicas e se desfazer do status de adulto para escrever para as crianças (COSTA, 2013, p. 17). Contudo, essa constatação ajuda a compreender um pouco mais sobre elementos específicos dessa literatura, pois "a especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil" (CADEMARTORI, 1986, p. 21).

Essa aproximação da forma de pensar entre o escritor e o leitor, quando não acontece gera questionamentos, pois:

Como, geralmente, o autor de literatura infantil não é criança e escreve para criança, a ausência de correspondência entre autor e leitor gera indagações que se aprofundam quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social (CADEMARTORI, 1986, p. 9).

Ocorre aí uma dificuldade, pois ainda não existe independência e nem maturidade suficiente para que os não adultos consigam se corresponder com os adultos na outra ponta. Cecília Meireles já discutia isso dizendo que "uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos oferecem" (MEIRELES, 1971, p. 27). Ainda nessa linha de pensamento, é possível constatar outras características que se apresentam nessa relação apontada, tendo em vista que:

[...] dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para criança pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 19).

Por esse motivo, a literatura infantil pode se tornar escapista ou, ainda, doutrinadora, que em alguns casos esconde temas delicados e, em outros, prega

valores e crenças, mostrando um mundo que o adulto imagina ser o ideal. Nesses casos, as histórias nem sempre se apresentam renovadoras ou emancipatórias, elas se utilizam da capacidade de penetrar nos pensamentos e desenvolver ideias fechadas, e impedem a possibilidade de se fazer uma análise crítica, pois se acredita que o leitor em formação deve ser moldado. Por outro lado, a ficção oferece uma representação do mundo real, e isso contribui para promover a reflexão e tomada de postura frente ao universo em que estamos inseridos. Essas características descritas ajudam a delimitar certa fisionomia para esse ramo da ficção, mas não são suficientes para defini-lo.

1.CAPÍTULO I - O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL

A tarefa de encontrar um lugar para a literatura infantil dentro do campo artístico é um dos maiores esforços de vários autores. Antes de tudo, ela é literatura e pode ser entendida dentro desse universo maior. No entanto, por se tratar de uma arte que pressupõe um público específico — as crianças —, faz-se necessário elencar algumas particularidades e compreender como ela é percebida no território da arte.

A escola, não apenas no passado, mas ainda hoje, tem um papel de promover a leitura e inculcar valores, trabalhar em nome de projetos políticos e sociais do contexto em que está inserida. Considerando que a escola trabalha para estabelecer padrões:

[...] a literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico (CADEMARTORI, 1986, pp 18-19).

A criança que lê e ouve histórias consegue ser mais criativa, ter mais facilidade para resolver seus problemas e encontrar soluções efetivas para coisas complexas. O contato com a literatura tem influência sobre a criança leitora, devido ao fato de que “[...] a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário” (COSTA, 2013, p. 27). Além disso, “[...] ela forma as referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar comportamentos futuros. Não há passagens ingênuas e sem consequências nos textos literários” (COSTA, 2013, p. 27). Ao conhecer livros e histórias, o mundo se amplia. Saber ler e escrever se torna libertador, pois “[...] o acesso a linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (COLOMER, 2007, p. 50). E não só simbolizar, mas desenvolver uma capacidade maior de atuar na vida concreta. A professora e contadora de histórias Adriane Zeni, (2018, p. 17), traz um interessante relato que ilustra muito bem essa constatação:

Certa vez, um engenheiro de mais idade me indagou por que os jovens que saem da faculdade têm mais dificuldade de pensar abstratamente. Ele era antigo na profissão e sempre contratava engenheiros recém-formados para auxiliá-lo em seu escritório. Sua indignação era que, se ele apenas falasse como desejava determinado projeto, seu ajudante não entendia. Tinha que desenhar para ser compreendido. E ora, assim, ele mesmo faria o projeto.

A ideia defendida por Zeni é que as pessoas precisam ouvir histórias (e ler) para que possam imaginar coisas abstratas. Uma geração *high tech*, que recebe as imagens prontas nas telas de seus aparelhos eletrônicos, tem mais dificuldade para imaginar e criar coisas. Não é um julgamento sobre a tecnologia, mas o problema de pessoas que não conseguem exercitar a imaginação.

Na atualidade existe uma avalanche de imagens desordenadas que surgem com tamanha velocidade que não há tempo para processá-las, por isso “[...] no mundo contemporâneo, permeado de tecnologias e relações virtuais com a sociedade, é importante que a criança possa conhecer as relações de afeto com o objeto livro e, além dessas, com os textos que ele veicula” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 52).

Recentemente surgiram estudos que dão conta de apresentar de forma conclusiva que, pela primeira vez, os filhos têm QI inferior ao dos pais. E muito se deve ao uso de telas, que comprometem a concentração, memória, linguagem, cultura e o desempenho acadêmico¹. O teste não é suficiente para explicar a importância da leitura, mas ajuda a reforçar que existem consequências em função da falta dela.

A Nova Literatura Infantil, que surgiu com o *boom* dos anos 1970 (COELHO, 2000, p. 9), trabalha com as imagens que possibilitam uma leitura crítica do mundo. A interação entre o texto escrito e as imagens nos livros infantis é um aspecto fundamental que influencia a forma como as crianças compreendem e interpretam as histórias. Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 198), referenciada anteriormente, “[...] se elaborada com arte ou inteligência, a *imagem* aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam”.

¹ Sobre esses estudos ver a reportagem e entrevista da BBC com um cientista que elaborou uma dessas pesquisas, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513> e acessado em 02/08/2023. Ver também DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças.** Tradução: Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

A ilustração nos livros infantis pode reduzir ou ampliar o que é falado no texto escrito, e deve-se entender que imagem é o que a criança lê, e por esse motivo tem papel relevante no conjunto da obra ao tornar a leitura mais rica e significativa. Segundo Peter Hunt (2015, p. 165), “[...] as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa. Os livros ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança leitora”. A relação entre o texto e a imagem pode ser complementar, reforçando o que é narrado, ou divergente, desafiando a interpretação convencional e permitindo que as crianças questionem e analisem os elementos da história de maneira mais profunda. Em suma, a nova literatura infantil reforça a importância das imagens como parte integrante da narrativa. A interação entre o texto escrito e o visual oferece às crianças uma experiência de leitura mais rica e envolvente, permitindo-lhes explorar e interpretar histórias de maneira crítica e criativa.

Nesse sentido, os livros infantis se apresentam como obras complexas ao trazer o diálogo entre a linguagem verbal e a visual, por isso, “[...] os adultos têm muito que aprender com eles, a fim de verem as coisas por diferentes perspectivas e poderem se situar, conscientemente, em face do mundo de imagens caóticas e de automação que é nosso” (COELHO, 2000, p. 197). Portanto, é preciso desenvolver em nossas crianças a capacidade de criar mundos imaginários com situações fantásticas, a fim de incentivar a criatividade nos futuros adultos. Contudo, observa-se que, embora em suas origens os contos populares não fossem pensados exatamente para o público infantil, desde os primórdios os pequenos foram atraídos pelo universo das histórias, como podemos observar em Charles Perrault, Irmãos Grimm e

A seguir, faremos uma retomada de momentos importantes da trajetória da literatura infantil a fim de estabelecer um devido lugar para ela dentro do contexto da literatura de modo geral contribuindo para o seu reconhecimento enquanto ramo da ficção.

1.1. UMA BREVE HISTÓRIA

1.1.1 Origens – Séculos XVII e XVIII

A literatura infantil está vinculada aos contos de fadas, pois é a partir deles e de seus registros escritos que surgem livros com histórias que passaram a ser lidas pelo público infantil. A palavra fada está ligada à noção criada pelos antigos gregos que traziam em sua mitologia as Moiras, três irmãs que fiavam o destino das pessoas e até mesmo dos deuses. Em latim, a palavra utilizada para designar esse destino estabelecido pelas Moiras é *Fatum*. Portanto, são enredos que tratam do destino e por se relacionarem com questões humanas como a perda, o medo, ódio, conflito com irmãos, inferioridade e superioridade, fazem parte do mundo que circunda as crianças.

Desde suas origens no século XVII, quando “[...] o francês Charles Perrault (*Cinderela, Chapeuzinho Vermelho*) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo o paradigma do gênero infantil” (CADEMARTORI, 1986, p. 33), as histórias feitas para crianças foram utilizadas para trazer algum ensinamento. Em outras palavras, “[...] o caráter formador da literatura Infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos” (CADEMARTORI, 1986, p. 23). Diferentes povos se utilizaram dessas narrativas, muitas vezes resgatadas da cultura popular, o que demonstra que:

[...] pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso de contos de advertência, como “Chapeuzinho Vermelho”, as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas (DARNTON, 1986, p. 32).

Autores, estudiosos e pesquisadores foram em busca desse repertório popular para consigná-los em livros, e acabaram convertendo-o em histórias infantis, embora nem sempre fossem voltadas para crianças, pois naquele contexto europeu, dos séculos XVII e XVIII, de pobreza e privações para a maioria da população, “[...] os contos diziam aos camponeses como era o mundo; e ofereciam uma estratégia para enfrentá-lo” (DARNTON, 1986, pp 77-78). Era preciso estar atento, saber encarar a vida, e as histórias ajudavam a dar suporte nesse sentido.

Como o pequeno camponês que se vê representado nos heróis dos contos de fadas, as crianças também encontram neles soluções para seus conflitos e se identificam com as personagens. Bruno Bettelheim (2014) em seu clássico *A psicanálise dos contos de fadas* faz uma ampla análise sobre esse tema. O autor mostra que os contos de fadas clássicos cumprem uma função importante na

formação da criança ao apresentar problemas que podem ser enfrentados e resolvidos mesmo quando são os mais difíceis. O fato de estarem bem delimitados o bem e o mal, o herói e o vilão, é necessário, de certa forma, para a construção de valores. Para os adultos, é possível entender que as pessoas são ambivalentes, ora tem boas condutas, ora não; já as crianças pequenas precisam fazer relações aparentemente óbvias para constituir sua própria identidade.

Para o psicanalista, os contos de fadas em “[...] sua forma e estrutura sugerem à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (BETTELHEIM, 2014, p. 14). Em outro momento ele afirma: “[...] enquanto diverte a criança o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade” (BETTELHEIM, 2014, p. 20). E, baseado no autor, é possível entender que, embora a qualidade das histórias esteja na criatividade, no desafio, nas lacunas, e que se valorize uma literatura infantil sem ensinamentos morais, eles são necessários para a compreensão de mundo da criança. Pois, como ser em formação, ela precisa, de alguma forma, desenvolver ideias sobre certo e errado, sobre aquilo que é preciso para se viver neste mundo. Sobre isso, Bettelheim (2014, p. 12) afirma que a criança:

Necessita - e isso mal requer ênfase neste momento de nossa história - de uma educação moral que, de modo sutil e só implicitamente, a conduza às vantagens do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto e, portanto, significativo.

Esse comportamento baseado em valores morais é mostrado pelos adultos e pode ser influenciado pelos contos de fadas. Devido a isso, os princípios presentes na sociedade dos séculos XVII e XVIII transparecem nas histórias.

A visão de que a criança era um pequeno adulto que devia ser moldado estava presente naquele período e, portanto, acreditava-se que ela deveria passar por uma maturação. Em *História social da criança e da família*, Philippe Ariès descreve o momento em que as histórias camponesas deixam de viver apenas na oralidade e passam para a cultura escrita. Ele observa que elas caem no gosto das crianças e afirma que “[...] um livro tem sua vida própria, e rapidamente escapa das mãos de seu

autor para pertencer a um público nem sempre conforme ao que o autor previra” (ARIÈS, 2014, p. 14).

A própria ideia do que é ser criança e o conceito de infância vinham sendo pensados e revistos, pois é a burguesia europeia dos séculos XVI ao XVIII que vai aos poucos reconhecendo a criança como um ser diferente dos adultos. Se antes passava-se direto da menoridade para a idade adulta, no início da Idade Moderna a criança começa a receber um novo olhar. Um exemplo dessa mudança é observado na França do século XVII, onde a palavra infância não era utilizada apenas para as crianças pequenas, a menoridade era atribuída também aos servos e pessoas dependentes. Nesse sentido, “[...] o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno” (ARIÈS, 2014, p. 43). Há, inclusive, diferentes fases da infância nessa época, nas quais se observa a necessidade de designar a criança pequena e passa-se a usar o termo *petit enfant*. Também utilizou-se *enfant* e *jeune enfant* (jovem criança). Há ainda palavras trazidas das relações feudais como *fills*, *valets* e *garçons*, que reforçam a ideia de dependência dos menores.

A invenção da infância é notada nas mudanças dos trajes, nas brincadeiras, no tratamento destinado às crianças e, também, nos artefatos utilizados como brinquedos. Um exemplo são os objetos em miniatura que naquele momento se tornavam o monopólio das crianças, “[...] uma mesma palavra designava na França essa indústria, quer seus produtos se destinassem às crianças ou aos adultos: *bimbeloterie*. O bibelô antigo era também um brinquedo” (ARIÈS, 2014, p. 89). Na França e outros países europeus como a Holanda, “Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. *A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos*” (ARIÈS, 2014, p. 91. Grifo do autor).

Junto a esse reconhecimento da fase da infância surge também a preocupação com a educação infantil, e naquele contexto havia livros de etiqueta que apresentavam instruções para os jovens, “[...] mas ao lado desses livros de etiqueta que se dirigiam principalmente às crianças, no início do século XVII surgiu uma literatura pedagógica destinada aos pais e aos educadores” (ARIÈS, 2014, p. 134). O tratamento que deveria ser dado às crianças ganha espaço nas regras de comportamento e a forma

como educá-las também recebe uma atenção especial, era um espaço que o universo infantil estava conquistando dentro da sociedade.

Pensando na cultura letrada, pode-se constatar que as crianças têm um contato com a literatura antes mesmo de os autores se preocuparem com elas, pois à época do surgimento da imprensa a literatura infantil ainda não se constituía como gênero próprio, porém, “[...] isso não quer dizer que muitos textos impressos antes do século XVII não pudessem se destinar às crianças, ou fossem até, num sentido muito exato, livros para crianças” (PENTEADO, 1997, p. 113). Era o caso de livros de lendas gregas e comportamentos, editados no quarto final do século XV, em 1474 e, em 1479 (PENTEADO, 1997, p. 113). Mesmo assim, é em algum momento do final do século XVII que se nota o surgimento do que pode ser chamado de literatura infantil. Shavit Zohar (2009, *apud* LIMA 2016, p. 228) considera que “[...] nascida com um atraso considerável em relação à literatura adulta, a literatura infantil precisou primeiro que a infância fosse reconhecida como uma fase da vida distinta da adulta” e, em seguida, que as crianças recebessem uma educação formal que demandasse livros.

No começo, as histórias que chamaram a atenção dos pequenos não foram endereçadas especialmente para eles, conforme nos mostra Maria do Rosário M. Magnani (1989, p. 49):

No caso dessa literatura, não se pode falar de uma produção inicialmente dirigida a crianças. Muitas obras foram apreciadas por esses leitores, mesmo que não tivessem sido escritas para esse fim. É o caso de *Dom Quixote de la Mancha* (Cervantes 1605/1615), *Robinson Crusoé* (D. Defoe, 1719) e *As Viagens de Gulliver* (J. Swift, 1726), que embora tendo sido escritas para um público adulto, parecem ter cumprido um papel compensatório para as crianças a quem se ofereciam [...] livros para dormir e não para sonhar. E continuam sendo lidos até hoje, ainda que através, muitas vezes, de adaptações e fragmentos.

Ao reconhecer o potencial contido nas narrativas infantis, diversas pessoas passaram a dedicar sua atenção a essas histórias. Em várias ocasiões, a literatura infantil desempenhou funções educativas, pedagógicas, moralistas ou conservadoras, dependendo dos interesses aos quais servia. O fabulista La Fontaine (1621-1695) já dava demonstrações de que as histórias lidas por adultos e ouvidas por crianças

possibilitavam um aprendizado independente da faixa etária, havia sempre uma moral. Com isso observa-se que:

[...] ao recorrer seu contexto, mais especificamente, à época da corte francesa nos idos do rei Luís XIV, podemos reconhecer de imediato quais histórias eram contadas ou lidas nos lares, lembrando naturalmente que nem sempre circulavam entre as crianças. [...] Admirador do fabulista Esopo (século VI a. C.), La Fontaine traduziu e criou tantas outras fábulas de caráter moralizador, afirmando que os animais eram os mestres dos quais se servia para instruir os homens. Segundo ele, suas narrativas eram compostas de duas partes: o corpo (a fábula) e a alma (a moral) (SILVA, 2013, pp. 73-74).

Essa funcionalidade das histórias e depois dos livros infantis vai servir aos interesses de determinados grupos por muito tempo até épocas recentes, haja vista que, na maioria das vezes, para que os projetos dos governos e das classes dominantes fossem colocados em prática, a escola teve um papel importante na divulgação dos valores defendidos.

Houve um momento na nossa história em que os livros infantis tiveram um papel mais contestador e libertador, porém, sem deixar de ser instrumento de aprendizado, pois “[...] é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens [...]” (COELHO, 2000, p. 15) e os artistas da palavra escrita usaram sua criatividade para trazer prazer e conhecimento em suas obras, deixando claro que havia engajamento e preocupação com o público infantil ao mesmo tempo.

Ao remexer as origens, pode-se notar que Charles Perrault (1628-1703) não foi um criador de contos de fadas; o seu trabalho na França foi de coletar histórias populares, escrevê-las e torná-las conhecidas na corte de Luís XIV. Em 1695 ele publicou sua coletânea *Contos de Mamãe Gansa*, em que apresenta histórias contadas pelos camponeses, porém, com uma adaptação onde as deixa mais “suaves” para atender aos gostos da nobreza. Naquele contexto “[...] seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 16). Além de limpar os contos, extraindo conteúdos mais agressivos, palavras usadas pelo povo de classes

mais baixas, e deixar mais aceitável para serem lidos nos salões, ele acrescentou uma moral da história em cada um deles, acentuando o caráter pedagógico/moralista já nas origens da literatura infantil. O historiador estadunidense Robert Darnton realizou uma pesquisa sobre a origem dos contos populares na Europa e principalmente na França. Ele escreveu que:

Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de *Mamãe Ganso*, seus *Contes de ma mère l'oye*, de 1697 (DARNTON, 1986, p. 24).

Em outras palavras, “[...] questões relativas à obra de Charles Perrault frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza da literatura infantil como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular” (CADEMARTORI, 1986, p. 34). O contista francês não tinha compromisso em manter o caráter popular de seus contos, mas sim de tornar agradável para um determinado grupo. Desse modo, ele recolhe as histórias da tradição oral e adapta-as “[...] para o salão, com um ajuste de tom, para atender ao gosto de uma audiência sofisticada” (DARNTON, R. 1986, p. 89). E com base nas leituras e pesquisas é possível assinalar que:

[...] o burguês Perrault despreza o povo e as superstições populares e, como homem culto, as ironiza. Seus contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo, são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica (CADEMARTORI, 1986, p. 36).

Os contos de fadas que Perrault imaginou para a elite letrada dos salões se tornaram contos consumidos por crianças, pois eles já eram narrados entre os camponeses e ouvidos pelos menores. Ele percebe isso, e aproveita para pregar seus valores morais. Cunha (1988, p. 19), explica que no início do século XVIII, na Europa, “[...] a criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos [...]”, e por outro lado “[...] as crianças das classes desprivilegiadas, liam ou

ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares”. Ou seja, há uma distinção entre os tipos de crianças e diferentes literaturas para elas.

O que une a obra infantil à adulta segundo Coelho é a popularidade e exemplaridade e “[...] como a criança era vista como um ‘adulto em miniatura’, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos” (COELHO, 2000, p. 29). Os contos recolhidos da cultura popular trabalharam a favor da missão de serem exemplares e contribuir com o amadurecimento, os quais “[...] tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional” (CADEMARTORI, 1986, pp 38-39). Ou seja, eram as pessoas mais velhas, com o auxílio desses contos populares, que iriam possibilitar a passagem dos pequenos de uma fase de ignorância para a razão e elevá-las ao status de adulto.

Embora essas observações sejam necessárias, não podemos deixar escapar que “Perrault representa algo único na história da literatura francesa: o supremo ponto de contato entre os universos, aparentemente distantes, da cultura popular e da cultura de elite [...]” (DARNTON, 1986, p. 90), mais do que isso, ele perpetuou muitos contos ao transcrevê-los para a narrativa escrita e, justiça seja feita, o autor “[...] destacou-se por ter sido o primeiro intelectual a escrever contos de fadas, o que garantiu ao gênero maior visibilidade acadêmica” (SILVA, 2013, p. 77). Ele foi um precursor desse tipo de literatura ao produzir uma obra que seria apreciada pelo público infantil, mas “[...] apesar de iniciativas como essas, demorará ainda para se valorizar aquilo que diz respeito à criança, e, conseqüentemente, a literatura infantil até por volta do século XIX, é considerada refúgio de escritores fracassados” (MAGNANI, 1989, p. 49-50). Com ele o caminho começava a ser trilhado, e pouco mais de um século depois da publicação dos *Contos de Mamãe Gansa* é que as histórias infantis vão conseguir conquistar algum espaço de relevância.

1.1.2 Século XIX

Depois de Perrault, “[...] no século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (*João e Maria, Rapunzel*), alargando a antologia dos contos de fadas” (CADEMARTORI, 1986, p. 33). Os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) repetem o caminho bem-sucedido,

e também dedicam-se a essa tarefa em solo germânico, onde as histórias de outros países europeus se repetiam com pequenas variações. Eles tiveram sucesso com a empreitada de editar uma coleção de contos de fadas que, devido ao sucesso conquistado, converte-se, de certo modo, em alternativas de literatura para os pequenos.

Esses intelectuais, que também realizaram outros trabalhos de cunho acadêmico, “[...] foram verdadeiros garimpeiros de histórias em diversas fontes: livros antigos, documentos, literaturas de todo o mundo. Entretanto, foi junto à cultura camponesa que encontraram sua maior riqueza” (SILVA, 2013, p. 81). Eles escreveram os *Contos para as crianças e para o lar - Kinder und Hausmärchen*, em que é possível observar como foram lapidando as histórias ao longo da coleta e escrita. Sobre isso, ressalta-se que:

No caso dos Irmãos Grimm, sua extensa obra está recolhida em dois tomos. A primeira edição (1812-1815) inclui histórias em dez dialetos, além do alemão formal ou alto alemão e a escrita reproduziu quase na integridade a transmissão oral. Após sucessivas atualizações e revisões, chegaram à última edição (1857), fazendo modificações para eliminar conteúdos violentos e moderar elementos perturbadores. A partir das mudanças ocorridas durante o processo de recolha da coletânea, pode-se perceber que os valores e as ideologias da época influenciaram a construção dos arquétipos morais, sociais e culturais (SILVA, 2013, p 46-47).

A decisão de atualizar os textos faz com que tenham uma postura parecida com a de Charles Perrault na França, embora não desejassem isso. Segundo Robert Darnton (1986, p. 24), eles tentaram se diferenciar da produção francesa; quando revisaram suas compilações:

[...] os Grimm reconheceram sua natureza literária e afrancesada e por isso, eliminaram-na da segunda edição do *Kinderund Hausmärchen* - com exceção de “Chapeuzinho Vermelho” [...] Assim, “Chapeuzinho Vermelho” inseriu-se na tradição literária alemã e, mais tarde, na inglesa, com suas origens francesas não detectadas.

Embora os valores sociais daquele momento e daquela sociedade influenciem na adaptação escrita pelos alemães, a garota Chapeuzinho Vermelho ganha mais

protagonismo na história. O ato de jogar uma pedrinha dentro da barriga do Lobo tem um grande significado, pois embora ele seja morto por um caçador adulto, é ela que decreta a derrota do agressor, com esse gesto.

Na Dinamarca, com Hans Christian Andersen (1805-1875), temos o que se pode dizer seja o início de uma literatura infantil preocupada exclusivamente com as crianças, pois, diferente de seus antecessores da França e da Alemanha, em vez de reproduzir, criou histórias como “O soldadinho de Chumbo”, “O patinho feio”, “A pequena vendedora de fósforos”, etc. Ele produziu contos cheios de imaginação que se aproximam do universo infantil, sendo referência de grande valor até os dias de hoje. Portanto, ao falar sobre literatura infantil podemos afirmar que “[...] seu oficial surgimento ocorreu com o dinamarquês Hans Christian Andersen, que, mais do que compilar, trouxe a marca de sua autoria recebendo o título de ‘pai da literatura infantil’ e um de seus autores mais significativos” (SILVA, 2013, p. 85). Não é à toa que a data de seu nascimento, dia 02 de abril, é considerada o Dia Internacional do livro Infantojuvenil, e que o maior prêmio da literatura infantil, um equivalente ao Nobel de Literatura, leve o seu nome. Passados muitos anos, ainda hoje “[...] seus temas têm servido de mote para novas criações e continuam encantando crianças do mundo todo” (SILVA, 2013, p. 86). Suas histórias servem de referência não só para a arte escrita, mas para o cinema, teatro, novelas, músicas, artes plásticas, etc.

As narrativas para crianças passam a aparecer em vários cantos, onde autores se preocuparam em mostrar um mundo mágico através de suas histórias e:

[...] através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (*O Patinho Feio, Os trajes do Imperador*), o italiano Collodi (*Pinóquio*), o inglês Lewis Carroll (*Alice no país das maravilhas*), o americano Frank Baum (*O mágico de Oz*), o escocês James Barrie (*Peter Pan*) constituem-se em padrões da literatura infantil (CADEMARTORI, 1986, p. 34).

Esses autores que se tornaram clássicos têm um impacto duradouro e transcendem gerações. Suas obras são referências tanto para escritores de literatura infantil, quanto para aqueles que escrevem para um público mais amplo. As adaptações e releituras dessas obras clássicas demonstram não apenas a relevância contínua da literatura infantil, mas também sua capacidade de se adaptar e evoluir com o tempo.

1.1.3 Origens no Brasil

Desde o período colonial, percebe-se que não havia uma ideia bem definida de infância por aqui, mas pouco a pouco a educação e a medicina vão cumprir o seu papel na moldagem dos menores e “[...] mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades” (DEL PRIORE, 2010, p. 57). Há uma preocupação com a formação social desse grupo, formação essa que passa mais pela violência do que pelo livro, pela educação ou aprendizado, “[...] triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civildade e cidadania” (DEL PRIORE, 2010, p. 57). Por muito tempo não houve uma preocupação em conhecer e entender as crianças brasileiras, mas sim de impor moldes e valores que pareciam ser os ideais para os adultos desta terra.

Durante o Período Colonial no Brasil, a imprensa foi proibida. Foi somente com a chegada da família real portuguesa que se tornou possível produzir e publicar livros, devido à revogação dessa proibição, com a implantação da Imprensa Régia, que inicia a atividade editorial no Brasil, e “[...] somente após 1808 foram publicadas aqui as traduções de obras europeias” (Mendonça, 2007, p. 67). Por esse motivo, os livros foram editados em Portugal antes de circularem na colônia. Sobre isso, Magnani (1989, p. 58) explica que:

A literatura infanto-juvenil nacional surge e se afirma a partir do século XX, ainda que tenham sido publicadas esporadicamente, e como parte de uma atividade editorial que se inicia com a implantação da Imprensa Régia, no século XIX, algumas obras tais como *As Aventuras Pasmosas do Barão de Munchausen*, inaugurando uma série de traduções e adaptações de histórias europeias que caracterizou, durante esse tempo, o gênero em nosso país.

Nesse primeiro momento, o caráter didático-pedagógico empobrece muito a produção, pois havia um louvor à terra, aos fatos históricos, aos grandes heróis, bem como ensinamentos sobre comportamento e obediência. Entre 1886 e 1919 alguns autores são responsáveis por um impulso inicial da literatura infantil brasileira. Esses,

porém, com um tom de patriotismo, didatismo, moralismo e valores importantes para uma elite letrada. Sobre isso observa-se que:

[...] os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista. [...] visando contar com o aval do público adulto, a literatura infantil foi preferencialmente educativa e bem-comportada, podendo transitar com facilidade na sala de aula ou, fora dessa, substituí-la (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 54).

Nesse contexto nacionalista, percebemos um caráter ufanista no que se produzia.

São essas obras - e esse o contexto, do qual trazem fortes marcas - que estavam disponíveis para a leitura da infância brasileira, em particular daquela infância que, frequentando escolas, preparava-se para ser o amanhã deste país que, como então já se dizia, era visto por suas elites como o país do futuro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Fica evidente que havia um utilitarismo nessas produções, a partir das quais se procurou fazer da literatura infantil um objeto que atendesse às "[...] necessidades crescentes de escolarização, decorrentes da industrialização/urbanização e do aumento populacional, e o dilema original do gênero – conciliação entre útil e agradável" (MAGNANI, 1989, p. 58). O utilitarismo das obras acaba sendo castrador por não ver a produção infantil como fenômeno artístico, mas como ferramenta para pregar valores considerados importantes naquele momento. Por mais que se publicassem traduções de obras infantis, os autores brasileiros ainda demoraram um pouco para se manifestar, o que indica que, "[...] como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, à época da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 24). É aí que temos alguns autores já conhecidos, como Olavo Bilac e Coelho Neto, produzindo alguma coisa.

Somente no final do século XIX é que serão realizadas algumas experiências por escritores brasileiros. A Proclamação da República traz consigo algumas

mudanças como a industrialização, que atrai trabalhadores gerando um crescimento dos centros urbanos e a conseqüente formação de um público consumidor de produtos culturais, além da valorização da instrução e da escola. Nessa época, os escritores eram muito ligados ao governo, com o qual conseguiam financiamento para escrever. Isso dava uma oportunidade de profissionalização e ganho frente à necessidade de uma produção literária infantil, algo que já era reivindicado por intelectuais no final do século XIX e início do XX.

Portanto, nesse clima de valorização da instrução e da escola, juntamente com uma produção literária variada, aparece a preocupação generalizada com a falta de material adequado de leitura para crianças brasileiras. As lamentações e os incentivos deram resultado, pois nossas edições eram fortemente marcadas pela presença de obras estrangeiras. Porém, chegou um momento em que houve a percepção de que era necessário produzir para um público específico que frequentava os bancos escolares, e observa-se que:

[...] tantos alertas, denúncias e sugestões não caíram no vazio: o apelo foi ouvido. Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um certo endereço: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 28).

Havia, nisso tudo, um trabalho em favor da pátria, pois era preciso divulgar os valores da recém-proclamada República brasileira. E isso vai acontecer de forma parecida com o que ocorreu na Europa, onde se trabalha uma visão que as elites pretendiam passar, onde a escola cumpre o papel de trabalhar a literatura infantil, e os escritores se aproveitam do mercado editorial para fazer disso um meio de ganhar dinheiro.

A adaptação do modelo europeu aqui no Brasil não ocorreu apenas nos contos de fadas, “[...] ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 32). Nessas obras há um envolvimento das crianças que protagonizam as histórias em situações modelares, que leem livros, ouvem histórias

edificantes, têm conversas educativas com os familiares e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes.

Histórias de viajantes pelo país, recebendo ensinamentos e chegando a alguma aprendizagem ao final do enredo, vão ser muito comuns no início do período republicano, pois havia produções parecidas na França e na Itália que serviram de modelo. Dentre as obras de destaque temos os livros *Contos infantis* (1886) de Júlia Lopes Almeida e Adelina Lopes Vieira, *Contos Pátrios* (1904) de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Histórias de nossa terra* (1907) também de Júlia Lopes Almeida, *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Saudade* (1909) de Tales de Andrade. Há ainda produções de poesias e antologias folclóricas que serviam como material adequado para as celebrações escolares (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, pp 29-30). Essas obras eram o que havia de disponível para a leitura das crianças brasileiras que frequentavam as escolas e estavam sendo preparadas para ser o futuro de um país que se modernizava.

Nas décadas de 1880 e 1890 há um esforço por parte de Carlos Jansen, que traduziu e adaptou importantes obras para a Editora Laemmert, e se colocou como um dos pioneiros nesse trabalho. Também houve uma importante figura que atuou na distribuição de uma literatura infantil clássica aqui no Brasil: o cronista da *Gazeta de Notícias*, Figueiredo Pimentel, que com seus *Contos da Carochinha* (1894) faz circular entre a infância brasileira as velhas histórias de Perrault, Grimm e Andersen. Outro nome de destaque é Oliveira Barreto, educador que dirigiu a partir de 1915 a coleção Biblioteca Infantil da Editora Melhoramentos, que trazia como primeiro volume de sua coleção *O patinho feio*, de Andersen (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 31). Note-se aí que as obras eram estrangeiras ou adaptações/imitações do que havia na Europa. Tratava-se de traduções de clássicos e ainda não havia naquele momento um destaque para autores brasileiros, o que levava muitos intelectuais a lamentar essa ausência de uma produção nacional.

O Brasil passou por uma urbanização entre o fim do século XIX e o começo do XX. Esse momento:

[...] se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de

publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 25).

As autoras Lajolo e Zilberman (2003, p. 28) ainda destacam que, perante essa urbanização e o surgimento de uma população urbana consumidora de bens culturais, começa a se impor um novo modelo social: “Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional”. Não demoraria muito para aparecer algum autor com a atenção voltada para as crianças.

1.1.4 Monteiro Lobato

Para alguns pesquisadores, “[...] a literatura infantil brasileira inicia sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato” (CADEMARTORI, 1986, p. 43). Na análise de Silva (2013, p. 89),

Do mesmo modo que Andersen, em contexto internacional, Monteiro Lobato é considerado o “pai da literatura infantil brasileira”, e sua importância e influência é tão significativa que os escritores das gerações seguintes desse gênero ainda hoje são chamados “filhos de Lobato”.

Embora houvesse produções anteriores, foi com esse paulista de Taubaté que a literatura infantil brasileira passou por um divisor de águas, pois ele tentou entender o universo infantil e por meio de suas personagens romper com o caráter puramente pedagogizante das obras feitas para as crianças. Ao escrever de forma quase exclusiva para elas, o autor traz para esse ramo da ficção caracteres nacionais mais representativos.

Em 1921, ele publica *Narizinho Arrebitado*, e em 1944 encerra as aventuras dos netos de Dona Benta. Nesse período entre 1920 e 1945, a literatura para crianças ganha corpo com o aumento de obras, a dedicação das editoras a esse ramo e a adesão de outros escritores da geração modernista. Para o professor Cléber Fabiano, “[...] embora tenha produzido algumas obras de cunho pedagógico, com intenções políticas muito fortes e, sendo referência em questões como a construção de uma

literatura nacional, trouxe uma carga literária e estética para a narrativa dos pequenos” (SILVA, 2013, p. 27). Essa preocupação estética nas obras infantis é que faz do autor uma novidade no campo literário nacional que se desenvolvia na primeira metade do século XX.

Fruto de muitas críticas em tempos mais recentes, sendo acusado de racista², o autor é de grandiosa importância na história da nossa literatura infantil, sendo até chamado de “o Andersen brasileiro”. Não cabe neste trabalho julgar o posicionamento do autor sobre isso, mas sim mostrar que, apesar de contestado por alguns grupos, ele foi um marco na arte literária de nosso país. Não se omitiu dos problemas sociais que presenciou e deixou isso transparecer em seus escritos. Numa época em que ainda havia muita influência estrangeira e colonial com um caráter beletrista em contraposição ao popular, ele consegue trabalhar com as duas coisas, ou seja, “Monteiro Lobato soluciona essa repartição conciliando o que é nosso e as inevitáveis e necessárias contribuições da cultura estrangeira” (CADEMARTORI, 1986, p. 46).

Ao fazer isso, ele resolve uma dualidade que atende à sedução estrangeira e o desejo de nutrir o que é nosso, a brasilidade que muitos autores tentavam expor nos seus escritos. O fato de abordar temas de nossa cultura popular não fez dele um autor que falou apenas da beleza de nossa nação, pois “[...] assumindo a responsabilidade da denúncia, formulando uma audaciosa advertência, Monteiro Lobato estabelece uma ligação entre a literatura e as questões sociais” (CADEMARTORI, 1986, p. 47). Há uma advertência aos costumes em seus textos e personagens; veja-se o Jeca-Tatu, da obra *Urupês*, que representa o brasileiro precário, o marasmo, o sujeito que é fraco e atrasado.

Sobre o governo e os governantes, o escritor não poupava críticas, dessa forma, “[...] o governo do país - individualizado ou na forma dos governantes e ‘políticos’ – é muitas vezes apresentado como estúpido, incompetente, empreguista, mentiroso e de outras formas indesejáveis” (PENTEADO, J. W. 1997, p. 278). Essa postura lobatiana servirá de exemplo e ficará como herança aos escritores das décadas seguintes, conforme veremos nas próximas seções deste capítulo.

² Nas últimas décadas surgiram discussões em torno de livros como *As caçadas de Pedrinho*, *Histórias de tia Anastácia* ou ainda *O presidente negro*, que apresentam a figura do negro de uma forma considerada preconceituosa. Sobre esse assunto, deixamos como sugestão este texto de opinião disponível em <https://www.conjur.com.br/2015-dez-12/literatura-racismo-analise-monteiro-lobato-obra> e acessado em 12/08/2021, e o artigo BOLDORINI, M. G.; MORAES, T. M. R. Monteiro Lobato: racista ou retratista de seu tempo? *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 195-216, jan./jun. 2016.

Apesar das críticas que promoveu ao país e à sociedade brasileira, ele não deixou de ser um nacionalista, pois defendia questões importantes e se envolvia em campanhas e lutas por um país melhor, tanto é certo isso que sabemos que ele criou empresas preocupado com o desenvolvimento nacional, como a Companhia Petróleo Nacional, a Companhia Petrolífera Brasileira, a Companhia de Petróleo Cruzeiro do Sul e a Companhia Mato-grossense de Petróleo.

Lobato investiu na literatura infantil e adulta como escritor e, também, como empresário, ao criar sua editora Monteiro Lobato e Cia, e depois a Companhia Editora Nacional. Era uma novidade, um comportamento original, pois havia poucas editoras e muito poucas obras infantis. Para o historiador José Murilo de Carvalho (1997), o escritor empresário na sua literatura para adultos e em sua ação empresarial, “[...] lutou contra quase tudo que constituía o mundo de valores no Brasil de sua época”, ou seja, “o estatismo, o catolicismo oficial, o espírito bacharelesco, a sociedade hierarquizada, a incompetência dos governos e das elites, o nepotismo, o parasitismo. Foi derrotado e acabou na prisão” (CARVALHO, 1997, p. XV). A mais emblemática de suas lutas é a que travou no início dos anos 1930 durante a Era Vargas, quando queria uma indústria petrolífera nacional e independente, o que acabou levando-o à prisão na década seguinte, entre janeiro e junho de 1941.

Há quem diga que uma das frases ditas na última entrevista antes de morrer foi “o petróleo é nosso!”³ Sobre o tema, ele escreveu um livro e fala sobre essa riqueza nacional: *O poço do Visconde*. Esse livro se torna um panfleto explícito na campanha do aproveitamento, em escala industrial, dos recursos minerais, particularmente os petrolíferos, do país. Quanto à questão do seu engajamento, vemos que “[...] dessa natureza é o nacionalismo de Lobato: sem ufanismos, sem patriotada, o olho crítico e impiedoso na realidade do país, a inconformidade com os problemas da sociedade brasileira” (CADEMARTORI, 1986, p. 47). Já o historiador José Murilo de Carvalho avalia que “Lobato é visto, por diferentes leitores, como individualista, comunista, anarquista, democrático; para alguns, o amor à pátria é uma das mensagens, para outros a condenação do nacionalismo” (CARVALHO, 1997, p. XIV). As inquietações lobatianas não eram apenas no campo literário, pois as ações que promoveu

³ LAURETTI, P. **Poder, literatura e petróleo.** Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/678/poder-literatura-e-petroleo#:~:text=%C3%89%20de%20Lobato%20a%20frase,do%20petr%C3%B3leo%20de%20solo%20brasileiro>. Acessado em 05/09/2023.

enquanto cidadão e empresário demonstraram isso. O fato de ser considerado nacionalista não o isenta de ser um crítico dos problemas do nosso país. Justamente por isso é que vemos um escritor inconformado que propõe um mundo melhor em suas histórias.

Havia, acima de tudo, uma preocupação com seu povo e com quem se comunicava, por isso a consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor, pois via na literatura a possibilidade de formar o que considerava bons cidadãos, afinal é dele a frase que diz que “um país se faz com homens e livros”. Carvalho (1997, p. XV) destaca que os valores que buscou transmitir, e que foram de alguma maneira recebidos por seus leitores infantis, continuam válidos nos dias de hoje: “Quando desmoronam tradições, instituições, modelos de comportamento, nada mais saudável do que a ênfase na criatividade, na curiosidade, na tolerância, na iniciativa, na cooperação”.

Contudo, é no campo da experiência vivida pela criança, da percepção de mundo, que destacamos a inovação do autor, pois ele não se limita a mostrar um mundo ideal onde se espera uma determinada conduta das pessoas, ele apresenta situações nas quais a inteligência é capaz de solucionar problemas. Nesse sentido, “[...] a leitura dos textos de Lobato possibilita uma nova experiência da realidade em que, ao mesmo tempo que são conservadas as vivências já adquiridas, antecipam-se possibilidades a serem experimentadas” (CADEMARTORI, 1986, p 50-51). Uma pessoa que lê Lobato na sua infância percebe que o mundo é gigante, e embora as coisas aconteçam no Sítio, esse lugar é uma metáfora/alegoria do mundo em que vivemos, onde a sabedoria, a coletividade e o bom senso são capazes de proporcionar uma vida mais intensa e cheia de realizações apesar das dificuldades.

1.1.5. Brasil anos 1940 a 1960

Entre os anos 1940 e 1960 a produção nacional voltada para esse ramo da ficção não foi de muita criatividade, pois os autores, embora tivessem passado pelo período lobatiano, não conseguem realizar obras inovadoras. Tanto no conteúdo quanto na forma, utilizam-se de fórmulas repetitivas, cheias de clichês, e há um retorno ao nacionalismo, ao didatismo, aos valores de uma sociedade conservadora.

Por outro lado, há uma produção considerável, pois, na década de 1940 a literatura infantil brasileira já existia e passou por um período em que deveria se concretizar. Os autores deveriam conquistar o mercado e mantê-lo e, “[...] para isso, muitos se profissionalizaram e se especializaram na produção de livros destinados a crianças e jovens, fato que também ocorreu com algumas editoras, como a Melhoramentos, a Saraiva e a Brasil” (MENDONÇA, 2007, p. 77). O fato de se profissionalizar não garante que o escritor seja inovador; quem escrevia para crianças não se arriscava a criar algo novo, era preciso garantir a produção de obras para atender às necessidades do mercado.

Até os anos 1940 houve um momento de estruturação do gênero. Após essa fase, ocorreu uma etapa de produção intensa e fabricação em série, atendendo às exigências crescentes do mercado consumidor em expansão. Essa produção em série é responsável pela repetição de estruturas narrativas e pelo trânsito de personagens por várias histórias de uma série de livros. Nota-se que a maioria dos escritores que surgem nessa década caracterizam-se por produzir quantidade considerável de obras e “[...] no geral, as histórias repetem temas e/ou personagens, explorando cada veio até a exaustão, o que, por sua vez, facilita a profissionalização” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 87). A repetição não dava espaço para as novidades e, portanto, as personagens não passavam por muitas transformações e nem por um amadurecimento para que pudessem ser aproveitadas em novas histórias. Conseqüentemente, a exploração de filões conhecidos impediu a pesquisa renovadora. Em relação a isso Lajolo e Zilberman (2003, p. 87) mostram que:

O resultado levou ao menor reconhecimento artístico e à maior marginalização da literatura infantil, se comparada aos demais gêneros existentes. Talvez se tratasse de uma profissionalização precária, não compensando os riscos. Por isso, não atraiu, ao contrário do ocorrido nos anos 30, artistas de renome ou intelectuais comprometidos com os projetos literários em voga.

Essa marginalização faz com que ocorresse um descompasso estético entre a literatura infantil e a não infantil. Os anos 1950 não foram muito diferentes, apesar de ter alguns motivos novos como a ficção histórica e as biografias. Podemos citar alguns autores desse período como Francisco Marins, Baltazar de Godói Moreira, Virgínia

Lefèvre, Renato Sêneca Fleury, Clemente Luz, Cecília Meireles, Ivan Engler de Almeida, , Francisco Barros Jr., Osvaldo Storni, Leonardo Arroyo e Olegário Mariano. Como se vê, eram muitos autores com uma produção muito intensa, mas sem muitas novidades. A profissionalização, embora interessante, não compensava os riscos de uma renovação dos temas, motivos e formas das obras, e talvez por isso, não foi um momento atrativo para escritores mais conhecidos e preocupados com a inovação. Era preciso um movimento de reinvenção no campo literário infantil e isso iria ocorrer nas décadas seguintes.

O Brasil dessa época era uma terra de contrastes, onde havia um atraso do Nordeste e estruturas agrárias que não eram compatíveis com a ideia de modernidade que se desejava. Procurava-se uma equiparação com as tendências vigentes na cultura internacional. E além das revistas semanais,

Nos jornais de grande circulação, passam a existir páginas destinadas às crianças e a revista em quadrinhos é introduzida no Brasil, com Pato Donald, de Walt Disney. As revistas de quadrinhos de terror também se popularizam entre nós, a ponto de em junho de 1951 haver uma exposição de Histórias em quadrinhos, no Centro de Cultura e Progresso de São Paulo. Dessa forma, percebe-se o avanço da imagem, que passa a ser valorizada ao lado da palavra (MENDONÇA, 2007, p. 79).

As HQs possuem uma aproximação com as obras infantis e igualmente acabam sofrendo algum preconceito porque “em comum com as histórias em quadrinhos, a literatura infantil apresenta o fato de destinar-se a um leitor e a condição de não desfrutar do *status* de obra de arte” (CADEMARTORI, 1986, p. 14). Havia um desdém com os quadrinhos e ainda hoje existe certa dificuldade para colocá-los em algum lugar dentro do campo artístico, por ser uma arte sequencial e híbrida, mesclando imagem e texto, ou seja, não se encaixa como arte plástica e nem como literatura. Como existia uma cultura erudita muito difundida, a cultura de massas se fortalece, e nesse contexto a literatura infantil acaba tendo que entrar na briga, pois ela se encontra em uma competição com duas forças: a da cultura que buscava se elitizar e a colocava como um gênero menor, e na outra frente a cultura de massas que dispunha de muitos canais para atingir a população urbana. Perante isso:

A solução que encontra é propor-se como um *front* de combate a esse avanço, conforme exige a pedagogia da época, aliada aos interesses dos editores que desejam ampliar os negócios nesse setor da indústria cultural. Para atingir eficazmente esse objetivo, terá de encampar temas da ideologia em voga, para tanto contando com os recursos literários de que puder dispor (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 96).

Essa postura de se posicionar no campo de batalha abordando temas da ideologia vigente será notada com mais clareza a partir dos anos 1960, quando os pesquisadores mostram que houve um *Boom* na produção de literatura infantil e “[...] essa produção começa a se avolumar, acompanhando a ‘democratização do ensino’ e o surgimento de um novo público urbano de classe média consumidor de livros na escola, e da trivialidade dos meios de comunicação de massa” (MAGNANI, 1989, p 58-59). A escola se firmava como espaço de ampliação de leitores em um país que buscava se expandir. Por esse motivo, havia também incentivos do governo e da iniciativa privada para aumentar a escolarização, uma demanda capitalista que torna o livro um bem de consumo, fazendo com que autores e editoras produzissem muito para ter retornos lucrativos dentro desse contexto, no qual:

A literatura brasileira para crianças e jovens também parece ter (re)descoberto a maneira de obter sucesso de público. Amparados pela legislação educacional e/ou pelo paternalismo do Estado, editores e autores começam a utilizar de forma mais racional o caráter utilitarista da escola conjugado ao agradável dos recursos dos “mídia”, para satisfazer às velhas necessidades de fantasia e ficção, agora as dos segmentos populares que têm(?) acesso à escolarização (MAGNANI, 1989, p. 59).

Com uma política voltada para a escolarização, tendo como objetivo formar uma classe que atendesse às necessidades capitalistas de um país que se industrializava, os governos e as empresas passaram a dedicar mais atenção à produção literária, como incentivo à leitura e aos estudos, e com isso:

Multiplicam-se, nos anos 60, instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil. É por essa época que nascem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e

Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 123).

Impulsionados por incentivos políticos que visavam aumentar os índices de escolarização para atrair recursos estrangeiros, e pelo estímulo financeiro voltado à formação da classe trabalhadora para atender às demandas das fábricas, os anos 60 estabeleceram a infraestrutura essencial para a modernização dos modos de produção e circulação literária. A partir desse período, esses esforços garantiram maior maturidade e eficácia para esse ramo da literatura. Tudo isso chama a atenção de artistas. E escritores já conhecidos aproveitam a oportunidade de se inserir nesse mercado, visto que:

[...] alguns escritores já consagrados pela crítica, dedicaram-se ao público infantil, como ocorreu com Clarice Lispector, a exemplo do que já ocorrera na década de trinta. Os nomes de Francisco Marins, Lúcia Machado de Almeida, Maria Heloísa Penteadó, Maria José Dupré, Odette Barros Mott são os maiores destaques nesse período produtivo para a literatura infantil (MENDONÇA, 2007, p. 80).

Nesse contexto, destacam-se autores bastante criativos que escreveram de maneira praticamente exclusiva para crianças, e com novas abordagens, entre eles Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Pedro Bandeira. Sua contribuição para a produção nacional é de grandiosa importância, pois “[...] com vasta produção e relevante atuação, esses autores participaram do movimento de implantação do cenário literário infantil e seus nomes estão marcados na história do país” (SILVA, 2013, p. 90). É essa geração que ficou conhecida como “Os filhos de Lobato”. Nesse momento pode-se notar uma intersecção interessante entre a literatura infantil e as histórias em quadrinhos. Ziraldo, por exemplo, transita entre ambas. As HQs, desprezadas pelos pais em várias épocas, ganham relevância naquele novo contexto.

1.1.6. Brasil pós-1960

A partir dos anos 1960, começam a surgir instituições preocupadas com a edição de livros e uma atenção do governo para o baixo índice de leitura, o que leva a surgirem políticas e incentivos para a publicação. Ao longo dos anos 1970, o Instituto Nacional do Livro (fundado em 1937) começa a coeditar, através de convênios, expressivo número de obras infantis e juvenis, o que representa, do ponto de vista do Estado, “[...] um investimento bastante significativo na produção de textos voltados para a população escolar, cujo baixo índice de leitura, por essa época, começa a preocupar autoridades educacionais, professores e editores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 124). Houve uma mobilização do Estado e da iniciativa privada para aumentar a produção e comercialização dos livros nas escolas.

Muitos autores se beneficiaram desse momento em que os incentivos financeiros apareceram. O sistema editorial mais moderno cria um ambiente favorável às publicações regulares, e contribui para a manutenção de um público fiel. A obrigatoriedade da leitura e a agressividade das editoras fazem com que escritores produzam de maneira regular, independente da qualidade de seus livros.

Havia no início dos anos 1960 um desejo político de aumentar o número de letrados por meio de programas como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), porém, sem muito sucesso. Com isso, a cultura também sofre os impactos políticos. Sobre esse assunto escreveu Cademartori (1986, p. 12):

A década de 60 havia começado de forma culturalmente promissora: iniciava-se um período cultural eminentemente crítico e polêmico. Com o endurecimento do regime, a partir de 1964, as promessas dos primeiros anos da década não se confirmaram. A cultura brasileira sofreu os efeitos da repressão: artistas e intelectuais deixaram o país e os que ficaram tornaram-se malabaristas da alegoria e da alusão para dizer o que não podia ser dito.

Os artistas das letras, inclusive da literatura infantil, posicionaram-se e não fugiram da luta. Antonio Candido (1981, p. 25) ao falar sobre aquele momento, em texto intitulado “A literatura brasileira em 1972” afirma que “[...] o atual regime militar do Brasil é de natureza a despertar o protesto incessante dos artistas, escritores e intelectuais em geral, e seria impossível que isto não aparecesse nas obras criativas

[...]”, dessa forma, acontece um momento de produção artística engajada na luta contra o regime e nos valores democráticos.

Os artistas engajados, assim como seu antecessor Monteiro Lobato havia feito nas primeiras décadas daquele século, fizeram denúncias, críticas e, longe de exaltar as maravilhas do país, o patriotismo e valores morais, assumiram um papel contestador, o que acaba sendo muito produtivo em termos de criação literária. Por esse motivo, surgiram inúmeras obras que conseguiam ser revolucionárias no conteúdo e na forma, com uma linguagem acessível para as crianças e a devida qualidade estética, como veremos nos capítulos seguintes, onde dedicamos mais atenção a esse período da história política e literária brasileira.

A própria crítica literária voltada para livros infantis se desenvolveu nos anos 1970 (MARIANO, 2012, p. 13), e se desenvolvem livros mais complexos com vertentes sociológicas, psicológicas, políticas, etc. Quando *O reizinho mandão* foi publicado em 1978, ainda havia censura e mesmo assim não foi vetado, “[...] assim ocorreu, provavelmente, por serem livros para crianças, ainda na década de setenta, julgados como ‘literatura menor’, sem valor artístico e ideológico” (MARIANO, 2012, p. 14). Nesse sentido, London (2009, p. 61) afirma que:

[...] a censura foi sempre burra e mais burramente ainda achava que a Literatura infantil era uma coisa que não tinha a menor necessidade, nem de ler, nem de chegar perto, porque era uma babaquice, era uma coisa com criança. E os escritores passaram a fazer nos livros infantis o que ele não faziam na literatura adulta.

Talvez, por isso, *Reizinho* tenha sobrevivido à censura do DOPS. O restante da tetralogia seria publicado depois, quando já havia sido extinta a censura no final de 1978.

Os livros infantis que até aquele momento priorizavam as situações não problemáticas começam a mudar, e outros temas passam a ser abordados: separação conjugal, amadurecimento sexual da menina, repressão do choro do menino, poluição em função da urbanização, baixa qualidade de vida nos ambientes urbanos, extermínio dos indígenas, preconceito racial, marginalização dos velhos e assim por diante, num rodopio que fez submergir a velha prática de privilegiar nos livros infantis apenas problemas que não geravam polêmicas.

Com isso, “[...] submergiu também o compromisso do livro infantil com valores autoritários conservadores e maniqueístas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 126). Também aparece como tema a perda da identidade infantil, em obras como *Corda Bamba* (1979) de Lygia Bojunga Nunes, que, junto com autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Joel Rufino dos Santos e outros, trazem os temas que norteiam essa ficção infantil mais renovadora, que de forma mais ou menos ortodoxa manifestam “[...] as marcas de um texto que se quer libertário” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 127).

Ruth Rocha, é um exemplo desse momento, com uma forma de escrever particular. Ela, em seus escritos, promove uma ruptura com as expectativas do leitor. Com isso ela consegue surpreendê-lo. Portanto,

[...] é nesse surpreender-se que o leitor, sorrindo consigo mesmo, passa a ver o mundo com outros olhos, a ouvir palavras com outros ouvidos e, acredita-se, a pensar e dizer coisas com outra cabeça e outra voz. Na surpresa, no sorriso e nas mudanças, realiza-se o milagre da leitura literária que patrocina o trânsito do texto à vida, devolvendo ao mundo o leitor - agora muito mais lúcido e crítico (BASTOS, 1985, p. 85).

Sobre a literatura infantil contestadora da Ditadura, no período há quem problematize, como é o caso de Catia Toledo Mendonça em sua tese de doutorado que afirma que “é certo que as obras traziam mensagens de rebeldia por parte da criança em relação ao adulto, mas essa postura está bastante ligada a mudanças ocorridas no modo de ver a criança no contexto familiar” (MENDONÇA, 2007, p. 89-90). Por esse motivo, a rebeldia não se limitava “apenas a questões de ordem política, por conta da ditadura que o Brasil vivia e que era a grande questão debatida pela literatura” (MENDONÇA, 2007, p. 90).

Já a pesquisadora Mariano (2012, p. 16) acredita que “seu objetivo é trazer a conscientização neles desde cedo, criar um leitor fluente com potencial de lidar com situações e pessoas opressoras, visando a um bem comum a todos os cidadãos”. De qualquer forma, o caráter transgressor dado aos protagonistas mirins na obra de Ruth Rocha pode ser interpretado como uma maneira de ela empoderar as crianças para

que reconheçam qualquer tipo de autoritarismo e venham a combater ou ter posturas que privilegiem a democracia e a coletividade.

Nesse contexto, pode-se perceber que o conteúdo presente nos enredos se configura como uma novidade em relação ao período anterior, com um discurso mais comprometido e sintonizado com a época. A literatura infantil ganha espaço como uma arte engajada, e seus autores e autoras são responsáveis por uma produção contestadora das várias formas de opressão vividas pela criança e pela sociedade brasileira, atuando de forma ideológica a fim de alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor.

1.2. ASPECTOS TEÓRICOS

Devido à luta que muitos autores, pesquisadores e estudiosos do assunto encamparam para mostrar o lugar e a função da literatura infantil, procurou-se teorizar ao longo do tempo sobre tal ramo da ficção. Nesta tese também nós recorreremos à bibliografia disponível para mostrar o que já se falou sobre isso e apresentar algumas conclusões. Uma boa análise teórica foi feita por Nelly Novaes Coelho (2000), em *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Para ela, a literatura infantil é um subgênero do gênero ficção, que possui formas simples como fábula, apólogo, parábola, alegoria, mito, lenda, saga, conto maravilhoso, conto de fada, conto exemplar, conto jocoso, etc. A autora ainda diz que “a literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo *processo de aprendizagem* inicial da vida” (COELHO, 2000, p. 164).

Se tomamos a leitura como um ato de transformação, podemos afirmar que ela pode agir sobre a relação entre adulto e criança. Dessa forma “a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento” (CADEMARTORI, 1986, p. 23). Assim é possível perceber que através dos livros a criança consegue se encontrar e compreender seu papel, posicionar-se e agir, o que muitas vezes pode ser visto como um problema por muitos pais e professores, que se sentem incomodados frente a uma postura mais contestadora, porém isso faz parte das mudanças que ocorrem com o passar do tempo, onde o lugar da infância é reconstruído e ressignificado.

Por muito tempo a produção literária voltada para o público infantil foi pouco valorizada, pois “desde sua gênese, a literatura infantil relaciona-se com a função de ensinar e, portanto, sempre foi considerada uma forma literária menor [...]” (SILVA, 2013, p. 17), com fórmulas repetidas e sem criatividade, a partir da qual um adulto escreve para a criança, que deve apenas receber um ensinamento. Com o passar do tempo, essas obras passaram por uma evolução, quando começaram a tentar entender o mundo infantil e tratar com mais seriedade os pequenos. Na atualidade, por mais que seja visível a sua relativa relevância dentro do universo literário, ainda existe esse **pré-conceito** conforme nos mostra Coelho (2000, p. 29), ao escrever que:

Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como *criação literária* e tratada pela cultura oficial como um gênero menor.

Lajolo e Zilberman (2003, p 11) também alertaram para isso:

As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior.

E Gregorin Filho (2009, p. 59) escreveu que “a literatura voltada para crianças e jovens ainda é vista por vários acadêmicos e por parte dos críticos literários como uma literatura de menor valor, talvez pela sua origem e pela sua associação frequente com os textos de prática pedagógica”. Menosprezará-la causa grandes prejuízos. Ao ser marginalizada e reduzida em termos de valor, perde-se no campo dos estudos sobre a literatura em geral, e mesmo sobre a arte de uma forma mais ampla, pois “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível

realização...” (COELHO, 2000, p. 27). Logo, as crianças possuem uma visão de mundo que lhes é particular, e isso, por si só, já é um grande material para o artista.

Muitas vezes o mundo sério dos adultos não possibilita a produção de obras tão ricas. Quando pensamos em uma literatura mais engajada, logo podemos perceber que é na literatura infantil que se pode discutir problemas sociais que são deixados de lado na literatura não infantil, é nela que se encontram soluções práticas para problemas complexos. Acreditamos que as crianças não podem ser vistas apenas como o futuro do país, mas como ser social dotado de capacidade para soluções do agora. Elas têm consciência de que é preciso usar máscaras em tempos de pandemia, que devemos lavar as mãos antes de nos alimentar, que devemos separar e dar destino correto ao lixo, que devemos usar cinto de segurança, que os adultos não podem furar o sinal vermelho, etc.

A criança em sua inteligência cobra a postura correta dos adultos; embora não seja ela que execute todas as ações, exige que façam da maneira certa; basta fazer um exercício de empatia e se colocar no lugar de um pai ou uma mãe que é repreendido/a pelo filho pequeno, se são cobrados pelos filhos, atendem, pois sabem que estão fazendo errado e não querem dar maus exemplos. As histórias que conseguem mostrar isso possuem qualidade estética e conteúdo, um artista que escreve para os pequenos, se tiver qualidade artística, “seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí” (CUNHA, 1988, p. 23).

A arte da escrita traz em si um potencial de expressão, criação, formação e transformação do ser humano e do mundo. Sobre a relação da arte com aspectos políticos, nota-se que “toda obra possui sua dimensão política, mas nem toda obra é engajada” (PAGANINE, 2000, p. 16). Com base nisso, é possível compreender que existem produções com um engajamento que busca chamar a atenção para temas que precisam ser abordados dentro da sociedade. Para tratar da literatura infantil engajada é possível recorrer a autores clássicos que abordam o tema, como é o caso de Antonio Candido ao afirmar que a literatura é causa social, bem como consequência, pois:

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos

um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (CANDIDO, 2006, p. 30)

O autor chama a atenção para os escritos que fazem parte de uma forma de arte e de enfrentamento das iniquidades sociais. Obras que trazem como uma das características fundamentais a sua consciente função social e histórica. É o que ele define como literatura empenhada, “que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica” (CANDIDO, 2011, p. 182). Porém, fica um alerta: quando o texto privilegia as questões sociais, pode perder em termos estéticos e não conseguir alcançar sua verdadeira função, quando é deste tipo, ou seja, os elementos ligados a dimensões psicológicas, filosóficas e estéticas “cedem lugar a uma preocupação, sobretudo, de ordem político-social de um dado momento histórico, a qual predomina sobre as demais camadas semânticas da obra literária, muitas vezes atrofiando-as” (PAGANINE, 2000, p. 18).

Sem a preocupação com o que é característico da estética literária, uma obra predominantemente política corre o risco de ficar fora do sistema literário e cair no esquecimento, ou ainda, servir apenas como um exemplo de literatura ruim; por isso, a necessidade de considerar sempre as características que configuram a literariedade dos textos. Perante isso, Paganine (2000, p. 31) apresenta uma alternativa, que é o engajamento poético que, tanto no conteúdo quanto na forma, problematiza a sociedade.

Walter Benjamin, em 1934, já chamava a atenção para o fato de o autor tomar posição para defender uma causa; ele explica que o autor burguês escreve de acordo com interesses de sua classe, já o autor progressista escreve com um posicionamento em favor do proletariado. Ele chamou isso de tendência, e apresentava uma dicotomia em que podemos dizer que “uma obra caracterizada pela tendência justa não precisa ter qualquer outra qualidade. Podemos também decretar que uma obra caracterizada pela tendência justa deve ter necessariamente todas as outras qualidades” (BENJAMIN, 1987, p.121). Ou seja, as obras engajadas que lutam contra o autoritarismo, as quais são uma tendência justa, também podem apresentar qualidade literária. O filósofo continua seu texto mostrando que ele tende a apoiar essa ideia, mas se recusa a decretá-la como uma verdade. Nossa posição vai ao encontro das

ideias do autor e concordamos com o que afirmou Mendonça (2007, p. 283), em sua tese de doutorado:

O fato de obras trazerem em si ideias e ideais de seus autores não implica a má qualidade do texto, que pode estar eivado de ideário e nem por isso deixar de merecer a admiração da crítica. Como se viu, autores como Maiakovski ou Graciliano Ramos colocaram suas obras a serviço de ideias políticas. O engajamento de um texto, se aliado à preocupação estética, pode agregar valor à obra.

Assim como Benjamin se precavia, também nós podemos ter esse cuidado de que não dá para tomar essa afirmação como verdade, mas se feito de forma responsável e com preocupação estética, o texto não perderá em qualidade. Nem sempre o tom panfletário nas obras significa empobrecimento da literatura produzida, de modo contrário, pode alargar os aspectos que compõem a riqueza literária.

O escritor que produz uma literatura empenhada deposita nela níveis de conhecimento para serem assimilados pelos leitores. Decorre daí que “estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão, etc” (CANDIDO, 2011, p. 182). O mesmo autor conclui que:

Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades (CANDIDO, 2011, p. 182).

Para Cadermatori (1986, pp. 19-20), a “principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais”. Quando uma pessoa tem um sonho absurdo no qual se comporta de forma errada dentro daqueles padrões que acredita serem corretos, fica muito incomodada e assustada. Isso serve para que o choque mostre se ela teria coragem para assumir tais comportamentos; é como uma preparação para uma

situação real; por exemplo, se no sonho a pessoa maltrata um animal, ela acorda refletindo sobre o que fez e percebe que não é capaz disso. Com a literatura é possível fazer essa aproximação com o mundo onírico, em que, ao ler uma história, percebem-se situações fictícias que podem ser reais e com isso ocorre uma espécie de catarse que torna as pessoas preparadas para o caso de um dia acontecer na realidade. É o que nos diz Coelho (2000, p. 55):

Identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto.

Também vemos ideia semelhante na seguinte citação:

Só desenvolvendo uma atitude otimista e autoconfiante, a partir de sua identificação com heróis que conseguem vencer, sozinhas ou com a ajuda de inesperados auxiliares, os mais difíceis obstáculos, é que a criança consegue solucionar seus conflitos interiores e reunir forças para superar sua dependência infantil (Rösing, 1999, p. 19 *apud* COSTA, 2013, p. 32).

Enfrentar os medos, as ameaças e as dificuldades de ser criança, torna-se uma habilidade. Saber analisar a realidade com mais clareza e se projetar no mundo em que vive, além de atuar de forma intensa nas relações humanas, é a recompensa de quem pratica a leitura, e nesse caso “a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo” (COLOMER, 2007, p. 62).

Para encontrar uma definição para essa literatura, faz-se necessário colocá-la em um contexto artístico maior em que “o elemento a ser examinado para avaliar a qualidade de uma obra literária deve ser sua literariedade, isto é, a linguagem singular e carregada de significado ao grau extremo seguida, então, do lugar cativo no qual se encontra o imaginário” (SILVA, 2013, p. 26). O fato de ser voltada para o público infantil não a faz menos literária, menos artística, e por esse motivo deve-se buscar encontrar nela a capacidade de escrita de seu autor no mais alto grau. Nessa mesma linha de pensamento, Lígia Cademartori (1986, p. 8) afirma que “a principal questão

relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina”.

No mais, ela também é literatura como qualquer outro gênero literário. Não se pode colocá-la em uma caixa que a reduz simplesmente como histórias de linguagem simples e enredos fáceis escritos para crianças. Pelo contrário, é um campo bastante extenso e “não há limite para a temática das narrativas infantis, que acolhe todos os assuntos” (COSTA, 2013, p. 76). Temos que considerar que a literatura, de um modo geral, sempre encantou as crianças; mesmo antes de haver histórias escritas, elas já ouviam as narrações orais. Basta observar que, desde o princípio, alguns textos nem foram escritos para elas, mas acabaram sendo acrescentados ao seu repertório.

Essa aproximação com os textos feitos para adultos eleva esse ramo da ficção, pois “os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 15). Dessa forma, vemos que os enredos das histórias não vêm despregados da realidade, e nem existem de forma alienada, eles estão inseridos no contexto e servem como uma representação do mundo e da sociedade em que são produzidos.

O encontro com a literatura desperta em todos nós aquele deslumbramento com o mundo; ela atua em nosso modo de pensar e faz com que a experiência de vida seja transformada e ampliada, as vontades e emoções, desejos e tantos outros sentimentos se expandem por meio da arte literária. Mas aí fica o questionamento sobre a literatura infantil, sobre qual seria a sua natureza, e para isso recorreremos a Nelly Novaes Coelho (2000, p. 29), que nos mostra que “em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor: a criança*”.

O fato de haver um destinatário específico faz com que seja necessária uma aproximação e identificação do leitor com os personagens de suas histórias, para isso “a maioria dos livros para crianças potencializa a leitura identificativa através de protagonistas infantis, que levam a cabo ações muito parecidas com as do leitor em sua vida real” (COLOMER, 2007, p. 56). As histórias infantis, assim como os contos dos camponeses medievais, fazem com que a criança possa perceber os desafios que a vida lhe apresenta e procurar soluções de acordo com suas capacidades de agir.

1.3. A RELAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COM O CÂNONE LITERÁRIO

A falta de conhecimento mais amplo do mundo por parte da criança faz com que a literatura infantil e os contos populares se aproximem ainda nas suas origens; isso é possível de se analisar quando pensamos no momento em que Charles Perrault adapta as histórias camponesas que acabam atraindo os pequenos, “talvez nesse momento tenha sido inaugurada a confusão que fortaleceu os laços entre literatura popular e literatura infantil e que tem por base a aproximação de duas ignorâncias: a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade” (CADEMARTORI, 1986, p. 39). Antes que os contos populares fossem adaptados na França, eles foram uma forma de mostrar uma realidade dura, onde “sem fazer pregações nem dar lições de moral, os contos franceses demonstram que o mundo é duro e perigoso” (DARNTON, 1986, p. 78). Porém, é dessa época em que os contos servem de alerta para os perigos e as dificuldades, que a literatura infantil vai evoluir para um instrumento de ensino, de divulgação de valores e moralismos.

Essa aproximação com o popularesco, com as histórias contadas entre pessoas simples, pode ajudar a compreender a luta que busca encontrar um espaço de destaque para a literatura infantil dentro do sistema literário. Encontramos algumas formas de definir o que é um sistema literário baseadas nas pesquisas sobre os polissistemas: Primeiramente, uma das definições é que esse sistema é “a rede de relações hipotetizadas entre uma certa quantidade de atividades chamadas literárias e, conseqüentemente, essas atividades mesmas observadas através dessa rede” (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 2 *apud* COSTA, 2007, p. 18, tradução nossa). Ou, ainda, “O complexo de atividades, ou qualquer parte dele, para o qual se pode propor Teoricamente relações sistêmicas que sustentem a opção de considerá-las literárias” (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 2 *apud* COSTA, 2007, p. 18, tradução nossa). E de uma forma mais didática, Rildo Cosson (2016, p. 52), apresenta a seguinte explicação:

Um sistema literário, segundo Even-Zohar (2010), é constituído pela inter-relação de seis posições ou fatores, que o autor toma de empréstimo ao modelo de comunicação de Jakobson: o produtor, que não é apenas o autor de livros, mas todos aqueles que individual ou coletivamente lançam produtos como imagens e expressões no sistema; o consumidor, que também é mais que o leitor, podendo ser qualquer um

que de uma maneira direta ou indireta consome os produtos literários; o produto, por sua vez, é a obra e igualmente expressões, imagens, modas, atitudes e modelos de vida que são elaborados dentro do sistema; o repertório, que corresponde ao conjunto de regras e demais referências orientadoras da produção, do consumo e da própria definição do que seja produto literário; a instituição, a qual responde pelas entidades e pelos demais elementos que, de uma forma ou de outra, regulam e controlam o sistema; o mercado, finalmente, que compreende todas as relações de consumo dentro do sistema (tradução do autor do artigo).

Dessa forma, a literatura infantil se configura como um sistema que possui relações com uma rede maior, que são os polissistemas. Essas tensões entre diferentes sistemas fazem com que o próprio cânone seja reorganizado. Na definição de Costa (2007, p. 13), “o cânone é, dessa forma, uma lista na qual os círculos dominantes da cultura, isto é, o estrato social do polissistema, incluem e excluem textos que são produzidos dentro dos padrões por ele estabelecidos”. São aqueles textos que uma determinada comunidade seleciona para que façam parte de sua herança histórica. Para Peter Hunt (2015, p. 68) “Não são muitos os livros que ascendem para se tornarem ‘alta cultura’”. A cultura dominante é que vai determinar o que será legitimado ou esquecido.

A literatura infantil se insere no sistema literário como um sistema subalterno em alguns momentos, conflitante ou dependente em outros, mas sempre se entrelaçando com a literatura de um modo geral. A pesquisadora israelense Zohar Shavit (2009 *apud* LIMA, 2016, 226) apresenta a tese de que “a literatura infantil, até um período muito recente, possuía um estatuto periférico no sistema literário, decorrente da posição da criança na sociedade e da pressuposta missão pedagógica da literatura”.

A relação da literatura para crianças com a educação é fator que influencia o sistema literário, e se pensarmos de outra forma, o incentivo da leitura na escola contribui para o fortalecimento do ramo e seu conseqüente movimento para o centro do polissistema. Shavit ainda mostra em seus estudos que o surgimento da literatura infantil no século XVII mexeu com o cânone literário, criando um novo estrato, com uma literatura separada da adulta e uma nova oposição dentro do polissistema literário que seria entre a literatura infantil e a literatura adulta.

Costa (2007, p. 12) discute a ideia de que “A literatura tem uma rede de interdependências entre os seus sistemas centrais, ou legitimados pelos círculos dominantes da cultura, e seus sistemas periféricos, ou não legitimados por esse círculo dominante”. Assim como na ciência chamada História se busca estudar diferentes grupos, para não se limitar à história dos vencedores como reis e generais, na literatura se faz necessário o estudo de obras marginalizadas para compreender as canonizadas.

É interessante observar que a tensão existente entre os textos canônicos e não canônicos vale também para a literatura infantil, já que ela como produção literária precisa de um modelo para se comparar, existir e se fortalecer. Stuart Hall (2006, p. 11) mostra que uma das formas de moldar a identidade de um sujeito (identidade sociológica) é na relação com outros indivíduos importantes para ele. Essa concepção também pode valer para os textos literários, pois a identidade de um tipo de texto se afirma nas relações e diferenças com outros. Os textos feitos para crianças se colocam em um lugar periférico dentro do sistema literário e procuram se fortalecer no embate com os textos canonizados. Da mesma forma, o cânone existe e se afirma como tal ao se confrontar com outros textos; sobre isso escreve Otto Winck (2014, p. 112) que:

Qualquer sistema cujos estratos dominantes não sofram a concorrência de estratos não canonizados entraria em decadência. Sob a pressão destes, os repertórios não podem permanecer inalterados. E é esta dinâmica que garante a evolução do sistema, sem a qual ele poderia fossilizar-se ou mesmo extinguir-se.

Portanto, um sistema literário necessita desses embates para que haja uma evolução. Sem essa tensão, teríamos algo estático.

O israelense Itamar Even-Zohar (201, p. 3) ao falar sobre a teoria dos polissistemas nos mostra que polissistema é “um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes [...]”, ou seja, diferentes sistemas literários vivem uma interação permanente. Com base nessa definição, entendemos que a literatura infantil se situa como uma parte desse todo maior e que, embora esteja na periferia do sistema

literário, ora concorre, ora se sobrepõe a outras frações do sistema, tornando a literatura em um sistema em movimento. Dessa forma:

Neste movimento opostamente centrífugo e centrípeto, os fenômenos são arrastados do centro à periferia, enquanto, no sentido contrário, certos fenômenos podem abrir passo para o centro e ocupá-lo. Um polissistema, no entanto, não se deve pensar em termos de um centro apenas e somente uma periferia, posto que teoricamente se supõem várias dessas posições. Pode ter lugar um movimento, por exemplo, no qual certa unidade (elemento, função) transfira-se da periferia de um sistema à periferia do sistema adjacente dentro do mesmo polissistema, e nesse caso poderá logo continuar movendo-se, ou não, até o centro do segundo (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 6).

Portanto, não é possível limitar os estudos a obras canonizadas e obras marginalizadas, pois em muitos momentos históricos determinado estrato marginalizado pode acender ao centro do cânone e vice-versa. Veja-se um exemplo do início do século XX: Coelho Neto era um dos escritores de maior prestígio e Lima Barreto, por sua vez, um escritor marginalizado, literalmente. Hoje, Lima Barreto se encontra incontestavelmente no núcleo do cânone e Coelho Neto não passa muitas vezes de uma nota de rodapé. O próprio Even-Zohar (2013, p.7) afirma que o cânone “não é um eufemismo para ‘boa literatura’ frente à ‘má literatura’ [...]”, ou seja, mesmo que os livros infantis ocupem a margem do sistema, não significa que não possuam qualidade estética e literária.

Aliás, a pressão exercida pelas produções que ficam à margem ajuda a preservar o status daquelas obras que ocupam o centro, pois é nesse embate que muitas obras se firmam e se sobrepõem às outras; dito de outra forma, “sem o estímulo de uma forte ‘sub-cultura’, qualquer atividade canonizada tende a fossilizar gradualmente” (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 9), ou seja, é preciso uma cultura de massas para viabilizar uma cultura canonizada. Também por esse motivo, a teoria literária necessita revisitar os cânones a todo momento.

Cosson (2016, p. 52) afirma que dentro do polissistema literário a literatura infantil, “quer por ter uma demarcação mais recente, quando comparada com outros sistemas literários, quer por manter histórica ligação com a escola, não ocupa uma posição central”. Da mesma forma que um polissistema é um sistema dinâmico, o subsistema representado pela literatura infantil tem demonstrado um movimento de

transição da margem para o centro, conforme indicado por diversos indícios. Esse fenômeno já se manifestou no passado com outros subsistemas, como, por exemplo, o romance, que, até meados do século XIX, não desfrutava do mesmo status que outros gêneros, tais como poesia e o drama. O mesmo pode ser observado dentro do próprio gênero romance, com subgêneros como a narrativa policial e a ficção científica, que só recentemente vem conquistando seu espaço no cânone literário.

As obras literárias não existem de forma isolada, mas são parte de sistemas literários complexos, cujas influências, traduções e adaptações desempenham papéis essenciais. Dentro desses sistemas, uma literatura dominante muitas vezes exerce influência sobre literaturas periféricas e vice-versa, criando uma rede dinâmica de troca cultural. O que é pensado para as crianças pode muito bem servir aos adultos e da mesma forma pode haver o contrário, como já aconteceu. A teoria dos Polissistemas na literatura oferece uma lente poderosa para analisar como a diversidade literária se manifesta em diferentes contextos culturais e linguísticos, promovendo uma compreensão mais profunda das relações entre os diferentes gêneros.

A literatura infantil, sendo ela híbrida com texto e imagens, muitas vezes é vista como uma preparação para o momento em que as crianças estejam alfabetizadas e consigam ler os textos exclusivamente escritos. Porém, compreender e dar sentido às imagens também é uma forma de leitura, por esse motivo, assim como as literaturas de massa, os livros infantis podem ser uma iniciação para os livros canonizados, uma porta de entrada para a literatura adulta, já que a literatura infantil também possui seus cânones como Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, etc. Esse motivo é mais um para entender o movimento do sistema literário que o tempo todo se reorganiza, aumentando ou diminuindo os valores atribuídos a diferentes gêneros, e dentre eles o próprio ramo da Literatura Infantil.

O movimento da margem para o centro fez com que autores de renome na literatura para adultos buscassem escrever literatura infantil; tal acontecimento foi mostrado no primeiro capítulo. Esses autores e outros são lidos principalmente nos espaços de construção do saber, e ajudam a configurar o sistema literário e ampliar a influência da literatura infantil dentro dos polissistemas. As escolas, sendo elas o espaço para a promoção da leitura e contato com o livro, também contribuem para a alteração do sistema literário, pois elas desempenham um papel de letramento e formação de leitores. Nesse sentido, Cosson (2016, p. 53) desenvolve uma ideia de

que o espaço para o letramento e a leitura ocorre na sala de aula, onde há uma comunidade que compartilha saberes e constrói repertórios individuais e coletivos, movendo não só pessoas, mas a própria literatura.

Ainda com base nas teorias de Even-Zohar, Cosson (2016, p. 54) conclui que a literatura infantil constitui um sistema dentro do polissistema literário e, como tal, “possui uma relação estreita com a educação, o que leva a uma certa distância entre ele e os sistemas mais voltados para o fazer ‘puramente’ artístico, como é o caso do sistema canônico central”. Essa é uma relação complexa que envolve produção, instituição, mercado e repertório, configurando-se como um sistema que chega além do seu destinatário preferido, que é a criança.

A literatura infantil, nestas primeiras décadas do século, tem conquistado cada vez mais espaço dentro do cânone e do polissistema literários; basta ver a quantidade de trabalhos acadêmicos⁴ e cursos de especialização na área. Lima (2016, p. 232) cita o caso de um prêmio britânico, *Whitbread*, que desde 1999 mudou suas regras para incluir livros infantis como candidatos ao prêmio geral. As obras infantis em muitos casos são ambíguas, atendendo ao gosto infantil e adulto, e, por isso, “mesmo os livros ilustrados, direcionados a crianças menores, têm criado espaço para uma literatura ambivalente” (Lima, 2016, p. 232). Conforme constata Shavit: “neles, artistas plásticos e gráficos têm encontrado fértil campo de experimentação, criação e inovação, abrindo alternativas que fogem aos clichês associados aos livros para crianças” (Lima, 2016, p. 232). Autores-ilustradores, como Maurice Sendak, Shel Silverstein, Ângela-Iago e Renato Moriconi conseguem grande destaque. No Brasil, em 2014, temos um vencedor do maior prêmio de literatura infantil do mundo (Prêmio Hans Christian Andersen), que é Roger Mello na categoria ilustrador. Tal fato demonstra que por aqui esse ramo da literatura tem se movimentado bastante dentro do cânone literário. Além disso, o livro ilustrado toca outro sistema cultural não mencionado por Shavit, que é o das artes plásticas; isso é observado por meio de exposições de arte que envolvem ilustrações de livros infantis (LIMA, 2009, p. 232). Embora interessante, isso envolve outras discussões que não cabem nesta tese.

⁴ Em pesquisa rápida utilizando o termo “literatura infantil” no site de pesquisas Google Acadêmico, encontramos 409 mil resultados entre os anos de 2000 e 2024.

2.CAPÍTULO II – RUTH ROCHA: VIDA E OBRA

A vida da escritora foi amplamente estudada por diversos autores, e não é difícil encontrar referências sobre sua biografia. Para esta parte da tese nos utilizamos do livro *Ana & Ruth: 25 anos de literatura*, organizado pelo jornalista Dau Bastos em comemoração dos 25 anos em que Ruth Rocha e sua cunhada, Ana Maria Machado, começaram a escrever para crianças, do site da própria autora (<https://www.ruthrocha.com.br/biografia>) e da dissertação de mestrado *Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora*, realizada por Maria Aparecida de Fátima Miguel.

Ruth Machado Lousada Rocha nasceu em 02 de março de 1931; paulista de nascença, ela diz que nas suas origens tem “baianos, mineiros, cariocas. Com muitos portugueses bem lá atrás e algum sangue bugre ou negro - quem sabe?” (BASTOS, 1995, p. 21). Seu pai era médico, e sobre ele a autora dizia ser contador de uma história só. Já sua mãe era de inventar histórias, mas era o avô loiô que possuía um bom repertório que passava por Perrault, Irmãos Grimm e Andersen. Ela cursou o ginásio no Colégio Bandeirantes, onde tentou escrever seu primeiro livro junto com uma amiga, porém, sem sucesso, pois faltava o essencial segundo ela, a leitura. Mas foi lá que teve contato com os primeiros livros, dentre os quais conta que foi marcante *A cidade e as serras*, de Eça de Queiroz, que despertou a sua atenção para a literatura. Leitora desde pequena, conta que em sua casa os livros sempre estavam ao alcance das crianças, inclusive as histórias em quadrinhos, que eram o grande terror dos pais daquela época; sua mãe reconhecia que era importante para despertar o interesse pela leitura. Na biblioteca do pai lhe chamava a atenção um livro de cantadores nordestinos cheio de ilustrações, o que lhe impressionava pela riqueza cultural produzida em outras partes do Brasil. Monteiro Lobato é um autor que ela gosta, mas chama a atenção: “Gosto de Lobato. Não o Lobato das mil mortes de Urupês, mas do Lobato que botou na boca da Emília, quando perguntada ‘Quem é você?’, a síntese da rebeldia: ‘Eu sou a Independência ou Morte!’” (BASTOS, 1995, p. 21).

Escolheu cursar Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mas não foi essa a profissão que seguiu, embora sua formação tenha importância mais tarde nas histórias que criou. Com uma carreira marcada por

muito empenho, ela trabalhou em uma biblioteca e depois acabou se tornando orientadora educacional do Colégio Rio Branco, em São Paulo, entre 1957 e 1972. Lá conheceu Carlos Alberto Fernandez, o Caloca, que dirigia a revista *Cláudia* e precisava de alguém para escrever sobre educação. Embora não se sentisse apta, acabou aceitando o convite, e depois de três anos escrevendo artigos, passou a produzir atividades para a revista *Recreio*.

Depois de sete anos na revista, escreve sua primeira história, *Palavras Muitas Palavras*, mas ainda como algo paralelo. Trabalhou mais algum tempo nesse ramo, indo para a editora Bloch e retornando para a Abril, onde chegou a ser redatora-chefe. Embora gostasse dessa função, mostra que isso lhe custou muito, pois houve uma vez em que teve que demitir 20 pessoas de seu departamento, 20 amigos. É o espírito da coletividade que predominava na pessoa de Ruth Rocha, para a tristeza da editora e para a alegria das crianças.

Após participar de um encontro de escritores em Florianópolis, ela volta decidida a pedir demissão e se dedicar integralmente ao ofício de escritora. Quando observa esse momento da vida, ela escreve que “a profissão vai se construindo. Há uma grande estrada, mas a gente transita pelas veredas, abrindo as próprias picadas. A carreira de escritora que construí paralelamente, essa sim, reforça meu ego” (BASTOS, 1995, p. 24). É possível perceber que há uma trajetória trilhada, que não foi algo que ela pensou ou sonhou, mas aconteceu.

O trabalho como bibliotecária, orientadora educacional, redatora de revistas e redatora-chefe aliado à sua formação em Ciências Políticas fez com que ela descobrisse um talento que merecia ser compartilhado com mais pessoas; não que antes disso ela não tivesse nenhum talento artístico, pois seus amigos e a própria autora relatam que ela entende de música e chegou a se apresentar na noite paulistana. Em outras palavras, essa mulher “pegou a poeta de nascença e a educadora de profissão e foi ser Ruth na vida” (BASTOS, 1995, p. 39). Depois disso, cruzaria o século encantando crianças e adultos com suas narrativas cheias de imaginação e reflexão.

Por ser uma das mais premiadas escritoras do gênero infantil e atuante até o momento em que escrevemos esta tese, Ruth Rocha é admirada por muitos escritores, jornalistas e críticos que tecem os mais diversos comentários e análises sobre a sua vida e sua obra. Para o escritor Carlos Moraes, “suas histórias têm Bíblia e rua, cadência de profeta e drible de moleque - resistir quem há de? Lê-la é como

nadar em correnteza. A gente cai e vai. A mensagem é como rima, sai sem querer” (BASTOS, 1995, p. 42). Ainda segundo ele:

História boa, sugere Ruth, é a que tem coerência bastante para ser entendida e má intenção suficiente para se entender sempre mais um pouco. Critério ruthiano para ver se a história é boa: arrepio na espinha. Se sente que está escrevendo sem arrepio, pára e joga fora. Em geral, confessa, gesta sério, demorado, e conta rápido, brincando. Não teme nem palavras nem temas difíceis (BASTOS, 1995, p. 42).

Os temas difíceis são compreendidos pelas crianças e aparecem em histórias como a do *Reizinho mandão*, que trata de autoritarismo em uma época de governos autoritários; porém, esse poder autoritário para uma criança pode representar o pai, a mãe, a professora, o governante, o síndico, etc. Cléber Fabiano (2022, p. 12) chama a atenção para temas delicados e polêmicos na literatura infantil e mostra que, no contexto contemporâneo, “os textos indicados ao pequeno leitor mostram-se adaptados, simplificados, recortados e, quase sempre, desprovidos dos assuntos mais substanciais da existência humana”. Algumas famílias e professores evitam histórias que consideram terríveis, ameaçadoras e violentas.

O professor discorre, ainda, sobre o fato de se blindar a infância com o politicamente correto e conclui dizendo que “não existem temas polêmicos, existem temas humanos” (Fabiano, 2022, p.29). E que o que se deve fazer é oferecer condições para que a criança sinta segurança para esclarecer as suas dúvidas sobre o que não consegue compreender nas histórias.

Dau Bastos constata que, tradicionalmente, as histórias infantis trazem mensagens conformistas em que tudo é lido pela ótica do conservadorismo, como a princesa que casa com o príncipe prometido, o filho bom que leva a melhor sobre o filho rebelde, os bons alunos que têm boas férias em que aprendem sobre a vida rural, os que cometem erros voltam arrependidos, e de forma subliminar mostra que meninos devem brincar de guerra e meninas devem brincar de casinha.

Ao fugir dessas mensagens conformistas, a autora consegue por meio do humor quebrar as expectativas do leitor, a fim de inverter valores, princípios, comportamentos, pois quando fala de reis antipáticos por serem tão mandões, ministros desonestos que mais atrapalham do que ajudam o monarca, príncipes herdeiros chatíssimos, mulheres liberadas e crianças contestadoras, “Ruth provoca

risadas inesperadas, fecundando o gênero infantil com significados novos” (BASTOS, 1995, p. 85). O recurso do humor é uma ferramenta para a compreensão da realidade, uma vez que ele “se baseia, frequentemente, na inversão ou transgressão das normas de funcionamento do mundo que os pequenos já dominam, de forma a que os equívocos ou exageros das ações configuram uma parte importante dos recursos utilizados” (COLOMER, 2007, p. 58).

Com isso, os pequenos leitores, ao mesmo tempo em que acham graça, compreendem o quanto é absurdo um governante proibir de cortar as unhas na primeira quarta-feira do mês, ou proibir de usar touca de dormir na primeira noite de lua cheia, e fazem relação com o seu dia a dia. E, ao trazer o leitor para as suas histórias que promovem o riso, ela faz com que ele veja o mundo com outros olhos, ouça palavras com outros ouvidos e possa dizer coisas com outra cabeça e outra voz. Dessa forma, devolve esses leitores ao mundo com uma postura lúcida e mais crítica (BASTOS, 1985, p. 85).

Outros escritores também falaram sobre Ruth Rocha, é o caso de Pedro Bandeira, que lamenta por suas histórias não existirem na primeira metade dos 1900: “se seus livros existissem lá pela década de 40, minha geração certamente teria crescido melhor, mais consciente, mais feliz” (BASTOS, 1995, p. 120). E Mário Prata brinca com as iniciais dos nomes de artistas famosas e a compara a grandes ícones como Marilyn Monroe, MM, Brigitte Bardot, BB, que segundo ele tinham cara de sedutoras e sapecas, por isso Ruth Rocha, RR, seria uma moleca, sem-vergonha, algo como uma transgressora.

Ele escreve “de onde é que saem aqueles bichinhos todos, aqueles Marcelos, Martelos e Marmelos? Se você for analisar bem, é tudo história de sacanagem. A Ruth Rocha não presta. No melhor sentido universal da palavra” (BASTOS, 1995, p. 124). Já o poeta José Paulo Paes se apega aos valores por ela pregados e à sua criatividade:

Se, além de encantar, suas histórias conseguem infundir o senso dos valores fundamentais - a fraternidade, o respeito humano, o amor da justiça, a aversão pela força, o sentimento de igualdade -, isso se deve à inteireza com que ela pratica o seu ofício. Durante o ato de escrever, tais valores, que ela traz vivos dentro de si, se transfundem espontaneamente naquilo que a sua imaginação afeiçoa. Trata-se antes de um processo de intuição criadora do que de intencionalidade pedagógica. É aquela rara aliança goethiana de poesia e verdade que tantos baldadamente

perseguem, mas que só a poucos é dado alcançar. Na literatura infanto-juvenil brasileira, Ruth Rocha é um desses poucos (BASTOS, 1995, p. 126).

Em sua dissertação de mestrado, na qual trata da biografia e bibliografia da autora, Maria Aparecida de Fátima Miguel (2006) realiza ampla pesquisa em que percorre as biografias disponíveis e as entrevistas cedidas por Ruth até então. Lá ela afirma que a paulista se destaca significativamente em meio aos escritores que compõem a “geração de 70” da literatura infanto-juvenil brasileira, num momento em que esta passa por profundas transformações, “[...] incorporando-se definitivamente à indústria cultural e contando com o mecenatismo do Estado, comprador e distribuidor de grandes tiragens de obras infantojuvenis para escolas e bibliotecas de todo o Brasil” (MIGUEL. 2006, p. 5). Nesse sentido, é importante observar que, embora haja um investimento do Estado e os escritores possam ganhar algum dinheiro com sua produção, não deixa de haver qualidade no que ela produz, pois consegue manter um padrão estético literário em meio às exigências do mercado editorial, “[...] de um modo geral, um exemplo de trabalho comprometido com a estética, seus livros possuem aquela marca do texto bem elaborado, permeado da mais profunda literariedade” (MIGUEL. 2006, p. 8).

Mesmo assim, outra pesquisadora, Vera Maria Tietzmann Silva (2009), observa que Ruth Rocha é uma campeã de vendas e de simpatia junto a seu público-alvo. “Seus livros circulam dentro e fora das escolas, falando de perto a seus jovens leitores, que se reconhecem na sua linguagem coloquial, assim como nos temas do cotidiano familiar e escolar que aborda” (SILVA. 2009, p. 183). Nota-se que nos temas abordados não se deixa prevalecer o lado educador com ensinamentos morais e cívicos, juízos de valor, nem tampouco o objetivo do lucro tão almejado por muitos.

Os textos escritos mostram a qualidade artística, mas não deixam de ser utilitários, com reflexões, críticas sociais, protestos, denúncias, porém sem serem panfletários. Nesse sentido, a autora joga enigmas para seus leitores e dialoga com eles, “quer sejam crianças quer não, pois a sua escrita é polissêmica, aberta, polifônica. Utilizando-se de símbolos universais, ela constrói um mundo ficcional onde adultos e crianças se veem refletidos” (MIGUEL, 2006, p. 8-9), e tanto um quanto outro conseguem se divertir e ao mesmo tempo completar as lacunas e interpretar as mensagens.

Sobre a relação da literatura infantil com a história na obra da escritora, é importante destacar que “para a autora a história sempre dá o fio condutor. Em cima da história se constrói a obra, mas sempre com base na realidade. A literatura que não se refere à história, não existe” (MIGUEL, 2006, p. 34). E a própria Ruth “afirma que a função do escritor é mostrar a realidade por outro ângulo, é criticar o que se passa por toda parte sem dar solução nenhuma, e sobretudo sem dar conselhos. Que cada um encontre a sua verdade sozinha” (MIGUEL, 2006, p. 34). Em entrevistas ela fala que não pretende mandar mensagens, pois não é telegrafista.

Sem a intenção de ser doutrinária, conforme fica claro em suas entrevistas, ela deixa transparecer que em suas obras, a análise social e política é robusta, mantendo uma perspicácia incisiva, sem contudo adotar um tom amargo. Essa abordagem tem suas origens, sem dúvida, na formação da autora como socióloga, assim como na sua postura consciente enquanto cidadã. O diálogo com seu tempo e com as obras literárias já produzidas enriquece ainda mais a sua obra, que transcende o imediatismo, por esse motivo pode se explicar a permanente atualidade do seu texto. Temas universais e até mesmo o diálogo interno em que prevalece riso e a linguagem podem ser apontados como algo marcante na sua produção.

Em um importante artigo publicado em 1985, Rosa Maria Cuba Riche (1985, p. 113) escreveu que “a obra de Ruth Rocha possui um emaranhado de temas e questionamentos enriquecedores que se cruzam com o dado bíblico, intertextual, folclórico e malazarteano no tom oral do cantador nordestino”. Entre as muitas leituras possíveis de sua obra, o questionamento ideológico é um dos traços marcantes, gerador da tensão repressão X transgressão. Em *O que é literatura infantil*, Lígia Cademartori (1986, p. 59) nos mostra que:

Nada menos que as relações de poder é o que Ruth Rocha tematiza para os pequenos. Armando situações narrativas que demonstram que o rei está efetivamente nu, a condução da história mostra ao Jovem leitor que o poder não é tão assustador assim, uma vez que não é monolítico. Passar por suas frestas requer, porém, esperteza.

Essa literatura transgressora que mostra as incoerências nas relações de poder e promovem uma outra visão de mundo, podem ser observadas de forma positiva,

pois apresentar personagens transgressores é, também, uma maneira de se aproximar do leitor infantil, uma vez que “transgredir limites é a ação de teor iniciático, constitui um passo adiante no processo de maturação psicológica do transgressor” (SILVA, 2009, p. 61), ou seja, é da natureza humana testar, contestar, desobedecer, como forma de compreender o mundo e amadurecer. As obras de Ruth trazem indícios de um texto com discurso libertário.

Um outro aspecto presente na obra dessa escritora é a libertação por meio da linguagem, em histórias como *Marcelo, marmelo, martelo* e *O reizinho mandão*, que, ao questionar a arbitrariedade da língua ou empoderar uma menina que diz ao rei “cala a boca já morreu quem manda na minha boca sou eu!”, mostra o uso libertador da linguagem e a mostra como uma forma de atuação na realidade. Em *Literatura infantil na escola*, Zilberman (2003) também faz essa observação sobre histórias que trazem o poder da linguagem, com personagens como a Princesa que diz não ao pai ou a menina que manda o *reizinho mandão* ‘calar a boca’, “repetindo-se o processo de *A roupa nova do imperador*, de Hans Christian Andersen, no qual cabe à inocência infantil a denúncia da farsa encenada pelos adultos” (ZILBERMAN, 2003, p. 181). Para essa e outros autores, Ruth Rocha traz uma herança de Monteiro Lobato, que é reconhecer a inteligência das crianças e reconhecer nelas um poder transformador.

Por fim, vale destacar que na Tetralogia a autora fez parceria com dois ilustradores: Walter Ono (*O reizinho mandão* e *Sapo vira rei vira sapo*) e José Carlos de Brito (*O que os olhos não veem* e *O rei que não sabia de nada*). Na época das publicações originais nem sempre aparecia o nome do ilustrador na capa; em reedições posteriores, eles já foram apresentados como ilustradores na capa, o que sugere a coautoria dos livros. As ilustrações conferem uma camada mais profunda de leitura e contribuem para despertar diferentes sentimentos em relação às histórias. Sobre Walter Ono encontramos informações na edição comemorativa dos 20 anos de *O reizinho mandão* (ROCHA, 2013, p. 40):

Nasci mineiro. Vim para São Paulo menino. Adolescente, descobri o rock e a bossa nova. Na faculdade de arquitetura, vivíamos o final do Modernismo, a contracultura, a literatura latino-americana, a comunicação de massa e as passeatas contra a ditadura. Foi um grande período de mudança cultural no desenho, a grande virada veio com a *pop-art*, o filme *Submarino Amarelo* (desenhos de Heinz Edelmann) e o

estúdio Push Pin (Milton Glaser). Nesse período, na busca de novas verdades, conheci a Ruth. Não é para ser agradecido e feliz?

Ono era arquiteto de formação, mas desenvolveu vários trabalhos como ilustrador, conforme descreve Van Bodegraven e Carranza (2021, p. 1), contanto que ele “atuou por cerca de 25 anos como desenhista/ilustrador em publicações das revistas *Recreio*, da Editora Abril e *Bloquinho*, da editora Bloch, bem como ilustrações e projetos gráficos de mais de cinquenta livros infantis”. Na parceria com Ruth Rocha, ele ilustrou outras obras ao longo da carreira e ajudou a consolidar clássicos como *Este admirável mundo louco* e *O menino que aprendeu a ver*.

Já o ilustrador José Carlos de Brito, ou simplesmente, Carlos Brito, começou seu trabalho de ilustrador em revistas como *Manequim*, *Claudia*, *Recreio*. Durante muitos anos trabalhou em grandes editoras: Abril, *Cultura*, *Melhoramentos*, *Moderna*, Editora do Brasil e *Salamandra*, recebendo alguns prêmios de destaque como: “Melhor Produção Editorial” (APCA), “Melhor Ilustrador” (APCA) e “O Melhor para a Criança” (da Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil). Na sua apresentação para a série comemorativa *O reizinho mandão* da Editora *Salamandra* ele escreve:

Eu sou o Carlos Brito, autor ilustrador de livros infantis, e artista plástico. Sobre os livros dessa coleção que fiz para Ruth, tenho um carinho especial. Foram os primeiros livros que eu elaborei, e os fiz com muito cuidado: as ilustrações, o acabamento, o traço... Enfim, fiz o livro todo com muita dedicação. E é por isso que eu tenho muito orgulho deles. Aliás, eles me inspiram toda vez que eu releio (ROCHA, 2012b, p. 27)

Sobre a relação de Ruth Rocha com os ilustradores, vemos uma explicação em *Quem manda na minha boca sou eu*, antologia comemorativa de 40 anos de carreira: “quando um livro seu vai ser publicado, Ruth ajuda a escolher o ilustrador, mas prefere não dar palpite nos desenhos” (ROCHA, 2008, p. 127). Apesar de ela não interferir nas ilustrações, a sintonia entre a autora e os ilustradores parece ter dado bons frutos, pois as obras têm resistido ao passar dos anos, firmaram-se como clássicos e permanecem atuais.

3.CAPÍTULO III – A TETRALOGIA DOS REIS: SÍNTESES, ESTÉTICA E TEMÁTICA DAS OBRAS

3.1 RESUMO DAS OBRAS ESCOLHIDAS

A tetralogia dos Reis é uma série de livros escrita por Ruth Rocha. As quatro obras são *O Reizinho mandão* (1978), *O rei que não sabia de nada* (1980), *O que os olhos não veem* (1981) e *Sapo vira-rei-vira-sapo ou A volta do reizinho mandão* (1982).

As histórias, que divertem e fazem refletir, tratam de reinos distantes com reis autoritários e cidadãos preocupados em resolver seus problemas de forma coletiva. Nas histórias há momentos em que a autora recorre a ditados populares como “sua alma, sua palma”, para demonstrar o autoritarismo, ou “o que os olhos não veem o nosso coração não sente”, para demonstrar a indiferença dos governantes em relação ao seu povo. Também há a ocorrência de um narrador popular em *O reizinho mandão*, o que traz algum sentimento de que a história aconteceu de fato e alguém está narrando.

O texto de *Sapo vira-rei-vira-sapo* é escrito em versos, o que traz um tom trovadoresco ou de cordel. Com isso, existe um ritmo de leitura em que as coisas vão acontecendo e tomando uma proporção descontrolada, até chegar no clímax em que o povo consegue libertar as verdades que estavam presas no sótão do castelo por ordem do rei.

Os reis são mostrados como autoritários, despreocupados, infantis, bobos, incompetentes, incapazes. Por outro lado, as pessoas representadas nesses reinos são astutas, inteligentes, espertas e responsáveis. Mesmo nos momentos em que são caladas, encontram forças para expulsar os governantes.

São obras que podem ser lidas e interpretadas pelo público infantil como divertidas e alegres. Mas também podem remeter às imposições que lhe são feitas pelos adultos. Já o público adulto as lê como alegoria do país, onde os políticos atuam de forma parecida com aqueles reis. Não existe uma menção clara sobre o país em que as histórias acontecem, são reinos distantes no tempo e no espaço, o que permite ao leitor sentir as obras de formas diferentes, fazendo relações com suas próprias referências e experiências de vida. A seguir resumimos cada uma delas.

3.1.1. O reizinho mandão (1978)

Nesta história, que abre a tetralogia em 1978, há um rei muito bondoso que morre logo no início e no seu lugar assume o filho que era “mandão, teimoso, impicante, xereta” (ROCHA, 2013, p. 10). Esse reizinho foi criando várias leis sem sentido como, por exemplo, proibir de cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia ou dormir de gorro na primeira quarta-feira do mês (p. 11). Isso incomodava os seus conselheiros e quando estes tentavam aconselhá-lo, ele mandava calar a boca.

De tanto mandar calar a boca, até seu papagaio aprendeu a frase; “[...] podia ser ministro, embaixador, professor. E tantas vezes ele mandava, que o papagaio dele acabou aprendendo a dizer ‘Cala a boca’ também” (p. 13). Por esses motivos os moradores começaram a se calar e, “[...] de tanto ficarem caladas, as pessoas foram esquecendo como é que se falava” (p. 14). Foram se calando com medo do reizinho, que com o tempo percebe o problema, e, ao procurar a solução, é orientado a procurar um velho sábio no reino vizinho.

Ele sai à procura levando seu papagaio no ombro, que vinha repetindo a frase que o reizinho mais gostava: “Cala a boca!” Quando encontra o ancião, este o orienta que procure em seu reino uma criança que ainda saiba falar, pois esta iria dizer o que ele precisava ouvir.

O reizinho sai batendo de porta em porta, até que encontra uma menina que não quer falar, e quando ele se irrita com a criança o papagaio percebe a irritação de seu dono e começa a gritar “Cala a boca! Cala a boca!” Nesse momento, a menina campesina que ainda sabia falar se revolta e reage dizendo: “- Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!” (p. 34). As pessoas do reino despertam e começam a repetir a frase, que acaba amedrontando o reizinho, “até que ele não aguentou mais e saiu correndo pela estrada [...]” (p. 37) em fuga. Embora ele tenha fugido, o narrador, que é um contador de histórias, alerta que esse reizinho pode voltar a aparecer e alerta as meninas para que não beijem sapos, “porque os reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar” (p. 39).

Esse alerta mostra que existe um movimento cíclico da história enquanto ciência, e indicava a possibilidade de continuação dessa história enquanto ficção, o

que se confirmaria mais tarde com *Sapo-vira-rei-vira-sapo, ou a volta do reizinho mandão*, quatro anos depois.

3.1.2. O rei que não sabia de nada (1980)

No segundo livro, um rei vive cercado de ministros preguiçosos “muito fingidos, que viviam fingindo que trabalhavam, mas que não faziam nada de nada” (ROCHA, 1980, p. 11). Ele ouve seus conselheiros, que falam sobre uma máquina que fazia de tudo, de tudo mesmo: controlava plantações, fábricas, estradas, automóveis, elevadores dos prédios, escolas, estações de TV, cinemas, etc. Pensando na vida mais fácil que teriam, eles deixam o reino sob os cuidados dessa máquina, que em pouco tempo começa a apresentar problemas como em vez de colher milho, plantar mandioca, em vez de imprimir o jornal, pica todo o papel, no rádio tinham programas chatos, os sinais de trânsito ficaram todos vermelhos, etc. E o rei não sabia de nada; os conselheiros, com medo, tentam esconder o problema, mas um dia o monarca decide visitar um povoado. É aí que surge o problema; os ministros tentam colocar placas com belas imagens pelo caminho que levava até a região da visita, formando um belo cenário para esconder a situação, pois o povo estava até passando fome.

No trajeto acontece um acidente em que crianças que jogavam bola por trás das placas derrubam uma delas, o que faz com que todo o cenário vá se destruindo e o rei descobre a farsa. Nesse momento, ele se desespera: “Então ele 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 ser rei” (p. 29). E corre tanto que se afasta da confusão, chegando ao povoado tão cansado e sem os trajes reais, que estava irreconhecível. Lá aparece uma menina chamada Cecília, que se aproxima e começa a falar com ele. O rei ao perceber que não fora reconhecido se interessa em conhecer a família da menina e saber o que pensavam sobre o seu reinado.

As pessoas da casa começaram a reclamar da distância do castelo e conseqüentemente da postura do governante em relação aos cidadãos, da máquina e das coisas do reino, disseram que pretendiam ir falar com o rei para contar dos problemas, mas que agora ele já sabia de tudo devido ao incidente. Nessa hora o governante revela sua identidade e logo é advertido por Cecília: “- Muito bonito, não

é, seu rei? Que papelão, ein! E agora? O que é que Vossa Reizência vai fazer?” (p. 41).

Quando ele diz que vai voltar e consertar as coisas, ainda ouve da menina: “O senhor não aprendeu nada com o que aconteceu? Não está vendo que o senhor não tem a menor vocação para ser rei?” (p. 41). A família se propõe a solucionar o problema com a participação de todos, pois segundo a irmã de Cecília “uma porção de cabeças trabalham muito melhor que uma só. Assim a gente vai descobrir uma maneira de consertar os estragos que o senhor fez” (p. 43). Um iria desligar a máquina, outro iria demitir os ministros e Cecília sugere que o castelo real seja transformado em parque de diversões. A comunidade é reunida, as coisas voltam à normalidade e mais uma vez a democracia prevalece.

3.1.3. O que os olhos não veem (1981)

Nesta história escrita em texto rimado há um rei que gostava de reinar, porém, logo no início da história sabemos que ele é acometido por uma doença esquisita, com os seguintes sintomas: “Pessoas grandes e fortes / o rei enxergava bem. / Mas se fossem pequeninas, / e se falassem baixinho, / o rei não via ninguém” (ROCHA, 1983, p. 9). Para piorar, o rei não reconhece que está doente e acaba transmitindo sua doença para toda a sua corte reinante, fazendo com que todos fiquem cegos sem poder ver e nem mesmo ouvir a voz do povo pequenino. Entre os cidadãos do reino, se nascia alguém grande era convidado para fazer parte da corte ou para ter patente de tenente ou capitão. Durante a narrativa temos a presença de um ditado popular que diz “pois o que os olhos não vêem, nosso coração não sente” (p. 17; 22; 32).

A população, cansada de tanto trabalhar pelo reino e não ser ouvida, chega à conclusão, em uma assembleia, de que deviam tomar uma atitude: reunir todas as vozes para que se tornassem um trovão, e construir pernas de paus para irem todos juntos até o palácio e fossem vistos e ouvidos. O povo se dirige para a capital e acaba assustando o rei, que abandona o poder com medo de tamanho alarido. Os grandões, antes tão fortes, agora cegos e surdos se sentem amedrontados, “agora tinham chiliques / e cheios de tremeliques fugiam da capital” (p. 25) ... “E agora os nobres fugiam, / apavorados corriam / de medo daquela gente” (p. 34). O narrador da história diz que ela termina nesse momento, mas lembra que o povo mantém suas pernas de pau muito bem guardadas, temendo que o seu governo possa cegar de repente.

3.1.4. *Sapo-vira-rei-vira-sapo* (1982)

Na quarta história da *Tetralogia dos reis* uma princesa derruba sua bola no rio e um sapo aparece para ajudá-la. Como nos contos de fadas, o sapo pede um beijo em troca do favor, a menina se recusa e ouve o ditado “sua alma, sua palma!” (ROCHA, 1982, p. 5). Como não havia outra solução para recuperar a bola, ela aceita a proposta e beija o sapo, que acaba se transformando em um príncipe. A garota, que já conhecia os contos de fadas, não se assusta e, pelo contrário, casa-se com o belo príncipe. Tempos depois ele se torna rei, porém não era um rei bom, mas o sapo do início da história. Ele começa a decretar várias proibições absurdas como comer sardinhas no primeiro domingo do mês, usar dois sapatos da mesma cor na segunda terça-feira do mês e tocar flautas todas as quartas; com isso, “logo-logo todo mundo foi vendo que Reizinho chato e impicante ele era” (p. 6). As reclamações chegam ao palácio e a rainha tenta alertar seu marido, dizendo que são apenas verdades. Insatisfeito, ele manda prender as verdades no teto do castelo; nem mesmo sua esposa e ministros são perdoados e acabam presos, isso gera um problema, que podemos ver nos seguintes fragmentos do livro:

Para consolar a tristeza

Que tinham no coração,

Começaram a cantar

aquela linda canção.

que não temiam mais nada,

Pois já estavam na prisão...

Mas era peso demais!

E com tanta vibração,

O palácio foi rachando,

Desde o teto até o chão,

Despejando todo mundo,

Que caiu de trambolhão.

Muita gente vai saindo,

cantando sua canção,

Gritando, vibrando, rindo.,

Como uma grande explosão! (ROCHA, 1982, pp 12-13)

A força da canção faz com que o castelo desmorone e o Rei Sapo fuja pela estrada. Mais uma vez o povo venceu, porém fica o alerta para a possibilidade de a história se repetir, pois o sapo deseja encontrar outra princesa que queira lhe dar um beijo.

3.2. TEMÁTICA E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NA TETRALOGIA DOS REIS

Mais do que divertir, a tetralogia vai além. O uso das palavras, e a forma como Ruth Rocha conduz seus enredos, faz com que os leitores viagem pelos contos de fadas, pelos ditados populares e pelo cânone literário. Ao tratar de reis, princesas e sapos que viram príncipes, a autora dialoga com os contos de fadas, trazendo para suas histórias narrativas com as quais já estamos familiarizados. Em outros momentos, ela recorre aos ditados populares, como “Sua alma, sua palma!”, “cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu!”, “o que os olhos não veem o nosso coração não sente”, para deixar claro qual é a temática das obras.

O cânone literário é evocado em histórias como *O rei que não sabia de nada* e *O que os olhos não veem*, pois nos faz lembrar, por exemplo, a postura do rei que aparece em *A roupa nova do imperador*, de Hans Christian Andersen, em que o personagem é enganado por alfaiates que dizem conseguir fazer uma roupa que só

poderia ser vista por pessoas dignas do cargo que ocupam, e não seria vista por pessoas demasiadamente tolas. Os reis da tetralogia são vaidosos e ignoram o seu povo, não aceitam críticas e, quando um deles se encontra sem suas roupas reais, é uma criança que aponta a verdade, assim como fez Andersen.

Em todas as quatro histórias é possível perceber uma temática que as permeia: é a solução alcançada de forma coletiva, a democracia. Em *O reizinho mandão*, o povo, que há muito tempo estava calado, volta a falar, e com canções que vinham de todos os lados expulsam o pequeno ditador. O desfecho de *O que os olhos não veem* acontece quando o povo unido constrói pernas de pau para que ficassem mais altas e fossem vistos pelos governantes, fazendo com que estes se assustassem e fugissem. Já *O rei que não sabia de nada* é impedido de voltar ao seu palácio e o povo, de forma coletiva, passa a governar o reino. Por fim, em *Sapo vira rei vira sapo*, o reizinho é expulso do reino quando novamente as pessoas se unem em canções alegres, fazendo com que ele fuja sem forças para enfrentar o poder do povo.

Destacar a temática se faz necessário para que se pense sobre a recepção das obras, já que um leitor, criança ou adulto, nos anos 1980 teria uma visão diferente do leitor dos anos 2020, pois o contexto histórico e cultural mudou, acabou a “ditadura”, foi promulgada uma nova constituição em 1988, a tecnologia se desenvolveu, a relação das crianças e adultos com o mundo é outra. Logo, a forma de ler e atribuir sentido também muda. O teórico Hans Robert Jauss (1994) chama essa relação entre leitor, texto e contexto histórico e cultural de “horizonte de expectativas”. Não se trata de uma interpretação fechada, fixa ou subjetiva, mas, sim, de algo dinâmico que pode mudar ao longo do tempo à medida que os leitores adquirem novas experiências, leem novos livros e, assim, evoluem em suas interpretações. Compagnon (2012, p.147) afirma que “o sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura”.

A interpretação das histórias de Ruth Rocha é um atributo do leitor, e cada um, dentro de seu “horizonte de expectativas”, ou seja, de sua experiência e bagagem de leitura anterior, pode fazer diferentes inferências sobre as obras. Dessa maneira, “a obra é, pois, sempre susceptível de ser diferentemente interpretada; ela jamais é totalmente fechada” (LEFEBVE, 1980, p. 26). Independente do que se conclui sobre a Tetralogia, vemos a capacidade de escrever que possui a sua autora. Ela consegue, ao mesmo tempo, criar uma obra de arte literária e promover reflexão dentro dos temas que apresenta. Aqui temos uma importante função para a arte, no sentido de

que “afirma-se que as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção” (BENJAMIN, 1987, p. 192). Os enredos encantam e provocam, os leitores podem se sentir instigados a lutar ou felizes por ver a democracia e a coletividade vencer. Esses sentidos, sentimentos, reflexões fogem do controle do autor.

A estrutura das histórias baseadas nos contos de fadas são uma forma de dar um suporte ao leitor, conforme aponta Silva (2009, p. 190):

[...] as histórias de risco reprisam modelos conhecidos de contos de fadas. “O rei sapo”, difundido no mundo inteiro pelo registro dos Irmãos Grimm, serviu de base a *Sapo vira rei vira sapo*, o qual por sua vez retoma o primeiro livro desta série, ao trazer como subtítulo: “a volta do reizinho mandão”. Ao mesmo tempo em que o leitor reconhece o padrão, percebe a paródia.

Ao perceber a referência, o leitor é tocado e pode compreender a história, relacionando-a com sua própria vida. Bettelheim (2014, p. 15), ao analisar os contos de fadas, afirma que eles mostram que a luta contra as adversidades são inevitáveis e fazem parte da vida humana, “[...] mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa”. Dessa forma, as histórias aqui estudadas, por se basearem nos padrões dos contos de fadas, trazem essas mesmas ideias, e acredita-se que despertem esses mesmos sentimentos de que é possível vencer as barreiras cotidianas.

4.CAPÍTULO IV: A TETRALOGIA DOS REIS E A DITADURA CÍVICO-MILITAR: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO

É complexo entender o que aconteceu nas décadas de 1970 e 1980, em que o país foi governado pelos militares. O que no início parecia ser algo passageiro, acabou ganhando muita força por meio do autoritarismo do governo, aliado ao apoio dos civis, e que faz autores como Marcos Napolitano e Júlio José Chiavenato, entre outros, a chamar o período de Ditadura civil-militar, pois houve sustentação de setores da sociedade civil que ajudaram a fortalecer e a dar um ar de legitimidade ao governo que se instaurou. Além disso, há quem a chame de ditadura empresarial-militar, para frisar o apoio do capital ao golpe e à ditadura.

Atribuir exclusivamente aos militares o que foi aquele período de trevas, acaba isentando muitos grupos da sua parcela de culpa. O Brasil, em sua história, possui as raízes do autoritarismo no sistema colonial, conforme apresentado por Aquino (2000, p. 105): “[...] um país que conviveu três séculos com a escravidão. Ora, um país que aceitou que um povo, por diferença de cor, fosse escravizado, tem uma herança muito forte da presença do autoritarismo”. Dessa forma, as elites brasileiras trazem desse passado uma herança que consiste em impor o seu poder. No século XX burguesia e Estado continuam aliados para impor seus valores autoritários.

Buscamos nesta tese nos amparar na afirmação de que foi um golpe de estado que aconteceu em 1964, e depois disso uma ditadura de caráter autoritário com muita repressão, perseguição política e tortura, além da censura aos artistas e meios de comunicação. Vale lembrar que o mundo vivia as tensões da Guerra Fria e o Comunismo era demonizado (e ainda é); propagava-se muita desinformação e ódio em relação ao modelo político da União Soviética e seus aliados, portanto, uma caça aos comunistas e a todas as pessoas consideradas subversivas também foi alimentada. “O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo” (NAPOLITANO, 2015, p 10).

Um certo medo era disseminado na população, que acabava vendo as ideias comunistas como um perigo para a nação e para a vida. Nesse contexto, “qualquer projeto político que mobilizasse as massas trabalhadoras, ainda que a partir de reivindicações justas, poderia ser uma porta de entrada para a ‘subversão’ comunista”

(NAPOLITANO, 2015, p 11). Portanto, houve muito esforço por parte dos poderosos para sufocar qualquer possibilidade de um movimento com participação popular que pudesse fortalecer uma oposição com apoio do povo.

Desde o suicídio de Getúlio Vargas em agosto de 1954 já era possível perceber que as elites brasileiras estavam bastante incomodadas em ver seus privilégios ameaçados, pois as políticas que buscavam atender às necessidades da classe trabalhadora acabavam gerando um descontentamento nos empresários e na burguesia de um modo geral. Em 1955 é a vez de Juscelino Kubitschek enfrentar os conservadores e ver sua vitória contestada pelos políticos da UDN, que não aceitavam a derrota nas urnas e alegavam que JK não havia conseguido maioria absoluta dos votos ao derrotar os Udenistas por 35,6% contra 30,2%. Sua posse foi garantida por meio de um movimento militar liderado pelo general Henrique Lott. Com o lema “50 anos em 5”, JK conseguiu um desenvolvimento econômico significativo e estabilidade política, porém, houve muita concentração de renda e aumento das desigualdades, além de uma enorme dívida externa ao fim de seu mandato.

Quando os militares chegaram ao poder se viram ameaçados pela popularidade do ex-presidente, que queria se candidatar à presidência nas eleições de 1965, eleições estas, que devido ao golpe, acabaram não acontecendo. Ele foi acusado de corrupção e de ser apoiado por comunistas, tendo seus direitos políticos cassados e mais tarde sendo preso por um tempo ao se unir com João Goulart na tentativa de combater a Ditadura.

Em 1960 Jânio Quadros venceu as eleições tendo uma vassoura como símbolo de sua campanha, dizendo que iria varrer a corrupção. Na época se votava para presidente e vice em separado e, dessa forma, João Goulart foi reeleito para a vice-presidência. Quadros teve um governo curto de cerca de sete meses e enfrentou problemas políticos e econômicos. Embora fosse conservador, foi acusado de estar se aproximando dos comunistas ao conceder uma comenda ao guerrilheiro Ernesto Che Guevara, que havia lutado na Revolução Cubana e ocupava um cargo de ministro no país caribenho. Eles haviam negociado a libertação de sacerdotes que estavam aprisionados e condenados ao fuzilamento em Cuba, o que foi atendido pelos cubanos ao concederem o exílio dos prisioneiros na Espanha.

O motivo para a condecoração parecia justo, porém os militares se revoltaram e isso gerou um certo conflito, fazendo com que a oposição se utilizasse do fato para associar o presidente aos comunistas. Em 25 de agosto de 1961, cedendo às

pressões, principalmente dos militares, Jânio renuncia ao cargo. Seu vice João Goulart deveria assumir, mas estava em viagem comercial e diplomática à China.

Os militares que não simpatizavam com Goulart, acusando-o de comunista, tentaram impedir a posse e ensaiaram um golpe já naquele ano, o que foi evitado por meio de muita negociação de políticos favoráveis à legalidade. Em 7 de setembro de 1961, sendo um político com grande experiência, Jango consegue assumir a presidência depois de ter sido ministro do trabalho de Vargas, vice-presidente de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros. Para que os setores reacionários aceitassem que ele assumisse, foi necessário criar um presidencialismo parlamentarista. Em sua política de governo enfrentou muita oposição e chegou a criar o projeto conhecido como “Reformas de Base”, que previam várias reformas como agrária, educacional, bancária, urbana, fiscal e eleitoral.

Não tendo apoio entre os militares e enfrentando uma crise econômica, Jango se aproximou mais dos seus apoiadores e participava de manifestações e comícios, sendo o mais conhecido, o da Central do Brasil em 13 de março de 1964, dezoito dias antes do golpe; “Jânio acreditou que seu carisma e seus 6 milhões de votos seriam suficientes para impor as medidas que, na sua concepção, seriam fundamentais para governar o país sem a burocracia e sem o aval do Congresso” (NAPOLITANO, 2015, p. 32). No comício defendeu suas reformas de base, e por isso foi acusado de agir contra a Constituição por não ter sido aprovada a forma de indenização das terras desapropriadas às margens de rodovias federais proposta por ele; naquela situação ele chegou a ser chamado de “subversivo”.

Seis dias depois, membros da igreja católica, que temiam o comunismo por considerá-lo ateu, organizaram a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, onde buscaram apoio contra o governo João Goulart para evitar uma ditadura totalitária comunista no Brasil, conforme acreditavam, pois naquele momento “o fantasma do ‘comunismo ateu’ espantava a sociedade brasileira” (CHIAVENATO, 1994, p. 30). Esse ato teve um papel relevante na derrubada do governo democrático que havia até então.

Após algumas falas do presidente Jango que desagradaram ainda mais os militares de alta patente, o general Olímpio Mourão Filho inicia uma marcha que parte de Juiz de Fora (MG) rumo ao Rio de Janeiro, dando início ao golpe. Sem capacidade para reagir, Goulart vai para o Rio Grande do Sul e posteriormente se exila no Uruguai; era o início da Ditadura civil-militar brasileira que vinha sendo ensaiada desde o final

da Era Vargas. João Goulart, além de sofrer com a direita conservadora, ainda foi acusado por membros da esquerda de ter permitido que o golpe acontecesse devido à sua incompetência e incapacidade de lidar com o momento. Embora a memória histórica nos imponha uma certa visão desse acontecimento,

[...] o golpe foi muito mais do que uma mera rebelião militar. Envolveu um conjunto heterogêneo de novos e velhos conspiradores contra Jango e contra o trabalhismo: civis e militares, liberais e autoritários, empresários e políticos, classe média e burguesia. Todos unidos pelo anticomunismo, a doença infantil do antirreformismo dos conservadores (NAPOLITANO, 2015, p. 43-44).

Nos anos que se seguiram, o país enfrentou uma política de perseguição aos opositores, censura, prisões, torturas, e tudo isso com apoio de boa parte da sociedade civil, que via o comunismo como uma ameaça a ser combatida. Como o mundo vivia a Guerra Fria que colocava de um lado os EUA capitalistas e do outro lado a URSS socialista, havia forte campanha contra o comunismo, que devia ser encarado como um perigo capaz de destruir a ordem mundial. As pesquisas comprovaram que os Estados Unidos tiveram participação no golpe, com agentes da CIA no Brasil para apoiar e ajudar a promover a derrubada do governo, inclusive com a participação de um padre que ajudou a construir um discurso católico anticomunista, que terminaria com a famosa Marcha do dia 19 de março de 1964. Sobre isso, o historiador Júlio José Chiavenato (1994, p. 30) nos mostra que no Rio de Janeiro o cardeal conservador Jaime Barros Câmara trouxe um padre das Filipinas em 1963: “Patrik Peyton, que, sabe-se hoje, era agente da CIA, um especialista em ‘levantar’ as massas católicas contra o ‘comunismo ateu’, em nome da Virgem Maria”.

Com um discurso de união da família, trazia de forma subliminar (ou não) a ideia de que os males do mundo se devem aos políticos ateus que causavam a desordem, por isso, “a técnica do rosário contra o comunismo foi incorporada pelas classes médias em terras tropicais” (NAPOLITANO, 2015, p. 59). Posteriormente o padre foi desmascarado, mas aí já havia feito o seu trabalho. Grupos conservadores e igreja católica fortaleceram sua tradicional aliança para assegurar suas convicções.

A Ditadura civil-militar no Brasil durou 21 anos, de 1964 a 1985, e nesse período tivemos 5 presidentes, sendo eles Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969), Médici (1969-1974), Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). Para

suspender direitos e governar de forma autoritária, foram criados vários Atos Institucionais, sendo o mais duro o AI5 de dezembro de 1968, o qual previa a possibilidade de cassação de mandatos, censura aos meios de comunicação e produções artísticas. Mais de 170 deputados e 8 senadores perderam seus mandatos por se oporem ao governo; até mesmo o judiciário foi prejudicado, perdendo o poder de analisar decretos presidenciais e tendo juízes aposentados de forma compulsória. Com isso, enfraquecem o legislativo e o judiciário para fortalecer o executivo. O ano de 1968 foi marcado por muitas manifestações, visto por estudantes, operários, artistas e intelectuais como um período de esperanças, ficando conhecido como “o ano que não acabou”. Para os governantes foi um ano em que se viram obrigados a aumentar o seu poder de forma autoritária pois:

O pior dos cenários para o governo parecia estar armado: a radicalização estudantil e operária, alimentada pelo oposicionismo crescente da classe média e pela pregação esquerdista de artistas e intelectuais. Só faltavam os políticos da oposição entrarem em cena, o que não tardaria a acontecer (NAPOLITANO, 2015, p. 93).

Por esse motivo eles acabam impondo o mais duro dos Atos Institucionais, a partir do qual qualquer cidadão podia perder seus direitos, e, para fiscalizar, investigar e pôr em prática suas medidas, o governo criou departamentos como o DOI (Destacamento de Operações e Informações) e o CODI (Centro de Operações de Defesa Interna). Dessa forma, a tortura estava institucionalizada e muitos jornalistas, estudantes, militantes políticos, sindicalistas, professores, intelectuais, artistas, etc, foram perseguidos. Muitas pessoas buscaram o exílio, porém muitas outras sentiram na pele os abusos de poder, havendo algumas centenas de pessoas mortas nesse tempo, além de outras tantas desaparecidas. Para Dalcastagnè (1996, p. 15), “em 21 anos de ditadura foram tantos os mortos, os torturados e os humilhados que faltaria espaço onde refugiar toda a sua dor. A memória, terreno tão propício, é demasiadamente instável para semelhantes horrores”.

Outra demonstração de autoritarismo, dada já no início dos governos militares, foi a extinção dos partidos de oposição, sendo criado um bipartidarismo onde havia a Arena (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro); sendo aquele o partido da “situação” e este o da “oposição”, essa era uma forma

ilusória de dizer que abriam espaço para posicionamentos contrários ao governo, porém, na prática não era o que acontecia.

Durante o governo de Emílio Garrastazu Médici no início dos anos 1970, o país viu um crescimento econômico que foi utilizado pela propaganda do governo como o “Milagre Econômico”, porém o que se notou após esse período foi um aumento da dívida externa. Nesse contexto, “a economia cresceu, alçando o país ao oitavo PIB mundial. Mas, igualmente, cresceram a desigualdade e a violência social, alimentadas em boa parte pela violência do Estado” (NAPOLITANO, 2015, p. 8). Aliás, a Copa do Mundo de futebol de 1970, disputada no México e vencida pelo Brasil, também foi usada como uma forma de mostrar o sucesso daquele governo, tendo Pelé como um dos principais garotos-propaganda.

Os movimentos de resistência existiram durante toda a Ditadura, porém se intensificaram nos anos 1970. A resistência vinha dos sindicatos, movimentos estudantis, políticos de oposição, jornalistas, artistas, grupos religiosos, dentre os quais até a igreja católica tinha sua ala mais à esquerda, etc. A Igreja Católica passa por uma verdadeira reconfiguração nesse período, perdendo até a “confiança” do governo americano.

A guerrilha armada merece destaque por ter incomodado o governo e ser utilizada como justificativa para a forma violenta como os órgãos governamentais atuavam. Discursos do tipo “foram eles que começaram” ou “a gente só usou da violência porque a esquerda agiu de forma violenta”, foram e ainda são retomados às vezes para mostrar a violência desproporcional como algo necessário. Mesmo assim, achavam que não eram tão autoritários, pois “nos primeiros quatro anos do regime ainda existia o recurso ao *habeas corpus*, mobilizado pela defesa de muitos presos durante o golpe, bem como certa liberdade de imprensa, de expressão e de manifestação” (NAPOLITANO, 2015, p. 69). Quando muitos partidários dessa violência se referem ao período, e o comparam com outras ditaduras militares da época, referem-se a um mito criado da “ditabranda”, alegando que em outros países houve muito mais torturas e mortes.

A ideia de uma ditadura *light* também é utilizada em discursos políticos de extrema direita, que afirmam que a ditadura deveria ter matado muito mais. Existem saudosos do regime que gostam de dizer que “a repressão no Brasil foi branda e restrita, perto de outros regimes similares. Em outras palavras, matou e prendeu pouco, o que para alguns nostálgicos pode ser até motivo de arrependimento”

(NAPOLITANO, 2015, p. 138-139). Passados anos do fim da Ditadura, e muitas revelações sobre repressão e tortura, ainda existe uma parte da população que concorda com esses discursos e simpatizam com candidatos que lamentam a “leveza” do regime ditatorial brasileiro. Por isso, a importância de manter vivos os romances escritos na época; é neles que “vamos reencontrar com maior intensidade, o desespero daqueles que foram massacrados por acreditarem que podiam fazer alguma coisa pela história do país” (DALCASTAGNÈ, 1996, p. 15). A arte também cumpre um papel de manter presente o grito dos mortos pela repressão, e analisar tais obras é um exercício de memória.

A guerrilha armada não foi uma particularidade do Brasil, o mundo vivia isso, basta ver como aconteceu a Revolução Cubana (1959) e a Guerra do Vietnã (1955-1975). Conflitos envolvendo grupos armados estavam acontecendo em outros países e os brasileiros também pegaram em armas para tentar acabar com aquela ditadura. Assaltos a bancos para conseguir financiar os planos, assaltos a quartéis para obter armas, explosões em prédios urbanos para intimidar apoiadores do governo, e até mesmo sequestros de figuras importantes, como embaixadores estrangeiros, passaram a fazer parte dos noticiários. Nesse contexto se destaca a figura de Carlos Marighella, ex-deputado e líder guerrilheiro que foi considerado um dos maiores inimigos daquele governo, ao promover várias ações que perturbavam o poder dos militares. Ele foi morto em 1969 em uma ação policial que, por meio de torturas a membros que o apoiavam, conseguiu encontrá-lo e assassiná-lo a tiros.

Depois do seu assassinato ainda houve outra morte de grande repercussão: a de Carlos Lamarca em 1971. Destaca-se ainda a Guerrilha do Araguaia, que seria exterminada pelas forças militares em 1974. Depois de todas essas violentas repressões, ocorre um período de desilusão daqueles que lutavam, mas o final da década de 1970 seria de reação de vários setores da sociedade, de um despertar de grupos que não percebiam o que estava acontecendo, e teve início a abertura, que consistia em uma transição para a retomada da democracia.

Os militares chamavam aquele momento de distensão política, no qual iniciavam o fim daquela era. O que se vê, passadas algumas décadas, é que eles fracassaram com o seu “milagre econômico”, que o autoritarismo já estava desgastado (como se houvesse um prazo de validade), e que perderam o apoio do governo estadunidense, sobretudo por conta das denúncias de tortura no Brasil. Deve-

se lembrar que os Estados Unidos estavam sob o governo do democrata Jimmy Carter.

Muitos brasileiros, mesmo alguns grupos que apoiaram o golpe, acabaram percebendo que precisavam lutar pela retomada de um governo democrático; aliás, “democracia é um termo que só entrou em evidência nas discussões da esquerda brasileira a partir de 1975; uma prática que foi se fazendo arduamente, junto à luta pelo fim da ditadura no país” (DALCASTAGNÈ, 1996, p. 42). Conscientes da necessidade de uma democracia, e depois de muita luta nos anos 1970, os brasileiros entram nos anos 1980 fazendo a campanha das chamadas “Diretas Já!”, em que exigiam eleições diretas para Presidente da República, tendo em vista que ainda eram os militares que escolhiam o governante por meio de um colégio eleitoral. Em abril de 1984, “no Rio de Janeiro, 1 milhão de pessoas saíram às ruas. Alguns dias depois, São Paulo colocou 10% de sua população na praça, com mais de 1,6 milhão de pessoas gritando pelas Diretas Já no Vale do Anhangabaú” (NAPOLITANO, 2015, p. 308). O povo se unia para poder guiar os rumos da política no país.

Desde o início da Ditadura, a resistência se dava em vários campos: além dos atos organizados pelo movimento estudantil e das greves organizadas a partir do final dos anos 1970, a arte também teve um papel significativo como forma de protesto, apesar da repressão. Antonio Candido (1981, p. 25) escreveu sobre o período e observa que:

[...] este tipo de manifestação é extremamente dificultada pelo regime, que exerce um controle severo sobre os meios de comunicação. Controle total na televisão e no rádio, quase total nos jornais de maior circulação, muito grande no teatro e na canção; nos livros e nos periódicos de pouca circulação a repressão é mais branda, porque varia na razão direta do alcance dos meios de comunicação.

Perante a possibilidade de ter suas obras reprimidas, os produtores de arte conseguiram driblar os órgãos de censura e transmitir mensagens de protesto. Nesse período, “a vida cultural passou por um processo de mercantilização, o que não impediu o florescimento de uma rica cultura de esquerda, crítica ao regime” (NAPOLITANO, 2015, p. 8). O teatro, a literatura e a música foram bastante

perseguidos, mas ao mesmo tempo produziram grandes obras primas capazes de colocar as pessoas para refletir sobre aqueles tempos tenebrosos.

Na literatura propriamente dita, a censura foi mais atuante a partir de 1975, contradizendo a própria tendência de "abertura" do regime militar. Até porque o mercado editorial no Brasil conheceu uma grande expansão a partir da segunda metade dos anos 1970. No total, cerca de 200 obras literárias foram proibidas (NAPOLITANO, 2015, p. 196).

Apesar da mão dos censores pesar sobre as produções, os artistas não se acovardaram e foram à luta; muitos deles aproveitaram aquele clima e aproveitaram o momento de protestos para ganhar notoriedade com suas obras, principalmente na música. Já a literatura, por sua vez, não deixou de captar o sentimento da época e representar aquele momento, muitas vezes de forma alegórica. Flora Sussekind (1985, p. 21) comenta que "graças ao interesse maior da censura pelos filmes para cinema e televisão, por seu alcance; ou pelos espetáculos teatrais, por seu contato direto com o público; foi possível à literatura utilizar-se de certa margem de liberdade".

Mesmo assim, sabemos que tiveram obras censuradas, conforme apresentado por Sandra Reimão em sua tese de livre-docência em 2011; dentre algumas das obras censuradas estão *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca, *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão, *Dez Estórias Imorais*, de Aguinaldo Silva e *Em Câmara Lenta*, de Renato Tapajós. Além dessas, também foram censurados os contos "Mister Curitiba", de Dalton Trevisan, e "O cobrador", de Rubem Fonseca. Naquele ambiente de perseguição a postura do Estado frente à literatura não foi de condescendência, mas a de "um pai autoritário, capaz de premiar um filho que se comporta bem, perdoar a ousadia de um outro mais contestador e punir exemplarmente aquele que considera tendo ultrapassado os limites da tolerância" (PAGANINE, 2000, p. 47).

Por esse motivo, tiveram artistas que sentiram medo, e isso é destacado nas palavras de Regina Dalcastagné (1996, p. 43-44):

O medo silenciou muitos, tornou inaudível a voz de outros tantos, destruiu argumentos, desordenou ideias, maculou de vergonha o pensamento. Foi o medo que criou códigos, que transformou a escrita, estabeleceu novas regras sobre o que

devia ser dito e como devia ser dito. Mas o medo não foi o único legado às novas gerações; como herança àqueles que ainda não estavam lá restou uma incrível, uma inestimável capacidade de resistência diante dos que apostavam no acovardamento das ideias, na mediocrização da arte. Estão aí a música, o teatro, a poesia que não se deixaram calar. E estão aí, também, os romances, íntegros e firmes, a repetir incessantemente a história de um tempo em que o homem teve medo, mas que não se deixou derrotar por ele.

Candido (1981) chamou essa postura silenciosa de autorrepressão e migração interior. Apesar de muitos se calarem, outros tantos agiram, e o professor e crítico literário conclui que “nada pode impedir que nalgum lugar algum escritor esteja produzindo obras que no futuro se revelarão as mais importantes de nosso tempo, apesar da repressão, da violência e das tensões interiores” (CANDIDO, 1981, p. 25). E ele estava certo, a repressão não impediu que importantes obras sobrevivessem e se mantivessem para a posteridade. Naquele momento a produção cultural brasileira, “se não fez a revolução nem derrubou a ditadura com a força das canções, filmes e peças, alimentou a pequena utopia democrática que ganharia as ruas e daria o tom das lutas civis a partir de meados dos anos 1970” (NAPOLITANO, 2015, p. 204). A autora de livros infantis Ana Maria Machado disse em entrevista que:

Com a repressão e o fechamento da década, ficou muito difícil falar do real, mas por isso mesmo, mais do que nunca isso era necessário. E era preciso driblar a repressão. Jogar com as ambiguidades, a possibilidade de diversos níveis de leitura, com a polissemia e a multivocidade. Aguçar a ironia. Transpor sentidos. Fazer metáforas. Construir símbolos. (BASTOS, 1995, p. 52).

Enfrentando a censura e se manifestando por meio de suas produções, os artistas engajados se apresentavam como membros de um front de batalha lutando para ir, aos poucos, derrotando os seus inimigos; é certo que se aproveitavam da oportunidade surgida com o mercado editorial, televisivo e fonográfico da época, que possibilitava o consumo do produto arte por parte das classes média, e até mesmo das classes mais baixas, mas a situação os obrigava a serem criativos, para enganar

a censura. Era um momento delicado e “jamais, no Brasil, os escritores haviam sentido tanto a necessidade de fazer do livro um instrumento de ação política como nos anos de ditadura militar” (PAGANINE, 2000, p. 31), e justamente por esse motivo, “diante do iminente naufrágio de uma nação, era preciso posicionar-se frente ao contexto de opressão, levando a literatura a se engajar em um projeto coletivo de mudanças políticas e sociais” (PAGANINE, 2000, p. 32). É um momento que nos interessa, pois é quando Ruth Rocha surge para a cena literária infantil, em 1976, e lança suas primeiras obras.

5. CAPÍTULO V: A RELAÇÃO DOS ENREDOS COM A ÉPOCA

Ao ler as histórias de Ruth Rocha, é possível perceber que ela lança mão de vários recursos, como a mimese (no sentido de imitação ou representação da realidade), a paródia, a fantasia e o narrador de histórias populares, entre outros, para atrair o interesse das crianças leitoras e, ao mesmo tempo, deixar espaço para que os adultos também possam refletir. Afinal, uma maneira de passar despercebido pelos censores durante a Ditadura cívico-militar foi escrever para o público infantil, “cujo duplo leitor – escreve-se para alguém ler para a criança – representa uma possibilidade de burlar a censura” (MENDONÇA, 2007, p. 93). Portanto, o adulto e a criança podem ser tocados de diferentes formas por essas obras que possuem diferentes camadas de leituras.

Espera-se que ocorra, por parte do leitor, alguma catarse ao perceber que os reis e seus reinos distantes podem ser uma referência ao seu país, que vive sob governos autoritários, com uma burocracia que dificulta a vida dos cidadãos e governantes que não ouvem seu povo. Ao mesmo tempo, há pessoas que conseguem lutar por democracia e mostrar que têm muito poder quando agem de forma coletiva contra os desmandos daqueles que possuem o poder. Juliana Mariano (2012, p. 74), ao interpretar a tetralogia chega à conclusão de que:

As obras seguem uma ordem natural, não vemos a reação do povo em um primeiro momento, mas há nelas uma reviravolta e o povo toma o poder, resgatando os princípios das Revoluções Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade –, e Russa – democracia, trabalho, igualdade nos direitos e nos deveres como cidadão.

Esses princípios não estão escritos, mas aparecem de forma implícita nas histórias. Os ideais presentes não aparecem necessariamente como um ensinamento ou pregação moral, mas na leitura podem surgir como um sentimento. Por exemplo, o sentimento de liberdade, de igualdade de desejo de democracia.

Quando publicou o primeiro livro da tetralogia com o título *O reizinho mandão* (1978), o Brasil tinha Ernesto Geisel como presidente e a censura a livros ainda era bastante comum, embora o país já caminhasse para a abertura política. Na

história não há indicações diretas sobre o país onde o pequeno rei governa, nem mesmo nas ilustrações da primeira versão, porém, em versões posteriores, de forma subliminar as ilustrações de Walter Ono nos levam a pensar que se trata do Brasil por causa das cores verde e amarelo nas roupas do reizinho e do papagaio que ele carrega no ombro, fazendo uma referência à fauna brasileira. Ressaltamos aqui a natureza de uma comunicação multimodal, muito característica na Literatura Infantil, que conjuga texto e imagens. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 177, tradução nossa), a comunicação é feita por meio de várias modalidades, e a linguagem é apenas uma delas, portanto, a multimodalidade aparece em “[...] qualquer texto em que os sentidos são realizados por meio de mais de um código semiótico”. Ao ilustrar as páginas com uma ave e cores que podem ser lidas, mesmo que inconscientemente, como relativas ao Brasil, demonstra que o texto visual cumpre um papel determinante, pois “[...] assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares das experiências e formas de interação social” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2, tradução nossa). A ampliação das possibilidades de interpretação torna a linguagem mais dinâmica, fazendo *O reizinho mandão* e outras obras estarem em sintonia com as formas de leitura do mundo contemporâneo.

Ao assumir o governo naquele reino/país/mundo alegórico, o Reizinho mandão cria várias leis absurdas e autoritárias tal como os governos militares faziam durante todo o período de ditadura. Ao mandar as pessoas calarem a boca, fica clara a menção ao caráter repressor dos governos que se seguiam naqueles anos; as pessoas com medo passam a se calar, assim como aconteceu por um período após o decreto do AI5 e principalmente com o assassinato de Carlos Marighela. Não se pode afirmar que a autora tinha esta ou aquela intenção, mas podemos, sim, dizer que muitos dos leitores adultos conseguem fazer essas conexões, até porque os reis das narrativas representam alguns tipos de arquétipos já apresentados em histórias da antiguidade. Nesse sentido, “falhas de caráter, como deslealdade e arrogância, em geral têm punições severas, e a mitologia grega é pródiga em tais histórias exemplares” (SILVA, 2009, p. 61). Os governantes da tetralogia encontram na resistência de seus súditos os seus castigos, como a necessidade de fuga, o esquecimento, abandono e perda de privilégios.

Para o escritor e jornalista Carlos Moraes, também entrevistado por Dau Bastos, o que Ruth Rocha pretendia era mostrar todas as formas de autoritarismo

para as crianças, e isso pode acontecer em casa, na escola, nas brincadeiras com amigos e em qualquer lugar frequentado pelos leitores. Segundo Moraes, “claro que os reis, esses, podem se chamar pai, mãe, tio, tia, deputado, deputada, chefe, síndico, professor, qualquer autoridade - mal vivida” (MORAES *apud* BASTOS, 1995, p. 44). Outra pesquisadora a escrever sobre isso foi Juliana Mariano (2012, p. 48-49) que, ao analisar a primeira obra da tetralogia, diz que, embora a criança não conheça a realidade social, “consegue refletir sobre questões como autoridade, autoritarismo, poder e comunhão, presentes em qualquer espaço, público ou privado; e ainda se divertir com as atitudes insensatas da personagem reizinho mandão”. E nas palavras da própria Ruth Rocha, podemos ver o que ela queria pôr nas suas histórias e quais as expectativas em relação aos seus pequenos leitores: “Escrevo para dizer o que penso. Quero reclamar de governos autoritários. [...] Não fujo muito de temas que, supostamente, não pertencem ao universo infantil. Acho que todo mundo é capaz de aprender” (ROCHA *apud* BASTOS 1995, p. 48).

Como temos destacado ao longo desta tese, a autora se destaca na sua produção literária infantil por escrever para as crianças e colocá-las como protagonistas decisivas nas suas tramas. O clímax de *O reizinho mandão* está no momento em que uma menina se revolta e se levanta com toda a sua força contra aquele reizinho gritando “cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu!”, a partir daí outras vozes reaparecem como um trovão e o povo daquele reinado consegue expulsar o governante autoritário. Para Dau Bastos (1995, p. 87), “Ruth transforma uma expressão corrente do jargão infantil em fórmula mágica da mesma linhagem de ‘abre-te sésamo’ ou ‘abracadabra’. Ao se imbricarem, discurso cotidiano e universo fantástico se renovam mutuamente”. O que na fantasia é demonstração de coragem, pode muito bem ser tomado como um despertar de consciência na vida real, mesmo que isso ocorra de forma não intencional. O desejo de lutar, a coragem de agir e a consciência de que somente de forma coletiva era que poderiam derrotar os ditadores, já estava presente na população que queria o fim da ditadura, dessa forma, o livro capta esse sentimento e, sem ser moralista, pedagógico ou panfletário, promove uma conscientização da importância da democracia.

Sempre no clima da abertura política e já sob o governo de Figueiredo, as obras seguintes continuam tratando, dentre outras coisas, do tema democracia e destacam a participação popular na política. Em *O rei que não sabia de nada* (1980), a crítica se dirige aos burocratas e à tecnocracia, uma vez que existe uma máquina que vai fazer

o trabalho dos governantes, até o momento em que as ações por ela realizadas vão sair do controle e causar problemas no reino. Os ministros, com medo de deixar o rei descontente, tentam esconder os problemas, porém ele acaba descobrindo de uma forma bastante engraçada, em que perde suas roupas reais e vai parar em um povoado de seu reino, onde percebe como é visto realmente por seus súditos. A solução para os problemas vem da união do povo que, trabalhando de forma coletiva, vai colocar as coisas em ordem.

A máquina colocada para governar aquele reino lembra o momento vivido, se associado ao que foi realizado no campo da economia, pois em termos econômicos pode-se dividir a Ditadura Militar em 3 fases:

[...] depois de uma primeira fase feita de estabilização e reformas, entre os anos 1964 e 1967, seguiu-se o famoso “milagre econômico”, de 1968 a 1973, ao qual sucede um penoso ajuste aos choques externos (1974-1980), encerrando-se o período com as crises da dívida externa e da estagflação⁵ (1981-85) (ALMEIDA, 2019, pp. 28-29).

O período anterior ao AI5 é mais liberal, depois dele, o país viveu um momento desenvolvimentista preocupado com o crescimento da economia. Devido a essa atenção dada ao crescimento econômico induzido pelo Estado, houve uma enorme preocupação com programas de industrialização, havendo a criação de inúmeras empresas estatais. Podemos até lembrar de uma das frases mais emblemáticas da época da ditadura, em relação ao “milagre econômico”, atribuída ao ministro da fazenda do governo Médici entre 1969 e 1973, Delfim Neto. Ele dizia ser necessário “fazer crescer o bolo para depois dividi-lo”. A euforia dos governantes em relação aos resultados econômicos que eles consideravam positivos fazia com que os usassem para a criação de slogans, como “ninguém segura esse país”. Por outro lado, o momento da distensão no início dos anos 1980 vai enfrentar muita inflação por causa das dívidas contraídas com bancos estrangeiros e, conseqüentemente, há um aumento da miséria entre as camadas populares.

⁵ Esta palavra é utilizada em certos momentos muito específicos, como os anos 80 e 90. Em resumos, seria uma junção da estagnação com a inflação, um momento em que acontecem juntas. Em outras palavras é um período em que a economia se encontra estagnada, com inflação alta e desemprego ocorrendo simultaneamente.

A ironia em relação aos erros do governo aparece na história quando a menina Cecília diz ao rei “o senhor não aprendeu nada com o que aconteceu? Não está vendo que o senhor não tem a menor vocação para ser rei?” (ROCHA, 2013, p. 41). A incapacidade política aliada ao autoritarismo e centralização do poder são denunciadas com essa crítica, pois os erros cometidos pelos militares deveriam ser usados como lição para novas tomadas de decisões que contribuíssem para o desenvolvimento econômico e social. A solução apresentada em *O que os olhos não veem* é agir de forma democrática e coletiva. Com a ajuda de todos em um trabalho comunitário, uma pessoa iria desligar a máquina, outra se encarregava de demitir os ministros e, por fim, Cecília sugere que o castelo real seja transformado em parque de diversões.

Uma das observações possíveis é que o governo não deveria se preocupar apenas em se modernizar, industrializar, fazer crescer a economia, mas devia dar atenção ao seu povo, às questões sociais como moradia, educação, segurança, alimentação, etc. Ao mesmo tempo, infere-se que a coletividade é a melhor forma de resolver as dificuldades de um grupo, e naquele momento em que o Brasil caminhava para o fim da ditadura era preciso cada vez mais criar mecanismos para a participação popular nas decisões políticas. Era, mais do que tudo, preciso encontrar meios de se utilizar dos recursos tecnológicos e dos bens naturais para o bem-estar da população.

No ano seguinte, em 1981, momento em que o povo brasileiro ansiava por participação política e clamava por democracia, as manifestações populares ganhavam forças a cada ato; Ruth Rocha dá sequência às histórias dos reis. Desta vez, ela vai abordar a cegueira política para os problemas do povo e a força da luta coletiva no livro *O que os olhos não veem*. Na história, os governantes sofrem de uma doença que os impossibilita de ver e ouvir o povo que, na busca por ser visto e ouvido, resolveu unir suas vozes e construir pernas de pau, dessa forma conseguem causar muito medo nos gigantes que habitam o palácio.

Para Vicente Ataíde (1995, p. 14), “o autor de literatura infantil pode ser um deflagrador de consciência crítica, mediante a armação de estórias que denunciem a desordem que é a sociedade capitalista, fundada nos privilégios de uma única classe”. É isso que acontece no enredo, pois os privilégios são todos daqueles governantes gigantes que não ouvem o povo. Já na capa do livro é possível notar o que a história pretende abordar:

[...] a capa diz muita coisa das intenções políticas do livro: o reizinho tem às suas costas um conselheiro muito ativo - esse conselheiro veste a bandeira norte-americana. No interior do texto, o jogo entre os governantes gordos, bem formidos, contra a população magra, de pernas de pau. O livro faz uma paródia entre o alto e o baixo e os desenhos acompanham a proposta do texto, porém sem fazer mimetismo (ATAIDE, 1995, p. 30).

Relacionando com a época, é possível notar que era uma inquietação da população que lutava para ter o seu direito de participação política, que lutava por democracia, porém não era ouvida pelos militares que parecem que fechavam os olhos para o povo por trás de seus óculos modelo avião, um acessório quase que obrigatório entre aqueles homens de farda. A mensagem é direta, pois a população cansada de não ser ouvida se dirige até a capital e expulsa seus governantes, uma crítica às elites aparece presente em vários momentos por meio do ditado popular “o que os olhos não veem o seu coração não sente”; ou seja, os políticos não conseguem entender o sofrimento de seu povo por não verem o que realmente acontece na vida da população.

Ao final da história, quando as pessoas guardam suas pernas de pau como forma de precaução para um possível retorno desses governantes cegos, não tem como nós leitores adultos pensarmos na atualidade do tema e como essa história é um clássico, pois, independente da época, sempre teremos a preocupação com a democracia, com as ameaças do autoritarismo ou do descaso de nossos governantes; por outro lado, a esperança permanece viva e o desejo de lutar por uma sociedade cada vez mais justa se fortalece.

No último livro dos quatro, *Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão* (1982), Ruth Rocha deixa transparecer a esperança de dias melhores, que pairava sobre a população, ao mostrar que mesmo com a tirania de um reizinho mandão (que era sapo, virou rei e voltaria a virar sapo) as pessoas conseguiam encontrar ânimo para cantar e se fortalecer enquanto sociedade a ponto de estremecer e derrubar o castelo, que serve de alegoria da própria estrutura política brasileira. As pessoas que haviam sido presas na história por falarem verdades se tornam um incômodo para o rei, e podemos ver que a anistia aparece de forma sutil nesse enredo quando as pessoas vão se libertando da prisão no sótão do castelo,

expulsam seu governante e reencontram a alegria de viver em seu reino cantando coisas de amor.

Mais uma vez aparece a comunicação multimodal e, não por acaso, um disco com a narração da história acompanhada da música “A banda” de Chico Buarque, interpretada por Nara Leão, acompanhava o livro na época de seu lançamento. Vejamos a seguir a letra dessa música:

A BANDA

Estava à toa na vida

O meu amor me chamou

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida

Despediu-se da dor

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor

O homem sério, que contava dinheiro, parou

O faroleiro, que contava vantagem, parou

A namorada, que contava as estrelas, parou

Para ver, ouvir e dar passagem

A moça triste, que vivia calada, sorriu

A rosa triste, que vivia fechada, se abriu

E a meninada toda se assanhou

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor

Estava à toa na vida

O meu amor me chamou

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida

Despediu-se da dor

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou

Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou

A moça feia debruçou na janela

Pensando que a banda tocava pra ela

A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu

A lua cheia, que vivia escondida, surgiu

Minha cidade toda se enfeitou

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto

O que era doce acabou

Tudo tomou seu lugar

Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto

E em cada canto uma dor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor...⁶

⁶ (HOLLANDA, 1966, A banda, São Paulo: RGE, 1966. disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mdm6Lys9Agg> acessado em: 05/nov/2023

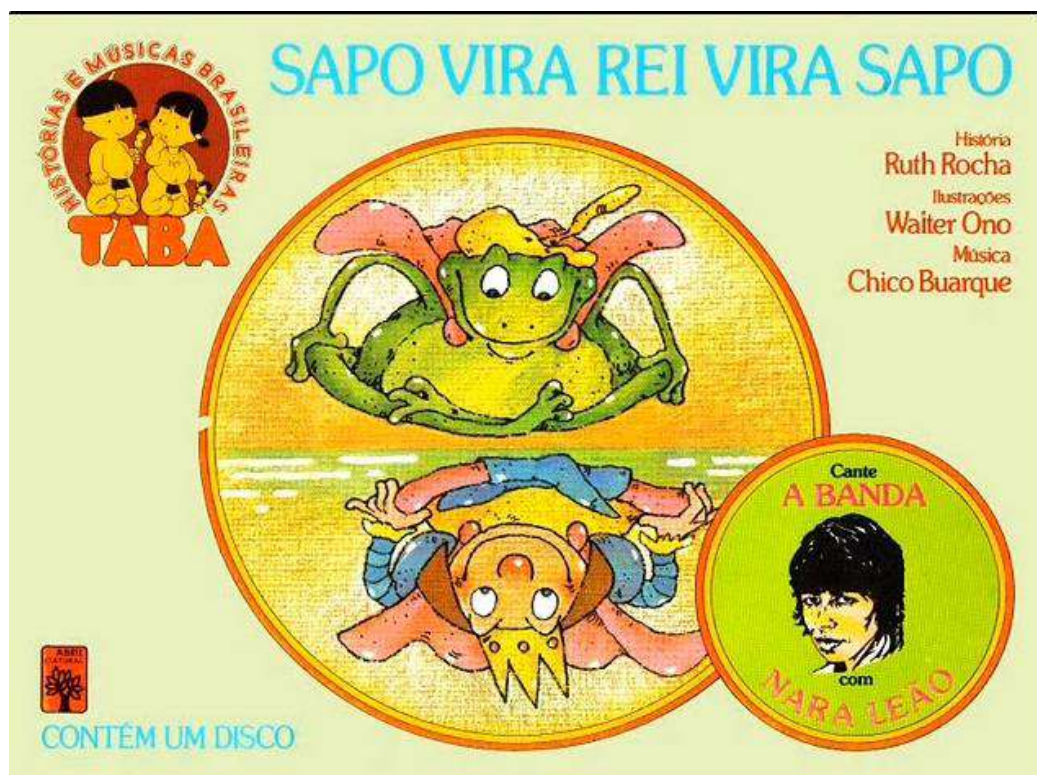


Figura 1 - Capa de Sapo-vira-rei-vira sapo pela editora Abril para a primeira edição.
Fonte: ROCHA 1982.

A letra e o ritmo da música ajudavam a compor a experiência artística que se pretendia com a obra naquele início dos anos 1980. Já sentindo que o fim do autoritarismo estava próximo, o enredo, junto com a música, demonstra essa esperança de um reino melhor, onde impera a esperança, porém a história termina com o alerta para que as princesas não saiam por aí beijando sapos, pois os reizinhos mandões podem voltar. Assim como no livro anterior, a coletividade vence, mas o alerta para o perigo do retorno do autoritarismo permanece. Viver em uma sociedade democrática é respeitar a opinião de todos e todas, mas também é importante para que a gente se lembre e seja lembrado dos dias tristes que marcam a nossa história.

Vera Maria Tietzmann Silva (2009, p. 74), professora de Literatura Infantil da UFGO, interpreta a *Tetralogia dos reis* da seguinte forma:

[...] nessa série Ruth Rocha constrói uma alegoria político-social ao tomar personagens, cenários e até o padrão narrativo dos contos de fadas como metáforas. Com isso, ela afasta do clima e do sentido dessas histórias folclóricas, voltadas que são prioritariamente para problemas internos do ser. Já não se trata de “era uma vez”, nem de “um reino distante”, pois Ruth estava falando mesmo do seu tempo (os

livros saíram no período de 1978 a 1982) e do seu país, que passava por um período de repressão. São histórias que focalizam o poder e o arbítrio, e não o encantamento. E se nelas se chega a um final feliz, é pela ação coletiva dos cidadãos, não pela intervenção do sobrenatural nem pela via do simbólico.

Embora haja leitores que não interpretem as histórias dos reis dessa forma, os enredos dão sinais de que ela procurou denunciar o autoritarismo e a repressão. Na quarta capa da versão original de *Sapo vira rei vira sapo* (1982), aparece uma dessas pistas escritas pelos editores: “o sabor dos contos de fadas se mistura com a realidade violenta do mundo de hoje, mostrando povo e rei na eterna luta pelo poder e pela liberdade”. Além disso, a música *A banda* de Chico Buarque, e interpretada por Nara Leão, que acompanha o livro por meio de um disco de vinil é descrita como “um hino de esperança e liberdade”. Ao tomar essa descrição, podemos reforçar a ideia de que o sentimento de época pode ser promovido pelas obras.

Na edição comemorativa de 25 anos de *O reizinho mandão*, feita pela Editora Salamandra, a descrição da quarta capa traz o seguinte texto:

Democracia e liberdade são bens difíceis de conquistar. Mas talvez sejam ainda mais difíceis de manter, pois sempre haverá sapos querendo fingir-se de reis, ou governantes autoritários, que ignoram as verdadeiras necessidades de seu povo (ROCHA, 2013).

Já em *O que os olhos não veem*, é a própria autora que escreve na quarta capa e fala sobre o ato de escrever histórias, para ela “a história é mais real do qualquer explicação. A realidade do que sou está mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer”. Se ela pretendia falar abertamente da Ditadura não fica claro, mas sua afirmação de que “mais difícil do que escrever ficção é escrever sobre a realidade” pode ser um sinal do que pretendia.

O jornalista Dau Bastos reuniu algumas entrevistas e depoimentos de conhecidos e da própria Ruth Rocha no livro *Ana e Ruth: 25 anos de literatura*, publicado em 1995 pela editora Salamandra. Lá podemos conhecer um pouco sobre o que pensa a escritora. Em um dos relatos ela escreve:

Certa vez, um menino de uns nove ou dez anos me perguntou: "Este rei, das suas histórias, é o presidente da república?" A minha resposta foi que "era possível, podia ser, mas que também podia ser um pai mandão, um irmão mandão, um professor mandão...". "É, mas este é o presidente da república..." E eu capitulei: "É, é o presidente da república...". E ele completou: "E você não tem medo da polícia?" Eu respondi que tenho muito medo da polícia. Mas o fato de ter medo da polícia não pode impedir que a gente fale, reclame, bote a boca no mundo. Porque foi para isso que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda a parte, sem dar solução a coisa nenhuma e, sobretudo, sem dar conselhos. Cada um que encontre a sua verdade sozinho. O único conselho que me atrevo a dar é que não se beijem sapos. Eles podem se transformar em reizinhos mandões... As crianças entendem (ROCHA *apud* BASTOS, 1995, p. 55-56)

Embora hoje a tetralogia tenha mais de 40 anos, os conselhos da autora continuam atuais, pois assim como as princesas que beijam sapos podem transformá-los em reizinhos mandões, os eleitores correm o risco de se encantar com candidatos autoritários. Não são raros os casos de personalidades que surgem como grandes líderes e prometem grandes realizações no campo político, porém quando assumem seus cargos revelam uma outra face, deixando aqueles que lhe confiaram o poder decepcionados. No mundo infantil, o desprezo, o autoritarismo, o descaso, também estão presentes. As obras que deveriam ser lidas por pais e avós mantêm sentido na atualidade e podem trazer uma visão de mundo mais ampla, as crianças devem saber que têm seus direitos e devem lutar por eles para que não sejam violados, devem saber identificar situações de abuso de autoridade, ter consciência de seu lugar na sociedade e a tetralogia pode contribuir para isso.

Ataide (1995, p. 15) escreve que o intelectual é construtor de "uma contra-ideologia, aquela que vai romper com a ideologia dominante, buscando a melhor análise da realidade mediante a delação das desigualdades e dos benefícios que a classe dominante aufer exclusivamente para si". Vê-se na tetralogia essa capacidade de denúncia e busca de igualdade, já que os envolvidos geralmente se unem na luta para solucionar os problemas enfrentados em seus reinos. Bastos (1995, p. 42) destaca que "nos mais ouriçados momentos da Pátria, a mínima luzinha de fim de túnel ela pegava, e mandava ver". E continua dizendo que "as renações militares, que em vinte anos de moral e cívica deixaram o Brasil assim, podem um dia ser relatadas

pelos mais documentados sociólogos e historiadores”, mas, segundo ele, metaforicamente estão inteirinhas na tetralogia dos reis, em que ela pode denunciar e celebrar as assombrações e os encantamentos.

As obras de Ruth Rocha vêm “contribuir para a formação intelectual da criança e para que seu leitor saiba lidar com o autoritarismo, a prepotência e a violência nos diversos âmbitos que possam se apresentar: na escola, na família, no governo” (MARIANO, 2012, p. 28-29). Não dizem respeito apenas aos governos, mas a qualquer contexto autoritário. Segundo a mesma pesquisadora, “embora o leitor mirim não tenha essa visão política, compreende a imposição do poder absoluto sobre a população e descobre a importância do diálogo para se fazer junto” (MARIANO, 2012, p. 29). Porém, ela afirma que “compete aos pais leitores e professores, fazerem uma leitura compartilhada destas narrativas para desencadearem um debate a partir do conhecimento prévio da criança e uma inserção, de forma lúdica, da realidade do país habitado” (MARIANO, 2012, p. 29). E isso é o que tenho combatido nesta tese; portanto, discordo da posição de Mariano, uma vez que a literatura deve ser sentida e cada leitor será tocado de forma diferente. Mesmo que se busque interpretá-la e buscar sentido, é o próprio leitor ou ouvinte que deve fazer isso. O que venho mostrar, é que a tetralogia possui um potencial de produzir *Stimmung*.

6.CAPÍTULO VI: ATMOSFERA, AMBIÊNCIA E *STIMMUNG* PRESENTE NAS OBRAS

Ruth Rocha, com a sua arte, possibilita aos leitores do tempo presente conhecer e sentir o que houve naqueles tempos da Ditadura, algo que é muito claro para acadêmicos e pesquisadores, pois “é a literatura infantil que reflete, como toda literatura, a história, a ideologia, os costumes, as atitudes, as crenças, o inconsciente coletivo e a cosmovisão da cultura de um povo” (COSTA, 2013, p. 96). Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que a literatura infantil escrita por Ruth está em sintonia com o contexto histórico e cultural da época em que foi escrita. As obras da autora trazem elementos importantes para compreender o que pensavam os brasileiros contrários ao Regime Militar que acontecia no Brasil.

O professor e teórico Hans Ulrich Gumbrecht escreveu o livro *Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*, publicado no Brasil pela PUC Rio em 2014, em que disserta sobre o gosto e o prazer da leitura. Ele destaca o encontro entre o texto e o leitor, onde há a experiência que pode ser comparada à afinação musical de um instrumento e, ainda, à voz e à oralidade da palavra escrita, que produzem sensações em um ambiente e em uma atmosfera que estabelecem uma relação entre a realidade do texto literário e a realidade de sua recepção.

Ao tomar como referência a obra do professor germano-estadunidense, pode-se ver que é possível interpretar a tetralogia utilizando o conceito da *Stimmung*, pois ao se deparar com as histórias de reis que governavam reinos distantes em épocas que não são definidas, o leitor cria suas imagens e é levado a sentimentos que existiam naquela época em que foram escritas, ou seja, de uma ditadura que dava sinais de estar caminhando para o seu fim. Para o autor alemão, “os textos afetam os ‘estados de espírito’ dos leitores da mesma maneira que o clima atmosférico e a música” (GUMBRECHT. 2014, p. 14), e por mais que se trate de histórias escritas para o público infantil, percebe-se o incômodo com a autoridade, o desprezo dos governantes por seu povo e o sentimento de que a luta coletiva pode dar bons resultados. Além disso, a preocupação com o retorno de um governo autoritário também é notada nas histórias.

O texto que possui *Stimmung* apresenta uma sintonia da época em que foi produzido, algo como uma afinação musical capaz de despertar sensações vividas no tempo retratado nos enredos. Nas palavras de Gumbrecht (2014, p. 14):

‘Ler com a atenção voltada ao *Stimmung*’ sempre significa prestar atenção à dimensão textual das formas que nos envolvem, que envolvem nossos corpos, enquanto realidade física - algo que consegue catalisar sensações interiores sem que questões de representação estejam necessariamente envolvidas.

Prestar atenção no texto e nas sensações que ele causa não significa diminuir a importância do paradigma da hermenêutica, mas se voltar ao sentimento que ele produz. A leitura que produz *Stimmung* catalisa sensações que causam bem-estar ou mal-estar, proporcionando um estado de espírito, assim como uma música possui essa capacidade de tocar por dentro, fazer-se sentir.

A literatura tem, portanto, um potencial para despertar no leitor sensações que não precisam estar necessariamente escritas no texto, mas que, de alguma forma, fazem com que a pessoa entre em um estado de espírito que se funde com a influência física. Além disso, pode-se dizer que a experiência literária possibilita um clima e uma atmosfera que transportam as pessoas para um lugar que elas não viveram, mas conseguem sentir. Em inglês, uma das traduções para o referido conceito é *Climate*, que tem a ver com algo objetivo que está em volta das pessoas e exerce uma influência física sobre elas. Essa definição ajuda a entender a relação entre a sensação interior que se produz e a atmosfera presentes nos textos. O encontro entre a atmosfera e o estado de espírito é algo que afeta não só fisicamente, mas também a mente, e não é possível controlar os resultados.

O conceito criado na Alemanha pode ser mais bem compreendido quando se estuda a etimologia das palavras *Stimme* e *stimmen*; a primeira significa “voz”, enquanto a segunda seria “afinar um instrumento musical”. Um outro significado para *stimmen* é “estar correto”. Dessa forma, “tal como é sugerido pelo afinar de um instrumento musical, os estados de espírito e as atmosferas específicas são experimentados num *continuum*, como escalas de música” (GUMBRECHT, 2014, p. 12). Esse sentimento de época aparece bastante claro na *Tetralogia dos reis*, pois imagina-se que os leitores ao lerem as histórias sejam envolvidos por aquele espírito de insatisfação com a Ditadura Militar e pela luta que o país vivia na abertura política, que se iniciou em 1979 e terminaria em 1985 com a eleição de um presidente civil. O fim da ditadura cívico-militar pode ser estendido até 1988 quando foi promulgada a

Constituição, ou 1989, ano em que foram retomadas as eleições diretas para Presidente da República.

Quando Ruth Rocha escreve o primeiro dos quatro livros com o título *O reizinho mandão* em 1978, ela fala de um governo autoritário onde as pessoas têm medo de falar por causa da repressão, mas, ao mesmo tempo, mostra a esperança de derrotar esse pequeno ditador por meio da união do povo; era o sentimento das pessoas que queriam acabar com a Ditadura e implantar um governo democrático. Os outros dois livros, entre 1980 e 1981, trazem temáticas parecidas; *O rei que não sabia de nada* já deixa claro que as pessoas tinham percebido que podiam promover transformações na sociedade se trabalhassem unidas. Vários grupos já estavam se organizando nesse sentido, pois “a luta pelas liberdades democráticas unificou esquerdas e diversos setores da sociedade, inclusive a oposição mais moderada” (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013, p 21). *O que os olhos não veem* já procura mostrar uma nova preocupação, pois além de espantarem os burocratas (entende-se que a Ditadura foi derrotada) eles guardam as pernas de pau como forma de precaução, caso haja um retorno dos governantes que desprezam o povo. O medo da volta de uma ditadura fica bem nítido em *Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão*, pois o autoritarismo do reizinho é muito forte, mas a reação do povo é igualmente forte, com canções que falam de amor. O final da história dá um alerta para que se evite o retorno do autoritarismo.

Nas últimas obras da tetralogia fica evidente que o sentimento era que a Ditadura estava acabando, conforme é mostrado em *O rei que não sabia de nada*:

Então ele começou a pensar: “que será que este povo vai fazer agora, meu Deus?”
E o rei foi ficando com medo enorme do que podia acontecer. Então ele 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 ser rei (ROCHA, 1980, p. 29).

E em *Sapo vira-rei-vira-sapo*, quando o povo é preso no sótão por falar as verdades, começam a cantar e logo vencem o autoritarismo:

Narradora - E lá se foram, se espremendo, se ajeitando mal e mal.

Narrador - Pra consolar a tristeza que tinham no coração...

Narradora - começaram a cantar aquela linda canção, que não temiam mais nada, pois já estavam na prisão.

Narrador - Mas era peso demais! E, com tanta vibração...

Narradora - O palácio foi rachando, desde o teto até o chão, despejando todo mundo, que caiu de trambolhão!

Narrador - Muita gente vai saindo, cantando sua canção. Gritando, vibrando, rindo, como uma grande explosão! (ROCHA, 1982, p. 12-13).

Isso tem muito a ver com o que o Brasil passava naquele momento em que caminhava para a abertura lenta e gradual, tendo o presidente João Figueiredo como o governante que conduziria tal feito. A população que queria o fim daqueles tempos e o início de um novo momento político se colocava como protagonista, o que se confirmaria naquela década, por meio das campanhas pelas eleições diretas para presidente conhecidas como “Diretas Já!”.

Embora se entendesse que em algum momento a ditadura iria acabar, o alerta para o perigo do retorno de reis autoritários se faz notar de forma clara em alguns enredos da tetralogia, como nos trechos a seguir: “Por isso, se você é uma princesa, vê lá hein! Não vá beijar sapo nenhum por aí... Porque os reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar” (ROCHA, 1978, p. 30). Quando conta sobre as pernas de pau, que possibilitaram que as pessoas fossem vistas e ouvidas, bem como ajudaram a expulsar os poderosos do reino, a autora traz a conclusão:

Se apareceu novo rei ou se o povo está mandando, na verdade não faz mal. Que todos naquele reino guardam muito bem guardadas as suas pernas de pau. Pois temem que seu governo possa cegar de repente. E eles sabem muito bem que quando os olhos não vêem nosso coração não sente (ROCHA, 1983, p. 27-29).

Por fim, no último livro da série, os cantadores da história explicam sobre o movimento da história: “**Cantadores** - Mas a história se repete, como se fosse um

gracejo. Lá vai o sapo na estrada, procurando seu desejo: encontrar uma princesa, que queira lhe dar um beijo...” (ROCHA, 1982, p. 14).

Não há como dizer se a autora tinha alguma intenção de produzir o sentimento de época ou apenas descrever o momento histórico de forma alegórica, mas pode-se afirmar que seus textos estavam em sintonia com aqueles tempos, pois a combinação de texto e imagem contribuem para mostrar que:

[...] sem exceção, todos os elementos que contêm textos podem contribuir para produzir atmosferas e ambientes, o que significa que obras ricas em *Stimmung* não terão de ser primordialmente - e, com certeza, não exclusivamente - de natureza descritiva (GUMBRECHT, 2014, p. 14-15).

Os livros infantis são exemplos dessa natureza narrativa, a partir das quais não se tem apenas uma descrição por meio de texto escrito, mas também o diálogo com as imagens. Sobre o que fez Ruth Rocha, vale lembrar que a obra *Sapo-vira-rei-vira-sapo*⁷, à época de sua publicação, como mencionado anteriormente, vinha acompanhada de um pequeno disco de vinil, onde a história era contada por uma narradora, acompanhada pela música “A banda” de Chico Buarque de Holanda, e interpretada por Nara Leão. Na versão do livro de 1982, a página 10 mostra pessoas tocando instrumentos musicais sem se incomodar com a fúria do rei, na página 11 até a princesa/rainha, sua esposa, mostra-lhe a língua como forma de insatisfação com aquelas leis todas. Na página seguinte, as pessoas sobem para o sótão cantando felizes, enquanto na página 14 os súditos fazem o castelo desmoronar e caem comemorando enquanto o rei parece sentir medo. A experiência estética de ouvir o disco e acompanhar as ilustrações feitas por Walter Ono é muito interessante para se perceber a *Stimmung*, pois leva o leitor/ouvinte a uma sensação de esperança e coragem, ao se colocar no lugar das personagens sendo possível sentir algo próximo do que os brasileiros contrários à Ditadura sentiam.

⁷ Atualmente é possível acessar o áudio dessa história no Youtube em <https://www.youtube.com/watch?v=mY8gcovouqA>.

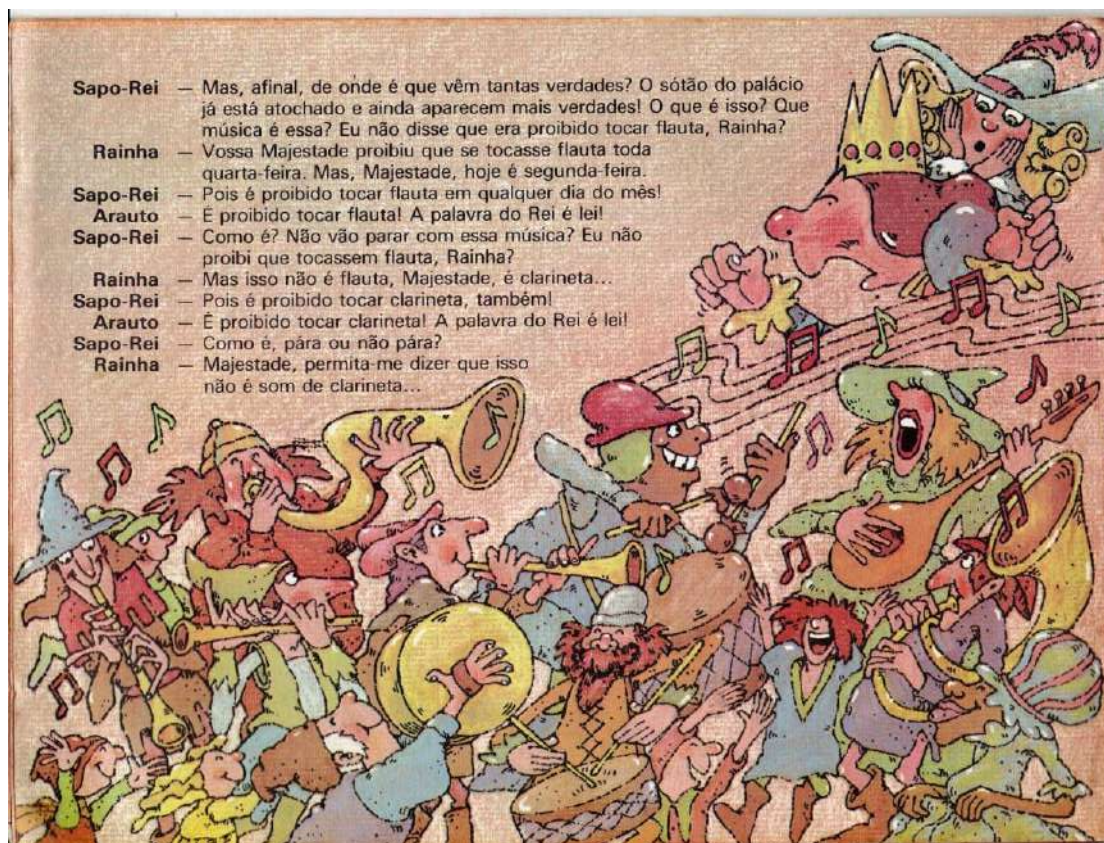


Figura 2 - Os súditos do reino cantam e irritam o rei.
Fonte: ROCHA, 1982, p. 10.

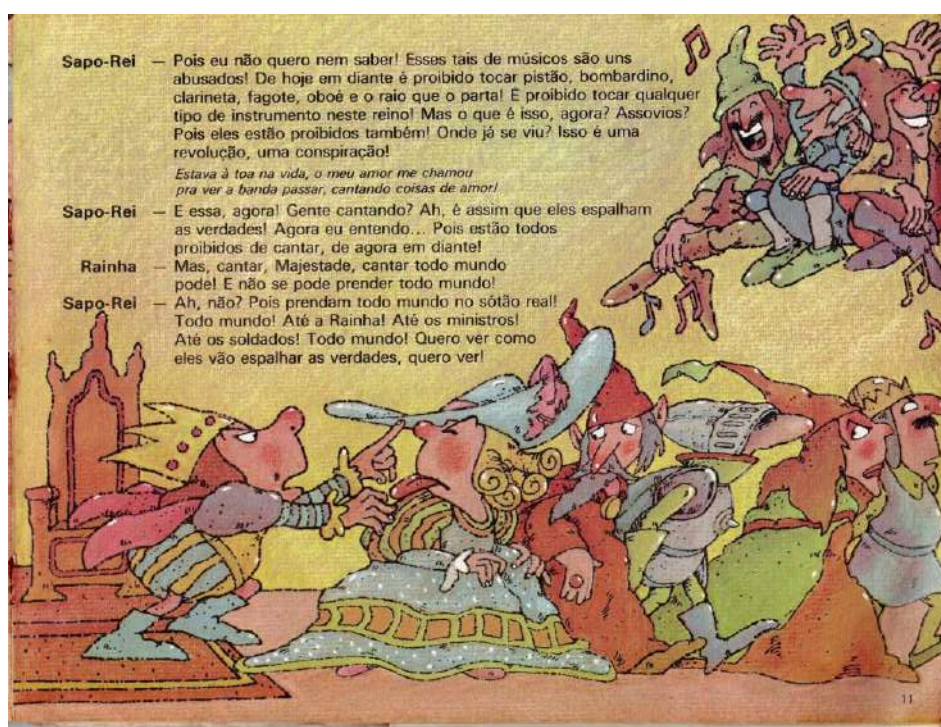


Figura 3 - A princesa é mandada para a prisão no sótão e mostra a língua para o rei.
Fonte: ROCHA, 1982, p. 11.



Figura 4 - O povo preso no sótão começa a cantar.
Fonte: ROCHA, 1982, p. 12.



Figura 5 - Com o barulho da canção, o teto desmorona e o rei sente medo do povo.
Fonte: ROCHA, 1982, p. 13.

O fato de Ruth Rocha conseguir perceber o sentimento da época e traduzir isso para suas histórias mostra que ela era sensível ao clima do momento, e pode ser relacionado ao conceito de Ezra Pound (1977, p. 77), que avalia os artistas como “Antenas da Raça”. Na sua visão, eles têm a capacidade de sentir e captar estímulos imperceptíveis aos demais, ou seja, atuam como órgãos sensoriais da sociedade. Além disso, usam sua imaginação para criar possibilidades de novas sociedades e civilizações. A expressão "Antenas da Raça" é uma metáfora que Pound usou para descrever o papel do poeta ou escritor como alguém que está sintonizado com a cultura e a sociedade de sua época, capaz de captar as vibrações e as nuances do mundo ao seu redor. Essa metáfora sugere que os artistas têm uma sensibilidade especial para perceber e interpretar as mudanças e os movimentos culturais e sociais de seu tempo e, em seguida, refleti-los em sua obra. Portanto, a ideia das "Antenas da Raça" de Pound destaca a importância da intuição, da sensibilidade e da capacidade de observação do escritor na criação de uma literatura significativa e relevante para sua época. Essa ideia também está relacionada à sua opinião de que os poetas e escritores têm um papel fundamental na sociedade ao agir como críticos e observadores atentos aos eventos e às questões de seu tempo.

Nesse sentido, Ruth Rocha atua como exemplo prático dessa teoria ao absorver o clima histórico e transformá-lo em arte, apresentando soluções possíveis para uma sociedade mais democrática. Isso pode ser constatado em momentos das histórias que remetem ao desejo de lutar, e à esperança de dias melhores. Um exemplo é quando o Reizinho Mandão é expulso pelo povo de seu reino. As pessoas haviam voltado a falar e cantar:

Fortes e fracas de homens, de mulheres e de crianças. Cantando, falando e rindo!
Eram canções de roda, de amor, de brincadeira... E música de banda, de fanfarras
e de orquestras! O reizinho foi ficando assustado, amedrontado, perturbado com todo
aquele barulho, com toda aquela alegria. Tapou o ouvido com as mãos, mas nada
adiantou. O barulhão foi deixando o Reizinho apavorado, até que ele não aguentou
mais e saiu correndo pela estrada (ROCHA, 1978, p. 28).

Ou, então, quando as pessoas assustam os governantes ao aparecerem no castelo com pernas de pau que as deixavam altas:

Mas de repente, que coisa!

Que ruído tão Possante!

uma voz tão alta assim

só pode ser um gigante!

- Vamos olhar na muralha.

- Ai São Sinfrônio que me valha

neste momento terrível!

Que coisa tão grande é esta

que parece uma floresta?

Mas que multidão incrível!

[...]

E agora os nobres fugiam,

apavorados corriam

de medo daquela gente,

E o rei corria na frente,

dizendo que desistir

de seus poderes reais.

Se governar era aquilo

ele não queria mais! (ROCHA, 1981, p. 26).

Nas palavras de Gumbrecht (2014, p. 27), “um quadro, uma canção, convenções gráficas, uma sinfonia, qualquer uma dessas obras pode absorver atmosferas e ambientes e, posteriormente, devolvê-las para uma experiência num novo presente”. Hoje, embora os leitores da *Tetralogia dos reis* não tenham vivido aquele final dos anos 1970 e início dos 1980, podem experimentar um pouco do que sentiram as pessoas daquele período; nesse sentido, uma maneira de entender a *Stimmung* seria vê-la como o passado-tornado-presente, ou seja, trazer o passado para a frente, torná-lo algo que possa ser sentido, não significa viajar no tempo, mas ser tocado de forma tangencial por uma obra que trata de uma época não vivida. A isso chamamos de simultaneidade (conjuração de *Stimmung*).

Aquilo que nos causa desconforto em algum momento, é arrebatador em outros; é o que o texto de Ruth Rocha torna presente, e para que isso seja constatado é preciso entender que:

Por princípio, textos e artefatos absorvem a atmosfera de seus tempos. Porém, quer em termos estéticos, quer em termos históricos, tudo depende da medida em que os textos operam essa absorção, e da intensidade que os atos de leitura e de declamação tornam de novo presentes esses ambientes (GUMBRECHT, 2014, p. 57).

Não basta o texto trazer elementos de uma época ou descrever determinado momento histórico, é preciso entender que o ato do encontro com o mesmo também se faz importante, é o momento da leitura ou declamação que vai afetar as pessoas, afinal "atmosferas e ambientes, como vimos, são disposições e estados de espírito que não estão sujeitos ao controle por parte do indivíduo que afetam" (GUMBRECHT, 2014, p. 98). Eles simplesmente tocam de uma forma que foge ao controle do leitor; essa capacidade que a arte tem de despertar sentimentos e estados de espírito é que faz com que um contexto histórico tenha voz como se fosse algo que reverbera, ecoa e que se faz presente na relação entre o texto e o leitor, a ponto de “fazer sentir” o que outros sentiram em outros tempos e espaços. Em outras palavras, "a formulação literária das atmosferas e dos climas, possibilita sermos transportados, pela

imaginação, até situações em que a sensação física se torna inseparável da constituição psíquica" (GUMBRECHT, 2014, p. 98). É justamente a sensação física que se torna parte fundamental para compreender a *Stimmung*, no caso da tetralogia; há um potencial para que o leitor seja impelido a se juntar às pessoas daqueles reinos e cantar junto, soltar a voz, construir meios para chutar aqueles reis autoritários e desprezíveis para bem longe, ao mesmo tempo em que se colocam em estado de alerta para um possível retorno.

Nas obras que compõem a tetralogia também é possível perceber a produção de presença (tudo o que pode ter tangibilidade). A descrição de reinos em que as pessoas se encontram insatisfeitas e são levadas a agir, cria uma referência espacial com movimento e intensidade, que são elementos constituintes do conceito. Quando o leitor se envolve com a leitura, ocorre uma comunicação capaz de tocar os corpos, as mentes e os afetos das pessoas. Observa-se isso, por exemplo, em *O reizinho mandão*, logo no início, quando o leitor ainda está se envolvendo com a história; um convite a pensar e, desta forma, um início de uma presença. O protagonista é apresentado da seguinte forma:

O príncipe era um sujeitinho 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 faça tudo que eles gostam... Quando a gente quer brincar de outra coisa ficam logo zangados. Vão logo dizendo: "não brinco mais!". E quando as mães deles vêm ver o que aconteceu se atiram no chão e ficam roxinhos e tudo. Então as mães deles ficam achando que a gente tá maltratando o filhinho dela. (ROCHA, 1978, p. 5).

Em outro momento o narrador diz: "precisa ver que reizinho chato ele ficou! Mandão, teimoso, implicante, xereta! Ele era tão xereta, tão mandão, que ele queria mandar em tudo o que acontecia no reino" (ROCHA, 1978, p. 6). Quando é descrito esse rei ao leitor, logo é possível perceber uma possibilidade de empatia, ao imaginar crianças mandonas que se jogam no chão a ponto de incomodar as pessoas em volta. Esse desconforto que a história desperta no interlocutor é a presença produzida pelo texto.

Conforme afirmado por Gumbrecht em *Os poderes da filologia* (2021), as ausências, lacunas presentes no texto e nas imagens também são recursos que podem produzir presença. Um fragmento do texto pode remeter ao todo, e nesse jogo de preencher e completar esses espaços o leitor é tocado. Os sentimentos pessoais são envolvidos no encontro entre texto e leitor de forma que lembranças, memórias afetivas são capazes de criar a *Stimmung*. Quando a autora recorre aos contos de fadas tradicionais e utiliza expressões como “Era uma vez um lugar muito longe daqui...” (ROCHA, 1980, p. 4), “Havia uma vez um rei num reino muito distante” (ROCHA, 1981, p. 6), “Há muitos e muitos anos num lugar muito longe daqui” (ROCHA, 1978, p. 4), ela evoca um tempo e um lugar que somente o leitor pode criar em sua mente, despertando um sentimento único. É o exemplo do fragmento que remete ao todo e, com isso, ocorre uma conjuração de presença, pois o leitor cria um passado particular com o “era uma vez...” e um espaço que faz sentido para ele quando lê “um lugar muito longe daqui”. Gumbrecht chama isso de *presentificação*, quando o passado é evocado, gerando um efeito de simultaneidade, tornando passado e presente em um tempo só. É a imaginação que torna isso possível, conforme apresentado anteriormente com base em Ligia Diniz.

Se a *Stimmung* é capaz de fazer o leitor sentir a época, a produção de presença é a capacidade que o texto tem de tornar o contexto palpável. Os livros infantis que contam com as ilustrações como parte da narrativa conseguem criar uma *Stimmung* que também é ancorada nas imagens. Não falamos aqui da interpretação hermenêutica das imagens e dos textos, muitas vezes feitas por leitores profissionais, mas o que interessa é a sensação provocada pela leitura.

Em texto intitulado *A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado*, Gumbrecht disserta sobre a capacidade de produção de presença que a linguagem possui. Lá ele dá o exemplo de como as pessoas conseguem atender ao desejo de ter algum contato com o passado, tendo acesso a artefatos como livros, ferramentas ou armas e ainda visitando lugares como ruas, prédios e outros locais. Porém, colecionar esses objetos e ir a esses lugares, como tantos de nós fazemos com considerável paixão, dificilmente nos ajudará a “entender” o passado. “Isso apenas satisfaz um desejo de contato físico com o passado” (GUMBRECHT, 2009, p. 17). A presentificação do passado não se faz nesse contato, mas a linguagem é capaz disso.

Em *O rei que não sabia de nada*, ao descrever os problemas da máquina, surge o clima, o espaço e o ritmo juntos, promovendo, por meio da narrativa, uma inquietação, um sufoco nos leitores que, por sua vez, produz presença e *Stimmung*:

Um dia deu um desarranjinho qualquer, ela, em vez de colher feijão, deu para plantar mandioca. Deu outro desarranjinho: em vez de imprimir o jornal ela aplicou o papel todinho. Deu outra encrenquinha nela, os sinais de trânsito do país inteirinho ficaram vermelhos. E ela punha no rádio uns programas chatíssimos, que ninguém queria ouvir... E as fábricas começaram a produzir uma porção de porcarias que ninguém precisava... E os ônibus chegavam atrasados, os elevadores paravam no caminho, as escolas não funcionavam direito... O país foi ficando uma bagunça danada (ROCHA, 1980, p. 17).

Perante o caos e desordem causados por uma máquina que deveria organizar o reino, a pessoa que lê se coloca no lugar dos moradores daquele lugar e pode relacioná-lo ao seu país, cidade, casa, condomínio, etc. Por esse motivo, a ficção se torna tangível, pode ser sentida.

No livro *O que os olhos não veem* a narrativa é feita de forma rimada, o que é importante para entender a ideia de produção de presença:

Havia uma vez um rei
num reino muito distante;
que vivia em seu palácio
com toda a corte reinante.
Reinar pra ele era fácil,
ele gostava bastante. (ROCHA, 1983, p. 6).

Em *Sapo vira-rei-vira-sapo* voltam a aparecer as rimas e existem narradores/cantadores com suas falas identificadas:

Cantador - Minha gente, venha ouvir
Uma história que só eu sei.
a história que esclarece
como é que se faz a lei.
A história misteriosa

de um sapo que virou rei. (ROCHA, 1982, p. 2).

Os narradores e as rimas dão um ritmo ao texto, de tal forma que acontece a conjuração de um espaço contribuindo, dessa maneira, para a produção de presença. O ritmo mexe com a imaginação do leitor, que é tocado. A história adquire um aspecto concreto, perceptível.

No ensaio intitulado “A presença realizada na linguagem”, Gumbrecht destaca algumas amálgamas entre linguagem e presença. A linguagem rítmica, observa Gumbrecht, é um desses pontos que a unifica e tem uma função “encantatória”, ou seja, uma “capacidade de fazer coisas ausentes tornarem-se presentes e coisas presentes tornarem-se ausentes” (GUMBRECHT, 2009, p. 14). Como a linguagem possui uma realidade física, pode gerar efeitos de presença, impactando, dessa forma, corpo e mente de quem ouve a mensagem.

Ruth Rocha se utiliza de um ditado popular que se repete na história *O que os olhos não veem*: “o que os olhos não veem, nosso coração não sente”. O reforço dessa afirmação, que mostra que ficamos bem se não sabemos do problema, além de aproximar o texto de uma linguagem do povo, promove uma linguagem quase mística, de convencer a si mesmo como se fosse uma autopersuasão. Isso leva o leitor a considerar a afirmação presente no livro como uma grande verdade, o que o leva a sentir fisicamente a obra. Esse é outro amálgama que une linguagem e presença. Em outras palavras, seria como um *leitmotiv*⁸, um fio condutor que ao ser reiterado produz um ritmo, estabelece uma atmosfera que evoca o passado. Dessa forma, a pessoa sente a angústia de não ser vista e ouvida pelos governantes que são descritos. As ilustrações de Carlos de Brito complementam a ideia ao mostrar homens grandes e gordos ignorando cidadãos pequenos.

⁸ Termo utilizado por Richard Wagner em sua ópera e emprestado a outras áreas do conhecimento, pode ser traduzido como motivo condutor.



Figura 6 - De forma coletiva, os súditos com suas pernas de pau desmontam o poder opressor.
Fonte: ROCHA, 2003, p. 26-27.

Vemos nas imagens a capacidade de ampliar a presentificação e a *Stimmung*; elas não servem apenas para reforçar o que o texto apresenta, “não basta ser ilustração para agradar à criança: importa não só ser bem feita, como também ser sugestiva, dar aos meninos oportunidade de recriar, imaginar, ir além do próprio desenho” (CUNHA., 1988, p. 61). Nesse sentido, as imagens possuem grande potencial de mexer com as sensações; podemos observar a ilustração da capa da versão original de *O reizinho mandão*. Denota-se que Walter Ono priorizou um aspecto mais truculento e autoritário, é um menino feio com aparência de um pequeno adulto. Já nas versões atualizadas, ele refaz suas ilustrações trazendo aspectos mais infantis, deixando uma visão de que o reizinho era mais incapaz. Além disso, as cores verde e amarelo podem ser indícios de que esse reizinho governa o Brasil. Em outra imagem, que lembra a famosa charge relacionada ao Imperialismo do século XIX, onde o colonizador inglês Cecil Rhodes pisa no mapa do continente africano com um pé no norte e outro no sul, o reizinho pisa no mapa da América, o que pode indicar que ele governa algum país latino-americano.

Como o nosso foco não é a interpretação e atribuição de sentido, o que buscamos nessas ilustrações é apresentar o seu potencial de busca da *Stimmung*, e, por esse motivo, quando vemos o primeiro reizinho na capa original, pode-se inferir

que ele gere alguma sensação de medo, susto, repulsa por seu tom autoritário. Essas sensações, provavelmente faziam parte do dia a dia de alguns grupos que viveram naquela época da Ditadura Militar. Já os livros que foram editados em outras versões, apresentam um reizinho com características de “criança mimada”, incapaz de governar. Por ser outro momento político, pode ser que o ilustrador tenha sido influenciado pela época, pois as novas ilustrações são da década de 1990 quando a Ditadura havia acabado e o que chamava a atenção eram outros aspectos da política.

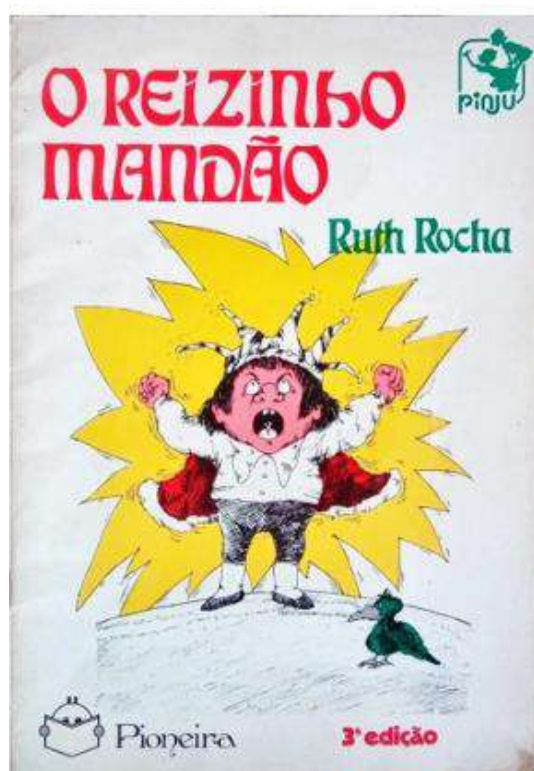


Figura 7 - Capa da edição de 1978 de O reizinho mandão. Como se estivesse dentro de um balão que representa a raiva nas histórias em quadrinhos, o reizinho mandão esbraveja com punhos cerrados levantados para o alto. Fonte: ROCHA, 1978.

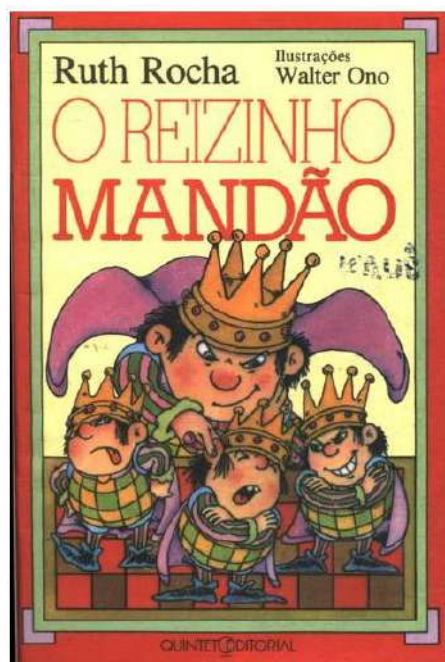


Figura 8 - Capa atualizada de O reizinho mandão para a Quinteto Editorial. O rei já tem aparência mais infantilizada e tem as cores verde e amarelo na roupa. Fonte: ROCHA, 1985.



Figura 9 - Capa de O reizinho mandão atualizada para a versão comemorativa de 25 anos de carreira de Ruth Rocha. Fonte: ROCHA, 2013.



Figura 10 - O Reizinho mandão tem características infantis.
Na imagem do lado esquerdo ele pisa no mapa-múndi. Fonte: ROCHA, 2013, p. 8-9.



Figura 11 - O fato de ser pequeno demonstra a incapacidade de o reizinho assumir o trono.
Fonte: ROCHA, 2013, p. 7.

Uma das imagens com o maior potencial de efeito de presença de toda a tetralogia está na versão de *O reizinho mandão* publicada em 1978. Trata-se de uma ilustração de Walter Ono em que uma menina aparece acuada pelo rei no fundo de uma sala. A sombra projetada do rei, que vai em sua direção, mostra a sua coroa, porém parece se tratar da sombra de um monstro. O sentimento de sufoco parece surgir da imagem que fica na página 25. Na página anterior que fica junto, vem o seguinte texto:

Lá no fundo, meio no escuro, tinha uma menina: magrinha, da trança comprida e do avental xadrez. Aí o reizinho foi indo na direção da menina, parou perto dela e perguntou com uma vozinha toda macia:

Então, linda menina! Não vai me dizer alguma coisa?

A menina nada!

Como é, minha flor? Diga alguma coisa para o seu rei ouvir! Anda!

A menininha nada!

Mas o reizinho, que estava muito desconfiado, ficou vermelhinho e de raiva se desmascarou:

Olhe aqui, minha filha! Eu sou o rei, sabia? Trate de dizer alguma coisa já e já!
(ROCHA, 1978, p. 24).

O texto e a ilustração juntos se fundem para produzir o efeito de presença.

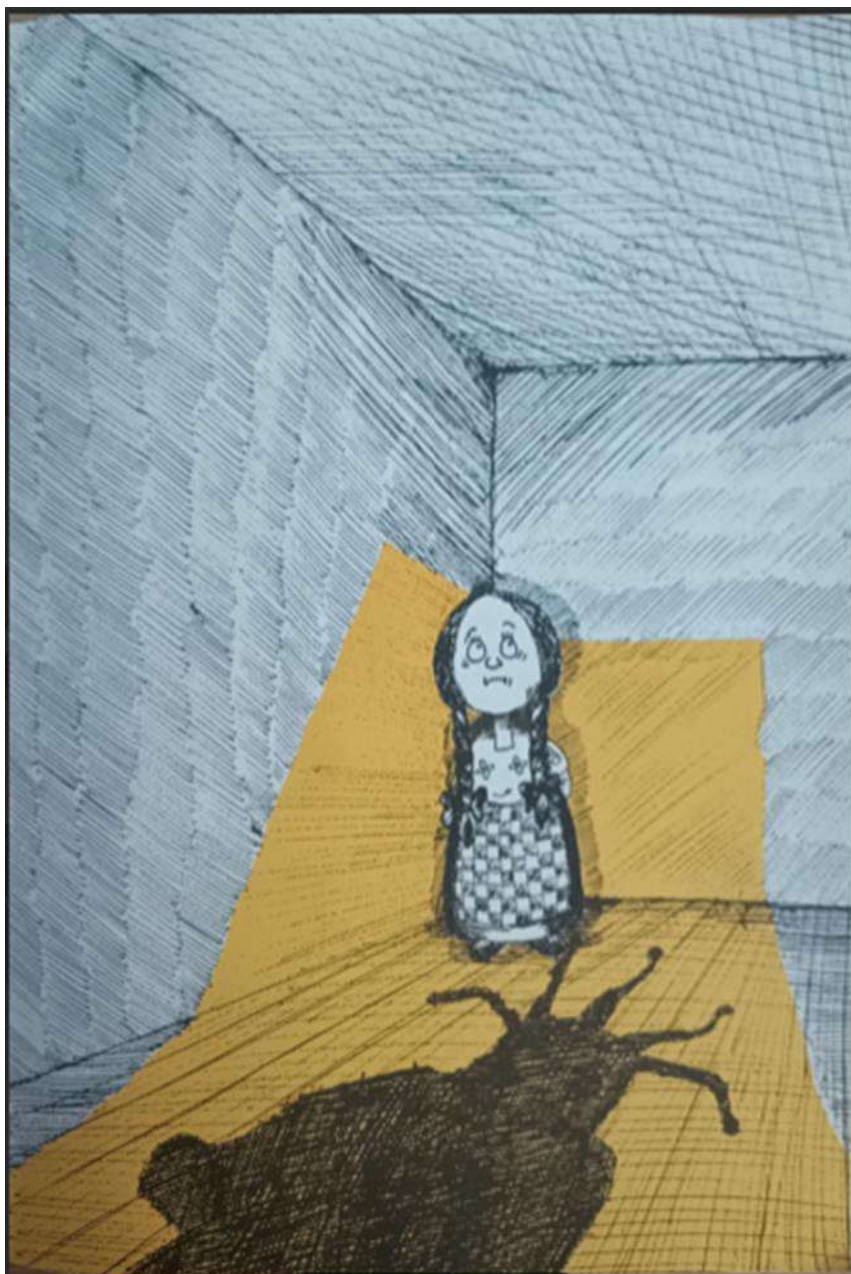


Figura 12 - A menina é encurralada e o reizinho tenta obrigá-la a falar.
Fonte: ROCHA, 1978, p. 25.

Embora a sensação de desconforto possa estar presente, a história e as ilustrações, na sequência, contribuem para a *Stimmung*, ou seja, trazem a capacidade de interferir no estado de espírito do leitor, que vê na personagem menina a coragem de enfrentar a opressão. É quando ela ouve o papagaio mandar calar a boca e responde “cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!” (ROCHA, 1978, p. 26). Nas diferentes versões da ilustração dá-se a ideia de uma menina corajosa, porém na versão antiga ela mostra a língua como um ato de rebeldia e desobediência. Já na versão mais recente, a personagem parece ser mais forte e se

impõe sobre o reizinho, deixando-o em posição inferior. Com isso, imagina-se que as imagens podem dar uma sensação de alívio e afetar o estado de humor do leitor que relaxa e sente que é possível combater qualquer tipo de autoridade.

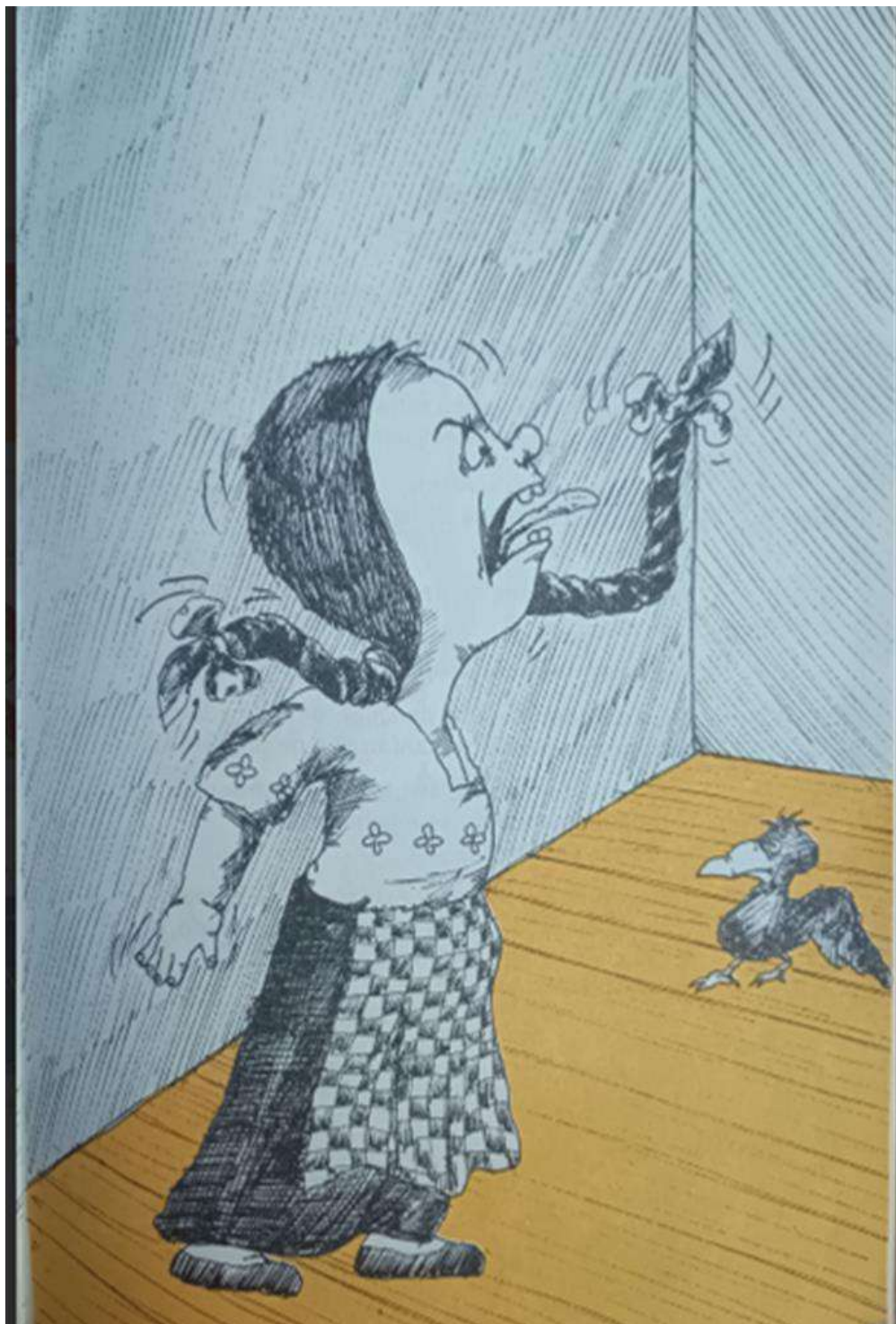


Figura 13 - A menina mostra língua para o rei.
Fonte: ROCHA, 1978, p. 7.

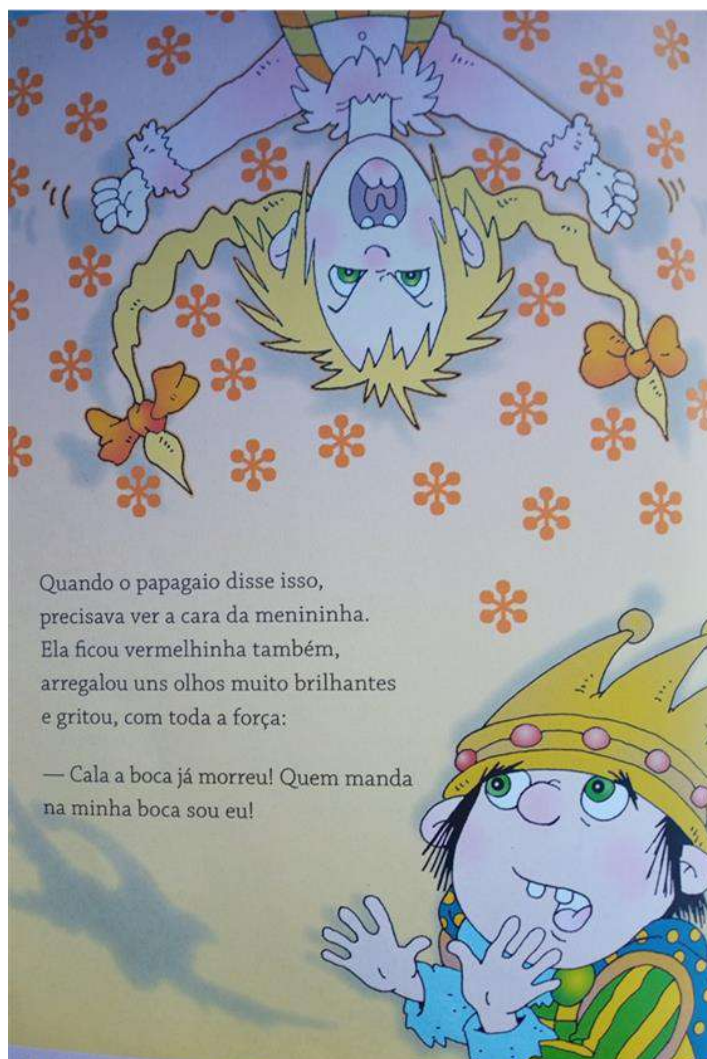


Figura 14 - A menina enfrenta o reizinho mandão.
 Fonte: ROCHA, 2013, p. 34.

As ilustrações de Carlos Brito em *O rei que não sabia de nada*, mostram um rei que pouco se preocupa com seus súditos e tem tanto desprezo que contrata uma máquina para governar em seu lugar. Quando o leitor se imagina naquele reino, pode ter a sensação de estar abandonado, sem apoio, afinal o rei não demonstra nenhuma vontade de agir. Além disso, nas pesquisas que encontramos, passa despercebido o fato de haver uma imagem com um homem negro abanando o rei. Pelos trajes pode-se deduzir que se trata de um africano. Essa camada de leitura, permite associar a atitude do rei à de um senhor de escravos. A ideia aqui não é chamar a atenção para a interpretação ou atribuição de sentido, mas mostrar que, de acordo com as experiências do leitor, a ilustração de Brito pode mexer com as emoções. É o que Ligia Diniz (2016, p. 102) mostra na sua teoria, ao dizer que os afetos envolvem a experiência que envolve as sensações e emoções.



Figura 15 - O rei que não sabia de nada ignora seus súditos e explora os trabalhadores.
 Fonte: Rocha, 1980, p.16-17.

Em nossas análises das imagens chegamos ao ponto central de nossa pesquisa, aquilo que procuramos mostrar ao longo da tese, que é a capacidade que a tetralogia possui de produzir um sentimento de época, de fazer com que o leitor tenha a experiência de um estado de humor próximo ao que vivenciaram muitas das pessoas que moravam no Brasil no final dos anos 1970 e todos os anos 1980. Um momento em que as pessoas se uniram na luta pela democracia por meio dos movimentos sociais (sindicatos, pastorais, estudantes, etc), e que a campanha Diretas Já! conseguiu reunir. Acreditamos que as ilustrações dos quatro livros possuem essa característica de produzir um sentimento de esperança, mostrando a união e a coletividade. As imagens a seguir nos mostram esse potencial de leitura em busca de *Stimmung*.



Figura 16 - As pessoas se unem e com suas canções expulsam o reizinho mandão.
Fonte: Rocha 2013. p. 36-37.

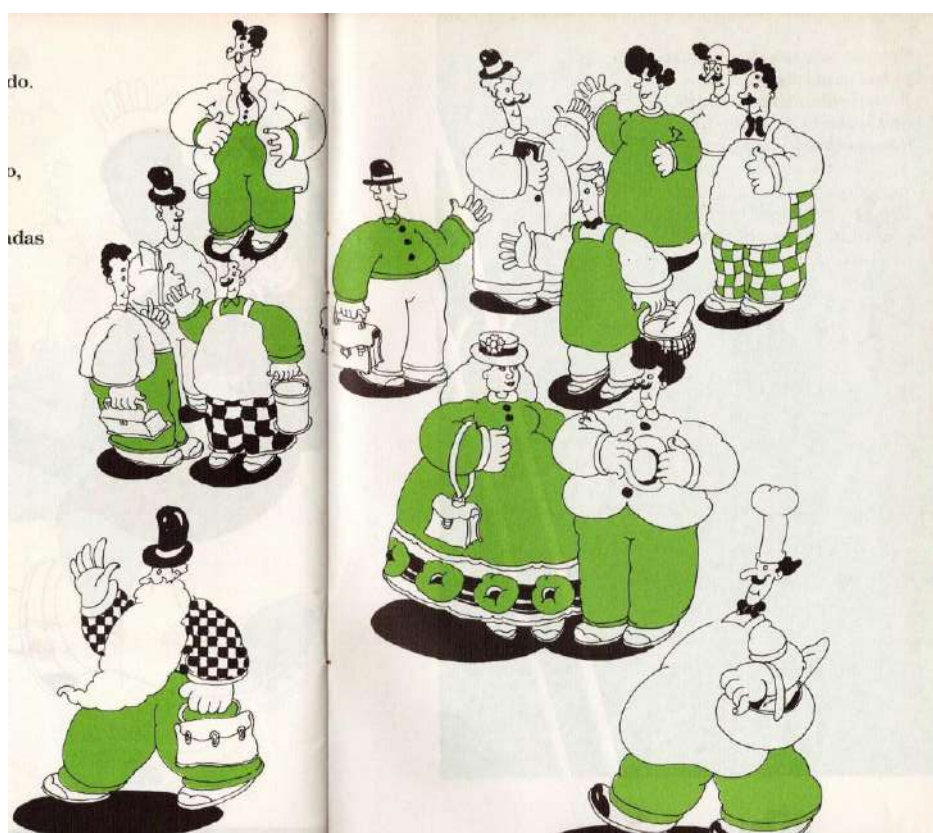


Figura 17 - Depois de expulsarem os governantes usando pernas de pau, o povo convive em harmonia.
Fonte: ROCHA, 1983, p. 30-31)



Figura 18 - As pessoas festejam por ter assumido o controle do governo do rei que não sabia de nada.

Fonte: ROCHA, 1980, p. 44-45.



Figura 19 - Pessoas felizes e unidas depois de expulsar o reizinho mandão na versão de 1978.
Fonte: Rocha, 1978, p. 29.

A mesma ideia das imagens anteriores aparece nas páginas finais de *Sapo vira rei vira sapo*, apresentada na figura 4 algumas páginas atrás. Essas ilustrações vêm carregadas da influência histórica do momento em que foram produzidas e, talvez por esse motivo, trazem consigo um potencial de mostrar ao leitor seus ambientes e atmosferas contribuindo para a *Stimmung*. Geralmente não se estudam essas características; Gumbrecht (2014, p. 25) assinala isso dizendo que nas obras literárias

“temos tendência para desconsiderar os efeitos de imediato que provocam”. Há uma preocupação em mostrar as questões de representação, mas quando nos deparamos com textos como os da tetralogia, podem surgir aqueles momentos em que surgem emoções e sensações que não dão tempo para serem explicadas ou fazerem algum sentido, é algo imediato; “essa imediatez na experiência de presentes passados ocorre sem que seja necessário compreender o sentido das atmosferas e dos ambientes; não temos de saber quais motivações ou circunstâncias os ocasionaram” (GUMBRECHT, 2014, p. 25). Basta entender que é isso o que nos afeta, sem a necessidade de que o passado seja explicado ou dê algum sinal.

Procurei mostrar até aqui que a estrutura dos textos baseada nos contos de fadas, os verbetes como “era uma vez”, o texto rimado, as ausências para serem preenchidas pelo leitor e as imagens que reproduzem o clima e atmosfera da época de sua produção, são elementos presentes na tetralogia que contribuem para a presentificação do passado, para os impactos que Ligia Diniz chama de afetos, e principalmente para a busca da *Stimmung*.

E já que falamos tanto em sentimentos, encerro aqui com uma citação de *O que os olhos não veem*:

Eu vou parar por aqui a história que estou contando.
O que se seguiu depois cada um vá inventando.
Se apareceu novo rei
ou se o povo está mandando,
na verdade não faz mal.
Que todos naquele reino guardam
muito bem guardadas
as suas pernas de pau.
Pois temem que seu governo
possa cegar de repente.
E eles sabem muito bem
que quando os olhos não vêem
nosso coração não sente (ROCHA, 1994, p. 30-31).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Desde suas origens mais remotas, a literatura escrita para as crianças foi associada a fins pedagógicos. Isso não aconteceu necessariamente por maldade, ou algum projeto de dominação ideológica, embora muitos tenham percebido isso e a usado de forma utilitária. O fato de terem suas raízes nos contos de fadas, conforme apresentado no primeiro capítulo, baseado nos escritos de Robert Darnton, faz com que as histórias infantis tenham num primeiro momento aquela preocupação em alertar para os perigos do mundo, para o destino das pessoas e, conseqüentemente, trouxesse ensinamentos morais.

Felizmente, com o passar do tempo, surgiram escritores que se dedicaram à escrita exclusiva de narrativas para crianças e, dessa forma, aparecem obras criativas relacionadas ao mundo infantil. Compreender as crianças não é tarefa fácil, por esse motivo nem todos que se aventuraram na literatura infantil se deram bem. Foi o caso de alguns escritores brasileiros que se empenharam apenas em falar de valores pátrios como forma de ensinamento, sem se preocupar com a estética que atraísse os pequenos leitores.

Monteiro Lobato aparece na primeira metade do século XX como um escritor de literatura infantil no Brasil. Ele soube se preocupar com as crianças e perceber as suas necessidades, conforme vimos em trechos de suas cartas endereçadas ao seu amigo Rangel, e presentes no livro *A barca de Gleyre*. O homem de sobrancelhas grossas e sensibilidade afinada para entender as crianças entrou para a história como o “pai” da literatura infantil brasileira. Ele mesmo já se dava conta do tamanho de sua obra, por afirmar que seu destino era ser o Andersen das Américas. Talvez não tenha chegado a tanto, mas ele acabou influenciando as gerações seguintes, principalmente a geração de Ruth Rocha que, baseado no livro de J. Roberto Whitaker Penteadó, chamei de “filhos de Lobato”.

Muitos autores se destacaram nos anos 1960 e 1970 e vivenciaram um chamado *Boom* da literatura infantil. Esse acontecimento é destacado por muitos estudiosos do tema. Os governos da época, empenhados em aumentar os níveis de alfabetização, investiram na produção de livros e isso contribuiu para que autores pudessem se dedicar com exclusividade a esse ramo da literatura. Foi nesse contexto que apareceram grandes nomes como Ana Maria Machado, Ziraldo, Eva Furnari, Ruth Rocha, entre outros.

Nossas atenções se voltaram para esse momento, pois é quando Ruth Rocha começa a escrever e lança seus primeiros livros, no final dos anos 1970. Influenciada pelo clima da época, momento em que começava uma abertura política e havia a esperança de que a Ditadura civil-militar acabasse. Os movimentos sociais se articulam cada vez mais e logo aconteceriam as grandes passeatas pelas Diretas Já! A autora, como uma artista que Pound chamou de “antenas da raça”, aquela que com sua sensibilidade capta o clima da época, produziu obras que até hoje são capazes de despertar sentimentos que as pessoas daquele momento viveram. O fato de perceber o clima talvez não fosse algo difícil, mas o que ela fez foi conseguir reproduzir isso nos seus livros, principalmente nos quatro que aqui analisamos.

O momento histórico do país ainda não era muito amistoso para os artistas; quando a autora publicou *O reizinho mandão*, ainda vigorava a lei da censura. Porém, o livro não foi censurado e acredita-se que isso se deu por ser um momento em que a Ditadura já dava sinais de que ia acabar ou por ser um livro de literatura infantil, considerado uma literatura com menos importância e alcance social.

A literatura infantil chega a ser considerada uma literatura menor, ocupando um espaço marginal em relação ao cânone literário, mas o que vemos é um movimento em que ela luta com o cânone literário para ocupar um espaço de mais destaque. Ela, como um sistema literário, faz parte do polissistema da literatura e dentro dele tensiona para conquistar maior relevância. Dessa forma, ela colabora para manter o polissistema vivo por causa desses movimentos rumo ao centro. Nesse sentido, as obras que compõem o corpus da pesquisa contribuem de forma significativa para reorganizar o lugar da literatura infantil, até mesmo porque são livros que não agradam apenas crianças.

A tetralogia dos reis foi escrita para crianças e deve ser vista como literatura Infantil, porém, por ser escrita em um momento histórico de repressão e autoritarismo, como visto durante esta pesquisa, acaba vinculada ao clima histórico e chama a atenção dos adultos que leem para as crianças. Por esse motivo, é também literatura de protesto, pois possui caráter político e humanitário e “satisfaz [...] a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (CANDIDO, 1988, p. 182-183).

É também uma literatura que produz presença: ao falar de reis mandões em reinos distantes ela evoca tempos e espaços que mexem com sentimentos e afetos, em maior ou menor grau a depender de quem lê, ou seja, “implica que o efeito de

tangibilidade (espacial) surgido com os meios de comunicação está sujeito, no espaço, a movimentos de maior ou menor proximidade e de maior ou menor intensidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 38-39). É o repertório, a experiência de vida que vai determinar o quanto os corpos serão tocados.

O fato de os ilustradores complementarem as ideias do texto e, assim como a autora dos livros, conseguirem recriar a atmosfera da época por meio de suas ilustrações, é outro fator importante que ajuda na busca da *Stimmung*, esse estado em que o leitor entra ao ler as obras. O sentimento daquela época, que embora não tenham vivido, podem sentir. Ler em busca de *Stimmung* implica em esquecer o estado de consciência que busca atribuir sentido e entender o que os textos representam. A busca de sentido acaba sendo castradora para aqueles que querem sentir o prazer da leitura e explorá-la em seu mais alto grau.

Nas obras estudadas, não havia como fugir da atribuição de sentido, pois dizem muito sobre o momento político do país na época em que foram produzidas. Não podemos fechar os olhos e ignorar todos os significados presentes nos enredos e nas ilustrações. Porém, procurei ir além dos estudos relacionados à hermenêutica para dar espaço aos estudos sobre *Stimmung* e Produção de Presença. É aí que se encontra a novidade do presente trabalho, pois percebi que mais do que o engajamento e o protesto, o sentimento de época também se faz presente.

Quando decidi pesquisar a *Stimmung* nas obras, busquei folhear as versões originais, pois queria ter um contato com os livros do passado, embora Gumbrecht diga que isso não produz presença por se tratar de artefatos que apenas satisfazem nosso desejo de contato com esse passado. Isso foi importante para que eu pudesse perceber que as versões antigas produzem sentimentos diferentes. Além de ilustrações que foram atualizadas posteriormente, são os detalhes dos livros usados que nos tocam e produzem algum efeito que nos impacta. No livro *O rei que não sabia de nada* que adquiri, a capa é dura e bastante suja, as folhas estão soltando e reforçadas com fitas adesivas para prendê-las. Parece um viajante que resistiu ao tempo e vem do passado para trazer alguma mensagem de esperança. No livro *Sapo vira rei vira sapo* é o disco, a capa com a imagem da Nara Leão, o nome de Chico Buarque e a música que, por não ter um toca-discos, tive que ouvir em uma plataforma digital, que dão o tom do livro que fecha a tetralogia. Quem conhece a música “A banda” já olha para a capa do livro com uma música na sua imaginação, e isso é afeto. Para uma criança de hoje não faz sentido, mas se ela ouvir a música é possível que,

mesmo que não entenda a letra, possa entrar em um estado de humor que se vincula à esperança de dias melhores. Isso é *Stimmung*.

Fiz questão de escanear a imagem pintada com lápis de cor no livro usado, com mais de 40 anos, que encontrei. É a ilustração que está na figura 18, em que as calças do homem, o vestido e o rosto da mulher que dança com ele são pintados de forma irregular, o que indica que pode ter sido feito por uma criança. Imagino que essa criança tenha sido afetada, e em seu estado de alegria quis dar cor às ilustrações do Carlos Brito. É a *Stimmung* acontecendo no passado e no presente por meio do mesmo livro.

Por fim, entendo que sempre há mais para falar, que nunca um trabalho está acabado, e por esse motivo os estudos sobre *Stimmung* na literatura infantil devem ser ampliados. Espero que esta minha pesquisa, ainda que preliminar e naturalmente incompleta, possa inspirar outros estudiosos.

8.REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R. A trajetória econômica do Brasil na era militar: crescimento e crises. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 7; ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, IX, 2019, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: USP/ABPHE, 2019.
- AQUINO, M. A. **Censura, imprensa, Estado autoritário, 1968-78**: o exercício cotidiano da dominação e da resistência; O Estado de São Paulo Movimento. São Paulo: EDUSC, 1999.
- ARAÚJO, M. P.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. **Ditadura militar e democracia no Brasil**: História, imagem e testemunho. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- ATAIDE, V. **Literatura Infantil e Ideologia**. Curitiba: HD Livros, 1995.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOLDORINI, M. G.; MORAES, T. M. R. Monteiro Lobato: racista ou retratista de seu tempo? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, 195-216, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1441> Acesso em: 05/02/2023.
- CANDIDO, A. A literatura brasileira em 1972. **Arte em Revista**, São Paulo, n. 1, 20-26, 1981. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45383876_A_Literatura_Brasileira_em_1972. Acesso em: 05/02/2023.
- _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. 171-193.
- CHIAVENATO, J. J. **O golpe de 64 e a Ditadura Militar**. São Paulo: Moderna, 1994.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, 47-66, 2016.

COSTA, M. A. **Teoria do Polissistema: do folhetim ao Blog, o polissistema literário brasileiro sob a interferência da Internet**. 2007. 168 p. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1988.

DALCASTAGNÈ, R. **O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

DINIZ, L. G. **Por uma impossível fenomenologia dos afetos: imaginação e presença na experiência literária**. 2016. 333 p. Tese (Doutorado em Literatura). Faculdade Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. FABIANO, C. F.; LEDESMA C. **Literatura para a infância: temas polêmicos e narração oral**. Curitiba: Fatum, 2022. FICO, C. **Além do golpe: visões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FORSTER, A. Texto e leitor: uma experiência além da interpretação. In: FABIANO, C.; FORSTER, A. (orgs.) **Histórias em prosa e verso**. Curitiba: Academia Brasileira de Contadores de Histórias, 2022.

GASPARI, H. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, M. A. Experiência estética e estética da recepção. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 39, 37-45, 2009.

GOODBRAINSTORMS. 02. SAPO VIRA REI VIRA SAPO – Coleção TABA – Completa. YouTube, 03 de abril de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mY8gcovouqA&t=392s>. Acesso em: 10 out. 2022

GUMBRECHT, H. U. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 3, 10–22, 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/68>. Acesso em: 02/11/2024.

_____. **Atmosfera, ambiência, Stimmung**: sobre um potencial oculto da literatura. Tradução de Ana Isabel Soares. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010a.

_____. **Os poderes da filologia**: dinâmica de conhecimento textual. Trad. Greicy Pinto Bellin e Cláudia Ribeiro Camargo. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

_____. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

(HOLLANDA, 1966, A banda, São Paulo: RGE, 1966. disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mdm6Lys9Aagg> acessado em: 05/nov/2023

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2015. E-book

ISER, W. **O ato da leitura**: Uma teoria do efeito estético, v. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996a.

_____. **O Fictício e o imaginário** – Perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996b.

JAUSS, H. R. **A história da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis**. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2003.

LEFEBVE, J. M. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Tradução de José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

LIMA, L. A. M. Shavit, Zohar. Poetics of children's literature. Atenas e Londres: The University of Georgia Press, 2009. 200p. **Cadernos de Tradução**, [S. l.], v. 36, n. 1, 225–234, 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2016v36n1p225. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36n1p225>. Acesso em: 15 jan. 2024

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Editora Globo, 2007.

_____. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010. Ebook.

LONDON, S, **Memórias da literatura infantil e juvenil**: edição do educador. São Paulo: Museu da Pessoa, 2009.

MARIANO, J. C. **A literatura infantil e o autoritarismo no século XX**: um estudo comparativo entre Ruth Rocha e José Cardoso Pires. São Paulo: USP, 2012.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MENDONÇA, C. T. **À sombra da vaga-lume**: análise e recepção da série vaga-lume. 2007. 305 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MIGUEL, M. A. F. **Ruth Rocha, página a página**: bibliografia de e sobre a autora. 2006. 197 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Vida Social). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

MORETTI, F. **O romance de formação**. São Paulo: Todavia, 2020.

NAPOLITANO, M. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015.

PAGANINE, J. **O engajamento poético**: linguagem e resistência (A hora da estrela, de Clarice Lispector, e a literatura engajada brasileira pós-64). 2000. 144 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

PELLEGRINI, T. **Gavetas vazias**: ficção e política nos anos 70. São Paulo: EDUFSCar - Mercado das Letras, 1996.

PESAVENTO, S. J. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 115-127, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6158>. Acesso em: 15/06/2022.

PINTO, M. S. O reizinho mandão, seu retorno e a ditadura militar brasileira **Linha Mestra**, Campinas, n. 36, 791-795, set./dez. 2018. Disponível em:

<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/235/257>. Acesso em: 03/05/2021.

POUND, E. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

RANKE, M. C. J.; MAGALHÃES, H. G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. UFTO: **EntreLetras**, [s.l.], v. 2, n. 2, 2014. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887>. Acesso em: 06/01/2024.

REIMÃO, S. **Repressão e resistência**: Censura a livros na Ditadura Militar. São Paulo: Edusp, 2011.

RICHE, R. M. C. As histórias de reis e o questionamento Ideológico de Ruth Rocha.

Perspectiva, [s.l.], v. 2, n. 4, 113–118, 1985. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10119>. Acesso em: 16/12/2022.

ROCHA, R. **O que os olhos não veem**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 1983.

_____. **Dois idiotas sentados cada qual no seu barril**. Editora Ática, 2000.

_____. **O rei que não sabia de nada**. 2. ed. São Paulo: Cultura, 2003a.

_____. **O que os olhos não veem**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2003b.

_____. **Como se fosse dinheiro**. São Paulo:: Editora FTD, 2004.

_____. **Sapo vira rei vira sapo ou “A volta do reizinho mandão”**. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **O reizinho mandão**. Ilustrações de Walter Ono. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

SAMWAYS, D. T. Censura à imprensa e a busca de legitimidade no regime militar.

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, IX, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anpuh, 2008. 1-12.

SILVA, C. F. **Em busca do leitor literário**: Um passeio com chapeuzinho vermelho. São Paulo: Esfera, 2013.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SUSSEKIND, F. **Literatura e vida literária** - polêmicas, diários & retratos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VAN DER LINDEN. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WINCK, O. L. Literatura galega e sistema literário. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.18, n.1, p. 107-118, jan./jun. 2014

ZENI, A. F. **Prof, conta uma história**: manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Appris, 2018.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.