

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

THAÍS OTANI CIPOLINI

**TRAMAS TRAMADAS DE UM TAPETE:
fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha**

CAMPINAS

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRAMAS TRAMADAS DE UM TAPETE:
fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha**

Autora: Thaís Otani Cipolini

Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Thaís Otani Cipolini e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C495t Cipolini, Thaís Otani.
Tramas tramadas de um tapete : fios históricos nas histórias de Ruth
Rocha / Thaís Otani Cipolini. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Maria Carolina Bovério Galzerani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Rocha, Ruth, 1931- . 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Educação. 4.
Narrativas. 5. Sensibilidade. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-064/BFE

Título em inglês: Woven weaves of a carpet : historical strands in histories of Ruth Rocha

Keywords: Rocha, Ruth, 1931- ; Juvenile literature ; Education ; Narratives ; Sensitivity

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani (Orientadora)

Profa. Dra. Helenice Ciampi Ribeiro Fester

Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Prof. Dr. Sidnei Barbosa

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Data da defesa: 16/02/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : thaiscipolini@gmail.com

- SUMÁRIO -

- INTRODUÇÃO - O que é tudo isso?	1
Iniciando a narrativa (ou iniciando a narrativa da tessitura da dissertação)	2
Explicitando a narrativa dissertativa (ou explicitando as estruturas do tear)	5
 MEMORIAL – MEMORIAIS – MEMÓRIAS	
quem sou eu e quem é ela?	9
 Os personagens envolvidos (ou os primeiros fios somos nós)	
Como cheguei aqui?	10
 Tecerã de histórias: Ruth Rocha	12
 Entrecruzando vidas: Eu mesma, tecerã da dissertação	13
 Próximo ponto do tapete: a escolarização	17
 Chegando à Universidade Estadual de Campinas (ou o lugar inicial do tear da dissertação)	25
 Ampliando os fios e o tear	28
 PARTE I	32
- TRAMAS DE UM TAPETE-	
visões de mundo e sensibilidades entretecidas em produções textuais	33
Tecendo as tramas básicas do tapete	34
Outros tecelões da/na obra de Ruth Rocha	40

1. percorrendo os fios do tapetes: nós/eu/crianças/pais/amigos/famílias/...	53
1.1 Outras histórias na produção da autora	60
1.2 Infâncias e infâncias	67
1.3 Amigos para a formação do eu	70
2. pensamentos e esperanças de um mundo melhor	75
3. onde fica a escola nisso tudo?	84
4. E os fios da histórias?	104
PARTE II	110
– O TEAR TEÓRICO-METODOLÓGICO - - os teares e os fios do tapete -	111
1 as balizas fundamentais deste tear Fios historiográficos tecidos e entrecruzados	112
2 Fios literários entrecruzados e tecidos	117
3 Tecendo e entrecruzando fios da educação política dos sentidos	120
EPÍLOGO	124
OBRIGADA	136

FONTES	
bibliografias, sites, discografia	139
1.Ruth Rocha	144
2. livros	140
3. Outras fontes analisadas	153
ANEXO	155

- LISTA DE ICONOGRAFIAS -

Ziraldo em “Um cantinho só pra mim”, 2005 páginas 14 e 15	xii
Iconografia 1: Capa de “Sapo-vira-rei-vira-sapo” - W. Ono, 1983	44
Iconografia 2: Folha de rosto de “Sapo-vira-rei-vira-sapo” - W. Ono, 1983	44
Iconografia 3: Rei de “Sapo-vira-rei-vira-sapo” - W. Ono, 1983	45
Iconografia 4: Rei de “O reizinho mandão” - W. Ono, 1997	45
Iconografia 5: O reizinho mandão, publicação de 1985, página 13. W. Ono	48
Iconografia 6: O reizinho mandão, publicação de 1997, página 13. W. Ono	48
Iconografia 7: O reizinho mandão, publicação de 1985, página 32. W. Ono	49
Iconografia 8: O reizinho mandão, publicação de 1997, página 32. W. Ono	49
Iconografia 9: Releitura de Ziraldo da obra “A Persistência da Memória” (1931), de Salvador Dali	50
Iconografia 10: Iconografia de Alcy Llinares para o livro “O menino que quase morreu afogado no lixo”, 1999, página 17	80
Iconografia 11: Iconografia de Alcy Llinares para o livro “O menino que quase morreu afogado no lixo”, 1999, páginas 30 e 31	80
Iconografia 12: Iconografia de W. Ono para o livro “Nicolau tinha uma idéia” - páginas 18 e 19	94
Iconografia 13:	

Galeria do século XIX	101
Iconografia 14 e 15: Quartier de la Défense – Paris. 03/10/2004 Arquivo particular Erico Zerbinatti	102
Ziraldo em “Um cantinho só pra mim”, 2005 páginas 34 e 35	135

- RESUMO -

Neste trabalho dialogo com as obras literárias produzidas por Ruth Rocha, relacionando-as ao contexto histórico em que estão inseridas, isto é, desde 1976 – ano de publicação de seu primeiro livro, “Palavras muitas palavras”, até 2005, ano de lançamento do livro “Um cantinho só pra mim”.

Não o faço em uma linearidade temporal, mas num ir e vir constante, indo do presente ao passado e do passado ao presente, perpassando momentos diferentes de nossa história nacional recente.

Durante a pesquisa percebi alguns fios constantes, mas que se modificavam conforme o contexto histórico brasileiro no qual a autora (conjuntamente com os editores, ilustradores e tantos outros personagens) produzia(m) os livros.

Os livros são, desde modo, enfocados como documentos históricos e, como tais, portadores de re-significações das experiências vividas pela autora no período em questão.

- ABSTRACT -

In this work I establish connexions between the literary compositions produced by Ruth Rocha and the historical context they are inserted in: from her first book "Palavras, Muitas Palavras" in 1976 to 2005, year of publication of "Um Cantinho Só Para Mim".

This dialogue was not made in a direct temporal line, but in comings and goings from present to past and from past to present passing through different moments of recent national History.

During the research work I noticed some constant thematic lines, whose representations changed according to the Brazilian historical context where the author (in association with editors, illustrators and others) produced her books.

These ones are in this way like historical documents, bearers of the re-signified experiences lived by the author in the period of subject.



- INTRODUÇÃO -
- O que é tudo isso? -

Eu acho que se eu quiser mesmo ser escritora, tenho que ter coragem de jogar fora o que eu achar que não está bom e começar tudo de novo....
Maria Emília¹

¹ Narradora personagem de Ruth Rocha na obra “Pra que serve?”

Iniciando a narrativa (ou iniciando a narrativa da tessitura da dissertação)

Foi o que fiz. Esta versão é uma dentre tantas outras e, como as outras, também poderá ser revista. Todas elas diferentes entre si. Em comum, apenas o tema. Nem a forma manteve-se ou se manterá.

Para ser escritor (não falo como escritora profissional, que tenta sobreviver com sua obra, mas como uma autora de uma dissertação), também é preciso coragem de mudar o que está posto e dado. Seja no mercado editorial, seja na academia. Por isso a importância desta introdução.

Meu tema de pesquisa é uma incursão na obra de Ruth Machado Lousada Rocha, conhecida como Ruth Rocha, autora de livros infantis. Uma pessoa que narra histórias para outras e mesmo que não seja um narrar com proximidade física – a não ser para os mais próximos dela – é um narrar no qual ela aconselha, conta suas experiências vividas, suas fantasias, suas expectativas. Enfim, através da literatura infantil e juvenil, a autora divide conosco suas visões de mundo e suas sensibilidades. Visões e sensibilidades estas historicamente situadas, concebidas como expressões das relações sócio-culturais por ela vividas.

Como trabalhei com seus textos narrados, acho que seria contraditório escrever a dissertação de outro modo. Assim, ela é um texto acadêmico, mas com uma estrutura de narrativa, entrecruzando a experiência vivida da autora com a minha própria.

Neste diálogo com a autora já citada, busco fundamentos em autores tais como Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson, Peter Gay – além de outros – os quais potencializam os textos literários como documentos históricos, portadores de dimensões educacionais.

Focalizar a literatura, pensada para as crianças, como documento histórico não é algo novo ou exclusivo. Diversas outras pesquisas já foram realizadas com tais produções, sob diferentes enfoques, bases metodológicas de pesquisas, autores e títulos de livros.

Na Faculdade de Educação da Unicamp, pode-se encontrar diversas pesquisas relacionadas ao assunto, como a de Evelyn Cristiane Staroste – numa perspectiva histórico-educacional (Ensino de história via contos de fadas: 2ª série do ensino fundamental, 1998). Seus objetos de pesquisa são os contos de fadas, com os quais dialoga sob a luz da história nova, questionando sua própria prática de produção de conhecimento histórico e como possibilitar às crianças essa produção. Assim, buscou através da história nova estimular seus alunos dos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental a dialogarem com os contos de fadas, bem como com

suas experiências, articulando-as a outros momentos históricos.

Já Luciana Souza², (Contribuições da história nova à prática pedagógica: uma abordagem do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, 1997), trabalha a literatura infantil como meio de produzir conhecimento histórico a partir dos referenciais da história nova, buscando respostas à questão “*quais os subsídios teóricos que a história nova fornece para elaboração de uma prática pedagógica no curso de Educação Infantil (crianças de 3 a 6 anos) em que as professoras contam histórias cotidianamente?*” (6).

Deste modo, analisa parte da obra de Monteiro Lobato, tendo como base teórica a história nova, entrecruzada à teoria do desenvolvimento psicológico histórico-cultural, mais especificamente, à teoria de Vygotsky.

Há, ainda, a monografia de conclusão de curso³, por mim produzida, no qual trabalho o quarteto real de Ruth Rocha⁴, enfocando os livros como documentos de sua própria época, isto é, como expressões da historicidade brasileira no final dos anos 70 e início da década de 80 do século passado, sob ótica da socióloga Ruth Rocha. Para tanto, utilizo-me das concepções história da história nova e do historiador inglês Edward Palmer Thompson, para quem os documentos são evidências da passagem dos seres humanos em seu tempo e espaço e tudo o que isso acarreta: seus pensamentos, sensibilidades, visões de mundo. Também busquei entrecruzar os fios historiográficos com fios da pesquisa psicológica, principalmente de Vygotsky e sua concepção de homem e sua relação com o meio em que vive.

Para as pesquisadoras acima, a literatura para crianças tem a possibilidade de ser visualizada como documentação histórica, estimulando as crianças à produção do conhecimento histórico, de acordo, inclusive as Propostas Pedagógicas para o Ensino de História e Geografia do Estado de São Paulo (1986). Os alunos nesta concepção de educação são sujeitos ativos na produção de conhecimento.

De produção recente, tem-se outras: a dissertação de Maura Maria Moraes de Oliveira

² Ambas pesquisas citadas são Trabalhos de Conclusão de Curso orientado pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani

³ CIPOLINI, Thaís Otani. A literatura infantil como documento histórico. Campinas: FE/UNICAMP, 2003. Trabalho de conclusão de curso

⁴ Quarteto real já citado, mas para lembrar: O reizinho mandão, 1987; O rei que não sabia de nada, 1980; O que os olhos não vêem, 1981 e Sapo-vira-rei-vira-sapo ou a volta do reizinho mandão, 1983.

Bolfer⁵ (2003). Em tal pesquisa, a autora também focaliza, como fonte de pesquisa, a literatura para crianças, mas busca perceber como os autores de tais livros (entre eles Ruth Rocha) representam as professoras. Para tanto, parte do referencial cultural de Roger Chartier. São suas questões norteadoras: “*que imagens/representações de professora são construídas na literatura infantil e quais aspectos se articulam ao contexto em que essas imagens/representações são construídas*” (XI). Mesmo não focalizando a literatura para crianças na perspectiva da produção de conhecimento escolar, acredita que seja um material muito presente nas escolas.

Já Lígia Regina Máximo Cavalari Menna⁶, em sua dissertação de mestrado, faz um estudo comparativo entre *O reizinho mandão* (1978) – de Ruth Rocha, *As aventuras de João sem Medo* (1963) – de José Gomes Ferreira e *A montanha da água lilás* (2000), de Pepetela. Nesta comparação busca perceber como esses autores, em diferentes contextos e países (Brasil, Portugal e Angola), denunciaram as arbitrariedades que os cercavam, através de paródias e recriando gêneros da oralidade. Seu trabalho com a literatura para crianças baseia-se nos estudos de Mikhail Bakhtin sobre linguagem, o riso e a carnavalização. Centra-se, principalmente, na palavra enquanto signo ideológico e ambíguo, presente nos atos de compreensão e interpretação: que representa e cria o real.

Deste modo, diferentemente das outras pesquisas apresentadas, focaliza os discursos das obras, situadas em seus respectivos contextos históricos.

Como referências, há ainda a dissertação de mestrado de Maria das Dores Soares Maziero, intitulada “*Mitos gregos na literatura infantil: que Olimpo é esse?*” (2006); a tese de doutorado, de 2002, de Ieda Oliveira: “*O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil : análise de "O reizinho mandão" de Ruth Rocha e "graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho" de Alice Vieira*”⁸.

⁵ BOLFER, Maura M. O. *Imagens/Representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação*. Campinas: FE/UNICAMP, 2003. Dissertação de mestrado.

⁶ MENNA, Lígia Regina Máximo Cavalari. *A denuncia da exploração humana através da carnavalização: O reizinho mandão de Ruth Rocha; Aventuras Maravilhosas de João sem medo de José Gomes Ferreira e A montanha da água lilás de Pepetela*. São Paulo: FFLCH/USP, 2003. Dissertação de mestrado.

⁷ MAZIERO, Maria das Dores Soares. *Mitos gregos na literatura infantil: que Olimpo é esse?* Campinas: FE/UNICAMP, 2006. Dissertação de mestrado.

⁸ OLIVEIRA, Ieda Maria Pereira Fonseca de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil : análise de "o reizinho mandão" de Ruth Rocha e "graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho" de Alice Vieira*. São Paulo FFLCH/USP, 2002. Tese de doutorado.

Explicitando a narrativa dissertativa (ou explicitando as estruturas do tear)

A presente dissertação está dividida em duas grandes partes: na primeira, analiso as obras da autora.

Na segunda, apresento sobre a metodologia.

Nas duas e no memorial, estão presentes, mesmo que de forma sutil, duas linhas de pensamento benjaminiano: a memória e a narrativa.

Para Benjamin (1989), narrar é rememorar. Narrar pressupõe memória. Porque se narra o acontecido, situado num dado tempo e espaço. Não só o acontecido conosco, mas também com outros. Narrar é dividir experiências. É ouvir experiências. É aprender com experiências alheias. Ou repetir o erro do outro por não ter seguido seus conselhos. Narrar é criar identidade com. É criar laços com. Narrar é sempre COM alguém, é sempre algo coletivo. Narra-se a outras pessoas, crianças, idosos, jovens e adultos. Para tudo isso, precisamos lembrar do acontecido. Precisamos da memória.

Não é um rememorar pulando diretamente ao passado: o presente é essencial nesse percurso. É a partir dele que vemos o passado, que colore e ilumina as lembranças, como podemos perceber em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900⁹”. Não é um percurso linear, mas um ir e vir constante, na qual várias temporalidades são entrecruzadas em diferentes espaços. O autor narra-nos sua infância, não de forma linear, mas entrecruzando suas lembranças de criança com as suas de adulto, não sendo possível em, alguns momentos, separá-las, visto que estas fazem de Benjamin ser o que é (ou foi):

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. (...) Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. (1989, 73)

O presente também é portador do estímulo que nos leva a rememorar, que sensibiliza nossa percepção, como o narrador do texto de Proust “No caminho de Swann¹⁰”, ao provar o chá no qual molhara a *madeleine*:

⁹ Presente no livro “Rua de mão única”. São Paulo: Brasiliense, 1989.

¹⁰ Proust, Marcel. **No caminho de Swann**. Ediouro: Rio de Janeiro, 2004.

Mas no mesmo instante em que esse gole misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremeci, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem a noção de sua causa. (...) De onde poderia ter vindo essa alegria poderosa. (...) E de súbito a lembrança apareceu. Aquele gosto era o do pedacinho de madeleine que minha tia Léonie me dava aos domingos pela manhã em Combray. (52-53)

Para Proust outras *madeleines*, as encontradas em confeitarias, não tinham tal poder de suscitar uma lembrança de Combray por ligarem-se a episódios mais recentes de sua vida.

Mas a memória, enquanto rememoração benjaminiana, não é só isso: é entrecruzar racionalidade e sensibilidades, lembranças e esquecimentos, eu e nós.

Tais vivências tornam-se ainda mais coletivas quando narradas ao próximo. Segundo Benjamin, em “O Narrador”, “*narrar é intercambiar experiências*”¹¹ (198). Sua fonte são as experiências passadas de pessoa a pessoa, tanto oral quanto as escritas, mas, dentre estas, as melhorias são as que se aproximam do oral (ele teria gostado das obras de Ruth Rocha). Experiências não são conseguidas somente com viagens, conhecendo outras culturas: também são construídas e acumuladas em nossos cotidianos e estas também merecem ser narradas.

Narrativas são sempre ligadas às experiências vividas. São conselhos dados e recebidos sobre diferentes assuntos, portadoras de senso prático.

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (201)

E os conselhos são tecidos de sabedoria. De experiência. De vida vivida e por meio dela construída a sabedoria. Se a vida vivida é sabedoria que é transmitida como conselho, a história também pode ser narrada. O narrador da história Benjamin chamou de cronista.

Seria Ruth Rocha uma cronista-narradora? Justificando: em suas obras podemos perceber os contextos históricos nos quais ela está inserida e a maneira pela qual ela – juntamente com os personagens plurais do mundo editorial – opta(m) por produzir literatura para crianças no Brasil, entre os anos de 1976 a 2006.

Assim, na primeira parte da dissertação, mais especificamente em TRAMAS DE UM TAPETE: visões de mundo e sensibilidades entretecidas em produções textuais, dedico-me a analisar sua produção literária mais especificamente.

Para que pudesse desenvolver a trama da dissertação, alguns questionamentos serviram de

¹¹ Presente no livro *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

guia neste percurso e várias hipóteses levantadas – destas, algumas foram refutadas por incompatibilidade com as evidências. Outras, foram aprofundadas no diálogo com elas (as evidências). Os temas presentes em seus livros são diversos. Os que abordarei, são: as relações de poder entre pais e filhos, professor e alunos; a ditadura militar; a esperança e a luta por um mundo melhor; amizade, liberdade, preservação ambiental, respeito ao próximo e crescimento, são temas abordados pela autora.

Dentro destes temas, procurei perceber a visão que a autora representa de crianças, adultos, alunos, professores, de escola.

Como ocorre a formação das pessoas em suas obras? Quais elementos estão presentes nesta formação?

Quais suas preocupações com o mundo e como elas se relacionam com o contexto histórico?

Qual o papel da escola?

Deste modo, o primeiro capítulo é uma viagem por diferentes temas encontrados e entrecruzados na obra de Ruth Rocha: a questão da linguagem em seus livros, relações familiares, a importância das brincadeiras e dos amigos para o desenvolvimento das crianças, além da formação da identidade.

No segundo, trago à baila a questão ambiental presente em suas obras e a preocupação com o futuro do planeta. Tal preocupação a autora divide com as crianças, mas não as trata como um vir-a-ser que é somente receptáculo de formação e passivo na sociedade, mas como alguém que re-significa os acontecimentos, as experiências e atua em seu meio social. Ela busca educá-las no presente, para que as crianças cuidem do ambiente em que vivem desde já, e não no futuro – além de chamar os adultos para também assumirem tal responsabilidade.

Encerro esta parte com o terceiro capítulo, no qual analiso a questão da escola em suas obras. A autora representa as escolas “tradicionais” não para fazer apologias às mesmas, mas como uma resistência que pode ocorrer dentro do espaço escolar. Além de perceber a relação com o contexto histórico-social do país.

Na segunda parte, trago à tona a questão metodológica, explicitando os diálogos que produzi com história nova, com Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson, Peter Gay, buscando, ao mesmo tempo buscando entrecruzá-los análises da produção literária da autora em questão.

Penso que se disser mais que isso, tirarei o prazer da leitura de vocês...

Vamos a amálgame discursiva...

**- MEMORIAL – MEMORIAIS – MEMÓRIAS -
- quem sou eu e quem é ela? -**

Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...
Sou isso, enfim...

Fernando Pessoa

Os personagens envolvidos (ou os primeiros fios somos nós)
Como cheguei aqui?

Como você já deve ter percebido, meu nome é Thaís Otani Cipolini e, se prestou atenção nos sobrenomes, também já desconfia de minhas origens: japonesa e italiana. Apesar de meus olhos puxados, não gosto muito de arroz, mas tenho uma paixão desenfreada por macarronada e pizzas! Também amo tecnologia – sofreria viver sem computador, tanto que não há nenhuma versão manuscrita desta dissertação, mas vários documentos salvos nos diversos computadores que usei para escrevê-la... Tenho um caderninho onde anoto algumas idéias (sugestão da Carol e exemplo da Fátima Guimarães), mas este não conta...

Gosto de livros e de cinema, mas não tenho paciência para assistir TV. Tenho paixão em escrever com o computador e horror a escrever a lápis ou à caneta. Gosto de ver pinturas, quadros, mosaicos e esculturas, mas meu talento para isso foi seqüestrado na madrugada em que nasci e os seqüestradores ainda não entraram em contato... quem sabe um dia...

Também gosto de conhecer pessoas e escutá-las. Nestes anos de idas e vindas de ônibus para a Unicamp, descobri que oásis pode ser um ponto de ônibus – não só pela cobertura em dias de chuva ou de sol forte, mas pelas pessoas que o freqüentam. Descobri também que ouvi-las, contar suas histórias, seus sonhos, amores, decepções, origens, problemas e alegrias de viver lançaram novas luzes no meu olhar a vida. O que não gosto é saber que, dificilmente, encontrá-las-ei novamente.

Essas narrativas orais, mesmo não sendo uma entrevista, possuem, o que Portelli¹² chama de fluidez. Para ele,

Contar uma estória¹³ é tomar as armas contra a ameaça do tempo, resistir ao tempo ou controlar o tempo. O contar uma estória preserva o narrador do esquecimento: a estória constrói a identidade do narrador e o legado que ela ou ele deixa para o futuro. (2000, 296)

A fluidez da palavra oral perde-se no momento, cada um único e inigualável. Já com a escrita, este momento torna-se fixo, podendo ser retomado quando o leitor assim o desejar.

Hoje, diferentemente da vida anterior à modernidade, escrito e oral misturam-se,

¹² PORTELLI, Alessandro. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral. 2000 – referência completa na bibliografia.

¹³ No texto citado, a tradutora optou pela expressão estória, visto que no original em inglês há a utilização dos termos story – estória - e history - história.

entrecruzam-se. As narrativas orais, com a presença do registro escrito, tornam-se mais livres, sem necessidade de ser a única forma de se preservar a memória.

Ruth Rocha, cujas obras são analisadas nesta pesquisa, escreve-nos histórias. Algumas foram, primeiramente, histórias contadas por seu avô e familiares escutadas e re-escutadas quando criança. Foram escritas depois de adulta com vestígios de suas experiências vividas. Como a própria Ruth gosta de dizer: “*E escrever é sempre um ato de existência.*” (Rocha, 1983).

Se escrever é um ato de existência e vivência, pode-se pensar¹⁴ que é possível encontrar vestígios de memória da criança misturados com as visões de mundo adquiridas na caminhada de sua vida. (Sua da autora, não sua, tua leitor...).

Assim, analisando as obras da autora e relacionando com o contexto histórico brasileiro da época, podemos perceber vários aspectos em comum. Explicando: conseguimos perceber várias visões relativas ao que acontecia no Brasil na época: imagens favoráveis à situação e/ou radicalmente contrárias; estas últimas tão delicadas e sutis, que o radicalismo não se apresenta de forma explícita, como podemos flagrar no quarteto real¹⁵.

Começando pelo que está mais próximo: pensou na Ruth Rocha nos dias atuais? Quase acertou.

O mais próximo é essa dissertação em sua materialidade.

E que tem um começo não em 2004, ano que iniciei o Mestrado, mas em 2002, ano em que comecei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – monografia obrigatória para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, curso por mim freqüentado aqui nesta Faculdade de Educação, nesta Universidade. E que teve como orientadora, Maria Carolina.

Meu TCC trata-se da análise das representações da ditadura militar presentes nas obras de Ruth Rocha no período ditatorial vivido aqui no Brasil, dos anos de 1964 a 1984. Para tanto, analisei as obras “O reizinho mandão” (1978); “O rei que não sabia de nada”, (1980); “O que os olhos não vêem” (1981); “Sapo vira rei vira sapo - ou a volta do reizinho mandão” (1983). Tais livros infantis foram enfocados como documentos desta autora relativos à própria época, isto é, como expressão da historicidade brasileira, no final dos anos 70 e início da década de 80, sob a ótica da socióloga Ruth Rocha.

¹⁴ E justificar com a história nova e suas variadas fontes de pesquisa e metodologia.

¹⁵ O reizinho mandão, 1978; O rei que não sabia de nada, 1980; O que os olhos não vêem, 1981; Sapo vira rei vira sapo - ou a volta do reizinho mandão.

Tecelã de histórias: Ruth Rocha

Deixe-me apresentar a vocês, a autora Ruth Rocha:

Era uma vez (e continua a ser) uma fada. Mas não dessas que só existem em histórias, como a Sininho do Peter Pan ou a Fada Madrinha da Cinderela. De fada de história ela se parece com Clara Luz¹⁶ (aquela que tinha umas idéias e que deixava a mãe de cabelos em pé) porque tem várias idéias que adora repartir com todas as pessoas, quando discorda de alguém, de alguma injustiça, ela fala – não fica sofrendo quietinha igual nas histórias. Ela era e é uma fada de verdade. De carne, osso, sentimento-pensamento, assim como eu e você. Ela tem R.G, C.P.F., conta no banco, trabalho, marido, filha e netos, precisou ir à escola, estudar, brincar, como todas as pessoas.

Esta fada teve pai e mãe, como todos nós. Ela também teve avós, sendo que um avô em particular a marcou profundamente com suas histórias do tempo de criança na Bahia.

Nossa fada nasceu em 1931 em São Paulo. Seu pai, Álvaro de Faria Machado era médico e sua mãe, Esther de Sampaio Machado, dona de casa. Passou sua feliz infância cercada por livros, gibis, histórias, amigos e seus irmãos (Rilda, Álvaro, Eliana e Alexandre) na Vila Mariana – quando esta ainda era cheia de chácaras. Estudou no Colégio Bandeirantes e terminou o atual Ensino Médio no Colégio Rio Branco.

Ela não faz feitiços de contos de fadas, não transforma abóboras em carruagens, não desfaz bruxarias, não sabe voar (só em avião) e não morre quando alguém diz que não acredita em fadas, mas encanta crianças e vários adultos. O melhor feitiço dela é levar todos que queiram viajar por vários lugares, conhecer diferentes pessoas, culturas, gostos – deste e de outro mundo!

Varinha de condão? Isso também só em conto de fadas. O que ela usa para encantar são o lápis, a caneta, o computador, a máquina de escrever. Como encanta: juntando letras, formando palavras, criando frases e com tudo isso fazendo livros – e para isso ela conta com a ajuda de outras fadas e dos elfos, todos seus parceiros nesta trajetória, mas estes não usam palavras para encantar, usam cores e desenhos.

O nome desta fada-pessoa é Ruth Rocha, nascida em 1931 e mãe da Mariana, de 1962. Como toda fada, não está sozinha - seus companheiros de jornadas são vários e, como ela, imortalizados pelo que fazem: Walter Ono, Cláudia Scatamacchi, Alcy, Ziraldo, Eva Furnari,

¹⁶ Personagem do livro “A fada que tinha idéias”, de Fernanda Lopes de Almeida, cuja primeira edição data de 1971. A edição aqui citada é a publicada em 1998, pela Ática, cuja referência bibliográfica completa encontra-se na bibliografia da presente dissertação.

Cláudio Martins, Mariana Massarani, Otavio Roth, Ziraldo, Eduardo Rocha – seu marido também – entre vários outros ilustradores e também os editores, que muitas vezes não “aparecem” nas obras, pois não há referências a eles, mas são de suma importância na produção dos livros. Segundo Munakata, em sua pesquisa sobre livro didático “Produzindo livros didáticos e paradidáticos” (1998) a falta de dados referentes a ilustradores, copidesques, editores, assistentes e outros que trabalharam na produção do livro indicava a falta de conscientização e status menor do livro didático. Na época da pesquisa do autor citado, as editoras já publicavam nos expedientes as funções e os nomes das pessoas envolvidas no processo. Será que tal falta de conscientização e reconhecimento também pode ser estendido aos livros produzidos para as crianças? Creio que sim, pois, assim como ocorre com os livros didáticos, os editores dos livros infantis, na década de 90, acrescentaram tais dados – referentes aos personagens envolvidos na produção literária, como ilustradores, copidesques, editores, assistentes – entre outros -, em suas publicações.

Com seus parceiros ilustradores e editores faz livros para crianças sobre reis, rainhas, sapos, crianças, adultos, velhos. Sobre lugares de perto e de longe. Sobre lugares existentes e imaginados.

Como já disse, ela estudou, e estuda, como nós. Ruth Rocha é formada em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Tal escola, nos anos 60 – época em que Ruth Rocha estudou por lá, era um centro importante de resistência cultural ao regime da ditadura militar vigente no Brasil a partir de 1964. Ela fez Pós-Graduação em Orientação Educacional na PUC/SP. Também estudou editoração no Estados Unidos, em 1974.

Um parêntese antes, afinal, vocês precisam conhecer-me um pouco mais para entenderem como cheguei até aqui:

Entrecruzando vidas: Eu mesma, tecelã da dissertação

Era uma vez (e continua a ser), uma linda moça que não era uma princesa e muito menos loira. Ela era – e continua a ser – japonesa. Essa moça morava e trabalhou na pensão dos pais na rua Pirapitingüi em São Paulo – e toda vez que passa por ali relembra – “*era a pensão da Batian*”. Depois foi trabalhar em um banco e estudar geografia na PUC. Estudou um ano em Campinas e continuou seu curso na PUC São Paulo.

Também era uma vez (e continua a ser), um rapaz que não era um príncipe e nem sapo que se transformava em um. Ele morava com os pais em Caconde e se mudou com eles para Campinas

quando tinha 18 anos. Conseguiu emprego em um banco, mas não no mesmo da princesa desta história, e estudou geografia na PUC. Sim, na mesma PUC da princesa de nossa história. Ou melhor, da minha história – literalmente.

Ele, Francisco Roberto Cipolini. Ela Alice Kiyoko Otani. Conheceram-se, gostaram, resolveram casar-se e morar em Campinas. Tiveram cinco filhos, sendo que, em 1.980 eu nasci, sou segunda filha deles, que agora são o rei e a rainha, mas que não vivem às custas dos súditos: trabalharam – e continuam trabalhando – para dar o que consideram o melhor para nós.

Na época em que meus pais se conheceram, em plena ditadura militar no Brasil, Ruth Rocha, que não conhecia (e continua sem conhecer) meus pais, trabalhava em diversas revistas como colaboradora para assuntos relacionados à educação. Trabalhou na revista Cláudia, Recreio, Bloquinho e depois de cinco anos na Editora Abril, em 1973 tornou-se diretora editorial da Divisão Infante-Juvenil da Editora Abril.

Em 1976, ela, que escrevia histórias para as crianças na revista Recreio, publicou seu primeiro livro: Palavras, Muitas Palavras. Depois deste, vieram muitos, mais de cem! Mas seu livro mais vendido, com mais de 1 milhão de cópias vendidas¹⁷, é “Marcelo, Marmelo, Martelo” publicado em 1976 também. Mas já voltaremos aos livros...

Nasci em Campinas em 1980, ano da publicação de “O rei que não sabia de nada”, (de Ruth Rocha e mesmo ano que a autora recebe o Prêmio do Jornal Auxiliar por esse livro publicado). E morei lá, ou aqui, depende do local em que se lê, até os 5 anos. Tenho poucas lembranças (e não sei se são minhas lembranças vividas e por isso lembro ou se são lembranças recontadas e que me apropriou delas como minhas lembranças – muito embora a experiência seja minha) da cidade ou da Rua Lindóia, na Vila Pompéia, bairro onde morava minha família e vários primos de minha avó. Nesta casa da Pompéia, que existe até hoje, também moravam meus avós, pais de meu pai. Lembro de um dia meu avô me segurar para que eu não batesse em meu irmão, um ano mais novo.

Lembro das crianças vizinhas, das casas das primas de minha avó, de minhas primas, do portão baixo, de um clima de vila (ou imagino esse clima ou confundo com as férias que passava lá depois de “grande”?) e da pitangueira que ficava na frente de casa... e até hoje, pitanga me lembra Campinas...

Lembro que não gostava de ir para a escolinha de perua – naquela época, em 1982 era perua e não van - se bem que também não gostava de ir com o vizinho... pensando bem, não gostava de ir,

¹⁷ Segundo site da autora <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historiadaruth.htm>

de conviver com outras crianças, de fazer as atividades que a professora pedia. Na verdade, acho que gostava, mas não era um lugar onde me sentisse bem. E quando tinha passeio em um bosque (que eu acredito ser o Bosque dos Jequitibás), eu ficava só no colo da professora. Aliás, ela achava que eu tinha algum “problema”, porque não conversava ou cantava as músicas ensinadas, enfim, pouco interagia com as pessoas – tanto crianças quanto adultas – da escola.

Eu gostava era de ficar em casa – de preferência sem visitas!

E isso piorou quando mudei de cidade e de escola.

Mas vamos por parte...

Antes de julho de 1984, meus pais levaram-nos - meus irmãos e eu – Patrícia, 2 anos mais velha que eu e André, um mais novo – para um passeio. Lembro de um cachorro preto na rua e um terreno grande no meio do nada, quase no alto de um morro. Não sabia o que estava fazendo lá.

Em julho de 1984, me vi às voltas de caminhões de mudanças, coisas encaixotadas, um passeio para um outro lugar, mas sem volta para casa... Estava em outra casa, em outra cidade, convivendo com outras crianças. Mas pelo menos não precisava ir para a escola!!

Mudamo-nos para uma pequena casa alugada em Cosmópolis, ao lado da escola onde, anos mais tarde, iria fazer o Magistério. Tinha um pomar, crianças na rua, mas pouco brincava com elas, meus pais achavam perigoso brincar na rua.

Este foi o ano da abertura política do país, após 20 anos de ditadura militar. Período de intensas lutas de vários setores da sociedade. Resistências de professores, estudantes, operários, de movimentos de mulheres, de negro, de homossexuais, amalgamadas à persistência moderna, de ordem sócio-cultural. Mas não me lembro de nada relacionado a este acontecimento. Também não me lembro da eleição de Tancredo Neves, muito menos de sua morte e da posse do Sarney... (só sei que minha mãe reclama dele até hoje).

Neste ano, Ruth Rocha era Diretora da União Brasileira de Escritores (desde 1983), Sócia e editora do Quinteto Editorial, editora das séries Peixinho e Cultrix Juvenil (Editora Cultrix).

No ano seguinte, minha irmã começou a freqüentar a escola vizinha, meu irmão entrou em uma escolinha particular e eu ficava em casa com minha irmã caçula, com pouco mais de um ano. Deste modo, uma parte do dia ficava brincado sozinha, mas não lembro de que. E como sempre fui muito tranqüila, nunca tive gente brigando com o que fazia, falando que não podia, que machucava. Era até bem livre e segura dentro de casa e das casas de minhas tias. (com exceção destes lugares, era um “bichinho do mato”, como se diz por aí).

Neste meio tempo, mudo novamente de casa. Novamente não. Mudo definitivamente, para casa onde moro até hoje. Ela ainda não estava pronta, tinha pó por todos os lados. Mas tinha (e continua tendo) muito espaço. Espaço para se plantar mangueiras, laranjeiras, limoeiros, café e feijão guandu. Espaço para brincar fora de casa e fora do planeta: o quintal ora virava pista de corrida com obstáculos, ora era o espaço, onde havia perseguições em naves espaciais com painéis de controle feitos de outros brinquedos.

Continuava a ser um lugar no meio do nada e no terreno ao lado de casa, havia uma plantação de mandioca, que virava uma floresta. A casa mais próxima ficava na direção da minha casa, mas na rua da frente e para chegar até lá, não precisava ir pela rua ou calçada: nós atravessávamos o quarteirão sem casas, só uma plantação de vassoura, que não tinha cercas.

Nesta casa longe de tudo e no meio de nada, continuei crescendo e saindo pouco de casa, no máximo para ir com minha mãe para o centro da cidade, fazer compras, levar ou buscar meus irmãos nas escolas.

Também visitávamos alguns amigos de meus pais, como o Nivaldo e a Maria, que foram nossos vizinhos e que tinham filhos crianças e o seu Helvécio e a dona Diva, que é um farmacêutico amigo de meu pai e que tinha netos quase da mesma idade que eu e meus irmãos e eles também freqüentavam a nossa casa. Eram algumas das crianças com que brincava. Em casa e não na rua.

Brincar na rua só com supervisão de algum adulto, no caso, minhas avós... coitadas. A mãe de meu pai tinha que fazer nossas pipas mal arquitetadas e pesadas voarem (minha avó era tão magra, que era mais fácil fazê-la voar que as pipas) e a mãe de minha mãe nos olhava andar de bicicleta. O que não tinha perigo nenhum, porque naquela (ou nesta) rua, neste exato quarteirão, só morávamos nós. Logo, carro – com exceção do nosso – só passava se perdido. No máximo algum dos parentes, mas como estes foram educados num mundo de “educação burguesa dos sentidos¹⁸”, sempre ligavam para agendar as visitas.

Nas férias, os primos paulistanos vinham para cá. (Olha lá Pedro, uma vaca. Ela que dá o leite. – Mas tia, o leite vem do saquinho...). No total havia sempre mais de 20 pessoas para passarem Natais e Anos Novos conosco. Destas férias, várias lembranças: um nariz socado e ensangüentado no meio da madrugada e sem ninguém que soubesse acudir – o que significaria acordar minha mãe e lavar uns tapas; vários travesseiros afogados nas costas dos outros, sanduíche

¹⁸ A “educação política dos sentidos” será discutida adiante.

de colchão com recheio de criança, bolas ganhas e perdidas, brinquedos trocados, acampamentos na sala, avó (mãe do meu pai) correndo atrás dos netos para pararem com a bagunça (que bagunça?). Havia uma troca na família: minhas tias “despachavam” os filhos delas para cá e minha mãe os “devolvia” junto com minha irmã mais velha e, algumas vezes eu, para São Paulo.

Esqueci de dizer: a outra casa situava-se no centro, perto da igreja Matriz da cidade, o que era a alegria da minha avó (meu avô faleceu em 83; lembro dele com o cigarro de palha sentado na soleira de sua casinha no fundo, olhando os netos andando de velotrol, apartando briguinhas e que tinha bigode). Esta nova casa, fica quase que do lado oposto, num lugar oposto ao barulho também. Cresci ouvindo barulho de televisão, porque por aqui não tinha (e ainda hoje, não tem) movimento de carros, ônibus, caminhão. E olha que um retângulo que três quadras, com a minha no centro, há três escolas: as duas particulares maiores e uma municipal, que funciona em três períodos.

Muito bem. Como entra um ano, outro ano sai e outro novinho em folha entra. Com ele chega o ano letivo de 1986, que me pega com 5 anos, quase 6. Assim, não tenho mais como fugir: fui matriculada em uma escola estadual: Rodrigo Octávio Langaard Menezes. Matriculada para a então Pré-Escola. Depois de ter entrado na escola com 2 anos e lá ter ficado até os 4 sem interagir “normalmente” com as pessoas de lá, depois de ter ficado livre-leve-e-solta por 1 ano e meio, na tranquilidade e segurança do lar, voltei para a escola. E posso dizer que foi shooowww!!! “Show de bola”? Não, show meu, claro.

Próximo ponto do tapete: a escolarização

Nunca mais chorei tanto na minha vida como naquela época de Pré! Sequei a fonte das lágrimas naquela sala, com a professora Rosana. Chorava da hora que entrava até muito tempo depois. E fui a última da classe a parar de chorar... até inventaram umas estratégias para que eu parasse: minha irmã estudava na mesma escola e, às vezes, ia me levar até minha classe com minha mãe. Berreiro certo: agarrava a blusa da minha irmã. Resultado, eu ficava com o casaco dela a aula inteira e chorava menos. Ou então ficava com um brinquedo dela. Pelo menos o chororô serviu para a professora aprender estas técnicas para crianças choronas. E além do choro havia as outras crianças: como era a única japonesa da sala – e chorona – tinha um apelido que não gostava, Suquinho, não sei o porquê e nem as crianças sabiam, deste modo, minha interação com as crianças era um tanto quanto conturbada: era através de lancheiradas...

Mas tinha minhas amiguinhas na sala, mas não lembro muito delas e das que lembro, não sei se são deste ano. Lembro da Gisele e da avó dela, a d. Celestina, que hoje está bem velhinha... alguns dias ia a pé para a escola, então íamos juntas. Acho que minha mãe não podia levar e pedia para que ela nos levasse. E a irmã dela, era amiga de minha irmã mais velha. Assim, fomos ficando amigas, mas hoje perdemos contato.

Após o Pré, logicamente, fiz a 1ª série. Não era uma aluna muito brilhante na pré-escola e quando montaram as classes, pensaram que me colocaram em um sala com crianças com um desenvolvimento cognitivo “mais lento”. Pensaram, porque fui parar na sala dos alunos adiantados. E consegui me alfabetizar. No meio do caminho encontrei um C-A= C&A (sabe aquela loja?), mas no fim tudo deu certo e ler é o que mais gosto de fazer. E foi neste ano que comecei a usar óculos. Meu primeiro livro lido – que acabei decorando e sei até hoje – foi “O chapéu da Minnie”. Decorei a história, mas não o/a autor/a ou a editora.

Por falar em autora e editora, a outra personagem desta narrativa, neste ano tornara-se editora executiva da Grande Enciclopédia Larousse Cultural – atuando de outra modo na formação de leitores e de outros leitores – para além das crianças.

Em casa sempre tivemos muitos livros. Até um quarto para guardá-los e para nós estudarmos foi construído (mas que raramente alguém usava para estudar. Bom é fazer a cama de mesa e o tapete de banco). Mas não tinha livros infantis – só a coleção do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, editada pelo Círculo do Livro, cujo lugar de honra era na estante de mogno da sala – desde que mudamos para cá, nunca vi essa coleção em outro lugar. Detalhe, ela ficava (e continua a ficar) no alto da estante... voltando ao quartinho. Na verdade, esse “quartinho” é formado por uma biblioteca, um banheiro e uma cozinha. A parte da biblioteca, que sofreu uma adaptação quando minha avó, mãe de minha mãe veio morar um período conosco, tem uma mesa de concreto, uma parede vazia e duas com prateleiras de alvenaria do chão até o teto. Tais prateleiras foram preenchidas (antes da vinda de meus avós) com livros, livros didáticos, cadernos, apostilas, vidraria de farmacêutico, balança, fósseis, globos terrestres, alguns kits de química, sendo que as prateleiras de baixo ficavam vazias. E as coisas mais legais, em cima. Acho que era para as crianças não mexerem... Mas, como era alvenaria, era só “escalar”, pegar o que queria e pular! Ah, as prateleiras eram brancas e nossas mãos e pés nem sempre limpos...

Estas estantes guardavam tesouros, literalmente: Tesouro da Juventude, José Mauro de Vasconcelos, livros de guerras, de história, de suspense e terror, de exotismo, poesias, muitos de

geografia, de paisagens, a coleção Conhecer – porque a Mirador ficava estrategicamente escondida na estante da sala – Conhecer que nos socorria dos trabalhos da escola.

Às vezes ia à biblioteca da escola para pegar livros. Mas sempre pegava os mesmo: Marcelo, Marmelo, Martelo, de Ruth Rocha; A curiosidade premiada, de Fernanda Lopes de Almeida; e outros que não lembro os nomes... e minha mãe freqüentava a biblioteca municipal, quando ia com ela escolhia algum livro para mim. Assim, o que lia, era muito mais textos de enciclopédia e livros não pensados para crianças do que literatura feita para criança, e olha que na década de 80 havia muita coisa boa escrita e publicada para esse público. Este é um dos motivos de acreditar que criança não precisa só de literatura feita para criança. Pode e deve ser do à ela outros tipos de livros, outras imagens iconográficas, outros universos de leitura, para além daquele pensado para ela. Ano passado, trabalhava em um Centro de Educação Infantil, em Cosmópolis, e levei para as crianças um livro com representações iconográficas de índios não estilizados, mas representados diversas iconografias da época, para que elas vissem como os índios eram pintados quando os brancos chegaram ao Brasil. A coordenadora chamou minha atenção dizendo que aquilo não era indicado para as crianças. Era totalmente impróprio para elas...

Fui apresentada às histórias “folclóricas” pelas histórias de minha avó (mãe de meu pai que morava conosco), que, depois de muita insistência dos netos, contava algumas.

Aos contos de fadas, fui apresentada pelo Tesouro da Juventude (com exceção daqueles mais “famosos”, como Branca de Neves, Cinderela, Bela Adormecida). Lá também conheci poesia, histórias do mundo, coisas para se construir em casa, noções de música. Lia deitada no chão, no Sol, quando estava frio e nessas leituras percebi que as letras pretas tornavam-se verdes, depois de algum tempo. E quando não queria que ninguém me encontrasse, lia embaixo da cama.

Também lia os gibis do Tio Patinhas, do Mickey, do Pato Donald. Também brincava e brigava com meus irmãos e com outras crianças, de final de semana, jogava vídeo game com meus irmãos.

Está achando que passei as tardes mais às voltas com livros, que com pessoas? Quase acertou. Apesar de morar sem vizinhos, nas ruas próximas, havia crianças. Ou melhor: minha mãe conhecia a mãe deles. Tinha as filhas da Dalva, a Beatriz, a Sílvia, a Bel e o caçulinha dela, o André. Na casa dela tinha vários pés de frutas, mas o mais gostoso era o de amora... huuuum... com elas, as amoras, não elas, as crianças... minha mãe fazia mousse de amora. O primeiro da estação era uma delícia. O segundo também. O terceiro até que ia... mas depois dele vinha o quarto, o

quinto, o sexto... e até o final da “safra” de amoras, tínhamos mousse na geladeira...

Como a Dalva não tinha carro e as meninas estudavam na mesma escola que nós, minha mãe levava-as também, além do Daniel e do André, da minha série, mas não de minha classe e que morava próximo, mas com quem pouco brincava. O André foi uma das primeiras pessoas que conheci aqui. Nos dávamos bem, embora não fôssemos amiguíssimos – nesta época. A primeira vez em que quase fui atropelada, ele ficou mais bravo comigo que minha mãe... Então íamos os 7 dentro do carro para a escola.

E com nenhum deles mantive vínculos duradouros. Quando nos encontramos, nos cumprimentamos, perguntamos da família e tchau.

E a vida continuava sem grandes transtornos, ou ao menos eu não percebia. O maior “transtorno” foi o aumento da família em 1988, com o nascimento de minha irmã caçula. Via meu pai muito pouco, visto que ele trabalhava de manhã e à tarde na Replan e à noite, ministrava aulas de geografia.

Minha avó, extremamente católica, engajou-se rapidamente em grupos de oração e catequese. Levava-nos à igreja, que agora ficava longe de casa. Nesta época, ela nos dava a catequese em casa mesmo.

Neste ponto, temporalmente não tenho a precisão temporal do ano. Assim, vamos para 1990, anos que mudamos de escola e Ruth Rocha recebe o Prêmio Jabuti pela obra “Uma história de Rabos Presos”, de 1989 e que participa do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança. Fomos matriculados, para “alegria” de minha avó, em uma Escola Adventista. Por que, se éramos católicos?

Meu irmão, André, fez o Pré em uma escolinha particular em Cosmópolis, a Patotinha. Saiu de lá lendo e escrevendo. Como lá não tinha (e continua a não ter) primeira série, ele foi matriculado na mesma escola que eu e minha irmã mais velha estudávamos.

Segundo minha mãe conta, a professora estava grávida, de uns 7 meses. E resolveu trabalhar com o construtivismo. Não sei o que aconteceu neste meio de campo. Só sei que, para o desespero de minha mãe, meu irmão terminou o ano analfabeto... sem contar as brigas com as outras crianças...

Mudamos de escola. Esta ficava em uma fazenda em outra cidade. Assim, acordávamos cedo, às 5h 30min da madrugada para pegar o ônibus às 6h e ir para lá. Era completamente diferente de todas as outras escolas: a lista do não podia era I-M-E-N-S-A! Não podia ir com a saia

acima do joelho, meninas não podiam ir com calça de educação física sob a saia, mesmo no frio - salvo meias de lã, não podia ir de brincos, anéis, esmalte ou batom, não podia ficar fora da sala na troca de professores, não podia pegar as frutas do pomar. Entrei lá na 4ª série e fazíamos fila todos os dias. E o antigo ginásio também, para ouvir as palavras da diretora. Até sobre como economizar papel higiênico no banheiro, ela falava. Em 1992, meu pai, efetivo em dois cargos públicos, precisou escolher: ou a escola ou a Replan. Preferiu a última e continuamos na escola.

Como era uma escola adventista, tínhamos aulas de religião e leitura obrigatória da Bíblia todos os dias após o recreio. (No início a terra era disforme e vazia. E disse Deus: haja luz” – e houve luz. Esse foi o primeiro dia). Éramos doutrinados adventisticamente. Certa vez, quando reclamamos de uma prova na segunda feira, o professor respondeu: “você vão guardar o sábado e terão todo o domingo para estudar.” Os católicos retrucaram: “Mas e quem é católico.” “O certo é guardar o sábado e não o domingo.” Essas certezas religiosas tão presentes em casa e na escola, por serem tão opostas, deixaram sua marca, quando dela saí em 1994 e organizei os pensamentos: criei minha própria imagem de Deus, tão incomum para meus familiares e colegas de escola quanto a de Menocchio¹⁹, em seu tempo.

Acho que Deus não castiga, como o apresentado na catequese, mas também não entendo o porquê d'Ele castigar a serpente (que na escola era apresentada como um dos seres mais lindos do paraíso e que, depois do pecado foi transformada em ser rastejante): ora, o que foi que ela fez de errado? Lúcifer é quem encarna nela e ela é castigada com Lúcifer?

Mas também não entendia como uma religião que prega um Deus bondoso e misericordioso era tão intolerante com outras religiões.

Também não acredito que os santos tenham um poder de curar diretamente. Acredito que o que cura essas pessoas é a crença, sua fé que serão curadas por aquele santo.

Sou favorável a guardar os sábados e domingos. Sábados para Deus e domingo pela ressurreição.

Minha avó católica morreu antes de conhecer esses meus pensamentos, com os quais não ficaria nenhum pouco feliz.

Como a escola ficava – e ainda fica – em uma fazenda – Fazenda Lagoa Bonita – em Engenheiro Coelho, íamos de ônibus – no início um teco-teco que dava até medo – o motorista

¹⁹ Ginzburg traz, em “O queijo e os vermes – o cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição” a história de Menocchio, moleiro perseguido pela Inquisição no século XVI por fazer uma comparação entre a criação da Terra com o queijo e os vermes. Segundo ele, do caos ar, água, fogo em movimento se formou a Terra, como do leite se forma o queijo e do queijo, os vermes – que seriam os anjos e Deus um deles.

abria a porta com uma manivela... Nesse ônibus, conheci muita gente, mas perdi contato com todos, apesar da cumplicidade existente: fazíamos lição um dos outros, copiávamos as lições, enfrentávamos castigos e falsificávamos assinaturas de mães – mas tudo dentro da lei – só quem era maior de idade podia fazer isso... Conheci várias bandas de música tendo contato com essas pessoas, principalmente o Wellington, aprendi com ele o que é transgressão e o que é injustiça.

Já meus amigos de escola, reencontrei alguns há pouco tempo, graças ao tão famoso orkut e, devagar, vamos reconstruindo esses laços de amizade e construindo outros.

Mas enfim... Costurando, cerzindo, colando: no período em que estudei no Adventista, Ruth Rocha, além de receber o prêmio já citado, tornou-se comentarista de um programa de televisão “Gazeta Meio-dia”, onde ficou por 5 anos – seu leque de atuação como formadora de opinião, ampliava-se cada vez mais e para um público maior e variado. Também continuava sócia e editora do Quinteto Editorial e membro da Abrinq. Foi condecorada por sua Coleção “o Homem e a Comunicação” - de 1992 – com os Prêmios Monteiro Lobato, concedido pela Academia Brasileira de Letras e Malba Tahan (O Melhor Livro Informativo), concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1992 e em 1993 pelos prêmios Jabuti de Melhor Produção Editorial, Obra, Coleção e Melhor Produção Editorial Infantil e/ou Juvenil. É lançado o catálogo, em 1994, para a comemoração de seus 25 anos de carreira (que não consegui obter. Se alguém o tiver, gostaria muito de vê-lo).

Vários acontecimentos marcam esse período, como o Plano Real, o Impeachment de Fernando Collor, movimentos estudantis, controle (segundo os economistas) da inflação, Fernando Henrique Cardoso foi Ministro da Fazenda e disputa com Itamar Franco – presidente empossado após a saída de Collor – a “paternidade” do plano Real. Acontecimentos que repercutiram direta ou indiretamente na nossa vida familiar de classe média.

Após o Adventista, começava o ano 1995, ano que precisaria fazer o segundo grau, atual ensino médio. Prestei vestibulinho para o Magistério e técnico em Processamento de Dados. A dúvida entre humanas e exatas perseguiu-me por um longo tempo. Passei nos dois e resolvi fazer o Magistério, por toda a possibilidade de transformação que este curso possibilita e pelos conhecimentos que iria (pensava) adquirir (eu imaginava que iria estudar filosofia, sociologia e outras “ias”. Mas fiquei decepcionada com isso. Nós só tínhamos que ler alguns textinhos básicos e apresentar seminários. Aprendi outras coisas, que foram e são mais importantes) .

Continuava uma pessoa fechada e que pouco saía ou me colocava quando necessário. Além

da formação técnica, esse curso foi importante pelas pessoas que conheci: são amigas até hoje, para as horas que precisamos uma das outras. Com elas fui perdendo aos poucos e bem devagar a timidez, o medo. Voltar para a escola pública e não religiosa ajudou-me a quebrar alguns tabus e limites excessivos. Aprendi a quebrar regras com consciência e respeitá-las não por medo da punição, mas pelo o que elas significavam dentro do contexto escolar. Até que tínhamos liberdade: quando havia janelas, ficávamos conversando na calçadinha em frente à secretaria da escola e entrávamos para outra aula.

Tal experiência também fez com que me tornasse mais rigorosa com horários e a andar muito rápido. Explicando: ia ao Gepan com outra amiga que morava aqui perto de casa, a Dani. Eu já saía pontualmente atrasada 5 minutos todas as manhãs, com exceção de terça, pois não sei porque motivo, toda terça-feira perdia a hora de acordar - e quando chegava à casa da Dani, algumas vezes ela ainda estava dormindo. Enquanto ela se arrumava, eu tomava outro copo de leite com café – outro porque já tinha bebido um em casa. Saíamos as duas andando rápido. Ela me contando coisas sobre sua religião e cantando seus hinos – que eu achava lindos, conversávamos sobre tudo o que era possível e imaginável. Encontrávamos conhecidos, parávamos, chegávamos atrasadas... e “dá-lhe bronca” da dona Júlia...

Aprendi, na verdade COMECEI, a “me virar sozinha”. Demorou um pouco, mas fui deixando a insegurança de lado, a preguiça de andar também (mesmo porque não sabia dirigir): tinha agora amigas pela cidade toda: no Morro, perto de casa, na Vila Nova. É praticamente uma linha em forma de U... A Mera e a Juliana morando na primeira ponta e eu na outra. Quando fazíamos trabalho na Mera, eu “puxava a fila”: saía de casa, descia muuuuito, ia na Daniela, Luciana ou na Natalice, subíamos o Morro e chegávamos na Mera. Mais de meia hora de caminhada que nem via passar...

Já quando era para estudar matemática, elas que faziam esse caminho, vindo para minha casa. Pensando bem agora, até que dava certo nosso grupo de estudo: falávamos muito sobre várias coisas e pessoas, mas conseguíamos boas notas. Apesar de estar mudando, ainda continuava tímida e, como tímida, não gostando de conversar com pessoas desconhecidas, meninos, então, nem se fala, sem contar que estava mais preocupada em saber como é que pagaria uma faculdade, visto que com minhas amigas descobri que aluno de escola pública nunca se imagina numa universidade pública – só o faz depois de estudar em algum curso pré-vestibular.

Em 1998, meu pai, que era efetivo na Replan, por motivos nunca elucidados aos filhos,

pede demissão. Minha mãe quase teve um “treco” quando soube, porque minha irmã mais velha estudava em uma faculdade particular em São Paulo e meus outros três irmãos em escolas particulares e eu fazia inglês e tinha aulas de piano. Ora, como manter todos estudando em boas escolas???

Bom, meus pais sempre acreditaram que a melhor herança que poderiam deixar aos filhos é o estudo. Assim, minha irmã continuou a faculdade, meus irmãos vieram para a escola que eu estudava – e que não era ruim – e minha irmã caçula também foi transferida para uma boa escola pública. E eu? Parei o inglês, mas continuaria com o piano enquanto desse para pagar – e o professor Walter foi muito compreensível nesse assunto.

Não sei como conseguiram/conseguimos nos manter... Às vezes parecia impossível. Está certo que algumas contas ainda estão sendo pagas aos bancos – contas feitas para se poder pagar a conta anterior. Minha mãe, que não trabalhava fora desde que meu irmão era bebê, começou a vender – e ainda vende, se vocês quiserem é só me avisar - comidas orientais sob encomenda para ajudar com as contas da casa. Depois de um tempo desempregado, meu pai voltou a dar aulas de Geografia e conseguiu ser escolhido coordenador da escola, cargo que ainda ocupa.

Em 1996 havia sido aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9394/96, que estabelecia a criação do FUNDEF e determinava a verba para a educação. Além disso, em Cosmópolis, houve a municipalização das escolas estaduais, o que significava mais dinheiro para a cidade. Com esse capital, a prefeitura pôde fazer várias transformações: construíram escolas, contrataram professores, aumentaram os salários – em 1998 era um dos maiores da região – pena que isso não se manteve... - e criaram novos cargos: o de estagiários contratados pela prefeitura, com concurso anual.

Foi o meu primeiro emprego.

Só pude fazer o segundo concurso, porque ainda não tinha completado 18 primaveras. Passei no segundo, escolhi uma EMEI²⁰ não tão perto de casa, mas também não tão longe. Poderia ir e voltar a pé. Foi quando descobri que estudar e trabalhar faz muito bem!! (Mas como cansa!)

O salário era bem baixinho, mas já daria para ajudar em casa.

Foi quando substitui em meu segundo dia a Pré-escola. Fui embora sem querer voltar. Mas voltei para o terceiro dia, o quarto, o quinto, a segunda semana, o primeiro mês com o primeiro pagamento até terminar o ano. Pude perceber transformações em mim, nas crianças, nas

²⁰ Escola Municipal de Educação Infantil

professoras e em nossos relacionamentos.

Aprendi o que era cansaço de verdade, o que realmente era deixar de fazer as coisas por falta de tempo, o que era exploração, o quanto desconhecemos nossos limites e capacidades, o que se faz da meia-noite às 6 da manhã e nos finais de semana – se estuda, horas bolas – a matéria da escola e as músicas do piano

Aprendi com as professoras, com as crianças e os pais naquele ano muito mais do que aprendera no Magistério ou que poderia vir aprender na Faculdade: aprendi a perceber o outro e tentar entender suas atitudes antes de qualquer decisão – se bem que de vez em quando me esqueço disso...

Ah, sobre o salário... Já disse que era baixinho, baixinho... mas era um baixinho bem lento: todo santo mês, o pagamento atrasava. E muito. Algumas vezes íamos todas nós, estagiárias, à prefeitura saber onde é que estava o nosso dinheiro. Depois de alguns dias, achávamos. E com ele que pagava minhas aulas de música.

Como disse, minhas colegas de classe achavam – com toda certeza – que não passariam no vestibular, que só iriam jogar dinheiro fora... E na época seria até muito dinheiro: eu só prestei Unicamp (Pedagogia) e USP (Matemática Aplicada) e gastei aproximadamente um salário mínimo (R\$ 130,00 em 1998) só em inscrições – sem preço dos manuais, gastos com as provas etc.! Não que hoje esteja mais barato – as inscrições para as duas universidades para o vestibular 2007 saem R\$200,0 - mas gastar tendo certeza de fracasso, não é para qualquer um...

Eu também achava - com certeza – que não passaria, mas meus pais achavam o contrário. Com o estímulo deles, fiz os dois vestibulares – na USP fui um terror de ruim e na Unicamp também tive essa impressão, mas consegui ir para a segunda fase. Tanto não acreditava que conseguiria passar, que já estava de malas prontas para ir estudar e trabalhar em São Paulo, no cursinho pré-vestibular que meu tio Juca trabalha. Iria no dia em que saiu o resultado da Unicamp e a amiga de minha irmã ligou em casa para dizer que eu tinha entrado.

Chegando à Universidade Estadual de Campinas (ou o lugar inicial do tear da dissertação)

Assim, chego à Universidade Estadual de Campinas no dia 2 de março, segundo dia letivo do ano de 1.999. Neste dia, reencontrei algumas pessoas que fizeram vestibular comigo e encontrei outras que conheceria no decorrer dos anos. Dessa convivência algumas amizades perduram até

hoje, como a Paty Machado, a Mimi, a Meire, a Ciça, a Nádia e o Dú. Algumas dessas amizades mantidas são próximas graças à internet e alguns chats, como o MSN e o Gmail. Outras ainda pelo Orkut, site que, em sua descrição:

é uma comunidade online que conecta pessoas através de uma rede de amigos confiáveis. Proporcionamos um ponto de encontro online com um ambiente de confraternização, onde é possível fazer novos amigos e conhecer pessoas que têm os mesmos interesses.²¹

Cheguei, mas ainda não saí...

Nestes anos de Unicamp, não fui muito engajada politicamente – fazia pouco: no máximo participava das avaliações do curso, das discussões preliminares que aconteciam em sala e das discussões sobre e na manifestação contra o “provão”. No mais, minha relação com a universidade se resumia a: ir às aulas e voltar para casa. Ir às aulas, à algumas festas e voltar para casa. Ir às aulas, de lá ir para casa das amigas, dormir por lá, acordar e pegar o ônibus e ir direto para o trabalho. Ir às aulas...

Neste período, também trabalhava: primeiro como monitora na rede municipal e depois como professora de 1ª série na rede particular de Cosmópolis.

Trabalhava de manhã, corria para pegar o ônibus, descia em Campinas e pegava um circular para ir até a Unicamp – detalhe, meu curso era vespertino, das 14h às 18horas, dado que só descobri na confirmação da matrícula. Foi nessas baldeações de ônibus que diminuiu meu medo de altura: para economizar tempo, comecei a descer no “Tapetão”, mas precisava atravessar a passarela para pegar o ônibus do outro lado da pista.

Bem, no decorrer da Graduação tive vários cursos, disciplinas, palestras, congressos, seminários, trabalhos. Mas continuava com uma dúvida que me perseguia, desde o segundo dia que aqui cheguei (faltei no primeiro). Dúvida plantada pela professora Helena de Freitas, na época coordenadora do Curso, que nos recebeu com uma palestra sobre nosso Curso, sua organização, estrutura e um tal de Trabalho de Conclusão de Curso. Minha dúvida? O que fazer para o Trabalho de Conclusão de Curso???

No primeiro ano, só angústia para responder a essa questão. No segundo, o primeiro passo foi dado: já sabia qual área NÃO gostaria de pesquisar. No terceiro começaram as aulas de fundamentos e metodologias de ciências, história e geografia, alfabetização e matemática. Adorei

²¹ www.orkut.com 29/09/2006 – 18:30

as disciplinas, a forma que os professores desenvolveram os trabalhos, os novos teóricos, a teoria e a prática caminhando junto em algumas disciplinas. Mas isso ainda não respondia a questão: e o TCC?

Neste mesmo semestre, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia, apresentou à minha turma o historiador inglês Edward Palmer Thompson. Foi amor a segunda vista: depois de várias leituras e algumas aulas, consegui entender o pensamento de tal autor e, peço licença à professora Carolina para repetir uma afirmação: minha vida acadêmica se transformou em dois períodos: A.T. e D.T – antes e depois de Thompson. Depois de Thompson veio Ruth Rocha, História Nova e contos de fadas. Terminei o semestre encantada e com óculos novos: os óculos de Thompson.

Ainda assim, não tinha um tema decidido e nenhuma idéia formada. O segundo semestre de 2002 encontrava-me sem nenhuma noção do que fazer para a monografia, para aumentar a adrenalina – ou melhor, o desespero – este é o semestre da disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciência da Educação I, onde seriam analisados projetos e pesquisas. O trabalho final? Um projeto de pesquisa! E eu lá, sem projeto e já sem unhas... e pensando: para que mais um TCC se ficam na prateleira só pegando pó?

Fui conversar com a professora, a Márcia Leite, que me aconselhou primeiro a pensar no que gostei de conhecer na área de educação e a correr atrás de orientação. O que mais gostei? Fácil: E. P. Thompson. E resolvi procurar a professora Maria Carolina.

No primeiro dia não a encontrei na faculdade. Deixei um recado e por acaso consegui falar com ela enquanto, passava pela cantina. Conversei com ela, que disse que não poderia orientar-me naquele semestre e nem no próximo. Na realidade, achei isso ótimo, porque combinava perfeitamente com o que tinha planejado: formar-me em quatro anos e meio, já que faria TCC I e TCCII, um em cada semestre.

Finalmente! Tinha uma orientadora. Já descobrira do que gostava. Faltava o projeto e comecei a escrevê-lo com a ajuda da professora Márcia e das leituras indicadas pela professora Maria Carolina. Comecei o projeto pensando nos contos de fadas e o terminei com contos de fadas. Consegui terminar o semestre menos desesperada do que quando o iniciara, com um tema, uma orientadora e três meses de férias para pensar o que fazer. No decorrer deste tempo fui lendo sobre História Nova, contos de fadas e literatura infantil.

Passou-se um semestre e finalmente eu teria uma orientadora. A MINHA orientadora. E

fomos conversar: no decorrer da conversa, mudamos o tema. Saíam os contos e entrava Ruth Rocha e seus reis genuinamente nacionais, mas que eram de lugares muuuuuuuuuu longe daqui. Neste é o ponto crucial. É aqui que a obra de Ruth Rocha se entrecruza academicamente com minha vida e não consegui separar mais.

O ano de 2003 chega com novidades: consegui efetivar-me na rede municipal de Cosmópolis em uma segunda série, saio da escola onde trabalhei por dois anos como professora de primeira série. Troco de escola e de períodos: antes trabalhava de manhã e estudava à tarde e alguns dias da semana à noite. Passei a trabalhar à tarde, freqüentar dois cursos para professores oferecidos pela rede de manhã e ir para Faculdade à noite. Foi uma correria só, mas que valeu muito a pena.

Tanto valeu, que concludo do TCC, consegui espantar para longe uma dúvida: fazer Pós-Graduação em Educação ou prestar vestibular para Engenharia? Mas essa dúvida foi sendo desfeita aos poucos: conforme envolvia-me mais e mais com a pesquisa, com conversas com meus colegas – todos sensatos e centrados – sobre a Engenharia e o trabalho como professora, percebi as minhas preferências: ensinar e pesquisar.

Assim, chegamos juntos – eu, você leitor, as pessoas envolvidas – ao dia de hoje. O que significa que decidi pela Educação.

Ampliando os fios e o tear

Nesses três anos de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Unicamp, convivi com pessoas diferentes, participei de diversos projetos, como o da Guarda-Mirim de Campinas – coordenado pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani, voltado para a formação patrimonial dos filhos dos guardas-municipais da cidade e, posteriormente, para crianças do Bairro Jardim São Marcos.

Nesse projeto, senti a força que a educação não-formal – educação que acontece em ambientes que não a escola (responsável pela educação formal) e que não visa conteúdos curriculares, mas possibilitar oportunidades de crescimento, desenvolvimento e socialização - possui para completude da formação pessoal dos envolvidos – tanto das crianças e adolescente participantes quanto da minha e, por que não?, dos outros “formadores” e dos guardas envolvidos. A preparação de cada módulo foi tão cuidadosa, feita com tanta dedicação e confiança no trabalho, que me lembra a metáfora da colcha de retalho: todos dávamos opiniões, discutíamos e cerzámos.

O que era destoante, não era cortado ou podado. Também não era adaptado, mas conversado até chegar a uma outra idéia – ou mesmo a lugar nenhum, mas as discussões foram enriquecedoras e articuladas às nossas experiências vividas – algumas vezes, parávamos para ver o trem chegar e partir, com os mais velhos rememorando o tempo que andavam de trem em Campinas ou Jundiaí, a infância com os bondes e o “malabarismo” que o “cobrador” fazia com o dinheiro entre os dedos. Ou a quase impossibilidade de enxergar no Museu da Cidade, mas que era (e continua sendo) um lugar fantástico para as reuniões, pois antes das mesmas, andávamos pelos lugares e víamos o que iríamos discutir. “Fuçávamos” o acervo – mas sem por as mãos - ainda fechado ao público.

Percebi como se faz, realmente, um trabalho em grupo, em equipe. Tal trabalho teve vários frutos, como um curso oferecido às professoras da rede pública de Campinas, voltado para a Educação Patrimonial e leitura do mundo, no qual participei trabalhando a literatura infantil como documento histórico com a participação inestimável da Flavia (sem acento) Cassemiro, na época, 2004, licencianda em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp que além de parceira no projeto da Guarda e do curso para as professoras é uma grande amiga e companheira (apesar de atleticana...).

Nesse tempo trabalhava em uma creche em Cosmópolis – precisei sair do Ensino Fundamental devido aos problemas de horário da escola e das aulas na Faculdade de Educação. Descobri que a “minha praia” não é criança muito pequena... - ou alguns tipos de adultos, mas isso não vem ao caso – prefiro trabalhar com crianças maiores, não desmerecendo os professores e educadores dos pequenos, mas senti muita falta do Ensino Fundamental.

Em 2005 consegui uma bolsa da CAPES para estudar. Pedi licença da prefeitura de Cosmópolis e por um ano fui bolsista. Com isso, tive mais tempo para me dedicar aos estudos e à vida universitária, indo a congressos, encontros e participando de eventos, o que era muito difícil enquanto trabalhava.

Em 2006, voltei a trabalhar no Ensino Fundamental, em uma 3ª série de uma escola rural. Nunca tive tantos desafios profissionais como tive nesse ano. Mas, aos poucos e com a ajuda das outras pessoas da escola, consegui superá-los. E apesar de tudo, estou adorando trabalhar lá!

Falei tanto de “minha pessoa humana” que nem encontrei espaço para Ruth Rocha. Voltemos a ela. A partir de 1995 as informações sobre ela tornam-se mais escassas – na verdade, sou favorável à publicação de sua biografia. Após 1995, publicou vários livros, algumas histórias inéditas, outros inéditos enquanto livros único – pois já haviam sido publicados na antiga Revista

Recreio ou no livro-coletânea “Histórias de Recreio” - e alguns recontos. Tem sua obra traduzida para mais de 25 idiomas, entre eles alemão, chinês, espanhol, francês, grego, gujarati, inglês, urdu, vietnamita. Continua sendo premiada também: recebe o Prêmio de Literatura Infantil 2001, pela adaptação da *Odisséia* (Companhia das Letrinhas), concedido pela Academia Brasileira de Letras, Prêmio Moinho Santista de Literatura Infantil, da Fundação Bunge, é escolhida membro do PEN CLUB – Associação Mundial de Escritores no Rio de Janeiro e condecorada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso com a Comenda da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura, em 1998.

Hoje é avó de dois netos, que têm a oportunidade de fazer parte duplamente das histórias da avó: a história de sua vida e as histórias contadas por ela – são os protagonistas da Coleção Comezinho, como nos diz na contracapa do livro: *“Para alegrar seu netinhos, Ruth Rocha escreveu as histórias dessa coleção. Depois, o vovô Eduardo Rocha entrou na brincadeira e desenhou os netinhos Miguel e Pedro como se fossem tatus.”*

Brincando, tecendo, escrevendo, educando Ruth Rocha representa visões de mundo e sensibilidades, nas quais entrecruza suas experiências vividas com o universo ficcional. Neste universo, cachorro é latido, brincadeira é na rua, pensar é brincadeira.

Pretendo, nesta dissertação desfiar seu tapete de histórias, buscado perceber quais suas sensibilidades e visões de mundo representadas às crianças.

Parece que foi algo tranquilo, tranquilo esse percurso de produção... mas não foi tão tranquilo assim, não... houve vários momentos de desespero, de não achar informações, de desilusão, de querer jogar tudo para o alto e comprar uma bicicleta para dar a volta ao mundo ou ir embora para Pasárgada. Nesses momentos tive o apoio de minha família, principalmente meus pais, a Kyo e o Chico, da Carol – minha orientadora, do Erico, da Mimi e da Mitzi – minha avó postíça, da Nádia e da Flavia – a melhor invenção do mundo moderno e tecnológico atual foi o MSN e a segunda, o Orkut – e de minhas novas e atuais companheiras de trabalho, que seria uma injustiça e desconsideração não nomeá-las aqui: Renata, Valquíria, Andréia e Jussara, Carla, Sueli e Sueli, Tati, Sônia e Dona Celeste.

Eu sei que ainda não é o momento, a hora e muito menos o espaço físico e academicamente pré-estabelecido para os agradecimentos, mas “lá vai”: a vocês, meu muito obrigada pela compreensão, por todas as vezes que me disseram “Respire fundo e se acalme”, pelas vezes que me

pediram para dormir mais, comer mais, ver mais TV (para distrair), beber menos café, ler mais “qualquer coisa” e menos Ruth Rocha. Pelos conselhos sobre atividades físicas e técnicas de relaxamento e por não acharem ruim quando eu não seguia todos os conselhos. Por relevarem meu mal-humor, meus silêncios prolongados ou meu desespero em falar, minhas “patadas”, meus esquecimentos, sonolências durante os dias e insônias durante as noites e os compromissos que precisei – descarada e desesperadamente – desmarcar.

Graças a essas pessoas e várias outras que estarão nos agradecimentos, hoje estou só 6 quilos mais magra, poucas centenas de fios de cabelos arrancados, com a bochecha esquerda toda mordida e sem cutículas nas unhas – todas comidas - e com um computador novo, porque o velho está todo infectado de vírus e afins. Com o apoio delas, a dissertação está (quase) terminada e a elas é dedicada.

PARTE I

- TRAMAS DE UM TAPETE-

- visões de mundo e sensibilidades entretecidas em produções literárias -

Tecendo as tramas básicas do tapete

O mundo deixa marcas em nós.

Marcas que re-significamos e remarcamos o mundo.

Somos seres que deixam marcas no mundo.

Deixamos marcas imateriais: lembranças, sentimentos, esquecimentos.

Deixamos marcas materiais: roupas, objetos, nossas casas.

E deixamos marcas de nossos pensamentos: o imaterial no material. Fazemos isso através de esculturas, desenhos, pinturas, arquitetura de uma casa, a implantação de um jardim. Ou simplesmente escrevendo.

Assim deixarei esta presente marca.

Assim, Ruth Rocha deixa suas marcas, porque para ela:

(...) escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é. Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria mas na verdade aproveita-se. A história está dentro da gente (...). No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita. (...) A história é mais real do que qualquer explicação. (Rocha, 1983)

Marcas que vem sendo marcadas desde 1931, ano em que nasceu, sob o nome de Ruth Lousada Machado.

Segundo Lajolo:

O modo representado na literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. (Lajolo, 2001)

Observando a trajetória da autora desde sua estréia como autora de livros infantis, percebemos transformações de concepção que se relacionam diretamente com suas visões de mundo, formadas por suas vivências e experiências vividas, isto é, tais transformações são enraizadas em seu contexto histórico.

Seu último livro, “Mozart”, foi lançado em 2005, 74 anos depois de começar a marcar o mundo e ser marcada por ele e depois de 29 anos da publicação de seu primeiro livro, “Palavras, muitas palavras” (1976).

Suas marcas são profundas em seus livros e tornam-se importantes meios de sensibilizar os leitores para diversos temas e relações como criança, relação de poder, gêneros, etnias.

Em um exercício de visualização na vertical (de cima para baixo e que encontra-se em

anexo) da cartografia das obras da autora, bem como das datas de publicações, temos algumas percepções, sendo a que mais me marcou foi a do tapete. Um tapete colorido, vibrante, mas já usado e puido, visto que não é novo, feito com retalhos e constantemente aumentado, sem formas e cantos.

Suas cores e retalhos são seus temas, suas linguagens, seus contextos, seus públicos, suas percepções de relações de poder e de sociedade. Quem cuida e conserva são seus leitores. E ambos aumentam a obra: ela, escrevendo, re-escrevendo, re-vivendo e com isso produzindo mais e mais. Eles, lendo, re-significando, re-criando, re-vivendo o lido, o dito, o escrito.

Seus temas variam, ampliam-se e dão formas amórficas (para não pensarem em formatação) ao tapete. Falam-nos de relações de poder – sim! relações de poder para um público, dito, infantil (será que as crianças são tão infantis assim?) - mas com uma linguagem encantadora e estimulante, que fica parecendo “coisa de criança” (criança inteligente, como todas o são) e que deixa os adultos com inveja, pois precisam estudar tal assunto com autores (bons, muito bons ou nem tão bons assim) e linguagens “acadêmicas”. Relação de poder entre pais e filhos, professor e alunos, gente grande, gente não tão grande assim e gente pequena. Também escreve sobre a ditadura militar brasileira. Os livros também nos falam de esperança: não de esperança de esperar esperando parado, ficar sentado esperando, porque, como a Ruth Rocha nos diria, nada cai do céu, mas uma esperança de esperar fazendo para melhorar, lutando, porque um mundo melhor dependente de mim, de você, do vizinho, do bebê, de todos nós JUNTOS, como diria Chico Buarque²²

Todos juntos somos fortes
somos flecha e somos arcos
Todos nós no mesmo barco não há nada pra temer.

Re-conta, re-narra e re-inventa histórias da Bíblia. Também de amizades, de amor, de liberdade, de preservação, de respeito, de crescimento – e isso fazemos com os outros, crescemos juntos, de conhecer o outro e de nossos preconceitos em relação ao outro. Fala de coisas que sempre foram assim, mas que não precisam continuar sendo assim. Fala de (e para) crianças, idosos, mulheres, negros. Estranho, há poucos índios em cena...

Transformações. Mudanças. Diversão. Conhecimento. Aprender e ensinar. Trocar. Mundo, vasto, imenso mundo nosso. Esperanças. Coletivo. Individual. Uno. Múltiplo. Paz. Amor. Crianças. Diferenças. Algumas palavras que podem ser chaves em suas obras. Uma outra, muitas vezes escondida, enterrada, espantada para bem longe dos infantes (será que pensam que criança é

²² Buarque, Chico. O Saltimbancos. Philips 1977. CD

ingênua e frágil cristal? Que não “agüentaria” encarar, enlutar e reflorescer após a notícia ou narração da perda?): morte... morte da avó do menino que a amava muito. Morte do rei bondoso. Morte do rei não tão bom assim. Em dois, tristeza... no último, alegria de um povo esperançoso por um rei melhor.

Não podemos nos esquecer dos “clássicos” (que seria isso, afinal de contas?). Seus relatos de clássicos vão além da literatura, dita, universal, como A Ilíada, A Odisséia ou As 1001 noites, a ópera Carmem ou o Barbeiro de Servilha. Também tem os clássicos de nosso folclore: do velho e do burro. Dos macacos, que nos remetem a Tia Anastácia de Lobato, do caipira esperto e do caipira inteligente.

Suas histórias têm lição de moral? Explicitamente, não. Mas educam e possibilitam o crescimento do leitor.

Mas não se iludam vocês

Com a alegria do cortejo. (1983, s.p.)

pois, mesmo sendo uma excelente escritora, ela também apresenta contradições e incompletudes historicamente datadas, assim como nós. O que não lhe tira os méritos de sua obra, à resignificação dos conceitos de educação e de formação infantil, convite ao prazer de leitura, às resistências culturais.

Tais temas são diversos, sempre enraizados no tempo, no espaço, nas experiências vividas pela autora, temas sempre relacionados ao contexto e cotidiano de crianças, como escola, relação familiares, formação de sua identidade, preservação ambiental e várias outras...

Ruth Rocha, como autora de livros para crianças, lutou contra a ditadura militar que existia no Brasil nos anos de 1964 até 1984. Ela sabia (e continua a saber) que era preciso resistir a esse governo opressor. E também sabia o principal: como fazer essa resistência²³. Segundo Edward Palmer Thompson, resistir é dizer “não” à dominação e tal prática, envolve, muitas vezes a apropriação e a re-significação de culturas das classes dominantes feitas pelas outras, trabalhadoras. E a partir deste movimento, as classes populares têm conseguido resistir historicamente à opressão. A autora utilizou a linguagem para fazer sua resistência cultural²⁴. Mas não foi uma linguagem

²³ Aproprio-me do conceito de resistência de Thompson, em seu texto “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, In: “Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.”

²⁴ Na história, “Davi ataca outra vez”, 1982, a autora nos apresenta sua visão sobre lutar, resistir e insistir como algo não natural, que já nascemos sabendo, mas algo que pode se aprendido culturalmente. Nesta história, o narrador ou narradora, de idade indefinida, nos diz “Mas eu estava contando a história do parque das freiras. (...) E acho que foi

qualquer. Foi uma linguagem destinada a um público específico e de tão específico, exigente de uma linguagem diferente, rica em imaginação e repleta de simbolismo, metáforas e alegorias.

Tal público, o dito “infantil”, exige, segundo Tatiana Belinky²⁵, uma literatura que faça rir, que faça chorar ou, como re-significou a própria Ruth Rocha, criança gosta de história com emoção, com humor, com graça. Senão, não tem graça... e esta graça é conseguida através da linguagem alegórica, mergulhada nas experiências vividas de cada leitor. Para Walter Benjamin (1993), a criança não é um infante, sujeito sem linguagem²⁶, mas sim é sujeito partícipe da história, que fala, faz e participa sempre na relação com outros personagens – outras crianças – e, por que não?, ele mesmo, adultos – de diferentes lugares sociais, animais, como a lontra do zoológico e a própria chuva.

O autor desmistifica a imagem de “infância feliz”, muito presente em nosso imaginário coletivo, na qual a criança não tem conflitos ou problemas. Segundo Benjamin, a criança também tem momentos de isolamento, de solidão, de dúvidas e incertezas e problemas em se relacionar e conflitos internos e externos. Tal como as crianças de hoje. Tal como os adultos. Isso quer dizer que a criança é um adulto em miniatura? Não, muito longe de mim fazer tal afirmativa. Mas como ser humano, a criança também possui sentimentos, assim como alegria, espontaneidade, criatividade, historicamente construídos. Como possui singularidades, principalmente em sua forma de ver, estar e se relacionar com mundo, por vezes percebe coisas que nós, como adultos educados na sutileza da modernidade capitalista, não percebemos por nos distanciarmos muito dos objetos, pessoas e das relações sociais.

Deste modo, Ruth Rocha em todo seu percurso como escritora de livros para crianças aproxima-se da visão de criança de Benjamin, percebendo-as em toda sua completude humana, com dimensão consciente e inconsciente, além de estar ciente de seu papel como educadora através da literatura. Uma educação política dos sentidos, com diferentes imagens e nuances, historicamente datados. A linguagem próxima ao universo infantil não é sinônima de uma “piegas”, com reduções, simplificações e “infantilizações”, com o adulto autor pensando que fala como criança, mas, ao contrário, é uma escrita rica em vocabulários e situações de personagens e de

lá que aprendi que quando a gente quer muito alguma coisa tem que lutar por ela” (8).

²⁵ Citada por Ruth Rocha em entrevista ao programa “O Mundo da Literatura”, apresentado dia 8/07/2006, às 16:30.

²⁶ Infância remete ao latim *in-fans*, que significa sem linguagem, sem sabedoria, segundo a metafísica ocidental

histórias²⁷, com uma linguagem cotidiana. Walter Benjamin em seu texto “Livros Infantis Antigos e Esquecidos”, edição de 1996, diz que:

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tal. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas. (1996, 236-237)

Assim, para Benjamin não é necessário uma “infantilização” da linguagem (muito embora o autor não utilize tal termo) para fazer-se entender pelo público infantil. Essa necessidade de pensar “como criança” existente na literatura juvenil na época do pensador – e que possui fortes traços na literatura infanto-juvenil contemporânea – surgiu, segundo ele, de um preconceito moderno:

Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. (1996, 237)

Devido a nossos pré-conceitos para com as crianças, muitas vezes não percebemos – e quantas outras esquecemos? - o simples, e que com ele a criança cria e recria um mundo imaginário. A linguagem adequada ao universo infantil considerando suas singularidades, é interessante, o que não significa banalizá-la, simplificá-la, pensando em adequá-la a um ser incapaz.

É com uma linguagem inteligível, clara e extremamente imaginativa e criativa que Ruth Rocha fala aos seus leitores, talvez porque para ela deva sempre existir cumplicidade entre adulto e criança. E dentro desta relação de cúmplices não há hierarquias. Voltando à sua linguagem, Ruth Rocha incorpora às histórias rimas, provérbios populares, versos divertidos, por vezes desconhecidas do leitor, o que proporciona um contato com a tradição oral brasileira. Segundo

²⁷ Na entrevista já citada, Ruth Rocha e Ana Maria Machado, contam que a Revista Recreio surge com uma proposta diferente a este respeito. A diretora da revista e seus auxiliares, pesquisaram pessoas, intelectuais e pediram para que estes escrevessem para crianças, mesmo que nunca houvessem escrito a este público. Tal estratégia tinha como objetivo, fugir da mesmice que existia no contexto literário para crianças da época.

Já para Cecília Meireles, a literatura infantil não é aquela produzida PARA a criança, pensada, escrita, ilustrada e produzida POR ADULTOS (que tentam adaptar a linguagem para fazerem-se entender pelos supostos leitores – o que nem sempre conseguem) escolhidos, geralmente, por adultos (indicação de professores e/ou comprados pelos pais, detentores do capital na relação pais/filhos) e DADOS às crianças, sendo neste caso um sujeito passivo e sem escolha. E quando há a negativa da leitura destes livros escolhidos, a criança é rotulada como alguém que não gosta de ler. Cecília Meireles acredita que literatura infantil é aquela escolhida PELO próprio leitor: “*Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria o que as crianças lêem com agrado*” (Meireles, 1984, 97). Opinião compartilhada por Tatiana Belinky: “*E a literatura da criança é aquela que a criança escolhe e não a que o escritor escreve*” (Belinky apud FERREIRA, 1990, 283).

Benjamin(1996), os provérbios são raízes das antigas narrativas.

Conforme analisava os fios do tapete de Ruth Rocha, fui tecendo o meu próprio. Pronta tal tessitura, representa a presente pesquisa. Suas tramas foram tecidas começando pelo levantamento bibliográfico da autora, relacionando-o ao contexto histórico. Disto resultou um quadro²⁸.

O trabalho editorial da autora começa em 1968 como colaboradora em assuntos educacionais para a Revista Cláudia, da Editora Abril – função que ocupa até 1970. Em 1969 é orientadora pedagógica da Revista Recreio e escreve sua primeira história: Romeu e Julieta²⁹ (posteriormente publicado no formato livro). Durante sua trajetória na revista continuou escrevendo histórias, republicadas tantas outras vezes, por tantas outras editoras, com tantas outras edições, rastreá-las foi um árdua trabalho:

1º porque a Editora Abril cobrou R\$ 150,00 a hora de pesquisa nos arquivo: em duas horas gastaria um terço de meu salário da época;

2º algumas obras para crianças até meados de 1980 não possuíam fichas catalográficas completas: não possuíam número de edição, por exemplo. Para descobrir as primeiras edições pesquisei em sites, bibliotecas, enviei e-mails às editoras, procurei informações nos próprios livros.

3º alguns textos de Recreio foram republicados, durante os anos 80 do século passado, em uma coleção denominada Histórias de Recreio. Cada livro da coleção possui quatro histórias. Deste modo, pode-se considerar como primeira publicação de algumas histórias da autora no formato livro – caso de “Romeu e Julieta”, que tornou-se parte integrante da coletânea em 1982.

Após a visualização do quadro, fui (re)lendo as obras, buscando os fios de permanências: temas que permaneceram durante seu percurso literário. Dentre os vários fios de possibilidades, elenquei alguns para a pesquisa:

- a questão do nós/eu;
- a questão do meio ambiente;
- a escola, cenário contraditório em várias obras;
- visão de história da autora.

Após a identificação de tais temas, dentre estes, busquei perceber as transformações que

²⁸ Anexo 1

²⁹ Como os documentos históricos focalizados são do formato LIVRO, a obra considerada primeira edição é “Palavras, muitas palavras”, de 1976.
Tal publicação de “Romeu e Julieta” possui o formato REVISTA.

ocorreram, por quais motivos aconteceram e suas relações com os contextos históricos, vividos pela autora.

Outros tecelões da/na obra de Ruth Rocha

Mas o livro infantil, enquanto produto, não é realizado apenas pela autora. No processo de produção, ao analisar as publicações literárias, devemos ter a clareza que o autor (a) não é único (a) responsável pelo processo elaborativo das obras. Há vários outros personagens, pessoas que não só revisam o livro, mas que também interferem no texto, re-escrevendo-o, corrigindo-o, remodelando-o, publicando-o. Além das pessoas que acrescentam a ele um “rosto”: ilustradores, fotógrafos entre outros.

Cada elemento do objeto livro deve ser cuidadosamente pensado e estudado antes de sua publicação.

Segundo Munakata (1997), várias são as pessoas envolvidas neste processo. O que antes faziam os editores franceses do séculos XVII, agora fazem várias outras categorias, subdivididas. Citando Burns *et alii*:

“Mesmo que haja apenas uma pessoa produzindo o documento, as responsabilidades são divididas conceitualmente entre os seguintes papéis:
O Editor
O Redator-Chefe
Os Autores
O Projetista
O Ilustrador e o Fotógrafo
O Leitor Especialista
O Editor de Texto
O Gerente de Produção
O Revisor de Provas
O Editor de Especificações
O Compositor
O Artista de Layout
O Fotógrafo
O Impressor
O Encadernador
O Distribuidor” (Apud Munakata, 1997, 87-88)

Tais denominações e funções variam conforme a editora, mas suas atividades seguem mais ou menos o mesmo padrão. Primeiro a escolha do autor e do original. Após isso, a revisão é feita pelo copidesque – termo que refere-se tanto ao profissional quanto ao seu trabalho:

Copidescar é dar nova redação ao texto com o objetivo de publicá-

lo. O trabalho de copidescagem implica adequação do texto às convenções e normas editoriais. Envolve uma formalização textual, correção gramatical e reescritura do texto. (Medeiros et alii apud Munakata, 1997, 88)

Assim, a primeira escrita do texto não é única e muito menos a definitiva: é feita à várias mãos, com várias revisões, visando “melhorá-lo”, mas evitando transformar o original. O copidesque deve seguir o estilo literário do autor, para não alterar o original, sendo as reformulações discutidas com os autores. Há ainda outras pessoas responsáveis pela revisão ortográfica do texto. São outras pessoas no plural, para evitar que algum erro passe despercebido.

Mas um livro não é só letras, pontos e palavras. É estética, apresentação, margens. Espaços em branco e com iconografias. São letras diversas e, em alguns casos, divertidas. São capítulos, parágrafos. Linhas, caixa de texto. Gráficos e boxes. Tamanho e quantidade de páginas, tipo de papel, distribuição de texto escrito e texto iconográfico. E quem se preocupa com isso? Claro, o autor. Mas além dele, há, na editora, profissionais que se dedicam exclusivamente a isso, os responsáveis pelo projeto gráfico. Segundo Munakata (1997), caso o livro tenha iconografias, há a necessidade de trabalho conjunto, “*quase na mesma prancheta*” (1997, 91) entre a editoração e este último núcleo; mas tal aproximação nem sempre é possível entre o autor do livro e ilustrador, “*mas quando acontece é bom e divertido*”³⁰, segundo Mariana Massarani, ilustradora de alguns livros de Ruth Rocha³¹ e outros autores. A diagramação e a paginação definidas pelos projetistas, seguem alguns padrões: o definido pela editora e o outro, pela coleção que tal livro se insere.

Após esse processo:

O material assim produzido é enviado à fotomecânica (caso seja necessário o fotolito) e à gráfica e passa por processos de impressão, refilamento (corte) e acabamento. Empacotados, os livros são encaminhados à distribuição e à divulgação. (Munakata, 1997, 92)

Um livro não é fruto somente da imaginação do autor. É a sua imaginação e seu trabalho somados ao trabalho e conhecimentos editoriais dos outros personagens. Personagens por vezes esquecidos, apagados, silenciados no processo de produção.

No Almanaque Ruth Rocha (2004), percebemos todo o cuidado em nomear as pessoas envolvidas nesse processo, incluindo até as responsáveis pela pesquisa iconográfica.

³⁰ Em entrevista concedida à Ronize Aline, em outubro de 2003. Esta entrevista encontra-se no site: <http://www.paralelos.org/out03/000502.html>

³¹ Entre eles “Faca sem ponta e galinha sem pé” - edição de 2002;

Houve também o cuidado em atualizar (o máximo possível) os dados dos:

IMPORTANTE: É preciso destacar que as pesquisas científicas estão em constante reavaliação pelos especialistas. Todos os esforços foram feitos para apresentar os dados deste almanaque da forma mais atual e confiável possível até o fechamento desta edição. (expediente)

Seria uma forma de afirmar: “sim, é um almanaque para crianças, mas nem por isso podemos trazer falsas informações ou informações incompletas? Uma valorização da criança, vista como um ser pensante e atuante socialmente? E/ou representa a adequação a um 'novo' mercado? Melhor, uma forma de se aproximar da escola, que pode fazer uso deste material, transformando em 'paradidático?’”³²

Outro ponto interessante do almanaque – construído na relação com as pesquisas acadêmicas da autora mais atualizadas, relativas aos vários personagens de história da leitura - é que os ilustradores não são somente citados no expediente. Vozes e rostos são dados a eles: ao lado de suas belas fotos – exceção a Cláudio Martins, “*que como não sou besta de colocar uma foto de barba branca, botei aqui um desenho*” (2004, 133), os 15 ilustradores envolvidos no processo falam sobre como aprenderam a desenhar, sua formação, o que sentem quando ilustram livros para crianças, os trabalhos que já fizeram, como é trabalhar com Ruth Rocha.

ALBERTO LLINHARES

É bom pegar uma lapiseira e começar a ilustrar um texto da Ruth. O ato de criação é curioso, posso começar por um simples traço pra qualquer lado do papel e, enquanto o texto que li vai 'fermentando' na cabeça, vou acrescentando outros elementos. É como fazer um bolo...

'Llinares ilustrou os verbetes de janeiro, abril, julho e outubro. (2004, 131)

WALTER ONO

Invento espaços com régua e compasso. Com o lápis e o papel, extrapolo idéias. E vejo também o jeito de dizer do computador. Por esses caminhos conheci muitas experiências. Com elas aprendi a ser flexível e tolerante. Ah, gosto de desenhar os desenhos da natureza.

Walter ilustrou a abertura e o conto do mês de janeiro. (2004, 131)

Criar é visto como algo caseiro, como produzir um bolo. É próximo de todos e de cada um em particular. Não há regras definidas, não há espaços que limitam. Não há limite. Há aprendizado, flexibilidade. Lápis, papel, compasso e computador são instrumentos em suas mãos, por onde a

³² Segundo Munakata, nas vozes transcritas de Yasuda e Teixeira: “*são consideradas paradidáticas as obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático*” (Yasuda e Teixeira, Apud Munakata, 1998)

imaginação transforma, re-significa palavras de outros em iconografias para outros e de si próprios.

Entre os inúmeros ilustradores de Ruth Rocha, há várias formações: em Comunicação Visual, como Claudia Scatamacchia, arquitetos: Walter Ono, Eva Furnari, Miadaira, Suppa; artistas plásticos, como Otávio Roth, desenhistas industriais, como Mariana Massarani, Elisabeth Teixeira, Cláudio Martins, cartunistas: Ziraldo, Alcy Linares e Jaguar. Os que gostam de desenhar desde crianças: Suppa, que aprendeu a desenhar com a mãe ou Cláudia Scatamacchia, que tinha avós artesãos e que desenhava ao lado de seu pai, quando criança.

Em cada traço, uma iconografia.

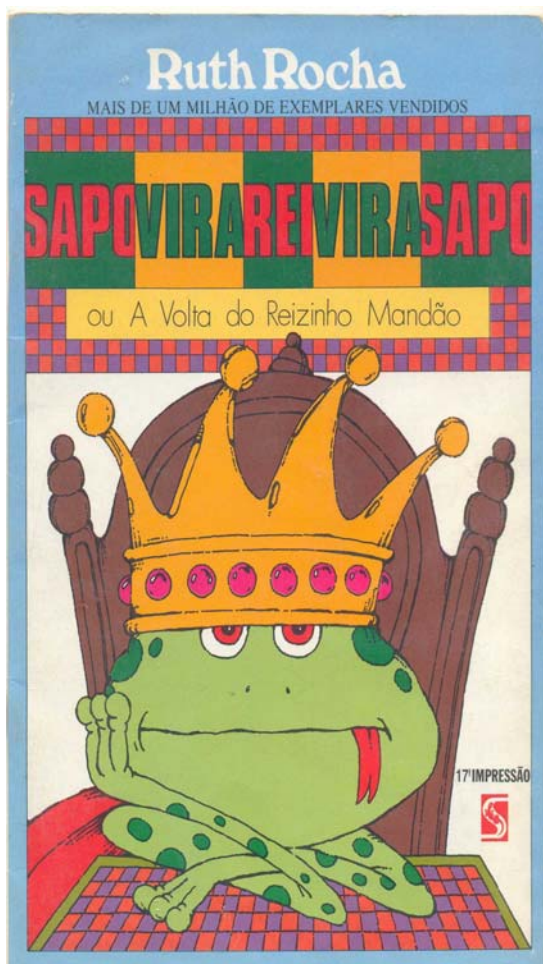
Em cada traço, memórias.

Em cada traço, histórias.

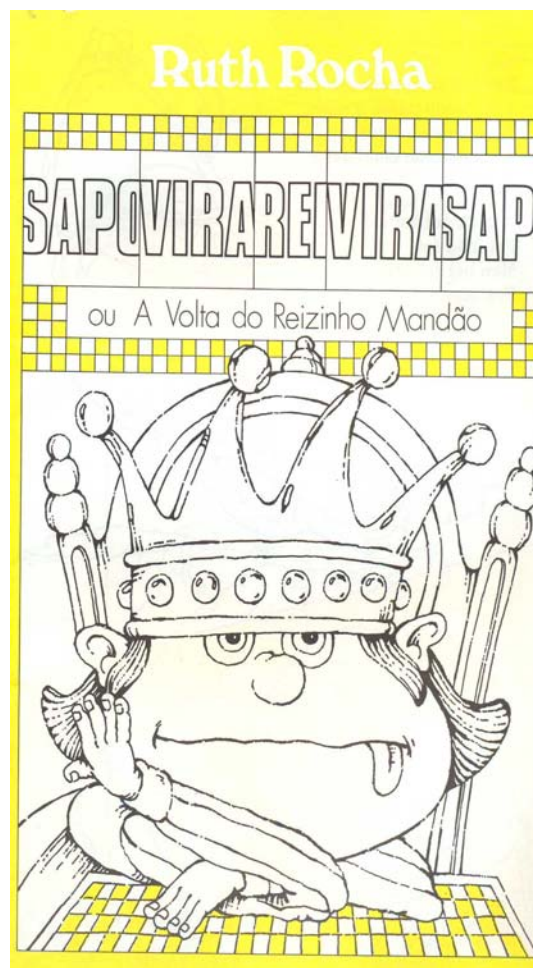
Em cada traço, significados.

Em cada iconografia, em cada história, em cada memória e em cada significado, faz-se presente o texto do autor, nesse caso, da autora.

Analisando as obras da autora, publicadas várias vezes, em diferentes épocas, em diferentes edições, não foram encontradas modificações referentes ao texto escrito, mas sim, nas iconografias, devido a seus novos colaboradores e tecnologias.



Iconografia 1: Capa de “Sapo-vira-rei-vira-sapo” - iconografia de Walter Ono – 1983



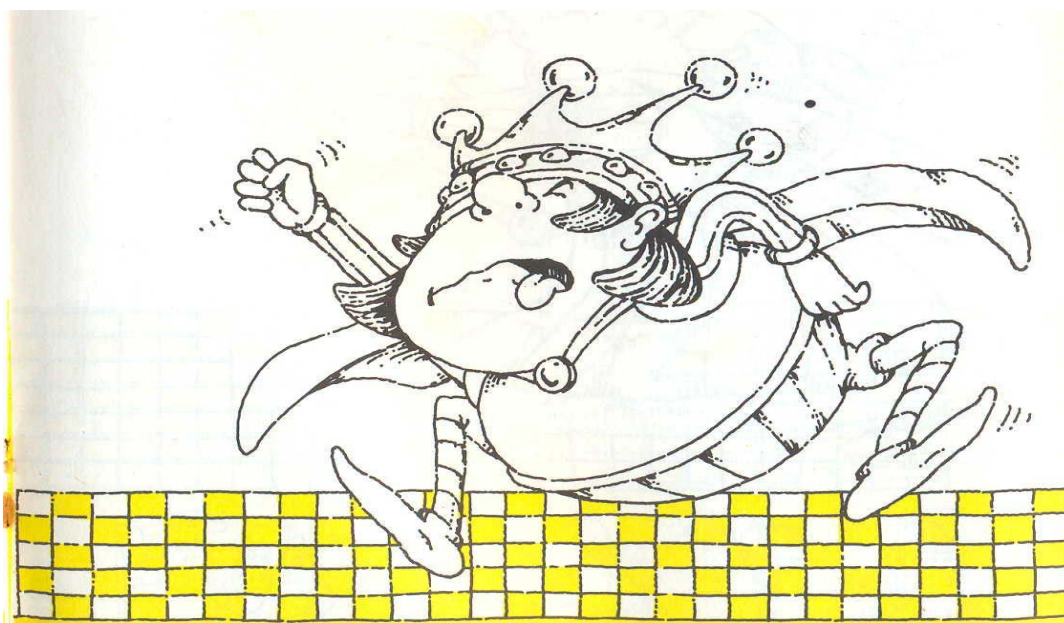
Iconografia 2: Folha de rosto de “Sapo-vira-rei-vira-sapo” - iconografia de Walter Ono – 1983

Assim como Ruth Rocha brinca com as palavras, os ilustradores que com ela trabalham, brincam com as iconografias, como Ziraldo e Walter Ono. Observem a capa e a folha de rosto de “Sapo-vira-rei-vira-sapo”, feitas por Walter Ono:

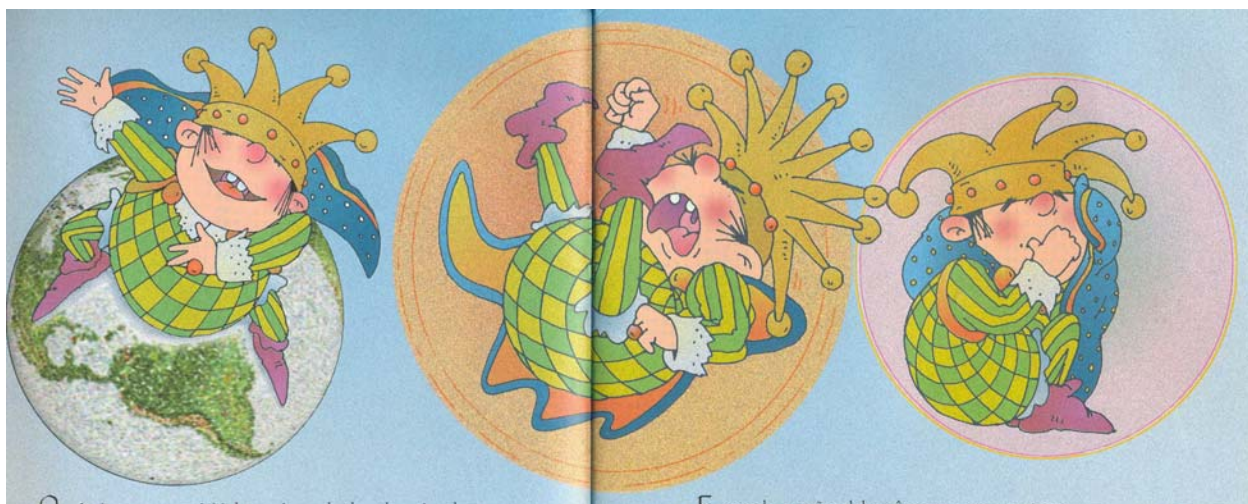
Há uma pose do rei com seus adereços: trono, coroa e manto real. Este rei posa ridiculamente, com braços cruzados, língua para fora, parado, sem fazer nada e com cara de sapo.

Sutil, não?

Observem agora as atitudes reais:



Iconografia 3: Rei de “Sapo-vira-rei-vira-sapo” - iconografia de Walter Ono



Iconografia 4: Rei de “O reizinho mandão”- Iconografia de Walter Ono – edição de 1997

Walter Ono representa, nessas iconografias, várias atitudes que culturalmente relacionamos à crianças birrentas, pirracentas, mimadas.

Na primeira representação (Sapo-vira-rei-vira-sapo, s.p) e a segunda de “O reizinho Mandão”- edição de 1997, páginas 8 e 9, percebe-se a birra, a contrariedade, o desconhecimento de outra forma de lidar com a frustração, com o “NÃO”.

Já o primeiro de “O reizinho Mandão”, temos a criança sentindo-se a “dona do mundo” e a última, carente, que busca no dedo o seio, o carinho e proteção materna em posição quase fetal.

Walter Ono aí representa, re-significando, comportamentos infantis: os reis são infantilizados e estilizados, como a coroa, que se aproxima das utilizadas pelos bobos da corte.

Mas a iconografia não é mera ilustração em uma obra literária. Ela, assim como o texto escrito, é portadora de significados e uma outra forma de educação política dos sentidos; por este motivo, evito a denominação ILUSTRAÇÃO, pois penso que tal termo hierarquiza os textos abordados, conferindo à iconografia um papel menor perante o texto escrito, como se fosse somente para ilustrar, enfeitar, tirando, desta forma, seu potencial de criação e reelaboração.

Segundo Benjamin, as cores levam as crianças a sonharem, a aprenderem, a contemplarem:

Só gradualmente o seu sentido exterior vai se definindo, e apenas na medida em que os dotarmos de uma interioridade adequada. A interioridade dessa visão está na cor, e nela transcorre a vida sonhadora que as coisas vivem no espírito das crianças. (1996, 241)

Levam às crianças não só a contemplarem as imagens em livros ou revistas. Mas a contemplarem a vida ao seu redor. Ao mundo ao seu redor.

Na relação imagens textos escritos, Walter Ono afirma que *“os livros devem ter uma vida longa e as ilustrações não podem seguir os modismos”*³³, por terem a longevidade do livro já impresso. Mas e quando há novas edições? E quando essas novas edições são distantes 20 anos da versão inicial? O que fazer? Segundo tal ilustrador, o projeto editorial da obra deve adequar-se à mudança dos tempos e das visões dos leitores.

Segundo Munakata (1997), até a década de 1980, o processo de distribuição entre os textos escritos e iconografias era feito à mão, num movimento de recorte e colagem: texto composto (papel fotográfico) e as “ilustrações” em um papel cartão. Em meados de 1980, com a introdução da editoração eletrônica, tal processo passa a ser feito no computador, além da possibilidade de se acrescentar numeração de páginas, fios e tarjas e de se obter fotolitos, quando estes são necessários.

Devemos nos lembrar que a tecnologia envolvida no processo de publicação de um livro transformou-se rapidamente nas últimas décadas. Computadores mais potentes, com mais memória, programas desenvolvidos especialmente para artes gráficas.

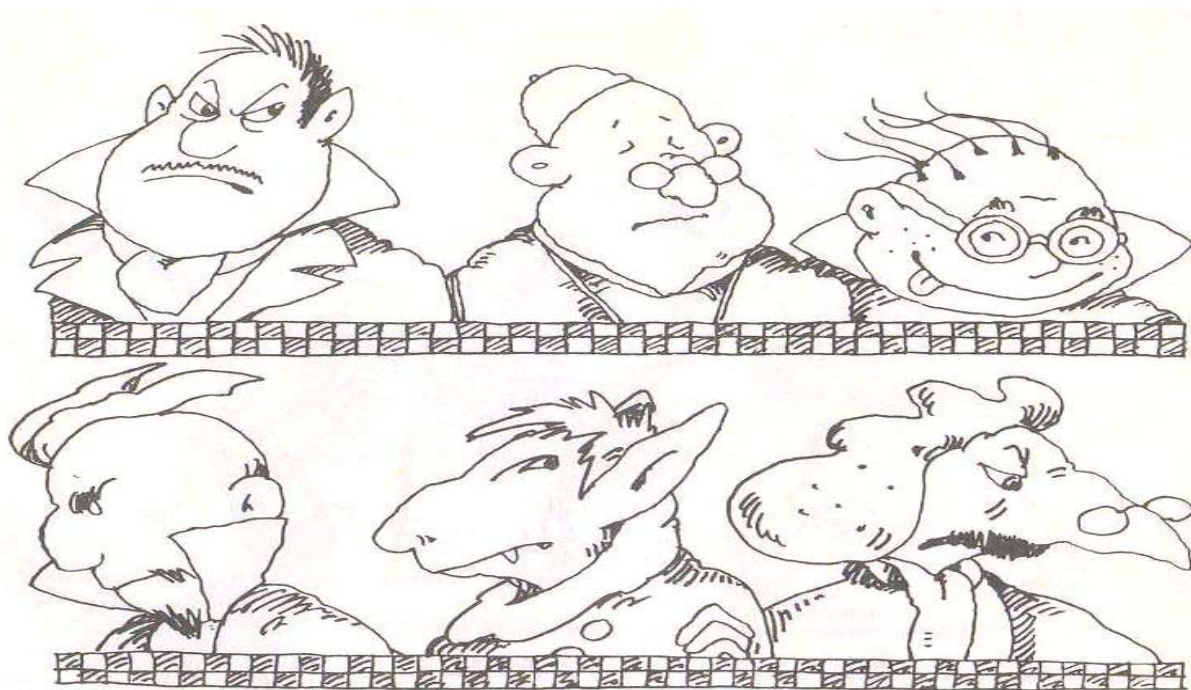
³³ Depoimento retirado do site: <http://www.adobe.com/br/print/gallery/ono/index.html>

Um deles, o Photoshop, software desenvolvido pela Adobe e, segundo a empresa, líder no mercado de imagens digitais, é utilizado por Walter Ono. Esse programa possibilita edições de imagens de forma eficiente, podendo o ilustrador acrescentar sombras perfeitas às iconografias.

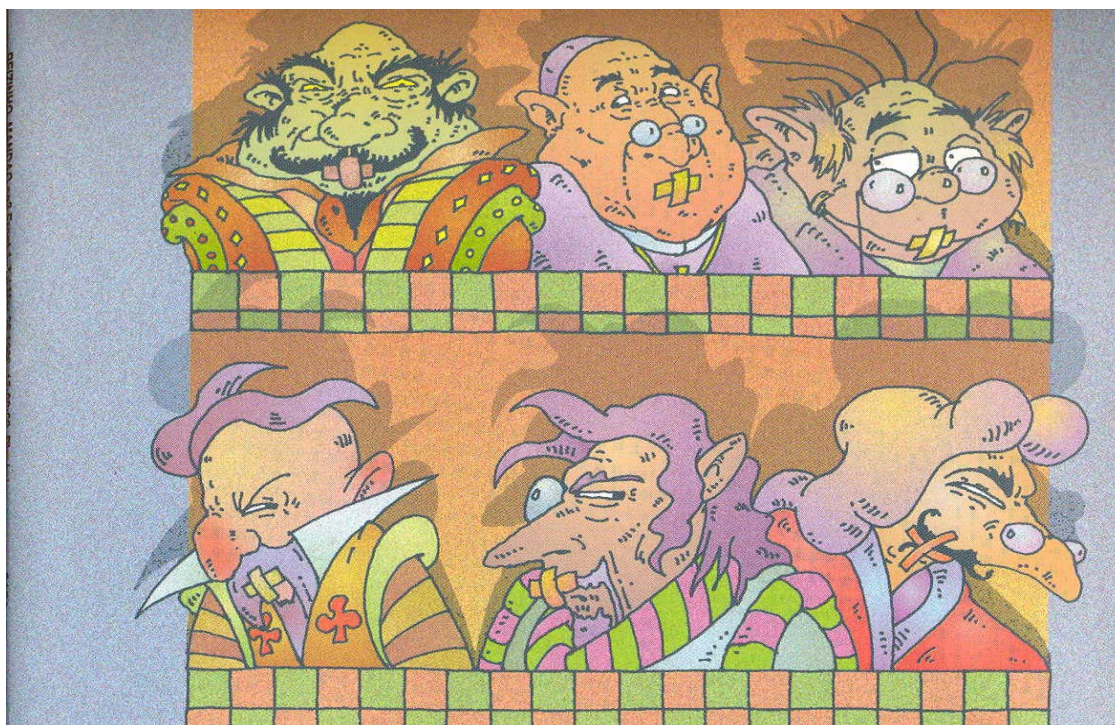
Walter Ono, para a primeira versão de “O reizinho mandão” (1978), utilizou como instrumento de trabalho, a caneta esferográfica. Para a segunda edição, utilizou canetas hidrográficas. Já para a última edição, de 1997, utilizou o Photoshop, num processo em que primeiro desenhou à mão, depois escaneou, coloriu e finalizou no programa. Neste processo não ocorre a distorção de cor que ocorre no fotolito, segundo o ilustrador e arquiteto, a cor escolhida “*sai impressa*”³⁴.

Como na iconografias abaixo:

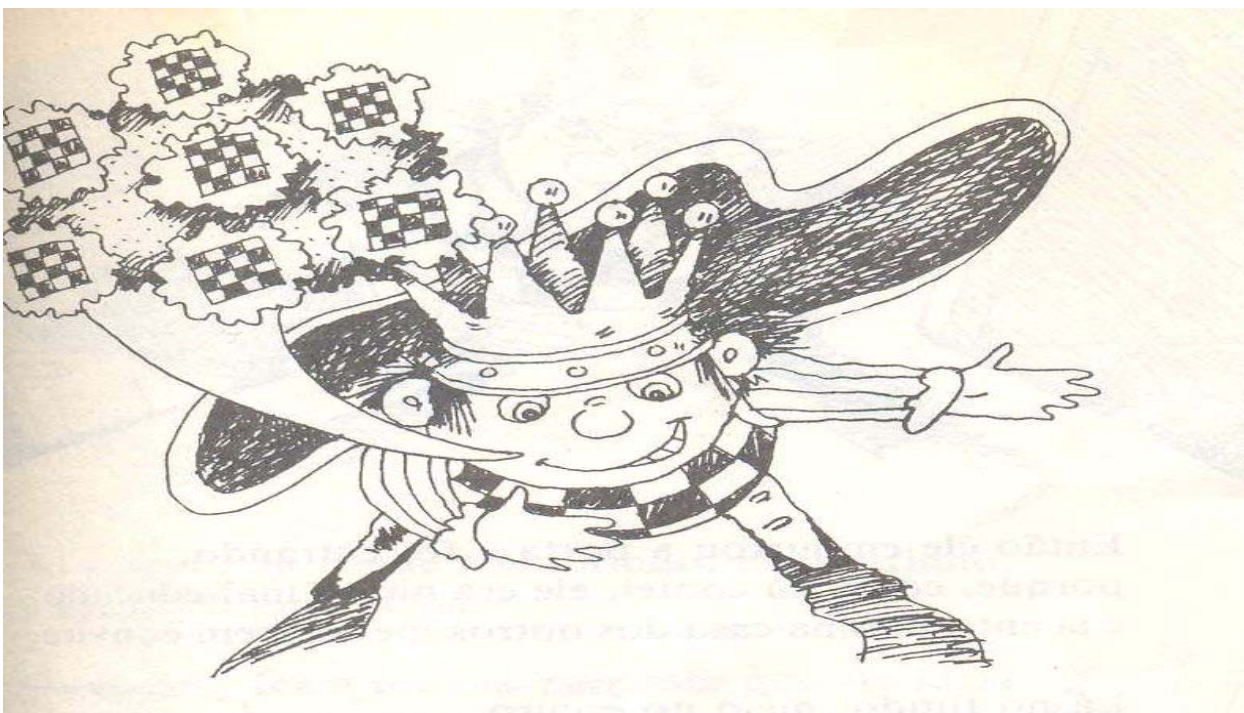
³⁴ Depoimento retirado do site: <http://www.adobe.com/br/print/gallery/ono/index.html>



Iconografia 5: O reizinho mandão, publicação de 1985, página 13. Iconografia de Walter Ono



Iconografia 6: O reizinho mandão, publicação de 1997, página 13. Iconografia de Walter Ono



Iconografia 7: O reizinho mandão, publicação de 1985, página 32. Iconografia de Walter Ono



Iconografia 8: O reizinho mandão, publicação de 1997, página 32. Iconografia de Walter Ono

As iconografias de 1997 seguem o mesmo estilo e traços da publicação de 1985. Nas

iconografias coloridas das páginas anteriores, é possível perceber a perfeição das sombras dos personagens, produzidas como cópias dos desenhos em primeiro plano. Tal detalhe, que enriquece a “ilustração”, não está presente na publicação de 1985 – cuja edição não está registrada no livro. Apesar de diferenciarem-se em cores, detalhes, papel, tipos de letras, tamanho dos livros, o texto narrativo não muda, assim como o texto escrito e sua respectiva iconografia continuam na mesma página - o conteúdo da página 32 publicado em 1985, é o mesmo da publicação de 1997.

Segundo Walter Ono, quando se ilustra um livro não se pode seguir modismos, como já disse. Mas seu criador é formado na relação entre o contexto e a possibilidade de re-significação deste mesmo contexto. Seus traços são comuns em suas produções, sendo possível diferenciar um ilustrador de outro pelas formas e cores de seus desenhos. Assim, mesmo que não se siga um modismo, o traçado será único para cada ilustrador. Cada traço terá marcas do tempo vividos deles e por eles.

Traços que nem mesmo o computador e seus softwares poderão homogeneizar, apagando as marcas da criação.

A obra de Ruth Rocha “Uma cantinho só pra mim” (2005) foi ilustrada por Ziraldo, que buscou inspiração no surrealismo de Dali e Magritte. Apesar das inspirações, seus traços e traçados são inconfundíveis:



Iconografia 9 – Ziraldo no livro “Um cantinho só pra mim” (2005). páginas 12 e 13

Inspirando-se na obra “A Persistência da Memória” (1931), e no surrealismo de Salvador Dali e Magritte, Ziraldo re-significa-as para a “viagem” do menino Pedro, menino contemporâneo, cuja vida narrada pela autora (2005) é composta por diversas atividades, mas sem tempo para ficar pensando, imaginando coisas. Por esta iconografia, o ilustrador nos traz alguns elementos símbolos da modernidade, como a locomotiva, a bicicleta individual e o relógio, marcador da máxima capitalista “tempo é dinheiro”. - O relógio analógico re-significado na “ilustração”, tem, segundo Chesneaux (1995), uma grande diferenciação dos relógios digitais. Segundo ele, esses últimos só marcam o instante, o agora, o minuto presente – nem mais nem menos. Deste modo, não é possível perceber a duração do tempo, só o que é pontual. Já nos relógios analógicos, como os dois presentes acima, tal duração é marcada pelo movimento dos ponteiros, que insere o tempo num espaço, o que “ *tornava perceptível sua progressão, cada movimento se definia pela relação com o anterior e o posterior, um passado e um futuro.*” (1995, 23)

Segundo Chesneaux, a informática e sua programação, ao mesmo tempo que reduz a participação humana, seus movimentos e mesmo a quantidade de trabalhadores, ela otimiza “*os procedimentos gestuais e mentais no formato da máquina, propondo um novo código, uma letra apropriadas às capacidades das máquinas.*” (1995, 113). Chesneaux diferencia as denominações francesa e inglesa para o computador: em francês, temos a palavra *ordinateur* e no inglês, *computer*. Como, segundo Michel Foucault³⁵, as palavras não só escondem mas também revelam sentidos, temos, nesta última nomenclatura, um sentido mais próximo de calculadora, um termo mais pragmático, que envolve mais os processos internos da máquina. Já na primeira denominação, há um sentido de ordenar, colocando o computador como o operador universal e absoluto, que em tudo quer intervir. Isso explica-se no fato do computador ordenar, independente da vontade do usuário, os dados para facilitar seus processos internos. Desde modo, um comando dado pelo usuário é realizado sem que este saiba como o computador o fez. Você sabe qual o caminho percorrido entre uma letra digitada no teclado até sua chegada ao monitor? Ele foi criado pelo professor de filologia da Sorbonne, Jacques Perret, em 1955, em uma carta enviada em 16 de abril daquele ano ao presidente da IBM da França:

O que o senhor diria de 'ordinateur'? É uma palavra correta, que, inclusive, se encontra no *Littre*³⁶ como adjetivo para 'Deus, que coloca a ordem no mundo'. Uma palavra deste gênero possui a vantagem de fornecer facilmente um verbo 'ordonner' (ordenar) e um nome para a ação 'ordination'

³⁵ Em sua obra “As palavras e as coisas”. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

³⁶ Famoso dicionário francês do século XIX

(ordenação). O inconveniente é que 'ordination' designa uma cerimônia religiosa; mas os dois sentidos (religioso e contábil) são tão distantes e a cerimônia de ordenação tão pouco, acredito eu, conhecida que tal inconveniente se torna menor. Além disso, sua máquina será 'ordinateur' (e não ordination) e esta palavra sai completamente do contexto teológico³⁷ (Perret, 16/04/1955)

Neste sentido, pois, o computador se organiza, através de combinações binárias virtuais e não compreensíveis para leigos e independentes deles.

Os meios (computadores, softwares, máquinas, câmeras fotográficas) utilizados pela autora, ilustradores, editores, produção e distribuição das obras localizam-se no espaço e no tempo: o da modernidade tardia³⁸ (Anthony Giddens, 2002). Mas tais meios diluem-se no percurso até o leitor, sendo quase imperceptíveis. Deste modo, o que é que fica da modernidade nos livros?

Esta encontra-se presente na palavras, nas frases, nos sentidos.

Esta encontra-se presente na iconografias, nas sombras e nas luzes.

A modernidade tardia está presente, faz-se presente porque é o tempo em que vivemos. O tempo em que pensamos e re-significamos.

É o tempo e está no tempo de nossas construções.

Como aparece, nas suas tendências culturais mais fortes, na obra de Ruth Rocha?

Para dialogar com tal perspectiva sócio-cultural situada em diferentes temporalidades brasileiras passo, a seguir, a revisitar as obras de Ruth Rocha de maneira mais específica.

³⁷ Tradução livre do trecho: “Que diriez vous 'd'ordinateur' ? C'est un mot correctement forme, qui se trouve meme dans le Littré comme adjectif designant Dieu qui met de l'ordre dans le monde. Un mot de ce genre a l'avantage de donner aisement un verbe "ordiner", un nom d'action "ordination". L'inconvenient est que "ordination" designe une ceremonie religieuse ; mais les deux champs de signification (religion et comptabilite) sont si eloignes et la ceremonie d'ordination connue, je crois, de si peu de personnes que l'inconvenient est peut-etre mineur. D'ailleurs votre machine serait "ordinateur" (et non ordination) et ce mot est tout a fait sorti de l'usage theologique.”

³⁸ De acordo com Anthony Giddens em seu livro *Modernidade e Identidade*, 2002, diz que “ *Alta-modernidade ou modernidade tardia: a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcadas pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade.* ” (2002, 221)

Segundo Gazerani, 2002, Walter Benjamin pensa a modernidade na relação com a obra de Charles Baudelaire, focalizando-a (a modernidade) “*como expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente ligado à ordem burguesa, capitalista, chamado 'modernização' – contraditório, inacabado, mal-resolvido e produtor de ruínas*” (52) e fantasmagorias das relações sociais e apagamento das dimensões de tempo e de espaço. É um projeto produtor de esfacelamentos, mas que, ambivalentemente, pode produzir salvação, em um sentido benjaminiano.

1. percorrendo os fios do tapetes:
nós/eu/crianças/pais/amigos/famílias/...

Focalizo, inicialmente (numa cronologia de publicações, não uma cronologia de análise) uma das últimas obras produzida pela autora: “Um cantinho só para mim” (2005). Esta obra nos conta um pouco sobre a vida do menino Pedro e seu dia-a-dia. A autora representa-o como “*um menino muito esperto e muito ativo*” (2005, 5) que fazia uma porção de coisas, além de ir para a escola e fazer suas lições.

Fazia tantas coisas que as brincadeiras no mundo “real”, ou “*mundo verdadeiro*”, segundo o próprio Pedro, aparecem pouco: são dentro de casa dos amigos (citadas brevemente) ou de sua própria casa.

Até que um dia, na casa da avó, o menino descobre um alçapão sob a mesa da cozinha, com um túnel comprido que dava em um lugar muito diferente dos lugares que existem por aqui.

Neste lugar há várias possibilidades de tempo, espaço e de vida que se entrecruzam, se misturam virtual e imageticamente, formando um mundo fantástico:

lugar muito bonito, mas também muito esquisito.
Era como se fosse um campo, cheio de grama,
com árvores e flores, mas tudo muito espalhado...
E tinha umas coisas, como uns móveis, uma bicicleta antiga (...)
e era tudo muito bom, e tudo tinha um cheiro muito bom (2005, 12)

Lugar onde os desejos de Pedro tornavam-se realidade.

Pedro, nascido, criado e imaginado pela autora no século XXI é portador, das experiências de vida desta autora na relação com contexto histórico.

E qual seu contexto?

Seu contexto é o Brasil do século XXI, país democrático que aos poucos foi incorporando as políticas neoliberais de mercado e as experiências da modernidade tardia.

Para a filósofa Marilena Chaui³⁹ (2002) a democracia pode ser social ou liberal, que diferem-se entre os direitos que defendem, mas que assemelhando-se por serem regimes de Lei e Ordem para garantir liberdades individuais, gerando algumas condições:

A Democracia Liberal preocupa-se com:

- os Direitos Humanos, que está acima de tudo, sendo os fundamentais: o direito à dignidade humana, à vida, o direito à liberdade física, de religião, de credo, de expressão. Os Direitos

³⁹CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

Humanos está ligado ao Estado de Direito, contra ditaduras e governos autoritários;

- a Igualdade, significando que não pode haver discriminação; defende direitos iguais para todos, e isso significa que todos tenham as mesmas oportunidades - para isso, deve-se dar ênfase à melhoria da educação;
- a Liberdade Individual, importância atribuída ao indivíduo, seus direitos e responsabilidades, onde as pessoas devem decidir por si próprias e não receber imposições, ser livres para seguir a vida que acharem por bem, desde que não limitem a liberdade de outros;
- a Propriedade Privada e Mercado Livre, onde a liberdade e direitos individuais prevalecem também em âmbito econômico. Historicamente falando, o conceito de direitos de propriedade foi a verdadeira base da liberdade individual e dos direitos individuais. Em primeiro lugar está o princípio de que as pessoas têm direito à propriedade: roupas, livros, mobiliário, terras, casas, carros, e mesmo idéias, ou a propriedade intelectual.

Já a Democracia Social, cujas raízes são as idéias de Karl Marx (1844, 1864, 1847, 1848, 1849, 1867), preocupa-se com:

- a gradual reforma legislativa do sistema capitalista a fim de torná-lo mais igualitário, geralmente tendo em meta uma sociedade socialista;
- o combate a miséria, sendo assegurado direitos como moradia, saúde e segurança básicas, cabendo ao Estado criar condições favoráveis a oportunidade de emprego;
- o fortalecimento das instituições inter-governamentais, sem que, com isso, a soberania dos países seja ameaçada;
- as privatizações sem monopólios e oligopólios e sem sacrificar setores estratégicos do estado;
- desapropriação de terras na medida do necessário como garantia de sobrevivência;
- intervenção na economia durante as crises, evitando grandes prejuízos ao país e a população.

Segundo Chaui, após o regime Militar, implantou-se, teoricamente, no Brasil a Democracia. A partir de então, temos eleições, partidos políticos, divisão da República em três poderes,

liberdade de pensamento e expressão, contraposto ao Autoritarismo. Apesar disso, vivemos em um autoritarismo social, baseado em racismo, violências, machismo, discriminação religiosa, social, desigualdade econômica, exclusão cultural e política, Não tendo “*percepção nem prática do direito à liberdade*” (2002, 436). Desta maneira, a sociedade brasileira fica polarizada entre carências das classes populares e os interesses das elites dominantes, sem alcançar a esfera dos direitos, transforma esta mesma polarização entre despossuídos e privilegiados. E tais privilegiados são os considerados competentes para a direção da sociedade. Além disso, a indústria política - evidenciada pelas troca de favores, paternalismo ou substituição – cria a imagem dos representantes por meio da mídia de massa, o que transforma eleitores em consumidores. Também a estrutura social de nosso país alimenta um imaginário de um político autoritário, onde uma espécie de concepção teocrática em que governantes são quase divindades e que suas escolhas tem força de lei.

A autora não classifica a democracia do Brasil nem como liberal, nem como social. Devido ao autoritarismo social, às carências e interesses que não se transformam em direitos, mas em privilégios de alguns poucos, à política e à estrutura social do país, Chaui afirma com todas as letras que “*a democracia, no Brasil, ainda está para ser inventada.*” (2002, 436)

Além do contexto democrático, vivemos em um contexto neoliberal.

Tal percurso neoliberal iniciado⁴⁰, mundialmente, no final década de 70, de acordo com Shigunov Neto e Teixeira⁴¹, o primeiro governo a adotar explicitamente as propostas neoliberais como um programa de governo foi o de Margaret Thatcher, em 1979, na Inglaterra, seguido pelos Estados Unidos (Ronald Reagan), em 1980, e a Alemanha, (Helmut Kohl), em 1982. Não demorou para que os pensamentos se neoliberais expandissem para os demais países europeus e para a América Latina. Dessa forma, expandiu-se um processo de construção hegemônica fundada no neoliberalismo. No Brasil, segundo Garcia, 2004, é durante a década de 90 que ocorre a implantação deliberada do plano neoliberal no Brasil. O processo inicia-se problemático na gestão

⁴⁰ É importante aqui registrar que tal processo neoliberal representa o avanço de construções culturais modernas, liberais, gestadas desde o final do século XVIII, mas, sobretudo, no final do século XIX e início do século XX também no Brasil (Galzerani, 1998)

⁴¹ SHIGUNOV NETO, Alexandre; TEIXEIRA, Alexandre Andrade. Sociedade do conhecimento e ciência administrativa: reflexões iniciais sobre a gestão do conhecimento e suas implicações organizacionais. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, 2006.
Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362006000200006&lng=en&nrm=iso>.
Access on: 24 Jan2007. doi: 10.1590/S1413-99362006000200006.

de Fernando Collor de Mello, hesita com Itamar Franco e finaliza-se (com “grande estilo, segundo o autor) com Fernando Henrique Cardoso. Para Shigunov Neto e Teixeira (2006) os maiores programas neoliberais encontram-se na administração de Fernando Henrique Cardoso, ao implementar alguns projetos, como: Programa Avança Brasil, privatizações de empresas públicas, o Bolsa Alimentação, o Bolsa Escola.

Na iniciativa privada encontram-se também projetos de caráter neoliberal, como o Projeto Educacional Amigos da Escola - iniciativa da Rede Globo de Televisão, que o desenvolve juntamente com o Projeto Brasil 500 Anos e o Comunidade Solidária, que se destina a fortalecer a participação comunitária, no esforço de melhoria da escola pública, local que deveria contar com a ação do Estado.

O neoliberalismo, segundo Shigunov Neto e Teixeira (2006) é um projeto político, econômico e social no qual a sociedade está subordinada ao mercado livre e não à intervenção estatal. Deste modo, o mercado é o eixo das relações sociais e, portanto, o propulsor da organização social.

Para Höfling⁴² (2001) as teorias liberais concebem as funções do Estado voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e na esfera econômica da sociedade. Entre os direitos individuais, destacam-se a "propriedade privada como direito natural" (Locke, 1632-1704), assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas.

Tal individualismo também está presente nas relações pessoais, onde a obtenção do sucesso ou fracasso é responsabilidade do indivíduo:

deixe-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e faça com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas. (Smith, 1983, apud Höfling, 2001, 36)

Assim é que os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são as mais vantajosas para a sociedade. (Idem)

Segundo o filósofo inglês Anthony Giddens, citando um estudo de Baumeister (1986), a concepção de indivíduo – na qual cada pessoa é única e com possibilidades sociais também únicas, num processo de individualismo nítido – não existia na sociedade pré-moderna. Na Europa da

⁴² HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32622001000300003.

Idade Média

a linhagem, o gênero, o status social e outros atributos relevantes da identidade eram relativamente fixos. Eram necessárias transições entre os vários estágios da vida, mas elas eram governadas por processos institucionalizados e o papel do indivíduo neles era relativamente passivo. (2002, 74).

Para Bauemeister (1986), citado por Giddens, a concepção de indivíduo surge juntamente com o capitalismo e as sociedades modernas, mas, principalmente com a divisão do trabalho e entrecruza-se com a separação das coisas públicas e das coisas privadas. Para Sennett (1993), por sua vez, a partir do século XIX, com o avanço das relações capitalistas de produção sobretudo na Europa e nos Estados Unidos da América, acentuava-se a privatização da vida social, articulada, intimamente, ao individualismo, ao intimismo, e, ao mesmo tempo, aprofunda-se o desmoronamento da esfera pública.

Na obra de Ruth Rocha “Um cantinho só pra mim” (2005), temos indícios neoliberais já no título: SÓ PRA MIM. Há a individualização da pessoa, dos espaços. E a solução está reservada ao próprio Pedro:

Aí ele olhou para o chão e
reparou que perto do pé da
cadeira havia um círculo de metal dourado.
Pedro abaixou-se,
pegou o círculo e viu que
estava preso em alguma coisa.
Ele puxou aquela espécie de argola ...

Na mesma hora, ao lado do pé da mesa, abriu-se
um buraco, como se fosse um túnel.
No meio do buraco havia uma escada.
Pedro fio descendo pela escada (...)
até que chegou a um lugar muito bonito (8 – 12).

Neste mundo imaginário de Ruth Rocha, o menino diverte-se só: tudo depende da sua vontade, desejos e caprichos. O que Pedro pensa, torna-se “realidade”: se quer voar, ele voa - sozinho. Luta com cavaleiros solitários, toca piano, nada com golfinhos, conversa com macacos. Faz as coisas sozinho naquele lugar. A única vez que não é representado solitariamente é quando pensa “*que estava brincando com uma porção de crianças e brincou, brincou, brincou...*” (16), mas seus colegas de brincadeira já desaparecem na página seguinte, no momento em que a autora o coloca tocando piano.

Os ideias neoliberais aparecem na narrativa do cotidiano do menino: ele vai à escola e faz suas lições de casa – o que indica um modelo de bom aluno, o que faz a lição:

ele tinha aulas de inglês, de natação e de música.
Como todo mundo, ele ia ao dentista e, às vezes, ao médico. (...)
Seus pais o levavam ao teatro, ao cinema, a exposição de tudo que era coisa (...).
E ele ia brincar na casa dos amigos, e os amigos iam brincar na casa dele. (2005, 5)

Inglês, natação, música, teatro, cinema, exposições. Formas educacionais, de formação do indivíduo, coerentes com a concepção neoliberal. Segundo Höfling (2001), os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, de maneira padronizada, visto que tal sistema estatal de oferta de escolarização compromete as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos. Nesta ótica, pais e filhos são vistos como consumidores e é um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado. Já no plano individual, tal formação é uma preparação para o futuro de Pedro e o mercado de trabalho, visto que em nossos dias, este exige o domínio de outras línguas. Também é possível notar uma visão de cultura em seu sentido clássico, positivista, sinônimo de desenvolvimento científico e artístico.

Outras atividades, como brincar ou simplesmente ficar à toa, são relegadas ao segundo plano. E é esta a queixa de Pedro: só não tinha tempo para pensar, mas “*não é pensar assim, como a gente pensa o tempo todo. Eu não tenho tempo pra ficar pensando... pensando... coisas que não existem... Inventar coisas... Imaginar coisas...*” (2005, 7).

Ao mesmo tempo em que insere seu personagem em um mundo moderno e individualista, a autora através deste personagem, explica seus anseios e desejos pelo coletivo, reafirmando a necessidade que Pedro, e nós, seres humanos e coletivos, tem(os) de se (nos) relacionar(mos) com outros iguais e diferentes de nós mesmos. Iguais enquanto crianças, diferentes porque somos diferentes. Este personagem, nesta construção da autora, tem desejos de liberdade, de relacionar-se com outras crianças, mas só consegue tudo isso quando se isola do mundo “real”, criando uma brecha em seu cotidiano para buscar um momento de vida para si. No mundo do alçapão, onde faz as coisas sozinho, Pedro se diverte, brinca com outras crianças (mesmo que imaginárias), com tempo para brincar, imaginar, brigar, conversar.

Este universo de sonho aproxima-se do “mundo virtual” do computador, com seus espaços cibernéticos para “amizades”, jogos, brincadeiras online, onde não é preciso relacionar-se de forma próxima com o companheiro: não há contatos visuais, físicos ou afetivos. Neste momento, lembro-me dos kaiserpanoramas de Walter Benjamin (e das calorosas discussões na disciplina Memória,

Modernidade Capitalista e Educação sobre o muito popular – em 2005 – jogo online Tibia⁴³- no qual os personagens/jogadores vivem grandes aventuras em um fantástico mundo medieval, convivendo virtualmente com pessoas de várias partes do mundo). Tal como kaiserpanorama⁴⁴, onde as pessoas mesmo próximas estão distantes, no jogo online não há relação entre as pessoas e objetos “reais”, mas se tem a impressão de que tal relação existe, criando, assim, uma fantasmagoria.

Segundo Benjamin, a fantasmagoria é produzida pelo esquecimento do homem moderno em relação ao tempo, espaço, em relação a si mesmo e em relação aos outros: “*O sujeito se entrega às suas alienações, desfrutando a sua própria alienação e a dos outros*” (Benjamin: 1994, 36).

Pedro achou tão bom o lugar que chegou a desejar nele permanecer para sempre, mas...

Mas aí ele se lembrou da mãe e deu uma saudade...
Mas ele continuou a pensar... E era tão bom pensar...
E ele pensou de novo:
'Eu queria ficar aqui para sempre...' (26)

Continuou lembrando dos amigos, ouviu a risada da prima Belinha, ficou com vontade de jogar “Truque dos Trecos” e sentiu cheiro de bolo de chocolate. O que seria isso? “ - *É que o mundo de verdade está te chamando*” (31) explica uma menina⁴⁵ que ele encontra. E, neste movimento a autora, registra a necessidade deste personagem em voltar à vida “real”, pois “*O mundo de verdade também é bom...*” (33). Quando Pedro olha para os lados está sentado na cozinha da avó, enquanto sua prima arruma o jogo (Truque dos Trecos) e sua avó retira o bolo do forno. Quando olha sob a mesa, vê o alçapão pelo qual havia descido ao reino imaginário e percebe

⁴³ Segundo o site do jogo, <http://www.tibia.com/guide/?subtopic=manual§ion=introduction>, Tibia é conhecido como um jogo MUD (Multi User Dungeon, em português "Masmorra Multi Uso"), isto é, um jogo onde muitas pessoas jogam ao mesmo tempo e interagem em mundo totalmente virtual, quase sempre em ambientes medievais. Se você parar de jogar, seu personagem sairá do jogo até você retornar uma outra hora, mas o mundo e os outros jogadores vão continuar interagindo entre si.

⁴⁴ Os tradutores Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa em “Infância em Berlim por Volta de 1900”, 1993, definem Kaserpanorama como “*Literalmente, 'Panorama do Kaiser' ou 'Panorama Imperial'. O panorama consiste de uma grande tela circular e contínua, pintada sobre uma rotunda iluminada pela parte de cima, de modo que o espectador, colocado no centro, tenha uma sensação de ver uma paisagem, como se estivesse no cume de uma montanha*” (1993, 75)

As pessoas sentavam-se isoladas uma das outras para apreciar paisagens pintadas nos móveis circulares e, para tanto, era “*incansável o empenho de, mediante artifícios técnicos, fazer dos panoramas pontos de uma imitação perfeita da natureza. Procurava-se reproduzir a alternância das horas do dia na paisagem, o surgimento da lua, o fragor das cascatas*” (Benjamin, 1994, 33)

⁴⁵ Menina cabeçuda inspirada em Alice, segundo Ziraldo: “*É que desde pequeno eu estranhava certos detalhes dos desenhos que o ilustrados John Tenniel fez para a edição original do livro Alice no país das maravilhas.*” (40)

que pode voltar sempre que quiser àquele local.

Desta forma, a autora possibilita a nós, leitores, um momento de encontro com as angústias, necessidades, prazeres e desejos de Pedro, num lugar onírico para que o mesmo pudesse perceber que o mundo “real” também tem suas possibilidades. Tão encantadoras quanto o mundo imaginário.

Possibilidades de resistências ao individualismo, aos tempos apressados para coisas e menos para as pessoas. Ao término do passeio, Pedro lembra do que é importante à sua vida: a mãe, seus amigos e jogar cartas COM eles, brincar COM a prima. Mesmo que esse com esteja restrito ao universo privado e não em um social mais amplo, coletivo.

Uma outra possibilidade de interpretação é uma “necessidade das crianças” criada pela psicologia contemporânea. Segundo tal “necessidade” as crianças precisam de um espaço só delas: o seu quarto ou um cantinho no quintal, uma parede para rabiscar. Nesta interpretação, Ruth Rocha deixa portas abertas ao menino, visto que é um lugar no qual Pedro pode isolar-se do mundo e “*ir para lá muitas vezes*” (2005, 35). Neste ir e vir a esse lugar, a criança encontra-se com si mesma e desta forma também formar sua identidade.

Vivemos em um mundo neoliberal, individualista e individualizante, mas não precisamos ser assim.

Resolvemos nossas angustias individuais, nossos problemas individuais, nossas necessidades individuais na esfera do individualismo, do privado.

Se tais culturas neoliberais são concomitantes ao desenrolar do próprio neoliberalismo e que antes da década de 80 do século XX não se encontravam tão profundamente enraizados (tanto o neoliberalismo “como sua cultura”) em nossa sociedade, como resolvíamos essas angustias, esses problemas e inquietações neste momento anterior?

Com calma e conjuntamente caminharemos pensando sobre isso.

No final da década de 70 e início de 80, a vida política brasileira foi pano de fundo (não tão fundo assim, mas o fato desencadeador das histórias) de várias narrativas: “O reizinho mandão” (1978), “O rei que não sabia de nada” (1980), “O que os olhos não vêem” (1981) e “Sapo-vira-rei-vira-sapo: ou a volta do reizinho mandão” (1983).

Para a análise dessas obras da autora, será necessário uma volta no tempo. Sentem-se no tapete voador, arrumem suas almofadas e vamos viajar no tempo.

1.1 Outras histórias sobre a produção da autora

Ruth Rocha inicia sua carreira literária no período da ditadura militar brasileira. Após o golpe de 1964 os militares buscavam formas de legitimarem-se diante da população. Para tanto, utilizaram-se de diversas estratégias: censura, propaganda, perseguição, escola.

Em 13 de dezembro de 1969 entra em vigor o Ato Institucional nº 5, que fechou o Congresso Nacional por tempo indeterminado, cassou e tirou direitos políticos. Encheu prisões com seus opositores, interveio em territórios, estados e municípios, as liberdades individuais foram canceladas. A imprensa foi amordaçada, jornais fechados e artistas, intelectuais e quaisquer opositores ao governo foram perseguidos.

Segundo Berg (1997), a censura e a propaganda por eles adotadas não tinham o objetivo de formar um cidadão individual, singular, ativo, autônomo, mas formar a imagem de nação brasileira e espírito de “povo” brasileiro, construindo e difundindo uma única visão da “realidade”. A censura possuía a função de ser um elemento de sustentação da “ideologia” do governo, já que escondia o caráter autoritário da ditadura e os descontentamentos e anseios da população. Este Ato vigorou até início de 1979.

Neste clima de pressão e opressão, Ruth Rocha inicia sua luta contra os abusos de poder, contra os mandos e desmandos, articulando-se a um movimento cultural mais amplo de resistência à tais práticas ditatoriais. Sua arma: a literatura para crianças.

A autora, na relação com outros intelectuais brasileiros, talvez formados pela mesma Escola de Sociologia e Política de São Paulo – considerada um reduto de resistência cultural no país da ditadura militar brasileira – descontente com o que estava acontecendo no país, com os exílios, prisões, torturas e mortes de vários intelectuais, artistas, estudantes e manifestantes brasileiros, escreve “O reizinho mandão” (1978). Nesta época, ela era editora-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril.

Ruth Rocha inicia a história com um rei muito bom, mas que morre e, como ocorre nas monarquias, o filho herda o trono. Mas este rei novo era um reizinho implicante, instituidor de leis sem pé nem cabeça, como ocorria com o Brasil daquela época. Por meio de uma linguagem, metafórica, simbólica, a autora denunciou a ditadura militar brasileira, aproximado-se (conscientemente?) do conceito de resistência thompsoniana, onde os dominados apropriam-se da cultura dominante, ressignificam-na e empregam-na na luta de classe. Desta forma, Ruth Rocha

emprega a linguagem literária não só para registrar o fato histórico como o via e vivia, mas fez dela seu campo de resistência, transgressão e contestação.

As metáforas evitavam a repressão que poderia existir à autora, caso criticasse a “realidade” de forma direta. Como estratégia, reforçava a mensagem de que não era sobre Brasil que a história tratava:

Era uma vez um lugar
muito longe daqui...
Neste lugar tinha um rei,
muito diferente dos reis
que andam por aqui (...)
Tudo muito diferente daqui. (1980, 11)

Pelas metáforas a autora apontava os absurdos dos reis:

Fica terminantemente proibido cortar a unha
do dedão do pé direito em noite de lua cheia (...).
É proibido dormir de gorro
na primeira quarta-feira do mês. (1978, 11)

Nos meses cujo nome tem a
letra R está todo mundo
proibido de sair de casa, que é
pra não gastar sola de sapato (1983, s.p.)

Ou o rei que nada sabia e nada fazia:

A máquina fazia de tudo (...)
Diz que ela controlava as plantações,
controlava as fábricas,
controlava as estradas (...)
Controlava as aulas nas escolas,
as estações de TV,
os filmes dos cinemas (1980: 11)

Ou a estranha doença real:

De uma cegueira terrível,
que até parecia incrível
de um vivente acreditar,
que os mesmos olhos que viam
pessoas grandes e fortes,
as pessoas pequeninas
não podiam enxergar (1981: s.p.)

Os súditos dos reis não estava satisfeitos com a situação e decidem que precisam fazer algo: em “O reizinho mandão” (1978), a Ruth Rocha une as vozes populares: isso assusta e espanta o rei, que some pela estrada ou transforma-se em sapo – ninguém sabe ao certo o que aconteceu com ele. Tal ideal de transformação da ordem política do país da autora expressa-se também em “Sapo-

vira-rei-vira-sapo” (1983), quando os cidadãos presos dentro do sótão do castelo, começaram a cantar canções para superar a tristeza. De sua música, de quem não tinha mais nada a perder, pois já não tinham mais sua liberdade, pupulavam verdades. E, como nos conta a história, as verdades começavam a espalhar-se, ocupando todos os lugares, fazendo com que não houvesse mais espaço, nem para as pessoas e nem para mais verdades, que iam aumentando cada vez mais. Com isso, as paredes do palácio e da opressão começaram a ruir, libertando os prisioneiros. E o rei, sapo outra vez, andou pela estrada a procura de um outra menina que lhe desse um beijo.

Já em “O rei que não sabia de nada” (1980), a autora representa a união dos camponeses na fala do avô de Cecília: “(...) *a gente já estava juntando um grupo para ir falar com o rei*” (1980, 39) e na hora da arrumação do reino cada um se responsabilizou de alguma forma para contribuir, sendo que a irmã de Cecília resolve chamar todo mundo para dar uma idéia, pois “*uma porção de cabeças trabalham muito melhor que uma só.*” (1980, 43). Depois chamaram todos os vizinhos e cada um deles teve uma idéia para consertar os estragos.

Na obra de Ruth Rocha “O que os olhos não vêem” (1981), a doença do rei impedia-o de enxergar todas as pessoas: quem fosse pequenino e falasse baixinho, não era escutado e nem visto, pois o monarca só escutava quem fosse grande e falasse alto, mesmo que este não fosse um nobre. Assim como os funcionários reais eram escolhidos entre estes, para que o rei pudesse vê-los e ouvi-los, o mesmo aconteceu durante o governo militar brasileiro, visto que governadores, prefeitos e reitores eram escolhidos entre os grandes, como forma de manter o poder e a ordem nacional, evitando que em tais cargos opositores do governo. Deste modo, para serem escutados e não desprezados, os pequenos uniram suas forças:

Cada pessoa do povo
foi chegando à convicção,
que eles mesmo é que tinham
que encontrar a solução (...)
Então eles se juntaram,
discutiram, pelejaram,
e chegaram a uma conclusão (...)

E se todos, tão pequenos,
fizessem pernas de pau,
então ficariam grandes;
e no palácio “real”
seriam logo avistados
ouviriam os seus brados
seria como um sinal (s.p.)

Com as pernas e em uníssono foram ouvidos e vistos. Assustados, o rei e toda a corte

fugiram apavorados de medo!

Após as populações dos reinos perceberem-se como transformadores de uma situação em conjunto, no coletivo, no NÓS, elas buscam solução, ao contrário de Pedro que sozinho criou meios para superar seus problemas.

No quarteto real, a autora nos deixa mensagens de esperança com relação ao regime autoritário: se os finais das histórias podem ser felizes, por que a ditadura militar brasileira não poderia ter um desfecho parecido?

Em “O reizinho mandão” (1978), e “O que os olhos não vêem” (1981), a autora deixa o final incompleto:

O fim desta história meu avô não sabia.
Uns contam que o reizinho ficou com tanta raiva, (...) que fugiu para longe e nunca mais voltou.
Outros dizem que ele desistiu de ser rei
e que deixou o lugar pro irmão dele.” (1978: 38)

“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. (1981, s.p.)

Nestas quatro obras, Ruth Rocha luta contra formas autoritárias de governo e acredita na força da resistência da coletividade. É interessante observar que sua luta nesse momento não se refere ao sistema de produção capitalista. Tal hipótese é comprovada pelos trechos acima citados, os quais retomarei: “*O fim desta história meu avô não sabia.*” (1978, 38) e “*Se apareceu novo rei/ou se o povo está mandando, na verdade não faz mal.*” (1981, s.p.). Poderíamos perguntar: Não faz mal que continuem sendo cultural e economicamente expropriados? Não faz mal que continuem ganhando mal, desde que o rei ou o novo governante os escutem e os vejam?

O que ocorreu para que tais ideais fossem transformados, como vemos na história de Pedro, em 2005?

Acredito que suas produções expressem mudanças culturais não só individuais, mas sociais, mais amplas. Mudanças estas situadas no tempo e no espaço.

Sáímos de 2005, chegamos a 1978, 1980, 1981 e 1983.

Acredito que em 1986 a autora publica uma obra que nos ajudará a perceber não “a causa” desta transformação (existe uma única?), mas a própria transformação de maneira mais incisiva.

1986 está historicamente é situado após a abertura política do país, onde já ocorrera as eleições diretas para. A história em questão é “Uns pelos outros”⁴⁶ e passa-se em São Paulo, quando a cidade tinha 20 milhões de habitantes e as 27 linhas do metrô não davam conta de transportar tanta gente. A autora, narra a história no futuro do livro, ou seja, em 1996. O trânsito é caótico mesmo com avenidas com 18 faixas de rodagem. Durante os congestionamentos de 5, 6 horas as pessoas faziam de tudo nos carros: tricotavam, liam, barbeavam-se, estudavam, jogavam batalha naval, xadrez.

Quem morava perto dos congestionamentos deixava a porta de casa aberta, pois sempre havia alguém querendo água, usar o banheiro ou remédio para dor de cabeça.

Até que um dia:

Então, não sei bem quem foi que encontrou uma maneira de facilitar algumas tarefas, ou se foram várias pessoas ao mesmo tempo (...).
O que sei é que todo mundo começou a trocar os encargos, uns com os outros, que era para facilitar as coisas. (s.p.)

No começo um telefonava para o outro e pedia para pagar a escola. O outro aceitava, desde que o primeiro fosse ao aniversário do Alaor.

Um pedia para que o amigo visitasse sua sogra, porque era próximo da casa do amigo. O outro aceitava, mas como retribuição pedia que o primeiro fosse ao enterro do Dr. Genivaldo.

Alguns pedidos eram absurdo: ir ao dentista, fazer exame na escola.

No começo havia recusa por parte das pessoas, mas foi ficando cada vez mais difícil de se locomover na cidade. Assim, um fazia a prova pelo outro, namorava a namorada do amigos, substituía o colega no trabalho...

Deste modo, teve gente que foi reprovado na escola, não devolvia a namorada, pegava catapora porque fazia o serviço de outra pessoa. Teve gente que pegou dinheiro no banco mas não entregou para o dono, pegou emprego e nunca mais saiu.

Até que chega um tal de Generalino Caradura ao Palácio do Governo dizendo que o presidente tinha lhe pedido para governar no lugar dele, pois estava gripado e o trânsito até Brasília estava terrível. Ficou que ficou e não queria mais sair. Saiu alguns anos depois, quando descobriu que havia um outro homem morando na casa dele, com a mulher dele, gastando o dinheiro dele e dirigindo o carro dele, feito sob medida para ele.

Termina a história com a autora informando que essas coisas tornaram-se rara, mas que ela

⁴⁶ Inserida na coletânea “Este admirável mundo louco”, de 1986.

tinha um “monte de coisa para fazer”: ia jogar uma partida de futebol para o sobrinho, que experimentaria seu vestido...

Na história as pessoas buscam ajudar umas as outras e a si próprias, resolvendo seus problemas individualmente, sem pensar em uma solução coletiva, diferentemente dos súditos reais.

A solidariedade é colocada num plano individualista: eu te ajudo, desde que você me ajude também. Um fazia PELO outro, o amigo POR outro amigo, a tia PELO sobrinho. Pensavam em FACILITAR o cotidiano, mas ninguém pensava em como RESOLVER COLETIVAMENTE um dos maiores problemas vivido neste momento: o da locomoção.

O individualismo, sutilmente, entra no cotidiano das pessoas, como forma de melhorar a vida de cada um, mas não de todos. As relações são pautadas em trocas de favores, não em troca de experiências.

E o espaço que era público, torna-se lócus de resolução de coisas privadas. Resolução esta muitas vezes fundada na exploração do outro.

É neste conjunto que voltamos à questão feita há algumas páginas atrás: “Se tais culturas neoliberais são concomitantes ao desenrolar do próprio neoliberalismo e que antes da década de 80 do século XX não se encontravam tão profundamente enraizados (tanto o neoliberalismo “como sua cultura”) em nossa sociedade, como resolvíamos essas angustias, esses problemas e inquietações neste momento anterior?”

Nas obras da autora do final de 70 do século passado e início de 80 analisadas anteriormente, percebemos que os conflitos eram coletivos, da sociedade e como tais eram resolvidos, mesmo que não fosse mudada a forma de produção.

Em 1986 já podemos perceber uma transformação na forma de resolução dos problemas: o caos é algo social em “Uns pelos outros”, mas a autora narra (de forma até ridicularizada) a solução dos problemas individuais e não dos coletivos. O caos pode continuar, desde que você vá ao dentista em meu lugar. E você visite minha sogra.

A desordem pode continuar, desde que você faça a prova em meu lugar e eu faça outro favor a você.

Ridicularizada é a forma apresentada? Ou é a ironia refinada da autora? Ironiza e ridiculariza a situação para sensibilizar seus leitores que a resolução do quadro caótico não é no individualismo, mas no coletivo, no nós. O caos é a representação da autora para desmoroamento do universo público.

Em “Um cantinho só para mim” (2005) a autora faz a sua crítica ao isolacionismo e ao preenchimento dos tempos de Pedro.

Diferentemente dos personagens da obra de Ruth Rocha “Uns pelos outros” (1986) que buscam auxílio no outro para resolver conflitos ou os súditos reais (1978, 1980, 1981, 1983) que também se apoiam coletivamente, Pedro busca-o num local imaginário, só dele, e onde poderá voltar sempre que desejar.

Em “Uns pelos outros” (1986) e em “Um cantinho só pra mim” (2005) a autora faz a crítica à forma de resolver nossos problemas: em “Uns pelos outros” (1986) critica a forma de resolver problemas sociais no individualismo. Em “Um cantinho só para mim” (2005) critica o isolacionismo produzido pelo neoliberalismo mas dentro dos preceitos neoliberais: a autora narra que o “mundo real” de Pedro é tão bom quanto o mundo imaginário, mas ele é bom dentro e juntamente com sua prima, seu círculo de amigos, com seus pais, sua avó. A autora diz que o mundo real é bom, mas o é dentro da esfera privada mais valorizada socialmente: a família.

A autora propõe mudanças de ações, sem, no entanto, se preocupar em questionar o pensamento liberal da época.

Voltando à democracia de Chaui, podemos perceber, após a análise das obras de Ruth Rocha, que esta autora, em meados da década de 80 do século passado, possuía uma visão de sociedade mais próxima da social democrática, mas esta foi transformando-se. Pode ser devido ao enraizamento dos ideários neoliberais, ao avanço da democracia liberal, ao próprio fim da ditadura militar, ao “fim” do autoritarismo político e à sua mudança de lugar na sociedade (não podemos nos esquecer que Ruth Rocha tornou-se uma autora reconhecida internacionalmente, com traduções para vários idiomas e publicando livros reconhecidos e encomendados pela ONU).

Desta forma, não houve um salto em suas visões de mundo, mas transformações lentas, graduais e perceptíveis.

1.2 Infâncias e infâncias

Em um paralelo entre o menino Pedro e outros personagens da autora, situados em meados da década de 80 do século XX, podemos perceber as experiências construídas a partir de relações sociais mais amplas, além da família, situadas num dado tempo e espaço, até durante a noite, como a menininha de 6 ou 7 anos de “Quando eu comecei a crescer” (1983). Diz ela:

Eu morava numa rua sem calçamento e por lá quase não passava carro.
Por isso a gente podia brincar à vontade, o dia todo, de pegador, de roda, de bicicleta
(...)
Nas noites de calor a gente sentava na calçada e ficava conversando. (...)
Às vezes a gente pegava o binóculo do meu tio e ficava espiando o céu. (s.p)

Ou como o menino narrador, que mora na Rua do Sol, do livro “Davi ataca outra vez” (1982), narrando a história do parque das freiras:

Era lá que a gente se reunia pra tudo. Pra combinar piquenique, festa de São João ou campeonato de bolinha de gude.
Era lá que a gente jogava futebol e empinava papagaio.
Foi lá que aprendi a subir em árvore e a jogar cacheta. (1982, 8)

Mesmo quem não é gente tinha suas responsabilidades, como o Ventinho, de “Nosso Amigo Ventinho⁴⁷” (1982). Ventinho, como seu nome já antecipa, era alegre, serelepe, arteiro, e com muito espaço e liberdade para brincadeiras:

As brincadeiras de Ventinho eram muito divertidas.
Voava pelo céu com seus amiguinhos, os outros ventinhos, e com suas amiguinhas, as nuvens. (1982, 24)

Tudo no coletivo: a gente brincava, a gente pegava, a gente se reunia, voava com. Tudo na rua ou no ar. Tudo bem livre para brincar e aprender. Outras histórias também possuem as brincadeiras de criança e jovens ao ar livre, no campo ou na rua, como “De repente dá certo” (1986), “O Dono da Bola⁴⁸” (1976), “A Árvore do Beto” (1977), “Catapimba e sua Turma” (1981), “Faca sem ponta Galinha sem pé” (1983).

O que torna a infância de tais personagens tão diferentes daquela vivida por Pedro?

Seria uma lembrança da infância da autora - na relação com o quadro cultura mais amplo situado nesse momento histórico - do tempo em que São Paulo ainda tinha algumas chácaras? Tal hipótese é levantada e justificada pela fala da autora na dedicatória da coleção Turma da Minha Rua:

Quero dedicar esta coleção à Turma da Minha Rua. (...)
A toda a turma que sentava na calçada nas noites de verão e com quem eu conversava conversas sem fim sobre São Jorge na lua, para que fim estamos todos sobre a Terra, sobre os mistérios da vida e o milagre do parto (...)
Quero dedicar não só esta coleção como todas as minhas histórias às crianças com quem eu fui, durante anos e anos, a pé, para o Colégio Bandeirantes, cruzando as chácaras perfumadas de flores da Vila Mariana. (1992, s.p)

Nesta dedicatória temos vários indícios do local de infância de Ruth Rocha: 1º, foi na Vila

⁴⁷ História pertencente à coletânea “Romeu e Julieta e outras histórias”, 1982, coleção Histórias de Recreio.

⁴⁸ História pertencente à coletânea “Marcelo, Marmelo, Martelo”, 1ª edição de 1976

Mariana, lugar e época onde ainda existiam chácaras. Outro indício relaciona-se com a narradora sem nome, mas de 6 ou 7 anos, do livro “Quando eu comecei a crescer”. A história da narradora aproxima-se, confunde-se e funde-se com a lembrança de Ruth Rocha. Nas noites de calor, de verão, ela e seus amigos sentavam-se na calçada, sentindo cheiro de flores, mais precisamente de jasmim. Nessas noites, pegavam o binóculo e olhavam para o céu:

Tinha sempre alguém que via direitinho São Jorge no seu cavalo matando o dragão
na Lua.
E os outros caçoavam (1983, s.p.)

A autora também nos conta a desilusão sofrida pela menina da história, é quando esta descobre que Papai Noel não existe e como ele São Jorge, Coelhinho da Páscoa e... .. a cegonha:

Até a cegonha, meu Deus, está claro que não existe cegonha nenhuma, voando por aí,
trazendo bebezinhos.
Bem que a Juju me falou uma vez. (1983, s.p.)

Será que a aproximação das duas histórias, a da menina e a da autora, é mera coincidência? Pelas citações acima, acredito que não.

Benjamin, em seu texto “Brinquedo e Brincadeira – observações sobre uma obra monumental”, edição de 1996, nos diz que todos nossos hábitos – desde comer, vestir, lavar – tem suas origens na brincadeira. Para ele, a educação da criança, deveria ser feita através de canções e versos e levanta uma possibilidade: a de que é através dos ritmos das brincadeiras e dos brinquedos, é que “*nos tornamos senhores de nós mesmos*” (1996, 252). A experiência da repetição para as crianças também é importante e compara-as aos adultos: os últimos buscam alívio e felicidade na narração de suas experiências, ao passo que as crianças o fazem recriando suas experiências, fazendo sempre de novo; para o pensador: “*trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos.*” (1996, 253).

Além disso, a brincadeira não é uma mera imitação por parte da criança do universo do adulto. Em “Livros Infantis Antigos e Esquecidos” (1996), Benjamin afirma que a criança, em contato com os materiais considerados lixo e detritos pelos adultos, constroem um mundo seu – mundo baseado em suas experiências pueris – e

reconhecem o rosto que o mundo das coisas assumem para elas (...) não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma construção nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos. (1996, 238)

Seria uma fantasmagoria pueril? Acredito que não, visto que a brincadeira possui significados múltiplos para as crianças. Ela cria um mundo para si que está intimamente

relacionado com o “mundo dos adultos” e essas vivências, como dito anteriormente, serão essenciais em seu desenvolvimento.

A fantasmagoria seria criada pelos adultos, quando criam brinquedos para as crianças, pensando que estes determinaram a brincadeira, *“quando na realidade é o contrário que se verifica”* (Benjamin, 1996, 247), visto que a criança amplia os significados dos brinquedos e da própria categoria brinquedo. O autor, que diferencia brinquedo de instrumento de brincar, citando Gröber, afirma que os brinquedos são *“tanto mais verdadeiros quanto menos dizem os adultos”. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos (...) mais se afastam do instrumento de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe estão da brincadeira viva*” (Idem). Ora, se os adultos produzem os brinquedos pensando na criança, não há uma lacuna entre as concepções de brinquedos de ambos?

Assim, as personagens crianças das décadas de 70, 80 e meados de 90 do século XX constroem suas narrativas de vida na relação com os outros personagens sendo que, com os seus iguais, tal relacionamento dá-se de forma mais intensa através e pela brincadeira.

1.3 Amigos para a formação do eu

Em “O amigo do rei” (1982), Ioiô aprende com Matias como ler os sinais da mata para poder sobreviver durante sua fuga, após o castigo de seu pai. Em “Davi Ataca outra vez” (1982), Davi, o menor menino do grupo que não sabia brincar direito, aprende com os maiores a brincar e a ser menos dependente de sua mãe. Romeu e Julieta tornam-se transgressores após uma conversa com Ventinho, que convence a borboletinha azul a visitar Julieta, a borboleta amarela.

No livro “A árvore de Beto” (1977), devido à tristeza que Beto sentia por passar outro Natal sem uma árvore enfeitada para isso – já que não quisera matar o pinheiro que plantou e cuidou com todo carinho, seus amigos – crianças e adultos – resolveram vir

Passar a noite de Natal com o Beto.
Todos queriam estar juntos. (...)
E o Beto pensava, comovido e feliz:
- Pra quem tem tantos amigos,
todo dia é dia de Natal (1977, s.p.)

Os amigos de Beto foram co-responsáveis pela realização do sonho, quando o menino não sabia mais o que fazer e estava desestimulado. Qual seria, então, a importância deles na vida de uma criança para a autora?

Pelas histórias Ruth Rocha explicita seu pensamento de que através dessa convivência com diferentes grupos, as crianças aprendem a ser mais independentes e autônomas em seus cotidianos. Elas têm seus “clubinhos”, com secretário e tudo. Dentro destes clubes, resolvem conflitos, baseando-se no ideal democrático da autora – mesmo quando não há o clube, mas reuniões de amigos, o ideal está presente, como na história de Beto, na de Davi, “Faca sem ponta galinha sem pé” (1983) e outras. Em nenhum deles há um ditador de normas, mas crianças sensatas e crianças não tão sensatas assim, mas que conseguem entender-se, que se escutam, se respeitam e lutam por seus ideais. Às vezes suas idéias não dão certo, como em “O piquenique do Catapimba”, mas o erro serve para repensar estratégias e aproximar grupos:

Chegaram à represa cansados e famintos. (...)
Os pacotes foram abertos, as sacolas esvaziadas.
Juntaram tudo o que havia. E foi só uma risada. (...)
Tinha raquetes sem bola, tinha discos sem vitrola,
tinha rolo de barbante. Tinha até viola, mas ninguém
sabia tocar. (1992, s.p)

No meio da confusão, encontram a turma do Passa-por-Cima, que também resolveu fazer um piquenique, mas levaram bolas sem raquetes, vitrola sem discos e violeiro sem viola. As turmas, que nem eram tão amigas assim, deram-se a oportunidade de conhecerem-se melhor.

Uma outra situação de resolução de problemas de forma independente e pensando nos acontecimentos, é Joana, que é “A menina que aprendeu a voar” (1983). Um dia, Joana acordou e enquanto colocava o tênis, sua imaginação voou e voou... Logo em seguida, a menina estava voando pelo quarto, quando entra sua mãe:

Acho que ela levou tamanho susto que achou que não devia acreditar no que estava vendo. Fechou a porta bem depressa e foi tratar da vida, que aquele problema estava muito difícil de resolver (...). Enquanto isso Joana resolveu que se podia subir sozinha também podia descer. (1983, 9)

Outra vez a autora dá voz a Catapimba e seus amigos, em “O dono da bola”, (1976)⁴⁹, para que nos mostrem o que se aprende sendo criança. Melhor, o que aprendemos com nossos amigos:

Catapimba, que era o secretário do clube, resolveu fazer uma reunião:
- Esta reunião é pra resolver o caso do Carlos Alberto. Cada vez que ele se zanga, carrega a bola e acaba com o treino.
Carlos Alberto pulou, vermelhinho de raiva:
- A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser! (...)
E Caloca saiu pisando duro, com a bola debaixo do braço. (1976, 50)

Neste trecho, pode-se perceber que a autora tem, nesta obra, uma visão de crianças como

⁴⁹ História pertencente à coletânea “Marcelo, marmelo, martelo”, de 1976

seres pensantes, responsáveis por suas atitudes e conscientes delas podendo, deste modo, resolver seus problemas e conflitos, sendo tudo feito às claras, sem a necessidade de chamar o pai, a mãe ou um irmão mais velho. Ao mesmo tempo que exprime um comportamento egoísta da criança (criança que no decorrer do livro e das situações vividas, muda de atitude para com seus amigos.)

Apesar da união dos grupos a autora também nos afirma que há conflitos, como no trecho acima e em “O amigo do rei”:

E os dois cresceram juntos. Muito amigos.
Brincavam de tudo que menino brinca.
Mas quando brigavam, como todo menino briga (...). (1982, s.p.)

Ou

No começo, logo que a Mariana trouxe o Davi pra turma, a gente não gostava muito dele não. Ele tinha medo das coisas, não sabia brincar direito... (...)
E daí a pouco ele já estava amigo de todo mundo e fazendo quase tudo que a gente fazia. (1982, 7)

Mas Pedro, da obra “Um Cantinho só pra mim” (2005), fazia tudo sozinho naquele mundo novo. As crianças que surgiam em seus pensamentos, desapareciam tão logo ele mudasse de idéia. Amigos de brincadeiras descartáveis...

A obra enquanto produção histórica relaciona-se diretamente com o contexto social e histórico que vivemos, o que possibilita diversas questões: O que isso pode nos dizer? O que essa diferenciação das relações pessoais significam? O que indicam essas transformações em um intervalo e acúmulo de experiências da autora de 23 anos?

Pode-se questionar também a mudanças dos espaços e as transformações das relações intra-pessoais: antes os espaços ocupados pelas crianças na obras da autora era a rua, agora é dentro de casa. O que isso indica? E o que aconteceu com as relações intra-pessoais para além das familiares?

Uma das possibilidades é o aumento da frota de veículos nas cidades. Richard Sennett, pensador americano contemporâneo, afirma que o espaço hoje é pensado como local de passagem – para veículos – e não de permanências de pessoas. Segundo o autor, citando as palavras de um encarregado envolvido na construção do complexo de escritórios La Défense em Paris⁵⁰,

O solo, segundo as palavras de um dos encarregados do planejamento, é 'o nexo de apoio ao fluxo de tráfego para o conjunto vertical'. Traduzido, isso significa que o espaço público se tornou uma derivação do movimento. (1993, 28)

Deste modo e neste mundo moderno, os espaços públicos são pensados como facilitadores no processo de ir e vir mecanicamente, isto é, com os automóveis, os quais, segundo Sennett, não

⁵⁰ Na página 109, encontram-se algumas fotos do Quartier de la Défense no século XXI.

são usados para VER a cidade, mas é um instrumento que possibilita

liberdades de movimentos: pode-se viajar sem ser interrompido por paradas obrigatórias, como as do metrô, sem mudar a forma de movimento, de ônibus, metrô, via elevada ou a pé (...). As ruas da cidade adquirem então uma função peculiar: permitir a movimentação; se elas constroem demais a movimentação, por meio de semáforos, contramão, etc., os motoristas se zangam ou ficam nervosos. (1993, 28)

As ruas das cidades da alta modernidade foram e continuam sendo pensadas para melhor fluxo de veículos. Chesneaux (1995) diz que as vias urbanas, antes locais de socialização construídos no tempo e de pluralidades reduziram-se a vias de acesso e facilitadoras do trânsito. Sennett nos fala de “*liberdades de movimentos*”: tais liberdades não seriam outras fantasmagorias modernas? O automóvel possibilita viajar sem ser interrompido, como também possibilita o não encontro, a não relação com outras pessoas e o efeito estufa.

Voltando à Ruth Rocha, na obra “Quando Comecei a Crescer” (1983), a menina narradora, nos informa:

Eu morava numa rua sem calçamento
e por lá quase não passava carro.
Por isso a gente podia brincar à vontade. (1983, s.p.)

Ou quando o narrador do “Davi ataca outra vez” conta-nos sobre sua rua:

É uma rua estreitinha, que não tem saída.
Quer dizer, saída tem. Pra gente. Pra carro é que não tem. (1982, 5)

Ruth Rocha nas duas obras citadas há duas temporalidades entrecruzadas, cerzidas, amalgamadas – assim como Benjamin, em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900” (1989): a primeira na época da infância da narradora, quando esta tinha 6 ou 7 anos de idade e a segunda a temporalidade: a do tempo presente (o tempo da escrita das obras), no qual a narradora nos conta sua história, localizando no presente o espaço de uma história acontecida no passado.

Nas duas obras, da autora, anteriormente citadas, há pouca presença, quase ausência, de veículos nas ruas, os quais atrapalham as e colocam em risco a segurança das crianças durante as mesmas. Será que no “*mundo verdadeiro*” de Pedro há a possibilidade de brincar nas ruas? Segundo o SEADE⁵¹, em 1960, na cidade de São Paulo⁵² havia uma população de 3.781.446

⁵¹ SEADE: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados é descendente da Repartição de Estatística e Arquivo do Estado, criada em 1892. Transformou-se em Fundação, em dezembro de 1978 e é Vinculada à Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo.

⁵² Trabalharei aqui com dados referentes à cidade de São Paulo, pois é o lugar de onde a autora nos fala, onde passou

habitantes, existindo 13,5 veículos para cada mil pessoas, já em 1980, essa proporção era de 1 carro para cada 5 habitantes, sendo que a população da cidade chegara a 8,475 milhões.

Mas esse aumento da frota veicular não é por acaso ou por intervenção divina. Nos últimos 20 anos, houve um aumento do poder aquisitivo da população combinado com o barateamento dos veículos e facilidades para a compra, aumento da população urbana e crescimento vegetativo. Estes motivos também contribuíram para o aumento da violência urbana e criminalidade, o que faz com que muitos pais prefiram evitar as brincadeiras e os jogos nas ruas – eles próprios evitam como espaço de lazer, de conversas. A rua transforma-se em local de passagem e de perigo. O local de encontro, antes público, torna-se privado. E em qualquer privacidade, para se entrar, é preciso convite. Você convida para visitar sua casa um desconhecido? Deste modo, quase não há possibilidades de criação e “manutenção” de laços afetivos duradouros.

Outros elementos também contribuem para que os espaços das brincadeiras fossem outros como a “popularização” dos apartamentos e suas comodidades - impressão de segurança, facilidade para compra, playgrounds⁵³ para crianças - o desenvolvimento e utilização da tecnologia para a criação e venda de brinquedos e aparelhos eletrônicos – como vídeo games, computadores, televisões, DVDs e videocassete – e o barateamento dessa tecnologia, que possibilita o acesso das classes médias a esses materiais.

Transformações sócio-econômicas-culturais que se manifestam na educação das crianças. Será que com a agenda de Pedro, que parece prepará-lo para o futuro, possibilita espaços e tempos para brincadeiras com outras crianças e adultos e que “perca” uma tarde inteira “só” brincando?

Será que as crianças são inocules a essas transformações? Pelas histórias, não. Assim como as histórias não o são.

sua infância, adolescência, adultez. Foi (e continua a ser) um local de grande importância em sua formação.

⁵³ Mário de Andrade tornou-se responsável pelo Departamento de Cultura da cidade de São Paulo em 1935 uma aspiração para educá-las numa relação criança/cidade. Para isso, criou os Parques Infantis, visando uma formação baseada na solidariedade humana e no fortalecimento da consciência nacional em uma cidade que se metropolizava rapidamente. Para o idealizador destes parques e sua equipe de trabalho, as crianças eram vistas como um elemento “disciplinador” da cidade, o coração da reconfiguração urbana, agindo como uma prevenção “*em relação à possibilidade da metrópole tornar-se um conjunto de irracionalidades*” (264). Segundo Niemeyer, 2005, em tais lugares eram oferecidos brinquedos públicos e os instrutores deveriam zelar pela saúde das crianças, conhecer as condições sanitárias de seu meio, atividades recreativas sem perturbar a liberdade e espontaneidade dos jogos e ministrar educação física, quando a criança se interessar. Para ele, os Parques eram parques da vizinhança, oferecendo lazer ao bairro em que se insere, oferecendo playgrounds, campos de jogos e espaços para brincar. Havia um revezamento de profissionais de recreação e higiene, que organizavam e supervisionavam as atividades oferecidas (que não contemplava a educação escolar), que visavam “*alimentar a 'cultura do espírito'*” (Niemeyer, 2005:12).

Outro aspecto interessante sobre as famílias, é a questão delas mesmas, pois aparecem nas histórias como nucleares com pai, mãe, irmãos; poucas vezes aparece a família divorciada ou com pai ou mãe falecidos. O falecimento de pais aparecem somente nas histórias reais, para demarcar o antes e o depois da situação narrada, o que transforma a morte em um marco (mas não se afobe... isso veremos mais adiante).

Já no século XXI, mais precisamente em 2001, em seu livro “A família do Marcelo”, a autora representa vários tipos de família:

Cada família é de um jeito. Às vezes, um casal se separa, às vezes um dos pais morre, o avô ou a avó moram junto com os filhos; tem gente que tem muitos filhos, como a família do Catapimba; os pais dele têm três filhos. Tem gente que tem um filho só ou tem dois. (2001, 6)

Em uma obra tão vasta, qual o impacto destas últimas na formação de leitores, considerando leitores em seu sentido de ser humano completo? Qual o impacto delas na educação dos sentidos e sensibilidades destes leitores?

Penso que seja quase impossível de responder a tais questionamentos nesse instante...

E será que é uma missão possível em qualquer outro momento?

Ou seria uma missão impossível?

Possível ou impossível, para além disso, há outras possibilidades de entradas nas obras de Ruth Rocha. Há várias brechas e caminhos, tantos que, às vezes, podemos nos perder e sair em um lugar completamente inesperado. Como Pedro, que entra no túnel e sai em outro mundo. Como as histórias de Sherazade, que se emendam, completam-se e formam uma outra.

E o que Ruth Rocha propõe para que nosso mundo seja melhor?

2. pensamentos e esperanças de um mundo melhor

Em meados da década de 90 do século passado, obteve reconhecimento estadual, nacional – reconhecimento coroado com vários prêmios, como em 1990 o Prêmio Jabuti pelo livro “Uma História de Rabos Presos” (1989); em 1992 recebeu os Prêmios Monteiro Lobato, concedido pela Academia Brasileira de Letras, e Malba Tahan (O Melhor Livro Informativo), concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pela coleção *O Homem e a Comunicação* (1992) e em 1998 foi condecorada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso com a Comenda da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura. Obtendo, reconhecimento internacional, sendo traduzida para vários idiomas e firmando sua fama de produtora de literatura de “qualidade” para crianças.

Com essa fama e esse alcance, foi convidada pela Organização das Nações Unidas, nas décadas de 80 e 90 do século XX, a escrever alguns livros voltados para temáticas “universais”, como meio ambiente, direitos humanos e direitos das crianças, representadas pelas obras “Declaração universal dos direitos humanos” (1984), “Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha” (2002) e “Azul e Lindo: planeta Terra, nossa casa” (1990) .

Tal escolha pela autora pode estar relacionada ao fato de que estes temas estarem presentes - pelo menos, como tendências prevaletentes - em suas obras: a criança como um ser completo, que transforma e é transformada pelo mundo, o respeito ao ser humano. Já a questão do meio ambiente também se apresenta, mas de forma mais pontual.

Juares Pérez de Cuéllar, que na época da publicação de “Azul e Lindo” era secretário geral da ONU, faz a apresentação do livro. Diz ele que a imagem do planeta Terra

deveria ser divulgada e todo o instante, para que as pessoas em todo o mundo possam valorizar esta herança única e preciosa.
Talvez uma boa maneira de começar, como os autores fizeram, seja com as crianças.
(...) apresentamos este volume na esperança de um futuro melhor para vocês, crianças de todo o mundo. (1990, s.p.)

Criança concebida aqui como um ser que ainda não é? Preparar as crianças para melhorar o mundo no futuro?

Partindo da primeira parte da declaração, penso que o representante da ONU considera os pequenos leitores como uma “peça chave” para a preservação do ambiente, agindo como vozes de divulgação – contando para pais, avós, professores, vizinhos – de tais valores ambientais. Não só como vozes, mas como seres ativos nesta preservação. Segundo este Cuéllar, com o bom uso hoje,

a Terra continuará linda por mais tempo. E as crianças são os multiplicadores e educadores nesta “cruzada” pelo ambiente.

Apesar de ser autora de livros para crianças, nestas obras há a indefinição: para quem ela está falando, visto que sempre escreve o pronome NÓS? Nós quem? Nós adultos, nós crianças, nós velhos, nós jovens, nós homens e mulheres, nós habitantes do planeta?

Temos que acabar
com a poluição
e inventar maneiras de viver melhor:
sem desperdício,
sem envenenar a natureza,
respeitando os seres vivos (1990. s.p.)

Nesta abordagem geral e de larga abrangência, responsabiliza pelo cuidado do planeta não só os governos, os cientistas, políticos e governantes. Como no trecho citado, todos termos responsabilidades para com o planeta, independentemente de nossa idade, de sistema de governo e de crenças. Também há a valorização de povos “*que vivem com simplicidade, sabedoria e em harmonia com a natureza*” (1990, s.p.) - povos desrespeitados e marginalizados por vários cidadãos de nossa sociedade, como os responsáveis pelo triste crime de incendiar o índio pataxó.

Aos governos caberia,

se juntar
para fazer planos
para aproveitar melhor
os recursos de todos (...)
Ajudando uns aos outros
todos podem
se desenvolver,
sem prejudicar o meio ambiente
das cidades e dos campos (1990, s.p.)

Assim, como o mundo não é só de uma pessoa ou de um país, é responsabilidade de todos cuidar muito bem dele. Responsabilidade demais para as crianças cuidar do lugar em que ela vive? Será?

A ecologia tornou-se tema discutido amplamente durante a década de 90, na qual realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992 no Rio de Janeiro. Importante lembrar que tal preocupação com os recursos naturais, o meio ambiente e a biodiversidade não se inicia na década de 90, mas sim na década de 50 do século XX, devido, segundo Fátima Portilhos⁵⁴(2006), ao crescimento das pressões humanas sobre o ambiente e sua

⁵⁴ PORTILHO, Fátima. Consumo "verde", democracia ecológica e cidadania: possibilidades de diálogo? IN. www.rubedo.psc.br | Artigos | © Fátima Portilho, 2006

relação na qualidade de vida dos povos. Neste período, as preocupações ambientais estavam restritas ao meio científico, mas na década seguinte, com as resistências culturais produzidas por vários movimentos sociais, face aos avanços da modernidade capitalis, a questão ambiental vem à tona.

Em 1970, continua a autora, com a organização dos movimentos sociais e surgimento das Organizações Não Governamentais (ONG's), entra em cena o ecologismo dos políticos, visto que as nações industrializadas e alguns grupos científicos atribuíam, até este período, a crise ao crescimento demográfico, principalmente nos países em desenvolvimento, pois provocariam uma pressão sobre os recursos naturais do planeta. Com tal pensamento, as políticas ambientais deste período concentraram-se em políticas de controle da natalidade.

Para a autora (2005)⁵⁵, a partir da década de 70, com a realização da Conferência de Estocolmo, os países em desenvolvimento tornaram explícito o argumento de que a causa da crise ambiental estava localizada, principalmente, nas nações industrializadas, onde o estilo de produção, seja capitalista ou socialista, requer grande quantidade de recursos e energia do planeta e causa grande parte da poluição e do impacto ambiental. Esta nova argumentação possibilitou o enfrentamento da questão ambiental a partir de outro ângulo: do crescimento populacional nos países em desenvolvimento para os padrões de produção dos países industrializados. Deste modo, de acordo com Portilho (2005), houve um processo gradual de internalização da pauta ambiental nos meios de produção capitalistas, seja por pressão governamental, através do estabelecimento de novas normas e exigências ambientais, seja por pressão dos movimentos ambientalistas, através de denúncias, manifestações e boicotes, seja ainda através das próprias iniciativas empresariais que se apropriaram do discurso ambientalista. Tal processo estendeu-se pela década de 80, onde o setor empresarial, cansado de ser o “inimigo do verde”, resolve re-significar os ideais ecológicos e torna-se “amigo do verde”: o setor se auto-intitula segmento capaz de conduzir o projeto de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Para Portilho (2006), enquanto os paradigmas vigentes nas sociedades industrializadas de consumo são apontados, pelos grupos ambientalistas originais, como a causa primeira da problemática ambiental, o setor empresarial postula o contrário, ou seja:

que o mercado e o capital serão capazes de resolver todos os constrangimentos ambientais, dentro do atual e hegemônico modelo de desenvolvimento

⁵⁵ PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2005

econômico, sobretudo através da competitividade empresarial que estimularia o uso de tecnologias limpas, o desenvolvimento de produtos "verdes" e "ecologicamente corretos" e a visão de meio ambiente como nova possibilidade de negócio. A conscientização ecológica e a conseqüente pressão exercida pelos consumidores que buscam produtos "verdes" também são apontadas como exemplos de auto-regulação do mercado, assumindo, quase que "naturalmente", os constrangimentos ambientais. (s.p.)

Pode-se perceber que os grandes responsáveis pela “salvação” do ambiente são o mercado neoliberal e o capitalismo, desde que os consumidores tenham consciência dos produtos que querem consumir, estimulando, desta forma, maior concorrência entre as indústrias, maior produção por parte delas, maior gasto de energia, água, matéria prima e maior produção de lixo – tanto pela indústria, quanto pelos consumidores. Desta forma, na década de 90, intensificou-se a percepção do impacto ambiental dos padrões de consumo das sociedades, possibilitando um novo discurso sobre pensamento ambientalista internacional. Para Portilho, a problemática ambiental começa a ser redefinida, relacionando-se aos altos padrões de consumo e estilos de vida. Redefinição que se dá, de acordo com a autora, através de outro deslocamento, desta vez de uma preocupação com os “problemas ambientais relacionados à produção” para uma preocupação com os “problemas ambientais relacionados ao consumo”.

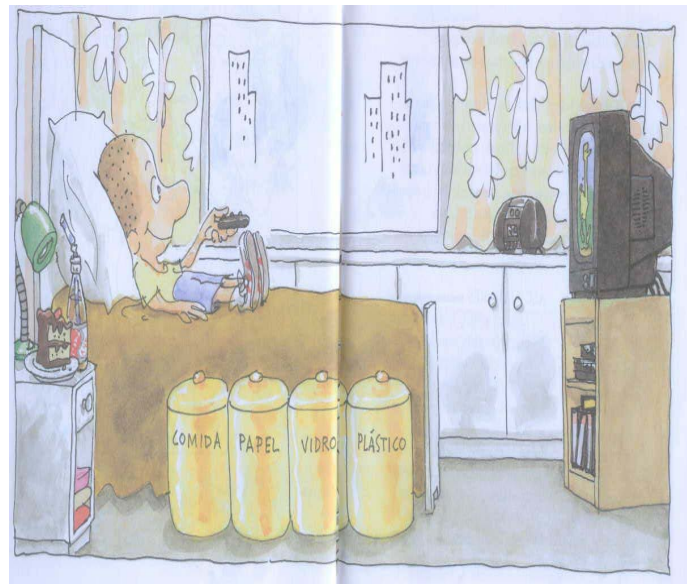
É neste contexto histórico que acontece em 1992 a ECO 92, acima citada, e durante a qual criou-se a Agenda 21, documento que se constitui, fundamentalmente, de um roteiro de um novo modelo de desenvolvimento sustentável, quanto aos manejos dos recursos naturais e a biodiversidade.

Na obra da autora, “O menino que quase morreu afogado no lixo” (1999), a autora, numa abordagem ecológica, conta-nos a história de Ronaldinho, menino não gostava de arrumação e de limpeza. Quer dizer, gostar até gostava, desde que não fosse ele quem tivesse que limpar. Até que um dia, de tanto juntar lixo em seu quarto, o menino acorda soterrado por entulhos: caixas de sucrilhos, brinquedos de pilha e pilhas sem brinquedos, copos, garrafas de refrigerantes, pizza... No fim da história, o menino aprende uma lição: que lugar de lixo é no lixo, tanto que em seu quarto há 4 latas de lixo. A autora divide com as crianças a responsabilidade pela limpeza e conservação do ambiente em que vivem.



Iconografia 10: Entulho gerado pelo consumo excessivo do menino.

Alcy Llinares. O menino que quase morreu afogado no lixo, 1999, página 17.



Iconografia 11: Após o “desastre”, Ronaldinho joga o lixo em lixeiras específicas, mas o consumo continua.

Alcy Llinares. O menino que quase morreu afogado no lixo, 1999, páginas 30 e 31

Interessante notar que a autora não se refere ao consumo excessivo, gerador de todo o lixo produzido pelo garoto em questão, representado pelas iconografias de Alcy Llinares. Há presente a visão de educação ambiental voltada para os comportamentos socialmente aceitos: jogar lixo no lixo, ser uma criança educada, fazer a coleta seletiva do lixo. O consumismo capitalista fica fora da questão. Mas outra vez, através da ridicularização e da representação do extremo de uma dada situação, a autora tenta sensibilizar o leitor para certas atitudes, no caso, jogar lixo no lixo e reciclar materiais.

Em outro momento histórico, Ruth Rocha narra a história: “A árvore de Beto” (1977) onde o garoto Beto, menino das classes trabalhadoras, sonha em ter uma árvore de Natal, mas sempre acontece algum imprevisto e seus pais não podem comprar uma; nesta produção há uma outra forma de respeito ao ambiente.

Beto, menino querido por todos e considerado trabalhador, resolve limpar um canto de um

terreno baldio e planta sua árvore. Planta, cuida, rega, tira plantas daninhas e formigas, até que na época do Natal ela está linda e formosa. Para levá-la para casa, pede ajuda de seu Nicolau, o pipoqueiro. Quando o vê chegando com um serrote e uma lata, o menino pergunta o que ele fará com o serrote:

- Ué, pra serrar a árvore,
você não quer pôr a árvore na lata, pra levar pra casa?
- Ah, mas assim você vai matar a árvore! (...)
Minha árvore deu tanto trabalho...
eu gosto muito dela. Não quero matar, Deus me livre...
- Bem, a gente pode desenterrar com cuidado,
serrar as raízes...
- Ah, não, seu Nicolau, piorou! Serrar as raízes?
Parece até que eu vou serrar as pernas dela...
- Mas, então, não tem jeito, Beto.
Beto, estava com os olhos cheios de lágrimas.
- É, então, não tem jeito.
Eu é que não vou matar a minha árvore (1977, s.p.)

Percebemos que para a autora, a planta é um ser vivo e, como tal é respeitada e tratada - não pode ser cortada, matada por caprichos ou vontades humanas. Mesmo que isso significasse, num primeiro momento, a não realização do sonho de Beto – sonho que acaba sendo realizado por todos seus amigos e familiares, os quais comemoraram o Natal em uma grande festa coletiva, sob a árvore tão carinhosamente cultivada.

Esse respeito aos seres vivos está presente em toda a obra da autora. Na “Declaração Universal dos direitos humanos” (1984) ela retoma esses ideais democráticos e liberais, recontando aos seus leitores a igualdade de todos os seres humanos, independente de raça, sexo, língua, visão política, família, religião, classe social:

Todos os homens nascem livres.
Todos os homens nascem iguais e têm, portanto, os mesmos direitos.
Todos têm inteligência e compreendem o que se passa ao seu redor.
Todos devem agir como se fossem irmãos. (1984, s.p.)

Mas para além do respeito ao próximo, à nossa própria liberdade e à liberdade dos outros, à propriedade e aos direitos de todos enquanto cidadãos (não de um país, mas do mundo), que outras visões há no contra-pêlo de sua escrita?

Como ainda há desrespeitos pelos direitos dos adultos, que dirá pelos das crianças...

A visão de criança da autora está presente em toda a sua obra – destaco aqui também - é de ser completo, inteligente, capaz, que precisa do adulto, mas que dele não é dependente. E é construída de acordo com suas experiências vividas, situadas no tempo e no espaço. A criança é a

voz das classes trabalhadoras e a sapiência popular – como em “O rei que não sabia de nada” (1980) -, é a transgressão para mudanças - “O reizinho mandão” (1978), é a procura pelo perdido “Quando comecei a crescer” (1983) é sua auto-construção na relação com o ambiente - “O menino que quase morreu afogado no lixo” (1999), é o tempo de dizer o que se quer, para quem se quer e não se importar com hierarquias - “O reizinho mandão” (1978) . É tempo de construção, não do vir-a-ser-no-futuro, mas do já se é, apenas se aprofundando em si, consigo mesmo e com os outros “O piquenique do Catapimba” (1992).

As crianças merecem respeito e, como cidadãs, também têm direitos, muito embora os adultos esqueçam-se deles e poucas crianças os conheçam...

No livro “Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha” (2002), a autora re-significa os direitos das crianças, como direito ao estudo e à liberdade e de brincar, mas não trabalhar.

Em relação à questão do trabalho, retomando “A árvore do Beto”, traz Beto, um menino amigo de todos “*Não é só amigo dos meninos, não.*” (1977, s.p.). Também é amigo de adultos e ajuda-os em seus afazeres: entrega pães de manhã, faz compras para seu Nicolau, o pipoqueiro e “*é amigo do sapateiro, seu Bertoldo... Ele até está aprendendo a consertar sapatos*” (1977, s.p.).

Nesta localização da questão do trabalho, a autora não o representa como algo negativo para as crianças, mas como possibilidades de aprendizagem profissional. No caso de Beto, ele aprende o ofício do sapateiro e Ventinho, o de vento:

Logo de manhã, bem cedo, Ventinho ajudava o papai, (...)
a levar os barcos dos pescadores para o mar (...)
Logo que as lavadeiras punham a roupa na corda,
ele corria para secar. (1982, 26-28)

O trabalho, portanto, assume no olhar da autora, uma dimensão divertida e importante na vida dos dois personagens. É algo social. A autora, com tais elaborações, explicita um valor tipicamente liberal, construído e aprofundado com o avanço da modernidade capitalista tardia, também em nosso país.

Em outra criação da autora, “Bom pra tosse”, presente na pequena coletânea “Historinhas malcriadas” (1987), Ruth Rocha nos fala do trabalho imposto pela mãe ao filho, aluno que repete de ano devido às equações de 1º grau. Com isso, Dona Branca pretendia castigar o filho, para que este valorizasse mais os estudos e

pra ver como é duro ganhar dinheiro, que o pai dele estava ficando velho de tanto trabalhar e que ela também; e que ela ia arranjar um emprego pra botar ele no batente... (1987, 22)

Na fala de Dona Branca, mãe de Alvinho, trabalhar parece algo muito ruim, que envelhece, é difícil, cansativo, chato e que era muito melhor ficar estudando, sem precisar “entrar no batente”. Tal visão de trabalho, também historicamente construída, através de práticas onde a escravidão representava a base das relações de produção, durante mais de três séculos no país, é, ainda hoje muito presente; é muito comum; basta prestar atenção nos comentários sobre segunda-feira e finais de semana...

Quando avisado, porque sua mãe não o consultou antes, que faria a matrícula na escola no dia seguinte, Alvinho rebate:

- Que é isso, meu filho? Como não vai pra escola?
- Pois é, resolvi – disse o Alvinho – Estou achando ótimo esse negócio de trabalhar. Eu fico o dia inteiro na rua, cada vez que vou fazer uma entrega eu vou pra um lugar diferente... Conheço uma porção de gente nova, ganho um bom dinheirinho, me encho de sorvete e de chocolate o dia inteiro, não me amolo com lição disso, lição daquilo, não tenho mais que me incomodar com equação de 1º grau, estou achando ótimo... (1987, 25)

Uma visão completamente diferente expressa por Dona Branca anteriormente. O trabalho para o menino é apresentado como é algo completo, pleno de significados e possibilidades, onde ele pode fazer novos amigos e lugares, divertir-se, comer, ganhar dinheiro e não se preocupar com lições. Com esse emprego de entregador de compras, nesta representação, é possível levantar hipóteses sobre outras coisas que Alvinho aprende, como localização, outras formas e usos para a contagem. Igualmente aprende, de forma mais direta, valores capitalistas: aprende o valor do dinheiro: para tê-lo, precisa trabalhar (e, pelo trecho citado, o menino não se sente explorado), aprende a ter responsabilidades, a cumprir horários. Nesta produção, o valor liberal para “trabalho” é enfatizado pela autora.

Alvinho, nesta criação de Ruth Rocha, através das visões de cultura, acha o trabalho ótimo, mas parece odiar a escola. Por que será? Ou melhor, por que a autora, nesta produção literária de 1987 produz tal imagem depreciativa relativa à escola em algumas de suas obras?

3. onde fica a escola nisso tudo?

Nas obras de Ruth Rocha a escola é representada sob diferentes roupagens: ora como um lugar prazeroso de aprendizagem, ora como lugar formatador de mentes e corpos, ora como “prisão”, ora como um lugar divertido.

Tais diferenciações ocorrem pelas transformações históricas que aconteceram em nossa sociedade brasileira, já citadas anteriormente. O ideário neoliberal não fica restrito apenas na questão referente às relações humanas, mas engendra todas as esferas sociais e culturais, entre elas a escola.

Para o período ditatorial brasileiro, a escola, assim como a censura e a propaganda, foi peça chave para legitimar-se diante dos dominados, procurando promover e inculcar suas visões de mundo. Segundo Aquino (1999), a ditadura militar brasileira promoveu no campo educacional um “vazio de pensamento”, que é a incapacidade de reflexão dos/sobre os atos cotidianos, visto que os alunos eram levados a perceber o mundo através dos olhos dos militares. Tal medida educacional, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, instaurou matérias como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiro para os 1º e 2º graus e ensino superior, respectivamente, além da substituição do ensino de História e Geografia por Estudos Sociais.

Assim como no período ditatorial brasileiro a educação hoje é pensada dentro do contexto no qual se insere, no caso neoliberal. Deste modo, a esfera educacional é instituída pelo contexto neoliberal e também o instituí (podendo ser uma forma de a ele resistir.). Como transformações possibilitadas pelo enraizamento do neoliberalismo na educação brasileira, temos, principalmente, a nova Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais da Educação Infantil, entre outras medidas.

A contextualização será aprofundada no decorrer das análises das obras da autora.

Como possibilidades de fontes temos “A Escola do Marcelo” (2001), a “Escolinha do Mar” (1982), “Quando a escola é de vidro”⁵⁶ (1986) e “A menina que aprendeu a voar” (1983).

Nos primeiros, a escola é lugar de aprender com alegria, prazer e diversão. “Na escolinha do mar”, escola dirigida por Dona Ostra, considerada uma “professora moderna”, havia excursão, para que os alunos aprendessem observando os diferentes seres marinhos:

⁵⁶ Pertencente à coletânea “Este admirável mundo louco”, 1986.

- Veja, Dona Ostra, que peixão tão grande, dando de mamar ao peixinho!
- Aquilo não é peixe, não, é uma baleia. As baleias são de outra família. Aparentadas com o homem. Por isso dão de mamar aos filhotes. E aprenderam muitas outras coisas.
Viram os peixes-voadores, que davam grandes mergulhos no ar; viram os golfinhos, que são parentes das baleias, inteligentíssimos. (1982, 54)

Tudo num ambiente de troca, que possibilita aos alunos terem proximidade com seus professores e perguntarem, comentarem e falarem sem timidez, vergonha ou medo de deboches, broncas e humilhações, tanto por parte dos professores, quanto de outros alunos.

Sobre o contexto histórico desta obra, Mello e Silva⁵⁷ afirmam que no período de 1960 a 1980 há no país a preocupação com a equidade de oportunidades de acesso à educação formal. Isto se justificava, segundo as autoras, pelas baixas taxas de escolarização existentes, provocadas pela falta de vagas como, também, completaríamos nós, pelo pressuposto de que o ingresso na escola poderia garantir a inserção dos educandos no regime de verdades dominantes, neste período de ditadura militar brasileira.

As discussões sobre produção de conhecimento e métodos pedagógicos também estão presentes nesta época, como as relativas ao construtivismo, baseadas nos estudos de Jean Piaget sobre a Epistemologia Genética (1959) e de sua orientanda Emília Ferreiro, 1979 (no México) e 1985 (no Brasil). Tais discussões constituem os fundamentos pedagógicos das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, de diferentes áreas, elaboradas pela CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), em 1986.

Esta propostas, especificamente das áreas de História e de Geografia – foram produzidas como tentativas de construir resistências culturais às práticas de ensino dominantes no país. Foram elaborações de professores do 1º e 2º graus (na época), apoiados por docentes da academia.

Segundo Fernando Becker⁵⁸ (1994), Piaget “*criou a idéia de **conhecimento construção**, expressando o movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular, e apontou como isto se daria na Humanidade como um todo.*” (88). Para o construtivismo o conhecimento não está pronto, acabado ou dado, mas é construído pela interação do indivíduo com o social, com o ambiente, com os simbolismos humanos, com as outras pessoas e se constitui por sua própria ação e não por dotação prévia. Neste contexto, o construtivismo não é método pedagógico ou uma

⁵⁷ MELLO, Guiomar Namor de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. IN. **Estudos Avançados** vol.5, n. 12. São Paulo, Maio/agosto, 1991.

⁵⁸ BECKER, Fernando. O que é construtivismo? São Paulo: FDE, 1994.

prática, mas uma teoria que possibilita reinterpretar a educação e a prática pedagógica:

Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ('acervo cultural da Humanidade'). (1994, 89)

As contribuições de Vygotsky (1930, 1934, 1989, 1994) a partir de uma perspectiva sócio-histórica só chegaram ao país mais tarde, isto é, na década de 90 do século XX. Tal psico-pedagogo acredita que o indivíduo se constitui ao se relacionar com o outro e com o meio em que vive, promovendo relações dialéticas. É a linguagem que propicia ao homem a concretização dessa interação, pois é por meio de interações que o homem promove mudanças e organiza seu processo cognitivo. Tais concepções estão presentes nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados no país por volta de 1997. Nos dedicaremos a tal questão mais a frente.

Segundo Franco e Sampaio⁵⁹ (1999) os sujeitos avançam na construção e apropriação de novos saberes a partir da troca, da relação e da interação com os outros e com o mundo, no espaço da intersubjetividade. O papel do outro na construção do conhecimento é da maior relevância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento (Vygotsky, 1989).

É possível perceber, desta forma, um diálogo de Ruth Rocha com as pesquisas pedagógicas vigentes no período.

Em "A escola do Marcelo" (2001), o diálogo continua, principalmente no que se referente à alfabetização e produção de conhecimento. Podemos perceber, ainda, a presença de fios neoliberais da modernidade tardia na relação direta com os PCNs e as tendências prevaletentes de educação no país. Se na obra "A escolinha do mar" (1983), a autora propõe que o conhecimento seja construído na relação com o ambiente e com os questionamentos das crianças, partindo de suas observações para os professores, os quais respondem prontamente, no livro "A Escola do Marcelo" (2001), ocorre uma inversão:

⁵⁹ FRANCO, Marcelo Araujo; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Linguagens, Comunicação e Cibercultura: novas formas de produção do saber**. In. Informática na educação n.05 (junho/1999).

http://209.85.165.104/search?q=cache:iVq_HJag4J:www.ccupec.unicamp.br/revista/infotec/educacao/educacao5-tml+%22conhecimento+vygotsky%22&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=17

O rato de verdade existe mesmo.
É um ratinho branco, que está numa gaiola.
Cada um de nós observa o ratinho
E toma nota no caderno.

Alguns e nós, que sabem escrever, escrevem.
Os outros desenharam.
Desenham o ratinho, a comidinha dele, a hora
Que ele dorme, tudinho.

Depois, a gente conversa na roda
E cada um diz o que viu e o que anotou.
A professora pergunta se o rato de verdade é
igual aos ratinhos da história e se é parecido
com o rato da brincadeira. (7 - 9)

As crianças observam, registram (com a escrita ou com iconografias) individualmente suas observações e somente após o registro é que aparecem os questionamentos, os quais partem da professora.

A representação de professora, apresentada por Ruth Rocha na obra de 2001, é de uma mediadora neste processo educacional: não se vê como “dona do saber” e busca diferentes formas de estimular seus alunos. Segundo a autora, na voz do personagem Marcelo:

Na escola a gente vai para aprender.
Mas, principalmente, a gente vai
Para aprender a pensar (4)

Qual pensar seria esse? O que seria pensar?

O menino Marcelo que em outra obra (Marcelo, Marmelo, Martelo, 1976) deixava seus pais com os cabelos em pé devido à sua criatividade, precisa ir à escola para aprender a pensar?

Seria uma hierarquização dos saberes, tão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Cada um de nós observa o ratinho
e toma nota no caderno. (...)
Depois, a gente conversa na roda
e cada um diz o que viu e o que anotou. (2001,
7 e 9)

Cada um faz as suas coisas sozinho e as socializa, mas nessa socialização não é possível perceber se o conhecimento foi produzido no coletivo – um discordando do outro, trocando idéias, anotações, desenhos, erros e acertos – ou se foi um momento de relato do que viu.

A coleção Marcelo, Marmelo, Martelo⁶⁰ foi publicada após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. Tal lei é parte integrante do Plano Decenal de Educação

⁶⁰ O Bairro do Marcelo; A Escola do Marcelo; A rua do Marcelo; A Família do Marcelo, todos de 2001.

para Todos (1993-2003), que “visava a recuperação” da escola fundamental e do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, como o próprio nome nos revela, seriam parâmetros únicos para o país todo, implicando numa visão de homogeneização dos leitores dos documentos.

Tais Parâmetros não são produções neutras. Segundo Galzerani⁶¹, 2005, (baseando-se em estudos de autores como Raymond Morrow & Carlos Alberto Torres, Almerindo Afonso, Gomes Canotilho entre outros) tais produções estão relacionadas com outros textos (relativos às políticas educacionais contemporâneas) e contextos (relativos, principalmente, ao papel do Estado). Tais pesquisadores por ela estudados referem-se à crise do Estado-nação e à busca de redefinição de seu papel, diante das transformações do capitalismo – sua mundialização e transnacionalização.

Nestas transformações, o Estado também transforma-se, assumindo diferentes posturas segundo a concepção dos autores. Gomes Canotilho (2000), citado pela autora, constrói a imagem do *Estado-regulador*, instância de regulação supranacional, que é articulada à transnacionalização do capitalismo. Já Guy Neave (1998), chama de *Estado-avaliador*, um hibridismo entre a regulação burocraticamente centralizada e o Estado que possui estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educacionais. Julian Le Grand (1991), usa a expressão *Estado quase-mercado*, focalizando uma articulação tensa e contraditória entre estas duas esferas – o aumento do poder central do Estado no currículo, gestão de escolas e trabalho dos professores e a implementação de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional. Já Philip Cerny chama de *Estado competitivo* e enfatiza o processo onde Estado e mercado reinventam a dimensão estatal “*como uma associação quase empresarial, num contexto mundial*” (Galzerani, 2005, 158). Roger Dale (1998), enfoca o *Estado competidor*, no qual o Estado atual intervém fortemente nas pesquisas para atender “às necessidades do tecido produtivo”, formando e reproduzindo a mão-de-obra especializada.

Galzerani situa também a discussão feita por David Harvey (1992), geógrafo. Segundo Harvey, há uma “nova” forma de operação do capitalismo no que se refere à acumulação, que se associa a um sistema de regulamentação política e social distinto, o qual o autor chama de *Acumulação flexível*. Essa “nova acumulação” surge com a crise do modelo fordista de produção, que ocorre em meados de 1970. Nesta presente fase do capitalismo, competitividade e produtividade tornam-se máximas a serem alcançadas.

⁶¹ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas Públicas e ensino de história. In ARIAS NETO, José Miguel (org) “Dez anos de pesquisas em ensino de história”. Londrina. Atrito Art, 2005.

Nesse contexto, há a organização através da dispersão, da mobilidade geográfica e as respostas flexíveis no mercado de trabalho, conjuntamente com inovações tecnológicas e institucionais. Tais fatores exigem novos perfis profissionais, de formação, polivalência e flexibilidade do profissional.

Flexibilidade e empregabilidade que estão muito presentes nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernando Dourado (2001), em estudos sobre os documentos citados. Tais autores relacionam tais flexibilidades à globalização. *“nesta lógica, adaptar-se tem significado liberalizar e desregulamentar a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros”* (Galzerani, 2005,).

Segundo Galzerani, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História têm seus fios de inegáveis avanços - se observamos as visões de história e de ensino de história ali apresentadas, destaca que estes fios representam a continuidade de lutas educacionais que deram origem à Proposta Curricular de História, da CENP, no estado de São Paulo – dentre outras – em 1986 (aliás, já mencionada).

Enfatiza, ainda, que tal proposta foi duramente criticada, devido às inovações que trazia consigo, principalmente a referente à produção de conhecimentos históricos. Segundo Galzerani:

A visão de conhecimentos históricos tem forte marca subjetiva, e que, portanto, comporta a pluralidade das acepções. Uma visão de história que se propõe a focalizar a dimensão cultural das experiências humanas, historicamente dadas, na relação com o social (expressando e instituindo as relações sociais). (2005, 160)

A proposta, segundo Galzerani, ainda traz modificações na forma de pensar o tempo, questionando as dimensões etapista e linear, valorizando o tempo como algo plural, subjetivo. Também amplia a visão de documentos. Tais contribuições são devidas às aproximações da história nova e da tradição do historiador E. P. Thompson. A contribuição deste autor também é percebida no papel central do aluno como produtor de conhecimento relacionando as evidências documentais às experiências vividas.

Já como concepções psico-pedagógicas na Proposta Curricular do estado de São Paulo, temos presente os ideais de Jean Piaget (1973). No que se refere aos PCNs, entrecruzadas às visões de Piaget, aparecem, também, as concepções de Lev Vygotsky (1984).

Mesmo tendo em comum várias acepções com a Proposta paulista de 1986, os Parâmetros apresentam visões de formação educacionais diferentes, por vezes diluídas. Ao contrário da

proposta de 1986, o aluno não aparece como produtor de conhecimento, mas como apropriador dos conhecimentos, definidos *a priori*. Há o prevalecimento da racionalidade instrumental, da hierarquização de saberes, onde as experiências vividas são consideradas “senso comum”, que devem ser transformados em saberes escolares.

As contradições e embates no enfoque das dimensões sociais, presentes na Proposta de 1986, perdem espaço nos Parâmetros. As sugestões temáticas para os ciclos apresentam-se genéricas, tendenciosas e, por vezes, a-histórica, flagrante de uma visão historiográfica estruturalista, segundo Galzerani (2005).

Galzerani discute, também, a formação dos professores da Educação Básica no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), buscam formar o professor ativo, capaz de articular teorias e práticas pedagógicas, em diálogo com pesquisas da História da Educação, Sociologia da Educação e do Currículo⁶², mas a idéia central é dada à “pedagogia da competência”. Competência que, de acordo com a autora, atende às exigências do sistema de trabalho, onde a prática é valorizada em detrimento da pesquisa *“e que tem como alvo a produtividade, a eficiência, passíveis de serem controlados através de uma estrutura já montada de avaliações”* (2005, 160).

Deste modo, o professor também é formado, tendencialmente, em uma estrutura educacional pautada nas tônicas neoliberais, que reforça as mesmas balizas encontradas nos PCNs – principalmente a hierarquização dos saberes, que torna o professor mestre sábio que transmitirá seus conhecimentos aos alunos. Neste contexto, o professor também não é produtor, mas mero transmissor dos conhecimentos acadêmicos já transpostos para o universo escola. Formado pela lógica do mercado neoliberal, o professor, em grande parte das vezes, torna-se sujeito economicamente útil e politicamente dócil, assim como o trabalhador da indústria (Galzerani, 2005).

No início do século atual, o Ministério da Educação, dizendo-se preocupado com a qualidade de ensino no país, elabora um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores⁶³ – PROFA – um curso de aperfeiçoamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo

⁶² Em seu texto Políticas Públicas e Ensino de História, 2005, Galzerani, localiza alguns autores e as idéias incorporadas às Diretrizes: como Forquin, 1992, Tardif, 2002, Contreras, 2002 – que trazem consigo noções de “saberes docentes”; Chevallard, 1995, noção de “trasposição didática”; Schön, 1992, “professor reflexivo”; Stenhouse, 1991, “professor pesquisador”; Giroux “professor como intelectual crítico”.

⁶³ No estado de São Paulo os municípios ofereceram este curso aos seus professores municipais. Já os professores estaduais, participaram de um curso chamado “Letra e vida”, com idéias pedagógicas próximas do PROFA.

objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

Neste Programa de Formação, supervisionado pedagogicamente por Telma Weisz, os professores realizam estudos de textos sobre alfabetização, construção de escrita e leitura, o uso social da escrita e a prática cotidiana dos professores⁶⁴. As leituras propostas são re-leituras de textos, principalmente, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Neste projeto de educação, a produção de saberes se inicia com uma sondagem dos conhecimentos dos alunos, denominado por Telma Weisz de “Avaliação Diagnóstica”. A partir desta avaliação é que o professor irá atuar como “mediador e desafiador dos alunos, criando estratégias para possibilitar os alunos a vencerem suas dificuldades” (PROFA). Também sugere a utilização de cantigas, músicas, histórias que sejam de conhecimento das crianças. Após ter feito tal curso, percebi que não há a preocupação em discutir a produção de conhecimentos e a autonomia do professor enquanto mediador entre escrita-leitura-alunos, mas sim, apresentar receitas prontas e textos simplificados da teoria.

É dentro deste contexto ora apresentado que Ruth Rocha escreve suas obras recentes, e nas quais podemos perceber os fios da modernidade tardia. Os PCNs, enquanto medidas do plano educacional do Estado, afirmam a necessidade e obrigação do mesmo em elaborar parâmetros no

campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997, 11)

Assim o PCN de História e Geografia, para o 1º ciclo do ensino fundamental, por exemplo, enfoca a história e o espaço ao redor dos alunos, com os quais ele “*convive, dimensionadas em diferentes tempos*” (BRASIL, 1997, vol. 5, pág 35). Conviver – com viver, viver com. O que não necessariamente significa interagir, aprender, ressignificar, transformar o local e a história e ser transformado por eles. E o que é mais próximo das crianças dessa faixa etária? Sua rua, sua família, sua escola e seu bairro. Desta forma, o livro literário para crianças também é visto pelo mercado como um objeto a ser explorado como um livro escolar, visto que possui finalidade didática, o que lhe permite ser considerado e utilizado pelo professor como ponto de partida da pesquisa sobre a história dos alunos. Este papel de livro escolar é reforçado pelas atividades propostas ao final do livro e que possibilitam aos leitores construir novos conhecimentos. Tal traço pedagógico

⁶⁴ O curso propõe atividades para serem feitas em classe com os alunos e discutidos os resultados no grupo de formação.

também é encontrado no livro mais vendido da autora⁶⁵ “*Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*”, de 1976. No final da história que nomeia o livro, a autora questiona:

Você gostou do fim da história?
Se você fosse o autor,
Como é que você gostaria
Que a história acabasse?
Por que é que você não escreve
a história de um menino
ou de uma menina,
que também inventou
um jeito diferente de falar?
Depois, mostre sua história
à sua professora (1977, 24)

Podemos perceber pelo trecho acima que, para a autora, conhecimento não é produzido somente pela ou na escola: ele pode ser construído em casa, com os amigos, após a leitura de um livro. É na relação com o outro que se produz conhecimentos ou saberes. Contudo, a referência relativa a necessidade de mostrar a história à professora indica a valorização – ou tentativa de valorização – do universo escolar realizado pela autora, no que respeita à produção de conhecimento ou saberes escolares. Segundo Thompson⁶⁶ (1987), o conhecimento histórico é produzido na relação pesquisador e evidências, não podendo o primeiro dar respostas prontas às evidências, mas são estas que possibilitarão ao pesquisador respostas a seus questionamentos, frutos, por sua vez, de suas próprias experiências, historicamente dadas. Ana Maria Monteiro⁶⁷ (2001), citando os estudos de Chevallard (1991), diz que para ele, o conhecimento escolar tem suas origens nos saberes científicos ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, mas não é a mera simplificação destes, mas possui

lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria. (Chevallard, apud Monteiro, 2001: 126).

A transposição didática, isto é, a passagem do conhecimento de referência ao conhecimento

⁶⁵ Segundo site da autora <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historiadaruth.htm>

⁶⁶ THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser”. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

⁶⁷ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001, p. 121 – 142.

que na escola será ensinado, não se inicia no professor, mas antes, pelos técnicos, representantes de associações (e, por que não os editores de livros didáticos?). Desta forma, segundo Chevallard, os professores trabalham com os conhecimentos transpostos, mas não fazem tal transposição. Sua intervenção sobre esses conhecimentos, ocorre em sua prática pedagógica. Outro autor estudado por Monteiro é André Chervel, que adotou a perspectiva histórica, destacando-se no campo da História das Disciplinas Escolares. Segundo Circe Bittencourt⁶⁸ (1999), Chervel discorda da visão apresentada por Chevallard, pois a instituição escolar foi por este último representada como agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, sendo, deste modo lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina e da estagnação. Para Chervel, continua Bittencourt, a concepção de saber escolar está intimamente relacionada a uma visão que extrapola a escola estagnada: para ele, deve-se partir de uma concepção de disciplina entendida em sua totalidades, em sua especificidades, com objetivos próprios, que se articulam aos outros saberes, mas não formam um conhecimento menor. Deste modo, as pesquisas devem preocupar-se em entender as especificidades e autonomia das disciplinas.

No livro “Nicolau tinha uma idéia” (1982), a autora explicita ainda mais sua concepção de produção de conhecimento e de conhecimento educacional (lato sensu). Esta história acontece em “*um lugar onde cada pessoa... só tinha uma idéia na cabeça. (...) (1982, 2 – 3).* A este lugar, um dia chega Nicolau, que também tinha uma idéia na cabeça. Nicolau conta para João, que passa a ter duas idéias na cabeça. João, por sua vez, conta sua idéia a Nicolau, que também fica com duas idéias na cabeça. Enquanto anda e encontra outras pessoas, Nicolau conversa e troca idéias com Maria, com Pedro, Manuela e com quem mais encontrou. Estas idéias misturaram-se e formaram muitas outras idéias “*Então, as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça.*” (1982, 18).

Ao mesmo tempo em que a autora afirma que os conhecimentos e as idéias são construídos e transformados na relação com o outro – do interesse das pessoas deste lugar, onde cada um tem apenas uma idéia na cabeça, para terem mais idéias – há presente a questão que existe sempre alguém que tem mais conhecimentos que os outros e que conta a estes suas idéias. Deste modo, mesmo afirmando (a autora do texto escrito) que se o conhecimento se produz na relação com, não se percebe o autoconhecimento que estas pessoas têm de si. Elas continuam vendo-se como incapazes de produzir conhecimento na relação, portanto com a necessidade de um norteador, no

⁶⁸ BITTENCOURT, Circe. Apresentação. IN CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. . **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999. .

caso, Nicolau:

começaram a procurar Nicolau para ele contar as idéias que ele agora tinha. E todo mundo foi ficando com uma porção de idéias na cabeça. (1982, 19)

Coloquei em destaque a autora do texto escrito. Este livro foi ilustrado por Walter Ono, companheiro de muitos livros da autora. Nas páginas 18 e 19, onde a autora diz que as pessoas pedem para que Nicolau conte sua idéia, Walter Ono, com delicadeza, capta a circularidade da produção do conhecimento.

No texto iconográfico do ilustrador, as pessoas, após ouvirem o que Nicolau tem a dizer, relacionam o dito com suas idéias, formando novas idéias, que são relacionadas entre si. Mas, mais uma vez, nesta representação, elas não se percebem como capazes de produzir esse conhecimento: vêm-se apenas como receptores das idéias de Nicolau, não percebendo que podem ter novas idéias se trocarem as que têm com outras pessoas. Tal hipótese é levantada pela análise da “ilustração”, já que nelas as pessoas aparecem felizes por seus pensamentos novos, que são relacionados com o dos outros, permanecendo, contudo, caladas, não conversando entre si. Tal silêncio entre os personagens também é representado pelo ilustrador através da escolha de dois diferentes tipos de “balão”: o de Nicolau, que conta suas idéias, é um “balão” de fala. Já os outros personagens, possuem “balões” de pensamento.



Iconografia 12: de Walter Ono para o livro “Nicolau tinha uma idéia” - páginas 18 e 19

Segundo Bakhtin (2003), o outro é que nos possibilita compreender a nós mesmos e o mundo ao nosso redor, mas somente quando fazemos o movimento de olhar para nós com os olhos dos outros. É o outro que nos dá a palavra de que nos apropriamos e dizemos nossa. Como na

história de Ruth Rocha: Nicolau deu a palavra para seus conterrâneos e estes se apropriaram dela. Mesmo que ainda não se vejam como produtores, há a possibilidade de mudança de olhar que têm de si, vendo-se como produtos e produtores de conhecimentos, pois, como a autora termina a história:

E naquele lugar, agora,
todo mundo tem uma
porção de idéias.
Como você, que também
Conversa com os outros,
Ouve as idéias deles
E aprende uma porção
De idéias na escola. (23)

É interessante aqui registrar, que também neste texto a autora, dirigindo-se ao leitor implícito, possivelmente uma criança, imprime destaque aos saberes por eles produzidos no universo da escola.

Por meio de trocas de experiências e idéias, as pessoas sentiram-se melhores, mais felizes, aprenderam outras coisas, novas coisas. Como interessados pela educação dos filhos, os moradores deste lugar levam seus filhos para escutarem as idéias de Nicolau, que:

teve que arrumar um lugar grande, onde ele pudesse contar às crianças as
suas idéias. E naquele lugar, agora, todo mundo tem uma porção de idéias.
(1982, 22-23)

Percebe-se aqui que esses pais não se sentem confortáveis em falar suas idéias para os filhos, deixando esta tarefa para Nicolau. A escola, pois, aparece aqui como um local onde se aprende com o professor. E aparece como um local feliz.

Deste modo, o conhecimento é produzido dentro e fora da escola: fora por considerar importantes os conhecimentos prévios dos alunos. Dentro pois é onde ocorre a troca de experiências, intercambiando vivências e produzindo outros conhecimentos: nem melhor, nem pior. Diferentes conhecimentos.

Nas representações de escolas analisadas até aqui, percebe-se presente sentimentos de cumplicidade e confiança, possibilitando a aprendizagem ocorrer de forma mais lúdica, oferecendo também uma proposta de escola, de trabalho pedagógico, de professor. Nas obras acima apresentadas, a autora representa a escola como um espaço prazeroso, onde aprender é algo divertido, estimulante na busca de aprender sempre mais.

Há respeito entre os personagens e respeito às idéias deles. Mas há outras representações de

escolas no universo literário de Ruth Rocha. Um deles foi apresentado no capítulo anterior, presente na história “Bom pra tosse” (1987). Outras obras que a autora traz a discussão são “Quando a escola é de vidro” (1986), e “A menina que aprendeu a voar”, s.d.⁶⁹.

A visão de escola é completamente diferente da escola de dona Ostra: um lugar que formata e que tolhe a liberdade. Em “Quando a escola é de vidro” (1986), cada aluno recebia um pote de vidro para assistir as aulas de lá. Tinha potes de vários tamanhos, divididos por séries: as crianças da 1ª série recebiam um pote pequeno, as da 2ª um pote maiorzinho e assim por diante. E o coitado que repetisse de ano, continuaria com o pote da sua série, mesmo que ele tivesse crescido ou engordado!, porque ninguém preocupava-se em saber se os alunos cabiam ou não dentro dos vidros.

Em tal escola, só se saía dos vidros para a aula de educação física ou na hora do recreio, quando as crianças saíam “desembestadas” para aproveitar todos os instantes de liberdade. Trata-se de crítica explícita que a autora realiza, relativamente aos modelos tradicionais de educação, tão questionados pelas Propostas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

Já em “A menina que aprendeu a voar” (1983), a professora de Joana xingava os alunos, Dona Cleópatra e a tia que tomavam conta do recreio tinham sempre proibições para as crianças: um dia mandou que não falassem durante o recreio, não usassem laço vermelho. Será que se podia respirar nessa escola? As aulas, com muito giz e lição na lousa eram expositivas. Joana, como qualquer pessoa, começou a fantasiar outra vez enquanto sua professora falava.

Joana começou a olhar pela janela e as nuvens passavam, tão brancas, e o céu era tão azul, e em algum lugar do mundo as ondas do mar batiam na praia e levantavam espuma, e no pleicenter (sic) tinha roda gigante e montanha russa. E na esquina tinha o pipoqueiro e o homem que vendia algodão doce e tinha um gordo que vinha pela rua assobiando uma música tão bonita (...) (s.d., s.p)

Quando percebeu estava voando e levando seus amigos com ela. Vendo a cena, outras crianças, “*gordas e magras, altas e pequeninas, louras, mulatas e morenas, tinha crianças inteligentes e burras, e voavam todas, rindo-se muito, alegres, pelo céu*”. (s.p.) E a professora, vendo a cena, chora “*uma lágrima salgada*”. O que significa esse choro uno, essa lágrima tão destacada e delicada?

A face humana da professora que sobressai de sua máscara comportamental, representada em diversas ocasiões, por diversos autores. Nesta frase, a autora representa os vários sentimentos

⁶⁹ O livro utilizado não possui ano de publicação, ficha catalográfica e numeração das páginas, mas a primeira edição data de 1983.

contraditórios existentes nos seres humanos. Representa uma imagem não maniqueista de docente, comumente representada como os extremos: castradoras ou maternal.

E por que a distinção entre “*crianças inteligentes e burras*”, sendo que no restante de sua obra as crianças aparecem sempre como capazes? Será que é a “reprodução” pura e simples de algumas imagens do imaginário escolar? Afinal é algo que a cultura escolar produz como critério de classificação dos alunos.

Por nossas experiências vividas em escolas como alunos, estagiários, professores, ou funcionários, sabemos que é comum o desrespeito atrás de palavras para com as crianças. Posso citar um dia em que um funcionário da escola onde trabalhava disse “- Já vou abrir o portão para a boiada passar!”, referindo-se aos alunos que queriam brincar na quadra de esportes e de areia durante o recreio.

Tais atitudes e palavras têm gerado, historicamente, vários sentimentos, entre eles o de revolta, como acontece em “Quando a escola é de vidro” (1986). Neste texto, a autora revela uma dada visão de resistência cultural – ainda que no início não consciente – produzida no interior da escola, a partir do destaque do papel ativo das crianças. É interessante observar que neste texto, para a autora, uma criança das classes trabalhadoras – com seus não enquadramentos culturais - teria dado início a todo o processo de resistência. Todos os alunos ficavam dentro dos vidros apertados, espremidos e comprimidos quando chega à escola o Firuli, menino descrito como “*favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre.*” (1986, s.p.), mas que não tinha vidro, pois a escola não possuía mais para oferecer, “*então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo... Então (...) começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.*” (1986, s.p.).

Firuli, menino pobre, era motivo de inveja, pois “*ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até mesmo que gozava a cara da gente que vivia preso.*” (1986, s.p.).

As crianças sentiam inveja da possibilidade de movimentação de Firuli e os professores o consideravam um mal exemplo, visto que:

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...
E os professores não gostavam nada disso...
Afinal, o Firuli podia ser um mal exemplo pra nós... (1986, s.p)

Mal exemplo? Creio que não, pois o narrador conta-nos, anteriormente os questionamentos

e reclamações discentes:

Alguns reclamavam.

E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. (...)

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior... (1986, s.p)

Com o que os comunistas se relacionam com toda essa história? Muita coisa! A 1ª edição do livro data de 1986, ocorreu pouco tempo após o término da ditadura militar no país, cujo discurso pautava-se também em acabar com a “ameaça comunista” no país. Existia a “crença” nesta – e em épocas anteriores - que o comunismo era o grande vilão da ordem socialmente estabelecida.

Firuli não era comunista e também não foi o responsável pela revolução que aconteceu na escola, mas foi a brecha necessária para que os alunos começassem sua luta:

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

- Se o Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas Dona Demência não era sopa. Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro... (1986, s.p)

Crianças espertas aqui representadas pela autora! Um menino solitário, depois duas meninas juntas! Sabem argumentar e aproveitam-se, sabiamente, de uma contradição dos adultos para legitimarem seus argumentos. Mas, a inteligência das crianças foi revidada com violência física. A professora, chamada de dona Demência – um nome não muito usual para pessoas e cujo significado é “*qualquer deterioração mental; afrenia, afrenesia, atimia. 2, popular, loucura, doidice, pavorice*”⁷⁰ - sem saber como contra-argumentar “dá coques” nas cabeças de seus alunos e desta forma, consegue reprimi-los. Trata-se de uma dada representação da professora. Outra vez, uma reprodução simplificada da imagem dos professores? A distinção entre o bem e o mal? Em “A Menina que Aprendeu a Voar”, as professoras para colocar ordem na sala durante uma confusão, gritam, enlouquecem, brigam, ameaçam ter xiliques e uma até sobe na mesa para que os alunos sosseguem. O que pode indicar tal representação de professor? Seria esta representação estereotipada das professoras uma forma de criticar, denunciar e propor novas imagens de ensino?

Voltando à Dona Demência, fica a pergunta: até quando ela conseguirá manter a ordem

⁷⁰ Segundo o Novo Aurélio Século XXI.

através da força? Segundo a autora do texto, não por muito tempo, pois no dia seguinte...

... bem, no dia seguinte outros alunos também não quiseram entrar no vidro e eram em quantidade maior, em uma tentativa de organizar uma reação, mesmo sendo, ainda, em pequenos grupos e grupos aparentemente isolados (o menino, as duas meninas e outros oito meninos deste dia). Dona Demência, já sem paciência (ou sem saber o que fazer) manda chamar o diretor da escola, que culpa Firuli e, ainda, o considera um perigo para a escola. Dito isso, pega os

meninos um por um e enfiar á força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro - já tinha dois fora. Todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. (1986, s.p)

Tal manifestação possibilitou um movimento (des)organizado e (des)ordenado pelos alunos. Enfiava-se um, saíam dois. Tal desordem e desorganização quebram a rotina organizada e estruturada da escola, que não sabe como resolver tamanho problema. Resolver realmente não sabe. Mandou-os para casa. Mando-os, não! Mandou a escola INTEIRINHA para casa, já que as outras salas também saíram e quebraram seus vidros (mas foi muito mais por descuido e curiosidade para ver o que estava acontecendo na classe de Firuli). Através desta (des)organização, as crianças não só conseguem seu intento, como conseguem transformar o pensar a educação dos profissionais nelas envolvidos, pois após esse tormento com os alunos, o diretor reúne os professores para uma reunião, na qual abole os vidros:

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

- Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. (1986, s.p)

Essa nova possibilidade de educação só aconteceu depois de uma grande e drástica revolução feita pelos alunos, alguns cientes de seus objetivos de luta, outros por “farra”. Repensar a educação. Experimentar coisas novas. Dialogar. Alguns das visões pedagógicas de Ruth Rocha, situadas num dado momento histórico.

O vidro age como fôrma: tenta formatar os alunos no regime disciplinar da escola, no interior de compartimentos estanques. Devido a ele os alunos não conseguem movimentar-se e relacionar-se: o vidro impede o contato e possibilita o controle, a vigilância. Ele é uma fantasmagoria do mundo moderno: possibilita que vejamos seu interior, mas não possibilita contato com ele. O teto das galerias de Paris do século XIX, analisadas por Walter Benjamin em “Paris, capital do século XIX”, permite aos passantes verem o céu, mas impossibilita sentirem os ventos que carregam as nuvens. Os vidros das galerias permitem apreciar o movimento das ruas, mas isolam o observador das pessoas que passam. Das pessoas que vão.

Peter Gay em sua obra “O coração desvelado” (1999), nos informa que os burgueses do século XIX preocupavam-se muito com a introspecção, o autoconhecimento, sendo que os resultados dessas auto-análises não guardavam para si ou faziam segredo: escreviam em diários, cartas, pintavam auto-retratos. Gostavam de revelar-se aos outros, mostrar abertamente seu coração desvelado. O vidro também possibilita isso: os vidros das residências burguesas oitocentistas, por exemplo, permitem-nos pequenos vislumbres de seu interior. Para Benjamin, o interior da residência do homem moderno, que aprende a ser privado, representa o seu universo, sua casa é a expressão da personalidade. Seriam as janelas vitrines?

Isso na Paris moderna, porque na Paris da alta modernidade, o vidro não mais possibilita ver o interior: este reflete o exterior para o externo, como um espelho. A primeira imagem, trata-se de uma galeria de Paris no século XIX, onde o ferro e o vidro dão destaques à arquitetura e há possibilidade de ver-se tanto estando dentro quanto fora da galeria (o problema é chegar no telhado pelo lado de fora e nele ficar sem cair...).

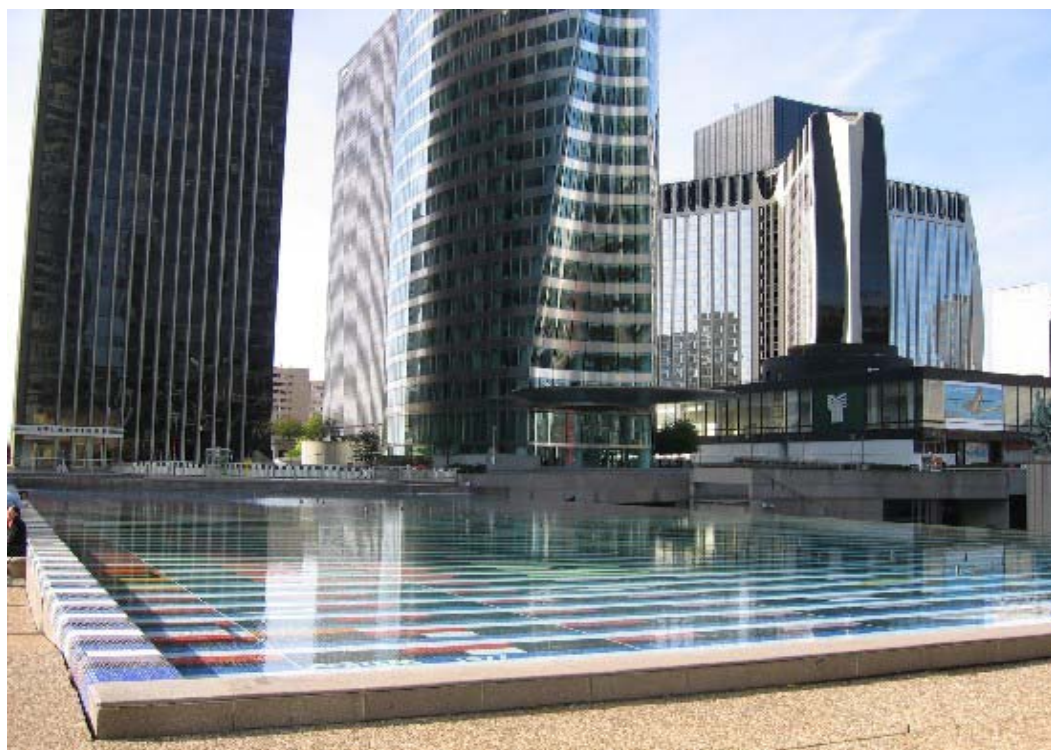


Iconografia 13: Galeria do século XIX – sem referências completas do local.

As seguintes, são prédios existentes no quartier de la Défense na Paris de 2004, nos quais os vidros são predominantes no exterior e possuem tarefa ambígua: “protegem” da multidão quem está dentro, já que por ela não é visto – possibilitando um pequeno anonimato, mas também possibilitam a quem está dentro, ver o exterior sem ser visto.



Iconografia 14: Quartier de la Défense – Paris. 03/10/2004. Arquivo particular Erico Zerbinatti



Iconografia 15: Quartier de la Défense – Paris. 03/10/2004. Arquivo particular Erico Zerbinatti

O vidro como material é frio e impessoal: neste não deixamos nossas marcas. Ao contrário do veludo, que ao toque é macio e que possibilita marcar.

A escola de potes de vidro possibilita que se veja o interior e o exterior, mas impossibilita a relação das pessoas de fato. Assim como não há relação direta entre as crianças, também não o há com a professora. A professora pode falar, ensinar e explicar, mas não sabe como o aluno está aprendendo. O vidro o “protege” da professora. Será que o aluno que vai a ela é marcado pelas aprendizagens que acontecem dentro dos potes ou nos momentos sem eles?

Será que a educação de fato educa os alunos? E em que sentido educa?

A escola na sociedade capitalista tem sua função claramente definida: formar dóceis trabalhadores para a sociedade, formar consumidores.

As múltiplas visões de escola presente nas obras de Ruth Rocha relaciona-se ao seu contexto histórico, à sua própria visão de escola, à sua visão de ser humano que pretende formar.

Não percebemos nas obras analisadas uma visão de escola que possibilite a resistências à dominação capitalista. A resistência que existe é quando se ameaça os direitos individuais dos cidadãos, como liberdade de ir e vir ou mesmo de poder se movimentar livremente neste espaço.

Ou seja, a resistência existe quando fere os valores liberais.

4. *E os fios da história?*

Lajolo (1985) afirma que a literatura para crianças

parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam a escola e a sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não-infantil, que representa a vanguarda e o espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem. (44).

Deste modo, Ruth Rocha também adentra este universo escolar, como em sua Coleção “O Homem e a Comunicação”, de 1992, a autora narra a história de diversos materiais importantes para o homem e a comunicação. Tais livros trazem consigo visões da autora reveladoras de uma dada e situada concepção da história no momento histórico em questão. E que visão é essa? Nas histórias desta coleção pode-se perceber uma forma linear de narrar os acontecimentos. A história é dividida em idades, eras e períodos:

Na verdade, desde que o homem é homem, há mais ou menos um milhão de anos, ele vem deixando marcas de sua passagem pelo mundo. (...) homens primitivos desenhavam e gravavam nas paredes de pedra imagens maravilhosas de bois, cavalos e bisões. Essas imagens nos contam que o homem, na época em que pintou essas figuras, já tinha senso artístico, noção de proporções e capacidade de cumprir um planejamento. Mas a história do homem só pode ser contada a partir da invenção da escrita, quer dizer, a partir de cinco mil anos atrás. (A História do Livro, 1992, 6)

Segundo ela a história do homem só pode ser contada depois da invenção da escrita. Mas ela traz também as informações sobre as marcas deixadas: por tais figuras pode-se conhecer um pouco sobre a vida deles, animais que caçavam, que já conheciam técnicas de pinturas e gravação em rocha, quais materiais usavam para isso, que já sabiam construir e utilizar instrumentos externos a seu corpo, que possuíam senso de proporções e artísticos, entre outras coisas. Ora, tais informações já não contam sobre a vida cotidiana desses homens? E se a partir delas é possível recontar esse passado por que só é considerado história o que é posterior à escrita? Tal visão, encontra-se muito comum nas escolas e em nossa sociedade modernamente tardia.

Com isso, pode-se levantar a hipótese que a visão de história da autora neste texto tem marcas da história positivista. Nesta forma de pesquisa histórica, a história é uma narrativa de fatos, de acontecimentos contados após o advento da escrita. O que é anterior, não é considerado como tal, sendo a chamada época “pré-histórica”. Além disso, só é considerado documento da época os documentos “oficiais”, desconsiderando outras fontes importantes, como iconografias e a própria

oralidade.

Adiante, a autora nos conta sobre os documentos escritos:

De fato, a partir da invenção da escrita é que começaram a aparecer os primeiros documentos escritos e os primeiros livros. (A História do Livro, 1992, 9).

A história nova, metodologia de pesquisa por mim adotada, interessa-se não só pelos documentos oficiais, escritos. E isto requer um outro olhar para o documento em sua materialidade, considerando sua relação com o tempo e espaço.

O mundo de hoje não é mais o mundo que os primitivos viram. É um mundo mais colorido e mais alegre, graças ao engenho e à persistência dos homens, que, através dos séculos, misturam esses elementos de infinitas maneiras. (O Livro das Tintas, 1992, 30)

No fragmento acima, produzido pela autora, nesta obra de 1992⁷¹, podemos observar a questão do passado e do presente: hoje o mundo é mais colorido e alegre, pois os homens sabem como misturar as tintas para ter novas cores - ou também não sabem, mas tentam, inventam e, às vezes, acidentalmente conseguem novas e diferentes cores. Mas os homens “primitivos” também não possuíam suas formas de colorir? E não há outros meios de deixar o mundo mais colorido, além das possibilidades artificiais? As flores, as florestas, os pássaros e outros animais, com quem os “homens primitivos” tão bem conviviam não coloriam a vida – e sem o “perfume agradabilíssimo” das tintas industrializadas? (Os quais além de colorir perfumavam e alegravam o ambiente com seus perfumes e canções.). A vida dos homens primitivos era mais triste. A nossa, mais alegre. O passado é menos, menor e pior. O presente (ou o futuro desse passado) é mais, maior e melhor. E o futuro que virá desse nosso bom tempo, será melhor ainda:

O grande progresso tecnológico de nossa época faz prever o aparecimento ou o aperfeiçoamento de instrumentos de leitura tão ou mais eficientes que o livro. (A história do livro: 1992, 31)

Deste modo, tem-se a impressão que, para a autora, a história é algo progressivo, onde o passado é o degrau inferior e anterior ao presente, sempre melhor.

Outro ponto onde essa determinação está presente: “*Os romanos herdaram o alfabeto grego*” (O livro da escrita: 1992, 1). Eles “herdaram”? Ou se apropriaram e re-significaram essa cultura? Algumas palavras retiram da história todo seu movimento, seu encanto, sua vida. Quando a autora diz “herdaram” ela mascara todo o contexto de dominação-resistência existente nesse

⁷¹ Tal coleção, “O Homem e a Comunicação” foi publicada pela editora Melhoramentos em 1992. Segundo o Serviço de Atendimento ao Consumidor

período, as guerras, mortes e vidas de pessoas e culturas, transformando-o em algo tranquilo, calmo, com os gregos entregando o domínio de tudo aos romanos em um testamento.

Colocar milhares anos de histórias em um pequeno livro, será sempre uma tarefa complicada. Muitas vezes existirão simplificações, que serão questionadas. Muitas conclusões serão tiradas dessas críticas – algumas vezes, não incorretas, mas devido às simplificações, o resultado que se alcança não é o esperado pelo autor. É o risco que se corre ao se “editar” a história.

Se existe o “pré-determinismo” tecnológico neste texto, não se poderia dizer que nele exista também o pré-determinismo social – ou “ciclos” sociais?

Mas não se iludam vocês
Com a alegria do cortejo,
Pois a história se repete,
Como se fosse um gracejo.
(Sapo vira rei vira sapo:1983, s.p)

Por este trecho, isoladamente, é possível acreditar que sim.

Se os homens são seres históricos, realizadores e construtores de histórias e por elas são transformados, como a história pode ter essa previsão? Que nada irá mudar, porque sempre foi assim, ou que irá mudar dentro das condições que temos, no interior de um futuro certo? Com isso, a história perde suas possibilidades de mudanças. Mas não é possível produzir conhecimento histórico sobre a visão de história produzida pela autora, em suas obras literárias, com trechos, pedaços isolados, sem relacioná-los com outros dados, situados em outros momentos históricos.

Deste modo, o quê outras obras da obra dizem?

O fim dessa história meu avô não sabia.
Uns contam que o reizinho ficou com tanta raiva,
Com todo mundo dizendo tudo o que pensava,
que fugiu pra longe e nunca mais voltou.
Outros dizem que ele desistiu de ser rei
E que deixou o lugar pro irmão dele.
E há quem diga que quando o encanto se desfez
O reizinho virou sapo e anda por aí pulando,
Coaxando e esperando que alguma princesa
Dê um beijo nele e ele vire rei de novo. (1978, 38-39)

Neste trecho de “O reizinho Mandão”, o desconhecimento do destino do rei abre várias possibilidades – isso não ocorreria caso acreditasse no determinismo histórico. Observando outras obras suas, situadas no período de ditadura militar no país, ela não acredita no determinismo, na imutabilidade e conformismo, pois tem como temas constantes a luta e a resistência contra a dominação e à injustiça temas constantes em seus livros. Os meninos da Rua do Sol (livro “Davi

ataca outra vez”, 1982), lutaram contra o seu Golias, dono do supermercado (e uma metáfora com os personagens bíblicos Davi e Golias. Na história sobre eles, Davi, menino israelita, filho de Saul e com grande fé em Deus, ganha a luta contra Golias, um grande guerreiro filisteu, tendo como “arma” uma pequena funda), e “ganharam” a batalha, conseguindo manter o parque onde brincavam. Seria possível crianças ganharem de um adulto se a autora acreditasse na estagnação, na imobilidade social?

Ruth Rocha, na obra “Lá vem o ano novo⁷²” (1982), em um contexto mágico, narra a passagem de ano. Nela, seus personagens são o Ano Velho – descrito como cansado – o Ano Novo – pronto para nascer, os Segundos, os Minutos, as Horas, a Meia- Noite e a Temporada, estavam todos na casa do Tempo:

Todos os ajudantes do Tempo, os Segundinhos, os Minutos, as Senhoritas Horas, as Senhores Semanas, os Doutores Meses, todos preparavam-se para a passagem do ano.

Cada grupinho discutia seus problemas.

Os Segundinhos estavam muito aborrecidos:

– Isso é injustiça! Nós, que somos os menores de todos, é que temos que trabalhar mais.

– E os Minutos, aqueles grandes enjoados, vivem nos empurrando: anda depressa, não pode atrasar, deixa de moleza...

Os Minutos também tinham seus problemas:

- Esses Segundos nos dão tanto trabalho! Temos que estar contando o tempo todo! E eles são tantos, tão parecidos.
(50 e 52)

Percebe-se o tempo como algo fragmentado, dividido: o tempo do relógio. Tal leitura é mais uma forma sutil de educar politicamente o leitor, formando-o de tal modo que a fragmentação e homogeneização relativa à contagem do tempo (a forma de marcar e viver o tempo como igual em qualquer parte do mundo) seja vista como “natural”.

Mas quando a autora re-conta os acontecimentos históricos, não é possível perceber a divisão temporal encontrada nas obras acima: Ruth Rocha narra tais acontecimentos, sem reproduzir a fragmentação temporal metodologicamente acima indicada.

Como em “Faz muito tempo” (1982), onde a autora situa no tempo e no espaço o descobrimento do Brasil, mas sem dividi-lo em períodos históricos e narra o descobrimento pelos olhos do menino Pedro.

⁷² Pertencente à coletânea - Histórias de Recreio – Faz muito tempo e outras Histórias. São Paulo: Abril, 1982.

Ou como em “Marília Bela” (2005), (título inspirado na obra Marília de Dirceu, de Tomás Antônio Gonzaga, 1744 – 1810), onde a autora narra pela voz de Marília, de 8 anos, seu cotidiano no Brasil colônia, mais precisamente em Vila Rica.

Não há, nesta história uma marcação temporal precisa, mas indicações do tempo em que ocorre, como o próprio nome da cidade (que mais tarde tornou-se Ouro Preto), ou quando narra a educação das meninas:

As meninas, aqui em Vila Rica, não estudam. Só aprendem a costurar, bordar e fazer rendas.

Mas meu pai quis que eu aprendesse a ler e a tocar piano. Tenho uma professora, francesa, que vem aqui em casa me das aulas. Eu já sei ler direitinho e estou até escrevendo coisas neste caderno. (6)

Mas a percepção do tempo é dada principalmente pela menção da escravidão: “*tem uns que chegam de cadeirinha, carregados pelos escravos*” (8).

Durante uma brincadeira, a autora “prega uma peça” em Marília e em sua prima Carolina: estavam elas tentando chegar no último galho da mangueira, quando Carolina coloca a mão sobre uma casa de marimbondos! Pulam as meninas da árvore para o quintal do vizinho, entram pela porta da cozinha, passam pelas escravas, pela dona da casa, correm para a sala, onde há um grupo de homens reunidos em volta da mesa (sobre a qual há um grande pano branco com um triângulo vermelho e algumas palavras). Saem pela porta da frente, correm pela rua e chegam à casa de Marília. Entram aliviadas, pois os marimbondos não mais as perseguiam.

Mas, havia a mãe de Marília, pronta para dar uma bronca:

Que modos são esses? De onde as senhoras estão vindo? Aonde é que foram? O que estavam fazendo na rua? Meninas não andam sozinhas na rua, vocês sabem muito bem. (19)

Na cama, na hora de dormir, as meninas conversam sobre o que viram e ouviram durante a correria, prendendo-se, principalmente, na reunião na sala do vizinho e estranhando “*aquele pano branco, com desenho vermelho*” (20). E durante esta conversa, Marília conta a palavra que ouviu e que por isso era motivo de segredo:

Marília ficou pensando mais um pouquinho e depois respondeu:

- Não sei não, Carolina. Mas acho que eu ouvi a palavra *Independência*. (20)

Nesta história sobre a história de nossa independência, a autora não se prende à datas, aos heróis, aos símbolos e às experiências das classes trabalhadoras. A história nacional é representada por Ruth Rocha como algo comum a todos, onde vivem seu cotidiano de maneira indissociada da

historicidade, mas seus personagens principais são da elite: poetas, intelectuais, médicos. A narrativa tenta centrar-se mais nas vivências do dia-a-dia das pessoas, no caso, da menina Marília e de Carolina, na vida da mulher daquela época – sua formação para ser “dona de casa” e sua ausência nas discussões sobre a independência, dos costumes da população. Para compor esse universo, a autora também re-significa obras literárias, como a já citada “Marília de Dirceu” – escrita entre 1788 e 1789 – e “Glaura” de Manuel Inácio da Silva Alvarenga, publicada em 1799.

Por que “tenta centrar-se”? Porque a criança representada pela autora nesta história aparece como mero pretexto para contar a história com vestígios positivista, a história oficial. Mesmo a autora narrando o cotidiano da menina, não explicita a atuação das classes trabalhadoras (como ocorrera nas suas produções literárias da década de 70 e 80 do século XX). Faz crítica ao escravismo não no sentido de forma de apropriação da força produtiva, mas na forma de se tratar os escravos, fios do contexto da democracia liberal do qual a autora fala:

Eu tenho muita pena dos escravos.
Tem gente que maltrata muito os escravos.
Na minha casa, meu pai não deixa que ninguém bata neles, ou grite
com eles. (8)

Sua visão, deste modo, é uma visão da história liberal, na qual os acontecimentos históricos são narrados a partir da elite.

A “escolarização” de forma sistemática do tema ocorre no apêndice do livro: “Um pouquinho mais de história”. A autora relaciona poucas vezes tal apêndice com a narrativa de Marília, como na primeira frase: “ *No tempo que Marília vivia, Vila Rica era a cidade mais importante de Minas Gerais e do Brasil colonial*” (24). Na segunda frase, conta a história do Brasil e de Vila Rica, como um texto de livro didático, com iconografias da época, mapas, fotos e livros. Há a preocupação com a cultura da letrada, elitista, da época (relacionando com o poeta Tomás Antônio Gonzaga, situando sua orquestra, teatros e grupos de saraus) e em explicar o porquê que o Brasil do século XVIII era um país católico e suas igrejas.

Mais uma vez, traços da história positivista liberal.

Importante registrar que a autora contou com o auxílio da pesquisa história e iconográfica realizada por Edson Luiz Nars.

Assim, pode-se pensar que a visão de história da autora também expressa interesses do mercado editorial para além de outras tendências culturais por ela vividas?

PARTE II

- O TEAR TEÓRICO-METODOLÓGICO -
- os teares e os fios do tapete -

1 as balizas fundamentais deste tear
Fios historiográficos tecidos e entrecruzados

No decorrer de minha formação pedagógica estive em contato com diversas tradições de pesquisa histórica: a positivista, a marxista, a fenomenológica, a marxista-cultural inglesa, a história nova – dentre outras.

Neste período, fui procurando tecer meu próprio caminho epistemológico, neste caso, articulando a história nova ao marxismo cultural inglês e ao marxismo benjaminiano.

Ao que se refere à chamada tradição da história nova, amplia as noções de objeto e documento histórico, também re-significando a metodologia de produção de conhecimento histórico. Nesta res-significação preocupa-se, fundamentalmente, com a contribuição histórica das mentalidades, das sensibilidades.

Para os estudiosos da história nova, o conhecimento histórico não é produzido só em laboratórios e academias. Ele é uma construção constante, possível e acessível a todas as pessoas. Deste modo, história nova não se preocupa só com o passado de grandes personagens, dos “heróis”. Há o interesse e o enfoque nas histórias de vida e mentalidades das pessoas “simples”, seus cotidianos. Seu público leitor esperado não era (e ainda é) formado exclusivamente por historiadores ou outros “intelectuais”. Faziam (e ainda faz) parte dele, os homens “comuns”. Assim, preocupam-se, os pesquisadores, enormemente com a linguagem, não utilizando uma linguagem acadêmica, que não possibilita uma fácil compreensão, mas buscam uma linguagem compreensível para todas as classes sociais, mas que não é uma linguagem banalizadora, destituída de análises e reflexões.

Tal preocupação com a linguagem, portanto relaciona-se com a concepção contemporânea dos historiadores ligados a tal tradição, concebendo a história como sendo a narração das experiências, do dia-a-dia de homens historicamente datados e que vivem num sistema de relações sociais – reafirmam, grande parte dos autores, a luta de classes e questionam o reducionismo economicista e de produção existente na concepção marxista ortodoxa banalizada.

Uma localização da história nova penso ser necessária: sua história é associada à Revista *Annales*, de 1929, possuindo como fundadores Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel. Não deve ser compreendida como uma escola, mas como um movimento que tem três fases diferentes: a primeira, relacionada Revista *Annales*; a segunda, na década de 1950, quando centrada na figura do intelectual Fernand Braudel e a terceira após 1968, quando passa a abranger tendências díspares, re-

significando o conceito de narrativa (aproximando-se da visão de Benjamin, e deixando de visualizar a “narrativa” somente no âmbito positivista), de política (valorizando tal temática e abordando-a de maneira mais ampla, relativa à totalidade das relações de poder, e não situada, apenas, no aparelho do Estado, nas figuras dominantes), dentre outros.

Segundo Peter Burke (1992), a história nova afronta a história positivista e suas concepções de documentos, problemas, abordagens e objetos. Preocupa-se não só com a história econômica da sociedade, mas também com sua cultura, suas mentalidades – diga-se, suas visões de mundo, suas sensibilidades – concebendo-as na relação com as relações sociais de produção, pelo menos em Michel Vovelle⁷³. Preocupa-se, enfim, com toda as atividades humanas, pois *“tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado”* (Burke, 1992, 11). Neste processo, constrói-se o conhecimento histórico, o qual abre-se, agora, também para “novos” objetos: a morte, os odores, a leitura, a infância, a loucura, o clima, o corpo, a feminilidade, a fala e o silêncio, a limpeza e a sujeira, a educação, a literatura.

O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma 'construção cultural', sujeita a variações, tanto do tempo quanto do espaço.

O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente construída. (Burke, 1992, 11)

Assim, não há espaço para determinações ou fatalidades. Os heróis grandiosos (geralmente homens, estadistas, generais e algumas vezes eclesiásticos) saem do foco central e exclusivo e abrem espaços relacionais para os anônimos, trabalhadores rurais, operários, donas de casa, crianças, mulheres, negros e índios – personagens inexistentes ou nulos na historiografia tradicional. Como há essa mudança de enfoque dos personagens, há a transformação do lugar de se olhar para a história. Quando esta enfoca somente os grandes homens e seus grandes feitos, possui uma visão de cima. Mas, como não é toda a humanidade que pode ser considerada nesta perspectiva, o restante dela, ocupa o papel de figurantes. Quando encofa o restante da humanidade, não há mais figurantes: são todos protagonistas de histórias de vidas relacionadas. O grande herói não é marginalizado, mas estudado na relação com os outros, assim como o operário não é endeusado, mas também relacionado com outros personagens. É a história vista de baixo – *“as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social.”* (Burke, 1992, 13).

⁷³ Ideologias e mentalidades. São Paulo: Brasiliense, 1987

Para Benjamin⁷⁴, quando a história tratar igualmente a TODOS os seres humanos, haverá a redenção do – e perante o – Anjo da História, de olhos arregalados, que olha para o passado tentando compreendê-lo, mas que é impedido pelos ventos da tempestade do progresso, que o empurra para o futuro. Sob seus pés, escombros. Escombros de nossa história. De nós mesmos, produzidos pela modernidade. O Anjo olha para o passado. É empurrado para o futuro. E o presente? Seria o momento da tempestade?

Com certeza, é o momento da ação!

A história nova também modificou a visão de tempo: ela não se contenta com um tempo linear, mensurável e progressivo – o dito tempo, por exemplo, do relógio.

Edward Palmer Thompson, historiador marxista inglês, faz uma releitura do marxismo, destacando a categoria cultura ou culturas. Em seu texto “Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial” (2002) nos traz suas pesquisas referentes à construção do tempo capitalista, na Inglaterra, na passagem do feudalismo ao capitalismo. Em tal processo, defrontam-se outras concepções temporais no interior das relações sócio-culturais, historicamente dadas, em movimentos culturais de dominação e de resistência. Ou, em outras palavras, tal concepção de tempo como dinheiro, como mercadoria, como dominação, foi engendrada num processo de lutas incessantes, de relações conflituosas entre as classes dominantes e trabalhadoras – expressas através de visões e sensibilidades díspares, dissonantes, que devem ser compreendidas não como blocos monolíticos, mas em seus encadeamentos dialéticos. Para o autor, portanto, as culturas, lidas como experiências, não são apenas expressões das relações materiais da existência, mas também as instituem:

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro. (2002, 294)

Outra característica dessa história é seu pensamento sobre o documento, coerente com seus sujeitos e temporalidades: ora, se todos tem história e são construtores da mesma, por que

⁷⁴ Em seu texto “Sobre o conceito da história.” In. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.1994. Nesse texto, o autor em questão traz alguns de seus pensamentos sobre a história.

considerar documentos somente os oficiais, registros, certidões e escritos (que expressam o ponto de vista oficial)? Assim, essa visão de história amplia o leque de documentos. Entre os por ele utilizados, pode-se citar: diários íntimos, depoimentos orais, jornais, revistas, almanaques, literatura, quadros, artesanatos, imagens iconográficas, para além dos registros escritos oficiais:

Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história. (Coulanges apud Le Goff, 2003, 530)

Documentos/monumentos: marcas que dizem sobre vidas, histórias, memórias humanas. Como são obras humanas não possuem neutralidade *“é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder.”* (Le Goff, 2003, 536).

Para Thompson, o estudo histórico não segue a mesma lógica da física ou a lógica da filosofia. É preciso uma lógica que se adeque à pesquisa histórica, sendo flexível e que não necessite da experimentação (impossível de realizar tratando-se de uma pesquisa histórica, pois os acontecimentos não se repetem e por não ser a história algo fixo e linear). O autor chamou essa lógica de lógica histórica, na qual o historiador, um ser completo, dialoga com as evidências. Tal diálogo é:

entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica de outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (Thompson, 1981, 49)

Quando inicia o diálogo, o historiador traz consigo algumas hipóteses e vários questionamentos. Durante o diálogo, com seu olhar crítico, o historiador, respeitando as limitações e exigências das evidências, constrói sua teoria, refutando, afirmando e levantando hipóteses, baseando-se não só nos aspectos econômicos da época estudada, mas observando e relacionando ao contexto histórico(político-cultural-social) mais amplo. Neste movimento o pesquisador não deixa de lado seus valores, visões de mundo e sensibilidades. Como esses valores são construídos de acordo com o contexto e experiências do pesquisador, a época, o local, se negro ou se branco, homem ou mulher, levará à interpretações diferentes, mas com pontos comuns, visto que as evidências são as mesmas. O que muda é o olhar que se lança a elas e quem olha:

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer a luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social. Mas isso não significa absolutamente que os próprios acontecimentos passados se modifiquem a cada investigador, ou que a evidência seja indeterminada. (Thompson, 1981: 51).

Quando Thompson considera o fato do pesquisador atuar ativamente no processo de investigação histórica, nega outra base da história positivista, a neutralidade do pesquisador. Segundo Burke,

Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra. Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é certamente mais realçada por uma apresentação de pontos de vista opostos do que por uma tentativa (...) de articular um consenso. (1992, 17)

Para Benjamin, *“trata-se de fixar uma imagem do passado como ela inesperadamente se articula para o sujeito histórico num instante de perigo”* (1996, 156). Um instante. Um perigo. Um momento. Para Benjamin, o conhecimento historiográfico é, não só objetivo, mas incompleto: uma imagem – não o passado todo – relacionada à outras. Imagens representadas através de mônadas⁷⁵. Mônadas que se aparentam isoladas, mas quando se olha com cuidado... ah, quando se olha com cuidado e atenção, num movimento à contra pêlo (e à direito), percebemos os pontos de alinhavo, os fios da(s) narrativa(s). Percebemos os contrastes, as contradições e as contravenções da história.

Percebemos a subjetividade da dita “verdade histórica” (que é relativa).

Várias possibilidades de fontes. Várias possibilidades de questionamentos. Várias respostas. Respostas tão múltiplas e complementares que nos dizem a respeito do passado. Mas não como ele ocorreu, como se fosse um vídeo gravado de nossos momentos e ao qual assistimos. Mas, como já disse Benjamin, é articular a lembrança do instante, a “centelha da esperança”.

⁷⁵ Mônadas: pequenos textos mas muitos significativos ou, segundo Galzerani são *“miniaturas de significados”* (2002, 62).

2 Fios literários entrecruzados e tecidos

Destaco, inicialmente, a concepção de literatura de Antonio Cândido, retomada por Marisa Lajolo⁷⁶ (2004). Segundo Cândido, a literatura é um sistema complexo e que se expressa nas práticas sociais. Tal sistema articula e promove o encontro de autores, obras e público e é por meio desta articulação e deste encontro – voluntário, sistemático e prolongado – é que a literatura constitui-se e existe com seu conjunto de subsistemas.

Deste modo, a literatura infantil, assim como a literatura policial, a história em quadrinhos e a exotérica – é um subsistema que possui especificidades no que se refere à tríade autores, obras, públicos. É, justamente, nas interações específicas desses três elementos, historicamente dadas:

que o perfil do escritor pode reencontrar uma dimensão tão coletiva quanto a de que ele parece ter desfrutado nos primórdios da cultura ocidental. Pois, ainda que a profissionalização do escritor seja uma conquista moderna, ele, como voz plural, encontra sua genealogia antes da modernidade. (Lajolo: 2004, 15)

Como voz coletiva, o escritor participava das situações de narrativas, compartilhadas em estalagens e festas do mundo medieval ou, no mundo antigo, narravam episódios de guerras ou intrigas amorosas à platéia.

Com as transformações sociais e técnicas promovidas a partir da imprensa, no século XV, e da revolução burguesa do século XVII, o papel social do escritor também se transforma, adquirindo contornos que se aproximam do perfil que hoje os caracterizam. Durante essa história, modificaram-se o modo de produção literária (o mecenato cede seu lugar para o mercado); o gênero dos escritores (visto que as mulheres passam a assumir suas identidades, sem recorrerem a pseudônimos masculinos); a aparência física do livro (seus vários tamanhos, tipos de papel); conteúdo (há o aparecimento de novos gêneros literários, enquanto outros tornam-se menos prestigiados); também o público altera-se, devido à difusão da alfabetização e diversificação dos interesses dos leitores: a forma de relação escritor e público também altera-se: os editores distinguem-se dos livreiros e surgem mais intermediários, como os agentes literários. O espaço e rituais de reconhecimento, avaliação e formação de escritores e suas obras também mudam, aumentando, consideravelmente, as instituições voltadas para isso, das academias aos cursos de Letras, dos suplementos literários aos catálogos de editoras, dos prêmios internacionais e nacionais aos concursos municipais e estaduais de poesia.

⁷⁶ Em seu texto “Teoria literária, literatura infantil e Ana Maria Machado”. IN PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; ANTUNES, Benedito. **Tranças de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado**. São Paulo: Editora UNESP; Assis: ANEP, 2004

Segundo Lajolo, ainda, a literatura infantil brasileira começa a manifestar, na década de 70 do século XX, maturidade enquanto sistema, visto que os autores re-elaboram o melhor de Monteiro Lobato – modernizador de nossa cultura com respeito às crianças, numa época em que o Brasil se modernizava também. Em suas obras, escritas entre 1920 ou 1948, tal respeito à criança encontra-se na solidariedade que estabelece com o universo infantil, na irreverência, na inteligência irônica de seu diálogo com seus leitores, na *desliterarização* da literatura para crianças, na luta por suas crenças. Seu engajamento político-cultural no processo de construção de um Brasil melhor, encontra herdeiros em autores como Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

Lajolo (2003), apresenta também a literatura como formadora de imagens sobre a infância, que busca suas fontes no imaginário coletivo e, simultaneamente, o fecunda num duplo movimento – ela o constitui e é construída pelo imaginário, construindo e desconstruindo imagens de crianças, “*que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas*” (232).

Deste modo, há variações nas representações sobre crianças no decorrer dos anos, décadas e séculos. A poesia romântica, como “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu - contribuiu para a construção (quase cristalizada) da infância como um período sem conflitos, “*que espelha sua beatitude no mar um lago sereno e no céu um manto estrelado*” (233).

Mas também é possível encontrar crianças nas páginas dos livros que não vivem nesse imaginário idílico, continua Lajolo, como em *Iracema*, de José de Alencar⁷⁷, no poema de Pedro Bandeira, “Meninos carvoeiros”⁷⁸, ou nas obras históricas de Gilberto Freyre, como “Casa Grande e Senzala”⁷⁹ e “Ordem e progresso”⁸⁰, segundo Marcos Cezar de Freitas (2003).

Freitas (que traz as discussões levantadas por Freyre nas obras citadas) percebe que na época em questão – meados do século XIX no Brasil, a criança é o vir-a-ser, é a projeção para o futuro. Mas não só a criança: o Brasil daquele século também, sendo que o estar em formação da criança, (con)fundia-se com o estar em (re)construção a identidade do país (devido às discussões sobre independência, formas de governo, escravidão, imigração):

⁷⁷ Alencar, José de. *Iracema*. São Paulo, Ática: 1982.

⁷⁸ Bandeira, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1966.

⁷⁹ Freyre, Gilberto. *Casa grande & Senzala*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.

⁸⁰ Freyre, Gilberto. *Ordem e Progresso*. São Paulo, Nova Aguillar, Série intérpretes do Brasil, v. 3, compilado por Silvano Santiago: 2000.

O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um 'não sei onde' definido após um 'depende de'. A incompletude natural da criança é projetada como metáfora da nação inconclusa, e a 'peculiaridade' da nação inconclusa é o recurso argumentativo com o qual a história social da infância torna-se depositária dos exemplos de um cotidiano no qual tudo é fratura, fragmento e dispersão. (253).

As crianças, metáforas vivas da nação, cresciam convivendo com atrocidades e delicadezas. O menino negro escravo leva-pancadas e brinca com o menino branco “senhorzinho”. Companheiros de brincadeiras, nas quais os comportamentos adultos desta relação são imitados, como maus tratos. Meninos, dos seis aos dez anos, tornavam-se “diabos”, não cominam na mesa e não participavam das conversas de adultos. Meninos não eram nem anjos – crianças pequenas – nem adultos. Menino “*era, antes de tudo, o depositário da ira alheia*” (260). Quando morriam, viravam (voltavam a ser) anjos.

Dois extremos distantes: a infância como momento feliz e como momento de violência. Viveriam as imagens sociais de crianças nessas duas pontas? Não. Viviam/vivem no ir e vir entre elas, entrecruzando seus momentos, sentimentos e experiências. Freitas busca em outras esferas outras representações de crianças, visto ser impossível encontrar um discurso no qual elas sejam/são definidas por elas mesmas. Melhor, busca outras visões de crianças e encontra em Mário de Andrade e em seus projetos de Parques Infantis.

Como citado anteriormente, nos Parques Infantis propostos por ele e sua equipe, a criança era o centro, o coração do projeto de urbanização de São Paulo, educando-a para viver em uma metrópole com valores humanistas, mas dentro de sua vontade, sem perturbá-la em seus interesses dominantes. Pode-se perceber que o enfoque dado é todo à criança e sua liberdade. Nesta perspectiva, a visão de criança sugerida é a da potencialidade: “*é ela o componente submerso na materialidade de uma cultura necessitada de (re)humanização*” (Freitas, 2003: 265). Os Parques Infantis na acelerada transformação paulistana – onde carros, indústrias, casas e prédios ameaçavam os espaços para brincadeiras – agiam como “mantenedores” do espaço livre para a criança e ao divertimento, entendido como recurso pedagógico.

Entendido como uma forma de se educar politicamente.

3 Tecendo e entrecruzando fios da educação política dos sentidos

A educação não ocorre somente nos bancos escolares, nas catequeses ou partidos. Ela acontece na – e pela – cidade. Nas – e pelas – conversas com outras pessoas. Na – e pela – convivência. Na – e pelos – contatos com as obras de arte, espetáculos musicais, obras cinematográficas. Nas – e pelas – leituras literárias. Além de textos e outros diálogos e práticas sociais.

Nossa forma de sentir, de ver o mundo é historicamente “formada”.

É educada, através de diferentes práticas sociais.

É construída através de nossos sentidos, que afinal, é o que nos colocam em contato com o mundo externo a nós. E nós colocamos tal mundo externo em contato com nossas experiências já internas e re-significamos o mundo. Re-construímos, re-organizamos – ou desorganizamos? -, re-criamos. Tudo situado no tempo e no espaço.

Deste modo, apresento a você outro autor de grande importância nesta pesquisa: Peter Gay, historiador alemão, que em sua pesquisa focaliza a educação política dos sentidos, num dado tempo e num dado espaço, e mergulhada nas relações sócio-culturais, historicamente construídas.

Gay em sua coleção “A experiência Burguesa – da Rainha Vitória a Freud”, mais precisamente seu texto introdutório ao primeiro volume (“A educação dos sentidos” 1988) e 4º volume “O Coração desvelado” (1999), trata da educação burguesa, da educação dos sentidos, tudo relacionado no tempo em questão: século XIX. Mas o que isso se relaciona com a Ruth Rocha? Não é um tempo do presente de um passado muito distante e um lugar muito longe daqui?

Sim. Realmente é uma volta há uma época distante, quando reis e rainhas eram comuns em vários países, onde existiam cortes reinantes, moças educadas para tocarem piano e bordarem – que imagem simplificada e simplificadora do século XIX... Também é um lugar distante, um oceano de distância nos separa da Europa daquela época – e da atual...

Mas, esta volta relaciona-se com nossas experiências. Vamos ver o que o autor - através de minhas re-significações – tem a dizer.

Na “Introdução” (1988), GAY apresenta sua pesquisa sobre as experiências burguesas historicamente construídas nos séculos XIX e XX.

Como um intruso desbravador, o autor lança-se à pesquisa histórica da época vitoriana, partindo de 1820 e chegando à época de Freud, já psicanalista, em 1914. Nesta aventura, ele munifica-se de duas lanternas: a psicanálise e a história, que iluminam seus caminhos trilhados em um

“terreno fragmentado e fascinante” (1988, 14), constituído por “*diários pessoais, cartas de família, textos e apontamentos médicos, manuais do lar, panfletos religiosos e obras de arte*” (1988, 14). Ele possui uma ampla idéia de documentos, considerando-os não só como “objetos” portadores de visões de mundo e de sensibilidades (a serem questionadas pelo olhar crítico o pesquisador) reflexivas, mas como “sujeitos” permitindo relações com o próprio autor, mais horizontalizadas, mais dialogais. Da mesma forma que Le Goff concebe o documento como um registro de alguém cultural e historicamente situado, e como tal é alguém que pensa, sente, sofre, emociona-se, enfim, alguém que vive. E é nessa busca que a psicanálise se torna importantíssima à sua pesquisa.

Obscuro, a psicanálise e a história juntas em uma pesquisa histórica? Um pouco de luz: neste jogo de luzes e sombras, a psicanálise ajudou-o a compreender a natureza, os desenvolvimentos e pensamentos humanos e a história auxiliou-o com seu trabalho e suas técnicas:

A contribuição que a psicanálise pode oferecer à interpretação da experiência consiste num conjunto de métodos e de proposições destinados a arrancar ao passado seus significados ocultos e possibilitar a leitura de toda sua partitura orquestral. Meu objetivo é integrar a psicologia à história. Não se trata portanto de psico-história nestes volumes, mas de história informada pela psicanálise. (1988, 17)

Neste texto especificamente, disserta sobre o “ser ou não ser” da burguesia, sua dificuldade em definir sua identidade ao longo de sua construção durante o século XIX.

Desta época, tem-se uma imagem dominante sobre a burguesia que a generaliza e petrifica, como pronta e acabada, isenta de conflitos e movimentos. O autor tenta recuperar os conflitos, as ambivalências e as diversidades da cultura burguesa do século XIX.

Para tanto, o autor trabalha com o conceito de cultura, sendo esta algo móvel, que se transforma de acordo com as experiências – na relação com as pessoas e acontecimentos. Cultura para ele é algo complexo, descontínuo e surpreendente, sendo refratária às tentativas de mapeamento realizadas por alguns historiados. Assim, trabalha com uma definição antropológica do termo. Para ele, cultura é:

Toda realização humana que de alguma forma contribui para a experiência pode ser englobada nesta vasta rubrica: as instituições sociais, o desenvolvimento econômico, a vida em família, as doutrinas religiosas e morais, os receios dos médicos, as mudanças de gostos, a estrutura das emoções, até mesmo a política. Ora, não obstante cada cultura apresentar notáveis traços dominantes e certo grau de coerência entre eles, suas amplas subdivisões evoluem com alguma independência, às vezes até isoladamente uma das outras. (1988, 13 – 14)

Esta definição indica-nos outro conceito trabalhado por ele: o de experiência, que se

aproxima do pensamento do historiador E.P.Thompson. Para Peter Gay esta é construída na relação entre pessoas inteiras e o mundo. É algo individual, porque cada pessoa reconstrói o vivido ao seu modo, mas só conseguido na relação das pessoas com outras pessoas e o contexto histórico. É contraditória, conflituosa, ambivalente e ambígua. Além disso,

a experiência participa na criação dos objetos do interesse e da paixão; dá forma aos anseios ainda incipiente e levanta barreiras contra ansiedades ameaçadoras. (...) Seja como evento isolado, seja ligado a outros eventos, a experiência é portanto muito mais do que mero desejo ou percepção fortuita; é, antes, uma organização de exigências apaixonadas e atitudes persistentes no modo de encarar as coisas, e de realidades objetivas que jamais serão refutadas. (1988, 19)

Também é o encontro do presente com o passado. Do vivido por si, pelos outros e compartilhado. Segundo Gay, dizer que o homem é um ser cultural é dizer que este aprende pelas experiências, mesmo que por vezes aprenda as lições erradas (mas estas não são necessárias para aprender outras lições também? Não podemos esquecer o quanto o erro é importante no processo de aprendizagem).

Em uma abordagem que se aproxima da psicanálise, a experiência também

emerge do confronto e da colaboração entre a reflexão consciente e a necessariamente inconsciente, mescla lembranças e anseios, e nem estes nem aquelas são imutáveis ou acabados. (1988, 20)

As lembranças e os anseios estão sempre construindo-se, reconstruindo-se, reformulando-se, revisando-se.

Neste contexto, a criança é vista como uma “*antologia viva de sua cultura particular*” (1988, 22), que é “*altamente informativa dos vários mundos de que faz parte*” (1988, 22). Os burgueses do século XIX, considerando a criança como o vir-a-ser, moldavam-na para se tornar o indivíduo “*reconhecível como membro de diversas sociedades*” (1988, 22).

A educavam também para tornar-se burguesas, seres politicamente dóceis e economicamente ativos (pelo menos em suas tendências culturais prevalecentes). Mas como se dava tal educação, segundo tal autor?

Ser burguês, por exemplo, não se aprendia (e ainda não se aprende) somente na escola. É algo sutil, construído nas relações sociais historicamente datadas. São experiências mediadas por práticas sociais – tais como assistir a um concerto, ter contato com obras de arte, programas radialísticos, televisivos, ler revistas, almanaques, literatura – nem sempre rotuladas como “educação”. Mais indireta menos explícita. Mais sutil. Talvez por tudo isso, seja mais eficiente.

(Mas concebidas pelos grupos dominantes de maneira consciente.). São sutilezas presentes em detalhes do dia-a-dia, palavras escutadas, palavras lidas, gestos vistos, gestos feitos. Muito amplo e sem sentido?

Assim como o currículo oculto, a educação política dos sentidos é fruto das relações sociais, compreendidas num movimento intrínseco entre consciente e inconsciente, entre as racionalidades e as sensibilidades, entre sujeitos e sujeitos. Esta educação está inserida nas relações conflituosas entre as diferentes classes sociais, portanto nas práticas que envolvem dominação e resistência.

Está em todos os momentos, em todos os espaços, em todas as formas de relação.

EPÍLOGO

Nas tramas desta dissertação, busquei puxar os fios formadores das obras de Ruth Rocha.

Fios coloridos e bem costurados e fiados em um tapete de narrativas.

Narra ela.

Narro eu. Ou será que disserto?

Começo a dissertação entrecruzando minhas memórias e minha história com a história de Ruth Rocha. Utilizo para tanto imagens de contos de fadas: reis, rainhas, príncipes, princesas, elfos e fadas. Como as palavras são polissêmicas, isto é, portadoras de vários significados, essas também o são. Imagens de contos de fadas, historicamente produzidos, trazem de forma prevaiente a qualidade do imutável, das relações sociais estratificadas e estagnadas, com possibilidades restritas de mudanças, de transformações. Ao mesmo tempo, possuem a possibilidade do irreal, do onírico, do sonho sonhado, acordado na infância. E como sonho, não é algo engessado, mas elástico que abraça e abarca várias contradições e ambigüidades. Assim, utilizo no memorial tais palavras, não no sentido de engessamento social ou como reprodução da sociedade monárquica. Busco uma relação não somente com os contos de fadas, mas com o universo da fantasia neles existentes.

Fantasia presente de tantas formas. Re-significadas de várias formas e (re)apresentadas ao mundo de outras formas.

Re-signifiquei a obra de Ruth Rocha, dando-lhe a metáfora de um tapete informe, que visto na verticalidade possui fios diferentes. Diferentes por serem também re-significações de mundo por parte da autora. Diferentes por expressarem momentos históricos diferentes.

Deixei várias questões abertas no decorrer do trabalho, tais como: quais as imagens de crianças, por ela engendradas? Concebe-as como um ser que ainda não é? Busca prepará-las para melhorar o mundo no futuro?

Os seus questionamentos dizem respeito aos projetos que a autora possui: projetos de escola, crianças e adultos. Projetos historicamente engendrados.

Mário de Andrade em 1935 tinha uma visão da criança que queria formar para São Paulo. Os Parques Infantis foram locais de educação e formação (não escolar). Ele possuía um projeto de criança, de formação e de adulto pensados em sua relação com a cidade, no qual a criança era o centro da educação humanista pensada por Mário de Andrade.

Olavo Bilac também possuía um projeto, quando escrevia para crianças. Segundo Lajolo (1985), o primeiro momento, em meados de 1800, da literatura para crianças no Brasil foi a adaptação de histórias européias. Conjuntamente ocorreu a apropriação 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” (32). Os principais títulos que inspiraram os autores nacionais, para Lajolo, foram “*Le tour de la France par deux garçons*”, de G. Bruno (na verdade, Augustine Tuillerie, esposa de Alfred Fouillé), de 1877 e “*Cuore*”, do italiano Edmond de Amicis, de 1886. Em ambos os livros, com seus personagens pueris, as aventuras desenvolvem o patriotismo, o respeito à família, a obediência – práticas das virtudes civis: “*São crianças modelares cuja presença nos livros parece cumprir a função de contagiar de iguais virtudes e sentimentos seus leitores jovens*” (33). Tais valores eram interessantes às classes dominante do Brasil e sua política de modernização social, para a formação da noção de pátria e estímulo ao patriotismo. Assim, inspirados no livro francês de G. Bruno, Olavo Bilac e Manuel Bonfim escreveram “*Através do Brasil*”, em 1910 – leitura obrigatória de várias gerações brasileira.

Bilac e Bonfim narram, em terceira pessoa a história de dois irmãos que partem à procura do pai enfermo. Com este objetivo, cruzam o Brasil, percorrendo e percebendo diferenças geográficas, culturais e econômicas existentes pelo país. Os autores deixam claro o objetivo do livro: formar escolarmente as crianças brasileiras dentro dos valores patrióticos, para serem politicamente dóceis, servis e economicamente ativas. Nos anos 10 do século XX, o Brasil continuava em busca de sua identidade como nação. Desta forma, o livro para crianças e a escola foram alguns dos meios de atingir uma parcela da população.

E Ruth Rocha? O que pretendeu com suas diferentes obras, situadas em diferentes temporalidades, expressões de diferentes olhares e projetos políticos-culturais – próprios da autora e dos grupos editoriais que a acompanharam e acompanham?

Este foi o fio analítico condutor de toda a tessitura desta dissertação. Para retomá-lo, neste momento conclusivo, não pretendo por um ponto final na reflexão. Muito pelo contrário, objetivo deixá-la em aberto, como convite a vocês, leitores, para a continuidade desta história reflexiva.

Para tanto, problematizo que é possível perceber que as crianças – como fios prevaletentes de suas tessituras - são consideradas pela autora também como o vir-a-ser. Contraditório o que foi apresentado até agora? Não. Porque seu vir-a-ser é diferente do vir-a-ser passivo da pedagogia tradicional, para quem a criança é uma tábula rasa, sem conhecimentos e vazia de experiências vividas. As crianças no vir-a-ser de Ruth Rocha, em grande parte de sua produção, já são e é sobre o que são – ativas, participantes, questionadoras, independentes, que

pensam por si só⁸¹, que a autora construirá seus projetos.

Ela tem em mente seu poder de formar, de educar. Quais seus ideais?

Comparando as imagens de crianças (já citadas várias vezes) às representações de adultos, podemos perceber os diferentes papéis sociais prescritos e propostos relativamente às crianças.

* Na obra “O reizinho mandão” (1978) temos a menininha que diz ao rei um estrondoso: “*CALA A BOCA JÁ MORREU! QUEM MANDA NA MINHA BOCA SOU EU!*” (1978, 34);

* Em outra obra, “O rei que não sabia de nada” (1980), produzida, portanto no final da ditadura militar no país, a menina Cecília diz ao rei, cujo reino estava em desordem devido a defeitos na máquina, que tudo governava, mas que o rei não sabia dos problemas. Quando descobrem que o visitante estrangeiro é o próprio rei, a família de Cecília fica espantada,

menos Cecília – sabe como é criança!
Elas não tem medo nenhum de rei,
que pra elas é uma pessoa como outra qualquer.
Então Cecília chegou perto do rei e foi falando:
- Muito bonito, não é, seu rei? Que papelão, in!
- E agora? O que é que Vossa Seqüência vai fazer?
- Ah, menininha, pode ficar sossegada! Eu vou voltar pro
meu castelo e vou mandar todos esses ministros mentirosos embora.
Depois eu vou arranjar uns ministros novos, e vou desligar a máquina,
e vou...
- Ah, seu rei! Essa não” o senhor vai começar tudo de
novo? O senhor não aprendeu nada com o que aconteceu?
Não está vendo que o senhor não tem a menor vocação pra ser rei?”
(41)

Duas imagens de crianças, que não tem medo de apontar o dedo para o rei e dizer a ele “verdades”. Pelas meninas aqui representadas é possível dizer que são: corajosas, justamente por que não se enquadrarem, ainda, no regime de verdade instituído socialmente, inteligentes para analisar a situação vigente e dizer abertamente o que pensam.

Nessas cenas temos a representação de dois reis adultos, donos do poder (no primeiro caso, do poder absoluto). Como a autora os representam? Os termos dos títulos ajudam bastante: no primeiro “reizinho” e no segundo, “o rei que não sabia de nada”. Uma palavra e uma expressão pejorativas para qualificar os reis. No primeiro livro, o reizinho é representado, por Walter Ono, de forma muito próxima ao imaginário popular de bobo da corte, além de ser pirraceando, mandão, teimoso, xereta e chato. Já seu colega de título real, o qual não foi ilustrado por Walter Ono, mas

⁸¹ Algumas vezes pensam só também, no isolamento liberal, caso de Pedro, de “Um cantinho só para mim”, 2005, que isolado do mundo real, brincava e se divertia no mundo imaginário quando se “cansava” ou queria sair do mundo em que vivia: “‘Será que sonhe tudo isso?’ Bem ao pé da sua cadeira, lá estava a argola, aquela argola que ele tinha puxado e que era a entrada para aquele outro mundo... ‘Que bom’, ele pensou, ‘eu posso ir para lá muitas vezes...’” (33 – 34)

por Carlos Brito, não tem uma representação iconográfica pejorativa: pelo contrário, geograficamente, ele é um nobre. Mas, como o próprio título sugere, era um completo alienado sobre os acontecimentos do reino. Um rei desligado de seu reino e facilmente enganado por cenários e atores teatrais, quando resolve passear pelo reino.

Nos dois casos, os reis, adultos, homens iconograficamente representados como traços fisionômicos europeus, brancos são representados como “bobos”, incapazes, incompetentes e despreparados. São os opostos das meninas de suas histórias. O que a autora e os ilustradores, com o apoio dos staff editorial, quiseram dizer com isto, em termos de projeto político-social-cultural do país de então?

Temos a resolução de problemas e conflitos, como em 1983:

* Em 1983 a autora escreve “A menina que aprendeu a voar”. Joana acordou um belo dia e enquanto sonhava e amarrava os cadarços, saiu flutuando pelo quarto. Sua mãe entrou, levou um susto, fechou a porta:

bem depressa e foi tratar da vida, que aquele problema estava muito difícil de resolver (...). Enquanto isso Joana resolveu que se podia subir sozinha também podia descer” (1983, 9)

Outra vez, a criança menina é representada como independente, auto-suficiente no universo privado de sua casa, na resolução de seus problemas pessoais.

Se a autora constrói seus projetos de educação num sentido amplo, indo além do escolar – pensando no vir-a-ser como o vir-a-ser do que já é, temos representada a visão de formação da mulher também como independente e auto suficiente.

Analisando conjuntamente os trechos citados anteriormente, é possível perceber o ideal de mulher almejado pela autora: pensante, atuante socialmente.

Tal concepção de comportamento é perceptível ainda na obra “Faca sem ponta galinha sem pé” (1983), na qual a autora narra-nos a história de um casal de irmãos: ela, Joana. Ele, Pedro.

Como se comportavam?

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrava no chão, fazia cara feia.

- Que é isso menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, bonzinha...

- Bonzinha? Pois sim! – respondia Joana de maus modos” (s.p)

Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando:

- Que é isso? – espantava-se seu Setúbal. O que foi que aconteceu?

- Foi o Carlo! Foi o besta do Carlo (...)

- E você? O que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não fuge!
Volte já pra lá e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora (s.p.)

Nas tramas desta narrativa, uma brincadeira transforma Pedro em Pêdra e Joana em Joano. Na troca de corpos, mas não de identidade, ambos aprendem a conviver com as diferenças dos gêneros e aprende pelos pré-conceitos, que cada um pode ser do jeito que gosta de ser, e não como a sociedade gostaria que fosse. Isso quer dizer que Pedro pode sim, emocionar-se com as novelas e que Joana pode sim, jogar futebol e subir em árvores. Claro, que nessas produções, a autora expressa resistências culturais produzidas nas relações culturais contemporâneas, também em nosso país.

Comparei os trechos e analisei os comportamentos apresentados por adultos e crianças. O vir a ser da Ruth Rocha, nestes textos nos anos de 1980, aparenta ser o oposto dos adultos dóceis de hoje – como diz Lajolo, os autores esperam que seus leitores se identifiquem com os personagens infantis e “imitem seus comportamentos”. Desta forma, a visão do vir a ser da autora é uma negação dos adultos que são no presente: omissos, calados, incapazes, “bobos”, infantilizados, mandões.

Se há a intenção de “inspirar comportamentos”, se há a educação política dos sentidos, também não poderia existir a intenção de desestimular certas atitudes? No caso a dos adultos – e de formar adultos ativos e questionadores e capazes de relações mais dialogais na/da sociedade?

E na contemporaneidade depois do período da ditadura militar, como ficam os projetos político-sociais da autora e da sua equipe?

Na história “Marília bela” (2005), a autora representa uma menina como personagem principal e com uma educação diferenciada de outras meninas da época – século XIX. Diferenciada por quê? Diferenciada porque seu pai - figura masculina dominante quis que a filha aprendesse a ler e a escrever. Diferenciada pelo local social que a menina ocupa: a elite de Vila Rica. Na mesma narrativa de Ruth Rocha, as reuniões clandestinas da Inconfidência Mineira só contam com a participação de personagens masculinos e intelectualizados. A mãe de Marília exige da filha um comportamento de menina, quando esta entra correndo pela sala. Além disso, nesta mesma produção textual, a menina não é representada por Ruth Rocha com uma voz ativa na sociedade, como Cecília em “O rei que não sabia de nada” (1980) ou como Joana, questionando os comportamentos pré determinados para meninos e meninas em “Faca sem ponta galinha sem pé” (1983). Marília é quase um personagem secundário: o principal é a história da Inconfidência e a

menina simplesmente foi inserida nesse contexto. Não questiona, não se relaciona diretamente com as questões históricas.

Mudanças culturais a serem registradas e a serem compreendidas, também a partir da inserção dessas mesmas produções nos fios da historicidade, das experiências vividas pela autora, no cenário brasileiro contemporâneo.

Observando o quadro em anexo, percebe-se que nos dias de hoje a autora volta-se para o universo escolar brasileiro, caso da Série Marcelo, Marmelo, Martelo, os re-contos de “histórias clássicas”. Há ainda as “encomendas” das editoras, como a “Coleção o Homem e a Comunicação”, (1992); e as várias re publicações das histórias originalmente publicadas na revista Recreio.

Podemos perceber uma re-significação do papel da criança na sociedade brasileira contemporânea. Quais hipóteses podemos levantar para esse fato?

Posso começar dizendo que segundo Lajolo, os autores esperam que seus leitores se identifiquem com os personagens e “imitem seus comportamentos”. Desta forma, a visão do vir a ser da autora na década de 80 do século passado é uma negação dos adultos no presente (presente não nosso, mas sim o presente dela quando escreveu as obras): omissos, calados, incapazes, “bobos”, infantilizados, mandões.

Já na contemporaneidade, as crianças aparecem mais passivas, menos questionadoras e envolvidas com a sociedade, embora continuem como personagens centrais de suas obras.

No final de década de 70 e início da década de 80 do século passado, vivíamos a ditadura militar no Brasil, onde nossos direitos individuais eram desrespeitados, esquecidos, apagados. Mulheres, idosos e crianças são considerados menores. Desta forma era preciso conscientizar a população dos abusos, mandos e desmandos dos militares e, para além disso tudo, sensibilizar a população que a democracia só seria conseguida com e pela a luta de todos.

Contemporaneamente, nossos direitos são “respeitados”, nossa liberdade individual estimulada. O que há para se questionar, desta forma?

Pode-se pensar que se a autora em meados de 70 e 80 Ruth Rocha questionava a ordem social vigente e que em nossos dias não se faz presente. Mulheres, idosos, crianças, negros e outras minorias são considerados importantes na sociedade brasileira. Deste modo, a autora não questiona de forma incisiva a sociedade, mas, de certa forma, faz com que seus valores sejam “reproduzidos”, visto que são valores nos quais ela acredita.

Assim, a criança atual de Ruth Rocha não tem o papel de questionadora, mas também não é a simples reprodução de nossa sociedade. É algo mais: é o vir-a-ser que conhece seu contexto histórico, que nele percebe-se inserido e que por ele é responsável.

Costura que costura. Cerze que cerze... conta e encanta. Após quase trinta anos de produção literária a autora articula seus personagens separados espacial e temporalmente: insere-os no mesmo bairro, na mesma rua, na mesma escola de Marcelo, personagem de seu livro mais vendido.

Na coleção “Marcelo, Marmelo, Martelo” (2001), Ruth Rocha “mãe” de tantos filhos, coloca-os no mesmo espaço, articulando diferentes épocas, diferentes histórias com delicadeza e firmeza, nos fazendo crer que a história ainda não acabou.

Como?

Terezinha, menina “*loirinha, bonitinha, arrumadinha*”, aparece pela primeira vez em 1976 no livro e reaparece no livro “A rua do Marcelo”, de 2001. Assim como Catapimba e sua turma estreiam em livros em 1977 e também são vizinhos de Marcelo, mas somente na coleção. A autora faz uma relação temporal e espacial das histórias. Para tal articulação, a autora costura suas histórias nessa coleção. Paradoxalmente, ela entrecruza a vida de seus personagens no século XXI em um espaço utilizado, na atualidade, como local de passagem, e não de encontro- a rua. Também a escola transforma-se em ponto de encontro das crianças: Catapimba – de 1981, Beto - 1977 e Marcelo - 1976 vão junto com Aninha para a aula, mesmo sendo de turmas diferentes. Os amigos re-significam a escola para além de um local de aprendizagem: no recreio continuam as brincadeiras da ruas, como os jogos de futebol: “*E a gente brinca e joga futebol no recreio. A Gabriel e Catapimba são craques!*” (2001, 16).

A vida deles, antes restrita às suas histórias, ganha continuidade uma nas outras. Nos bairros e cidades que antes poderiam ser pensados como diversos e dispersos, agora são relacionados. Nas crianças distantes uma das outras pelas histórias, agora são próximas especialmente pelas histórias também.

Esta junção de sua obra pode ser lida como uma tentativa consciente (da autora e da equipe editorial) para a produção de um legado cultural às crianças brasileiras. Relacionar uma obra à outra cria no imaginário dos leitores uma continuidade de idéias, de proximidade temporal entre as histórias, podendo torná-las a-temporais. Algo fora de seu tempo e acima dele. Transformando-as

em fantasmagorias: seja por vontade da autora, seja por uma visão de mercado.

Na costura do tapete vários pontos ficaram sem nó, vários fios se desfiaram e viraram outros.

Nas histórias de Ruth Rocha há o final feliz, a volta do equilíbrio.

Há, apesar de tudo, possibilidades de resistências, de questionamentos, de crescimentos com.

A história brasileira representada nas histórias de Ruth Rocha é parcial, não é neutra, com pontos de vistas claramente definidos. Com suas visões de sociedade, criança, homem, mulher e idosos com atitudes claramente definidas e esperadas. Tudo isso porque assim como eu e como você, leitor, ela também tem suas visões de mundo enraizadas nas suas experiências culturais, situadas no tempo e no espaço.

Visões estas que, muitas vezes, buscam resistir aos dominantes e as suas atitudes. Outras vezes, visões que contribuem para “novos” valores, com os quais compartilha.

Segundo Benjamin (1996), em Tese sobre a Filosofia da História, articular historicamente algo não é reproduzir o passado exatamente como o ocorrido. Segundo Benjamin, a salvação do anjo da tempestade só virá quando não houver mais injustiças e apagamentos de personagens, tidos como menores na narrativa da história. Ruth Rocha tenta representar meninas, meninos, idosos e idosas de diferentes formas. Algumas vezes de maneira dissonante em relação aos regimes de verdades prevalecentes, outras vezes, reproduzindo visões e imagens do *status quo*.

Como dizia Michel de Certeau (1994), perante a obra literária, os leitores dispõem sempre de um papel ativo, como “operadores da leitura como caça”. Ou seja, nós no papel de leitores podemos re-significar a própria obra literária, desvelando suas contradições, apontando suas brechas e acreditando no seu potencial de reflexão. Potencial este que se revela libertador quando a percebemos como obra humanizada, produto de relações sócio-culturais entre pessoas inteiras, que vivem dificuldades e possibilidades cotidianas, enraizadas no tempo e no espaço, mas que são capazes de ousar afirmarem-se enquanto poetas, no caso “poetiza”, perante as incertezas do avanço da modernidade capitalista também em nosso país.

A literatura para crianças enquanto narrativa de seu contexto histórico pode ser uma esperança de salvação do anjo da história.

Pode ser a centelha de esperança que Benjamin nos fala.

Pode ser a centelha de esperança que precisamos.



- OBRIGADA -

Nesta história de histórias cruzadas e tramadas, a minha se cruza com a de Ruth Rocha. Mas há outras cruzadas, outras entradas em viés. Há entradas de supetão. Mas há entradas calmas, tranqüilas. Há as saídas, tristes, mas necessárias: as anunciadas e as surpreendentes.

Às pessoas donas destas histórias que cruzam, fundem-se e confundem-se com a minha eu preciso agradecer, por deixarem marcas em mim, em minha memória, em meu ser.

Às professoras Norma, Helenice e Lilian por aceitarem ser o convite e formarem a presente banca.

Agradecer a Carol por ser Carol. Por entender, escutar, perdoar, cobrar, incentivar, voar junto e soltar nos ares, para que pudesse bater minhas asas e aprender a voar. Por sempre estar lá quando precisei e por confiar em mim mais do que eu mesma. Por ter apresentado-me a Thompson e ao pensar de uma outra forma, de uma forma onde realmente há a produção do conhecimento histórico... Por apresentar Benjamin, Ecléa Bosi, Tadié e Peter Gay – através dele perdi meus traumas e pré-conceitos psicológicos - entre tantos e tantas, citados no final.

Por ela conheci a Flavia (Flavia sem acento, viu!!!), uma grande amiga, fanática atleticana paranaense, de sorriso maravilhoso, um grande coração capaz de amar o mundo, as coisas do mundo e até as pessoas do mundo. Uma vida que cruzou a minha, deixou sua linda marca e foi embora...

Também a Carol serei grata por conhecer outras pessoas maravilhosas: o Fernando, companheiro de disciplinas e indisciplinas na pós, Arnaldo, Cláudia, Fátima Faleiros, Márcia, Maria Silvia e Fátima Guimarães – um abraço único e reconfortante e seu marido, o João Bueno – ótima figura. Me pregou cada peça... Por seu intermédio também conheci Elison, Aida, Ana e Marina (cheia de) Luz – pessoas especiais, que me lembrarei para sempre.

Outras vidas cruzaram com a minha antes disto. Bem antes: as sempre amigas Mera, Juliana, Daniela, Natal e Edna, estas do tempo em que a Unicamp era um sonho distante e quase impossível.

Outras alguns anos depois e que continuam: Patty Machado, Ariane Roberta, Meire, Ciça, Nádia, Ira, Dani dos Anjos, Martha, Fabiana, Clécios, Silvia, Cássia e Dú.

Aos companheiros de caminhada matinal que animavam as manhãs: Aline, Alexandre Cláudia, Wagner e Márcio.

À Mimi e Mitzi por todas as acolhidas, todos os convites, pela minha “adoção”.

Outras marcas importantes são deixadas, não de forma constante e, embora leve, criaram

laços: Vivien, Marcel, Luciane, Benedito Dodô, André, Walquirya, Eurotides, Najar, Ricardo (e suas cartas), Jessica... Saudades...

À Josi(delma), à Alice, à Marly(nda), ao Homero, ao Gil, e à Cau por serem TDB⁸² na biblioteca. E à Luciane também.

Silvio, Daniel, Luis, Robson, Eraldo, Cristina: a estes eu preciso agradecer também os anos de terapias poupados, porque rir até chorar é o melhor remédio. E ao Daniel por salvar meu PC e seus arquivos e professor particular de informática informal.

Ao “seu” Edvaldo pelos braços abertos sempre que precisei e à sua esposa, d. Leonor, por r-me o que é se trabalhar por amor a uma causa.

À Ana Paula. Agradeço a amizade, as risadas, as andanças, os vários puxões de orelhas, os conselhos E cujos pais também tenho muito a agradecer.

Aos meus alunos, crianças ou não, pelo crescimento que sempre se tem em uma sala de aula.

À Cris, Jaque, Lu, Ana, Sueli, Léia, Meire , Valquíria, Andréia e Jussara, Carla, Sueli e Sueli, Tati, Sônia e Dona Celeste. pelo apoio quando precisei. À Renata por isso e por ter ido me resgatar. Salvou minha vida...

Ao Erico pela companhia virtual através do MSN (durante as madrugadas de insônia) e pela presença real; por explicar como se faz um compressor de geladeira ou o que é um tudo de impedância enquanto poderia estar dormindo e ainda escutar reclamações, contradições e choramingos sem reclamar e conseguir me animar. Obrigada pela paciência, pelo apoio, por seu amor, companheirismo e pelas fotos que usurpei. Além de ser um ótimo narrador benjaminiano.

E, finalmente, à minha família. Pelo amor incondicional. Pela confiança incondicional. Pela paciência – que incondicionalmente já está no fim. Pelo apoio diário, pela preocupação comigo. Pela confiança. Por me darem as bases para eu ser o que sou.

A todas essas histórias e as histórias esquecidas, mas mesmo assim importantes, OBRIGADA!

⁸² Tudo De Bom

- FONTES -
bibliografias, sites, discografias -

Nós desenvolvemos a língua escrita.
Com isso, informações puderam ser passadas de uma geração a outra
sem precisar esperar o tão lento processo de mutações aleatórias e seleção
natural as codificasse na sequência de DNA.
Stephen Hawking

1. Ruth Rocha

ROCHA, Ruth. **A árvore do Beto.** São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **A escolinha do mar.** São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Almanaque Ruth Rocha.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **A máquina maluca.** São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **A menina que aprendeu a voar.** São Paulo: Salamandra, 1983.

_____. **As Aventuras do Alvinho.** São Paulo: Melhoramentos, 1984.

_____. **Atrás da porta.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

_____. **Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

_____. **Boi, boiada, boiadeiro.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1987.

_____. **Davi ataca outra vez.** São Paulo, Codecri, 1982.

_____. **Dois idiotas sentados cada qual em seu barril...** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos.** São Paulo: Circulo do Livro, 1984.

_____. **Enquanto o mundo pega fogo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Este admirável mundo louco.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

- _____. **Faca sem ponta galinha sem pé.** São Paulo: Editora Ática, 1983.
- _____. **Faca sem ponta galinha sem pé.** - 7ª ed. - São Paulo: Editora Ática, 2002.
- _____. **Histórias das mil e uma noites.** São Paulo: FTD, 1991.
- _____. **Histórias de Recreio – Viva a macacada e outras Histórias.** São Paulo: Abril, 1981.
- _____. **Histórias de Recreio – Faz muito tempo e outras Histórias.** São Paulo: Abril, 1982.
- _____. **Histórias de Recreio – Catapimba e sua turma e outras Histórias.** São Paulo: Abril, 1981.
- _____. **Histórias de Recreio – Romeu e Julieta e outras Histórias.** São Paulo: Abril, 1982.
- _____. **Historinhas Malcriadas.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- _____. **Marília Bela.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2005.
- _____. **Meu irmãozinho me atrapalha.** São Paulo: Melhoramentos, 2006
- _____. **Quando o Miguel entrou na escola.** São Paulo: Melhoramentos, 2006.
- _____. **Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias.** São Paulo: Círculo do Livro, 1976.
- _____. **Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias.** São Paulo: Salamandra, 1999.
- _____. **A família do Marcelo.** São Paulo: Salamandra, 2001.
- _____. **A rua do Marcelo.** São Paulo: Salamandra, 2001.
- _____. **A escola do Marcelo.** São Paulo: Salamandra, 2001.

- _____. **Mulheres de Coragem.** São Paulo: FTD, 1991.
- _____. **Nicolau tinha uma idéia.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- _____. **Nicolau tinha uma idéia.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.
- _____. **Ninguém gosta de mim.** São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **O amigo do rei.** São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- _____. **O Guarani.** São Paulo: Callis, 1995
- _____. **O livro da escrita.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- _____. **O livro dos gestos e dos símbolos.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- _____. **O livro do lápis.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- _____. **O livro do papel.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- _____. **O livro das tintas.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- _____. **A história do livro.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- _____. **O menino que aprendeu a ver.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1987.
- _____. **O menino que aprendeu a ver.** - 2ª ed. - São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
- _____. **O menino que quase morreu afogado no lixo.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.
- _____. **O mistério do Caderninho preto.** São Paulo: Melhoramentos, 1991.
- _____. **O reizinho mandão.** São Paulo: Pioneira, 1978.
- _____. **O reizinho mandão.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1985.

- _____. **O reizinho mandão.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.
- _____. **O rei que não sabia de nada.** São Paulo: Cultura Editora, 1980.
- _____. **O rei que não sabia de nada.** - 23ª impressão - São Paulo: Salamandra, (s/d).
- _____. **O que os olhos não vêem.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.
- _____. **O pequinique do Catapimba.** São Paulo: FTD, 1992.
- _____. **Palavras, muitas palavras...** São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
- _____. **Pra que serve?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. **Pra vencer certas pessoas.** São Paulo: Ática, 1984.
- _____. **Procurando firme.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. **Quando comecei a crescer.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- _____. **... que eu vou para Angola...** São Paulo: FTD, 1992.
- _____. **Ruth Rocha conta a Odisséia.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- _____. **Sapo-vira-rei-vira-sapo – ou a volta do Reizinho Mandão.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.
- _____. **Tenho medo mais dou um jeito.** São Paulo, Ática: 2000.
- _____. **Um cantinho só pra mim.** São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- _____. **Uma história de rabos presos.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

2. Livros

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 1998.

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, imprensa, estado a u t o r i t á r i o (1968-1978) - O exercício cotidiano da dominação e da resistência. O estado de São Paulo e Movimento**. Bauru: Edusc, 1999

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. IN: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP; 1999.

BAKTHIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** São Paulo: FDE, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERG, Creusa O., **Os mecanismos do silêncio – expressões artísticas e processo censório no Regime Militar (Brasil, 1964 – 1984)**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FFLCH/USP, 1997.

BERMAN, Marsall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOLFER, Maura M. O. **Imagens/Representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação**. Dissertação de mestrado, Campinas: FE/UNICAMP, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia**. Brasília, SEF, versão 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História**. Brasília, SEF, versão 1996.

BRASIL, LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834 – 27.841

BRESCIANI, Maria Stela Martins. **Liberalismo: ideologia e controle social (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910)**. Tese de Doutorado. IFCH/Unicamp, 1976.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história**. Dissertação de Mestrado. FE/Unicamp, Campinas, 2003.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHATIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A aventura do livro – do leitor ao navegador.** São Paulo: Unesp, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2002.

CHESNAEUX, Jean. **Modernidade-Mundo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CIPOLINI, Thaís Otani Cipolini. **A literatura infantil como documento histórico.** Monografia, FE/UNICAMP, 2003.

DECCA, Edgar S. Memória e Cidadania. IN: **O direito à memória.** São Paulo: departamento de cultura de São Paulo, 1992.

FERREIRA, Claudiney; VASCONCELLOS, Jorge (org). **Certas palavras.** São Paulo: Estação Liberdade: Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. IN: *In: "O Ensino de História e a Criação do Fato"*. Editora Contexto, São Paulo, 1988.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, et al. (orgs.) **Por uma cultura de infância: Metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Memória, História e (re)invenção educacional: Uma tessitura coletiva na escola pública. IN: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. **A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura.** No prelo.

_____. Políticas Públicas e ensino de história. In ARIAS NETO, José Miguel (org). **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** Londrina. Atrito Art, 2005.

GAY, Peter. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud.** A educação dos sentidos. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

_____. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud.** O coração desvelado. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. IN: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HAWKING, Stephen. **O universo numa casca de noz.** São Paulo: Mandarim, 2002

LAJOLO, Marisa. **Ana Maria Machado – seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

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

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O preço da leitura: leis e números por detrás das letras.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Literatura: leitura e leitores.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Como e por que ler o romance brasileiro.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. Teoria literária, literatura infantil e Ana Maria Machado. IN PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; ANTUNES, Benedito (orgs). **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado.** São Paulo: Editora UNESP; Assis: ANEP, 2004.

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

LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história.** São Paulo: Edições 70, 1982.

_____. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LIMA, Elício Gomes. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história.** Dissertação de Mestrado. FE/Unicamp, Campinas, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Severino faz chover.** São Paulo: Record, 1987.

MAZIERO, Maria das Dores Soares. **Mitos gregos na literatura infantil: que Olimpo é esse?** Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAM, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. IN. **Estudos Avançados** vol.5, n. 12. São Paulo, Maio/agosto, 1991.

MENNA, Lúcia Regina Máximo Cavalari. **A denúncia da exploração humana através da carnavalização: O reizinho mandão de Ruth Rocha; Aventuras Maravilhosas de João sem medo de José Gomes Ferreira e A montanha da água lilás de Peppino**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2003.

MORAES, Dislaine Zerbinatti. **Literatura, memória e ação política – uma análise de romances escritos por professores paulistas**. Dissertação de Mestrado. FE/ USP, São Paulo, 1996.

_____. **O trem tá atrasado ou já passou? A sátira e as formas do cômico em Stanislaw Ponte Preta**. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001, p. 121 – 142.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado. PUC-SP, São Paulo, 1997.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Uma contribuição para a pesquisa em história do paisagismo: os parques infantis e as ressonâncias da tipologia *Reform Park* em São Paulo**. Paisagens em debate – revista eletrônica da área Paisagem e Ambiente, FAU. USP publicado em 11/2005.

OLIVEIRA, Ieda Maria Pereira Fonseca de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil : análise de "o reizinho mandão" de Ruth Rocha e "graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho" de Alice Vieira**. Tese de doutorado. São Paulo FFLCH/USP, 2002.

PORTELLI, Alessandro. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral. IN: FENELON, Déa; MACIEL, Laura A.; ALMEIDA, Paulo R.; KHOURY, Yara Aun. (orgs.) **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'água, 2004.

PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2005

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Ediouro: Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, Luciana Fernandes. **Entre caixas de Pandoras, canastras de Emília e bolsas Amanrelas: Memórias de leitura**. Dissertação de Mestrado. FE/Unicamp, Campinas, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte – sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Tempo de despertar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEIXAS, Jacy Alves. Os tempos da memória: (Des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in) atual para a história? **Projeto História: revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História e do departamento de História PUC-SP**. São Paulo: Educ, nº 24, p. 43 – 62.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERNA, Jorge Ruedas de la. **História e literatura: homenagem a Antônio Cândido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SOUZA, Luciana. **Contribuições da história nova à prática pedagógica: uma**

abordagem do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Monografia, FE/UNICAMP, 1997.

STAROSTE, Evelyn Cristina. **Ensino de história via contos de fadas: 2ª série do Ensino Fundamental.** Monografia, FE/UNICAMP, 1998.

TADIÈ, Marc; YVES, Jean. Histoire des idées sur la mémoire. IN: _____. **Le sens de la mémoire.** Paris: Editions Gallimard, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988 – 1989.

_____. **Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Os românticos – a Inglaterra na era revolucionária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, PAUL. **A voz do passado. História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Ricardo. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. IN: ITURRA, Raúl (org). **O saber das crianças.** Cadernos ICE, 3. Instituto das Comunidades Educativas: Setubal, 1996.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades.** São Paulo: Brasiliense, 1987

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para as crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** São Paulo: Global, 1986.

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

3. Outras fontes analisadas:

Discografia

Chico Buarque. O Saltimbancos. Philips 1977. CD

Documentos Eletrônicos:

Sem nome do autor. **História da Ruth.** Disponível em
<<http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historiadaruth.htm>> Acesso em 25 maio 2005

Sem nome do autor. **Walter Ono.** Disponível em <<http://www.adobe.com/br/print/gallery/ono/>>
acesso em 17 jun. 2005.

ALINE, Rozine. **As cores e as formas de Mariana Massarani.** Disponível em
<<http://www.paralelos.org/out03/000502.html>> acesso em 17 jun. 2005.

BITTENCOURT, Circe. Apresentação. IN CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. . **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999.

FRANCO, Marcelo Araujo; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Linguagens, Comunicação e Cibercultura: novas formas de produção do saber.** In. Informática na educação n.05 (junho/1999).

http://209.85.165.104/search?q=cache:iVq_HJag4J:www.ccuac.unicamp.br/revista/infotec/educacao/educacao51.html+%22conhecimento+vygotsky%22&hl=ptBR&gl=br&ct=clnk&cd=

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES., Campinas, v. 21, n. 55, 2001.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300003&lng=pt&nrm=iso>

PORTILHO, Fátima. Consumo "verde", democracia ecológica e cidadania: possibilidades de diálogo? IN. www.rubedo.psc.br | Artigos | © Fátima Portilho, 2006

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TEIXEIRA, Alexandre Andrade. Sociedade do conhecimento e ciência administrativa: reflexões iniciais sobre a gestão do conhecimento e

suas implicações organizacionais. IN **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, 2006.

Available from:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362006000200006&lng=en&nrm=iso>.

Tíbia:

<http://www.tibia.com/guide/?subtopic=manual§ion=introduction> acesso em 26/09/2005

Orkut

www.orkut.com acesso em 29/09/2006

- comunidades:

Eu odeio segunda-feira (251.563 membros)

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=186239> - acesso em 29/09/2006

Eu odeio segunda-feira (68.711 membros)

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=110403> – acesso em 29/09/2006

SEABE

<http://www.seade.gov.br/master.php?opt=prod2> – acesso em 20 jun. 2005

**ANEXO
I**

1952	1956		68
- Termina o bacharelado em Ciências Políticas e Sociais, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo	- organizadora e diretora do Departamento de Orientação Educacional do Colégio Rio Branco (até 1972);		Colaboradora para assuntos de educação da revista Cláudia (Ed. Abril) (até 1970)

69	70	71	72
Recreio – Romeu e Julieta - Licencia-se em Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos - Orientadora pedagógica da revista Recreio (Ed. Abril) (até 1971)	Recreio - Pós-graduação em Orientação Educacional, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC/SP - Tradutora e adaptadora de histórias infantis (cerca de 60 títulos) (até 1995)	Recreio Orientadora pedagógica e redatora da revista Bloquinho (Bloch Editores)	Orientadora pedagógica e redatora da revista Bloquinho (Bloch Editores)

73	74	75	76
- Redatora-chefe e diretora editorial da Divisão Infanto-Juvenil da Editora Abril	- Nova York e Racine (EUA) - Especialização em Editoração, na Western Publishing Co. - Redatora-chefe e diretora editorial da Divisão Infanto-Juvenil da Editora Abril	Editores-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril	1º livro – Palavras, muitas palavras Marcelo, Marmelo, Martelo De hora em hora Nicolau tinha uma idéia – revista infantil Editores-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril

77	78	79	80
A árvore do Beto No caminho do Alvinho tinha uma pedra (?) Catapimba e sua turma (?) Viva a macacada (?) Faz muito tempo (?) Pedrinho Pintor (?) Editores-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril	O reizinho Mandão Editores-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril	Editores-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril	O rei q não sabia de nada Editores-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril - Prêmio do Jornal Auxiliar, pelo livro O Rei que Não Sabia de Nada, concedido pelo Banco Auxiliar

81	82	83	84
O que os olhos não vêem - Editora-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril - Prêmio Ofélia Fontes (O Melhor para a Criança), pelo livro O Que os Olhos Não Vêem, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - Prêmio Melhor Autor Infantil, pelo livro O Que os Olhos Não Vêem, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte - Prêmio João de Barro, pelo livro Davi Ataca Outra Vez, concedido pela prefeitura de BH	As coisas que a gente fala Sapo-vira-rei-vira-sapo O velho, o menino, o burro e outras histórias Bom dia todas as cores Davi ataca outra vez Consultora editorial de Livros Abril e do setor de educação da Abril Cultural	Gabriela e titia A menina que aprendeu a voar Faca sem ponta, galinha... Quando comecei a crescer Consultora editorial de Livros Abril e do setor de educação da Abril Cultural Diretora da União Brasileira de Escritores - Exposição de ilustrações dos livros da autora na Editora Nobel, em homenagem ao marco de um milhão de livros vendidos	Declaração universal dos direitos humanos Procurando firme As aventuras de Alvinho⁸³ Enquanto o mundo pega fogo Pra vencer certas pessoas Diretora da União Brasileira de Escritores Sócia e editora do Quinteto Editorial - Editora das séries Peixinho e Cultrix Juvenil (Ed. Cultrix) - Prêmio Abril de Jornalismo - Destaque, pelo livro Alvinho e o Cachorro Venceslau

85	86	87	88
Diretora da União Brasileira de Escritores Sócia e editora do Quinteto Editorial - Editora das séries Peixinho e Cultrix Juvenil (Ed. Cultrix) - Editora da série Reco-Reco (Ed. Record) -Eleição de T. Neves - Greve de 22 mil em Franca; - Gorbachov presidente da URSS; - Falecimento de T. Neves; - Posse de Sarney; -Aprovação da emenda de eleições diretas em todos os níveis e votos de analfabetos - Roque Santeiro; -Convocação da Constituinte;	Este admirável mundo louco Pra que serve? De repente dá certo Diretora da União Brasileira de Escritores Sócia e editora do Quinteto Editorial - posse dos prefeitos eleitos em 1985; -Plano Cruzado; - Acidente nuclear de Tchernobill; - entra em vigor o seguro-desemprego; -Brasil reata relações com Cuba; -Eleição da Constituinte congressual e dos governantes. E deputados estaduais;	Histórias malcriadas Livros de números do Marcelo O menino que aprendeu a ver Diretora da União Brasileira de Escritores Sócia e editora do Quinteto Editorial - Editora executiva da Grande Enciclopédia Larousse Cultural; - moratória unilateral da dívida externa; -Crash na bolsa de Nova Iorque; - 9 meses de moratória; - fim da Aliança Democrática; - manifestações contra o governo Sarney, aumentos de preços e greves em diversos setores.	...Que eu vou pra Angola... - Sócia e editora do Quinteto Editorial - Editora executiva da Grande Enciclopédia Larousse Cultural; -Falecimento de Henfil; - BR, Argentina e Paraguai iniciam a formação do Mercosul; 93 dos 280 constituintes do PMDB formam um bloco independente, futuro PSDB, de oposição - Criação do PSDB; - promulgação da Constituição; - greve nos ministérios; - avanço da esquerda nas eleições municipais; - Naufrágio do Bateau Mouche;

⁸³ Faz parte deste livro as histórias: No caminho de Alvinho tinha uma pedra; quando eu for gente grande, A coisa

89	90	91	92
Uma história de rabos presos Sócia e editora do Quinteto Editorial - Editora executiva da Grande Enciclopédia Larousse Cultural; - Nova moeda: Cruzado Novo; - greves; - Sarney baixa medida provisória restringindo o direito à greve; - início do horário eleitoral com grande audiência; - regulamentação do divórcio; - queda do Muro de Berlim; - Eleição de F Collor para presidente do Br.	- Sócia e editora do Quinteto Editorial - Editora executiva da Grande Enciclopédia Larousse Cultural; - Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança - Prêmio Jabuti de Literatura Infantil, pelo livro Uma História de Rabos Presos, concedido pela Câmara Brasileira do Livro Libertação de Nelson Mandela; - acordo de unificação da ortografia portuguesa;	Mulheres de Coragem Azul e lindo, planeta terra nossa casa - Sócia e editora do Quinteto Editorial - Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança - Comentarista política no programa Gazeta Meio-Dia (TV Gazeta) - Guerra do Golfo; - CPI da Corrupção da Previdência; - Saída de Zelia Cardoso do Ministério da Economia; - Retomada do pagamento da dívida externa, suspenso desde 89; - Eleição de Boris Ieltsin (Rússia) e fim da URSS; - Dissolução do Pacto de Varsóvia; - Visita de João Paulo II ao Brasil;	Fábulas de Esopo Histórias das 1001 noites A História do livro O livro da escrita O livros dos gestos O livro do lápis O livro do papel O livro das tintas Alvinho, o edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau... Cinderela das bonecas Contos de Perrault - Sócia e editora do Quinteto Editorial - Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança Comentarista política no programa Gazeta Meio-Dia (TV Gazeta) Prêmios Monteiro Lobato, concedido pela Academia Brasileira de Letras, e Malba Tahan (O Melhor Livro Informativo), concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pela coleção O Homem e a Comunicação; - Golpe de A. Fujimori no Peru; - Denúncia de corrupção no governo Collor; - Estréia de Anos Rebeldes na Globo; - Protestos pelo Impeachment em todo o país; - Abertura do processo de Impeachment; - Renúncia de F. Collor; - Itamar Franco assume a presidência (29/9); -

93	94	95	96
O trenzinho do Nicolau O amigo do rei (?) - Sócia e editora do Quinteto Editorial - Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança - Comentarista política no programa Gazeta Meio-Dia (TV Gazeta) - Prêmios Jabuti de Melhor Produção Editorial, Obra, Coleção e Melhor Produção Editorial Infantil e/ou Juvenil, pela coleção O Homem e a Comunicação - plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo no Brasil; - Em função dos resultados, foi mantido o regime republicano e presidencialista; - FHC ministro da Economia e anúncio do Plano Real; - FHC candidata-se à presidência da República;	Borba, o gato O barbeiro de Servilha Carmem A flauta Mágica O guarani - Sócia e editora do Quinteto Editorial - Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança - Comentarista política no programa Gazeta Meio-Dia (TV Gazeta) - Publicação de um catálogo comemorativo pelo 25o. aniversário de sua carreira literária - implantação do Plano Real; - queda e controle da inflação;	A arca de noé O coelhinho que não era... A escolinha do mar Eugênio, o gênio Minidicionário Pesquisar e aprender Declaração universal dos direitos humanos Alvinho, a apresentador... - Sócia e editora do Quinteto Editorial Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos direitos da criança - Comentarista política no programa Gazeta Meio-Dia (TV Gazeta) - Posse de FHC; - vigora o Tratado de Assunção; - emendas constitucionais que prevêm a quebra dos monopólios do petróleo e das telecomunicações e a alteração do conceito de empresa nacional, no sentido de não discriminar o capital estrangeiro; - obteve um empréstimo de US\$ 40 bilhões junto ao FMI; -	2 idiotas sentados... Lá vem o ano novo Macacote e porco pança Os músicos de Bremen O patinho feio O rato do campo e o rato... O último golpe do ... Você é capaz de fazer isso? O que é, o que é – I, II, III Alvinho e os presentes de Barba Azul A coisa Joãozinho e Maria Joãozinho e o pé de feijão - Aprovação da LDB; - O "massacre de Carajás",

97	98	99	2000
Fantasma existe? Fantástica máquina dos bichos (?) Microdicionário Ninguém gosta de mim? Será que vai doer? Tenho medo mas dou um jeito Atrás da porta Boi, boiada, boiadeiro	O mistério do caderninho preto Escrever e criar – volumes 5 a 8 - condecorada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso com a Comenda da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura	Nosso amigo ventinho O menino que quase morreu afogado... Mil pássaros – cd (?)	As coisas que eu gosto Eu gosto muito Sabe do que eu gosto? Tem umas coisas que eu gosto No tempo em que a Tv... R.R conta a Odisséia

2001	2002	2003	2004
O Bairro do Marcelo A escola do Marcelo A Família do Marcelo A rua do Marcelo Escrever e criar 1 nova proposta -Prêmio de Literatura Infantil 2001, pela adaptação da Odisséia (Companhia das Letrinhas), concedido pela Academia Brasileira de Letras - Racionamento de energia elétrica; -	Direitos da criança - Prêmio Moinho Santista de Literatura Infantil, da Fundação Bunge. - Escolhida membro do PEN CLUB – Associação Mundial de Escritores no Rio de Janeiro		R.R Conta a Ilíada Almanaque
2005			
Um cantinho só pra mim Marília Bela O pequeno Mozart Tom Sawyer			