

THAÍS OTANI CIPOLINI



1290000316



FE

TCC/UNICAMP C495L

A LITERATURA INFANTIL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

200334190

CAMPINAS, JUNHO DE 2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

THAÍS OTANI CIPOLINI

A LITERATURA INFANTIL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para a conclusão do curso
de Pedagogia da Faculdade de
Educação/Unicamp, sob a
orientação da Prof^a Maria Carolina
Bovério Galzerani. E, sendo
segunda leitora a Prof^a Maria
Marcia Sigrist Malavazi.

CAMPINAS, JUNHO DE 2003

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC-UNICAMP
	C.495L
V.	
TORNO	316
PREC.	124/2003
CO.	D: X
PREC.	1100
	05.11.03
Nº	226 = 308027

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

C495L

Cipolini, Thaís Otani.

A literatura infantil como documento histórico / Thaís Otani Cipolini.--
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Carolina Bovério Galzerani.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rocha, Ruth, 1931. 2. Literatura infanto - juvenil. 3. Ditadura e
ditadores – Brasil. 4. Brasil – História – 1964-1984. I. Galzerani, Maria
Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

03-0126-BFE

“Literatura nunca é apenas literatura”

Terezinha Leite

A todos, minha gratidão

Enquanto pensava sobre que tema fazer para o TCC, qual direção tomar, escutava várias definições para a monografia: o TCC é um filho e o processo de construção do mesmo é um parto. Ouvi também que é como uma construção: precisa de base, parede e teto.

Hoje, quando o meu está (quase) pronto, vejo que é mais do que isso: é uma caminha e, como tal, é ir de um lugar a outro.

Meu local de saída foi uma vaga idéia na cabeça. Minha chegada é o TCC terminado, mas que não é a finalização, mas de uma parte do processo.

E relembro esse passo a passo, olho para trás e vejo pegadas. Várias pegadas. Algumas reconheço como minhas. Outras como sendo de quem me acompanhou. Algumas são profundas. Outras rasas. Umhas ficaram pelo caminho. Outras acompanham-me desde o começo. Outras apareceram no final. Há aquelas ainda, que estavam no começo, sumiram e voltaram agora (que bom que voltaram!). Algumas, de tão próximas fundem-se e confundem-se com as minhas. Mas todas deixaram importantes marcas.

Nomear essas pegadas é homenagear não só os nomeados, mas também seus feitos.

Agradeço à professora Maria Carolina B. Galzerani não só por seu empenho e dedicação na orientação ou pelas profundas marcas que deixa em minha formação, tanto como pedagoga quanto pesquisadora. Agradecê-la por isso seria insuficiente. Preciso agradecê-la por ter estado ao meu lado deste o começo, não só como orientadora, mas como um porto seguro no qual encontrei muito mais que conhecimento, mas também carinho e paciência e por ter mostrado-me um mundo novo, com novas possibilidades, em um ambiente acadêmico que, por vezes, é considerado hostil. Suas pegadas não se apagarão...

À professora Márcia Leite, que me incentivou (mandou) que procurasse a professora Maria Carolina como orientadora antes que fosse tarde demais...

À professora Maria Marcia Sigrist Malavazi por ter aceitado ser a segunda leitora. São pegadas que lembrarei com carinho...

Às mais que amigas Patrícia Machado, Patrícia Freitas, Meire Lúcia, Ciça, Déia, cujas pegadas estão junto com as minhas desde o começo na Unicamp e que continuam juntas, agora, no final. Não há como apagá-las...

Aos amigos: Tamy, Caru, Ira, Patty, Patty, Ana Cristina, Martha, Fabiana F., Cevani, Clécios, Dú, Cássia, Ariane, Nádia, Fátima, Bete, Dani A: são donos de pegadas com os quais sempre pude contar...

À Mera, Jú, Natal, Cris, Andréia, Regi, Edna, Mimi, por serem pegadas que tinham ido, mas voltaram agora...

Ao "Seu" Edvaldo, Ana, Marina, Alexandre, Vinícius, Daniel, Luis, Silas e Viviane pelas divertidas voltas para casa (sem elas teria demorado mais para terminar as eletivas). Ao Érico, Eraldo, Darlan, Gabriel, Bruna, Edson, Robson e Sílvio por isso também, mais as aulas de truco (será que ganho meu certificado?) Obrigada pela acolhida...

À Kátia e seus professores, que abriram mais do que as portas do PROLAR. São pegadas que pretendo manter...

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp. Para os da biblioteca peço também desculpas por todas as vezes que disparei o alarme.

A todos os funcionários das escolas "Nossa Senhora das Dores" e EMEF "Professor Felício Marmo". São pegadas importantes em minha formação profissional.

E, em especial pelas pegadas que me tornaram o que sou: meu pai, minha mãe e meus irmãos. São pegadas marcadas e luminosas, para quando me perder saber por onde voltar...

À todas as pegadas que não foram possíveis nomear.

A todos, muito obrigada.

Introdução

“Era uma vez, há muitos e muitos anos,”

“...um reizinho mandão, (...)”

“...um rei que não sabia de nada (...)”

“...um rei que nada via e ouvia (...)”

“e um sapo que vira rei vira sapo”

“Era uma vez...”

... um lugar muito longe daqui (...)”

“... outro lugar muito longe daqui (...)”

“... em um reino muito distante (...)”

(Rocha, Ruth, 1997, 1981, 1980, 1983)

Com estas palavras Ruth Rocha nos convida a desbravar sua visão e expressão da ditadura militar, muito mais do que como via, mas como vivia.

Os reis dos quais Ruth Rocha fala em algumas de suas obras, possuíam cada qual seu reino, e reinavam conforme suas vontades.

Cada rei baixava uma lei mais absurda que a outra: em um reino não se podia sair nos meses com a letra R; em outro, não se podia falar, no outro, o rei não sabia de nada e em outro, o rei nada via e ouvia.

Neste “mundo de contos e fantasias”, Ruth Rocha nos conta um pouco de um “reino”, de um “lugar distante de nós”. Na verdade, este reino não é reino, e a distância, inexistente.

As histórias referem-se ao Brasil de 24 anos atrás. Um Brasil que não possuía reizinho, mas presidente mandão e, como nas histórias, tinha seu povo calado, inexpressivo.

Neste trabalho pretendo focalizar as produções literárias da autora Ruth Rocha, datadas do final do período ditatorial no Brasil.

Assim, os livros infantis serão enfocados como documentos de sua própria época, isto é, como expressão da historicidade brasileira no final dos anos 80, sob ótica da socióloga Ruth Rocha.

Dentre os intelectuais que serão referências para o presente trabalho, destaco o historiador Edward Palmer Thompson, a literata Mariza Lajolo, o psicopedagogo L.S. Vigotski.

O interesse por este tipo de pesquisa foi despertado durante o curso EP 156 - Fundamentos do Ensino de História e Geografia, ministrado pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani.

Em um primeiro momento fiquei encantada com a forma de pesquisa histórica apresentada por Thompson, suas potencialidades e visões de homem e mundo. Resolvi, então, analisar o que quer que fosse, com os “óculos thompsonianos”. Passei a ver o “mundo” e suas várias formas de representações como sendo a expressão de um contexto histórico-sócio-cultural, negando a neutralidade dos objetos. Mas ainda não pensava em utilizá-lo como base fundamental para o TCC. (Na verdade, eu não tinha nem pensado o que fazer na monografia). Após as aulas sobre Thompson, nós analisamos a obra de Ruth Rocha com um “olhar thompsoniano” (achei uma delícia, pois nunca mais havia tirado os “óculos thompsonianos”).

Mas, mesmo tendo adorado Thompson, Ruth Rocha e os contos de fadas (também trabalhados na disciplina) não tinha escolhido um tema para o TCC.

Foi quando começaram a disciplina “Metodologia de Pesquisa I” e o desespero por faltar pouco tempo para terminar o curso e não ter um tema definido. Neste momento, a professora do curso, Márcia Leite, disse que a melhor coisa a se fazer é escolher um tema do qual se goste. Decidi, então, pesquisar Thompson e, em um primeiro momento, os contos de fadas.

Neste mesmo curso, por incentivo da professora, resolvi conversar com a professora Maria Carolina sobre a possibilidade de ser minha orientadora, convite que aceitou de bom grado. Em conversas subseqüentes, comecei a mudar o enfoque da pesquisa: dos contos de fadas (que já possuíam uma pesquisa histórica inicial sobre eles) passei a pensar no quarteto real de Ruth Rocha, enfoque que conservei, sempre com a Lógica Histórica de Thompson.

Assim, foi dado o primeiro passo.

Este trabalho está seccionado em 3: metodologia de pesquisa, análise dos contos de Ruth Rocha sob a óptica thompsoniana e a proposta pedagógica.

Na primeira parte, apresento os fundamentos teóricos que possibilitam a utilização da literatura infantil como sendo documentação histórica, a teoria de Thompson, além de uma rápida discussão sobre o que é um documento.

Na segunda, desconstruo as obras de Ruth Rocha como documentação histórica, para analisar sua visão de mundo, sociedade, o significado das imagens iconográficas, suas relações com o texto e contexto.

A última parte refere-se à potencialidade pedagógica existente na literatura infantil, subsidiada pela teoria de Thompson, Vygotsky e CENP de História do estado de São Paulo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO:

Partindo do começo 1

1. POSSO, É?

Justificativa metodológica – base teórica 4

2. FATOS LITERÁRIOS DE RUTH ROCHA NO CONTEXTO DITATORIAL BRASILEIRO

expressões e reflexões 14

2.1 Era uma vez... 15

2.2 A história nas histórias..... 16

2.3 Resistir é possível.....17

2.4 A dupla dinâmica: censura e propaganda.....26

2.5 Por que não censurar?!30

2.6 Para se reconhecer: não esquecer31

2.7 Relações: Conflitos, Contradições, Co-existências34

3 CONCLUSÃO: PARA NÃO CONCLUIR

Potencialidades educacionais dos textos literários focalizados45

3.1 Fundamentos teóricos.....46

3.2 Proposta48

3.2.1 Objetivos	48
3.2.2 Metodologia	49
3.2.3 Desenvolvimento	50
3.2.4 Avaliação	55
4 BIBLIOGRAFIA	57
4.1 Fontes Pesquisadas.....	58
4.2 Referências Bibliográficas	58
4.3 Bibliografia	61
4.4 Sites pesquisados	64
5 ANEXOS	65

INTRODUÇÃO:

Partindo do começo

“Era uma vez, há muitos e muitos anos,”

“...um reizinho mandão, (...)”

“...um rei que não sabia de nada (...)”

“...um rei que nada via e ouvia (...)”

“e um sapo que vira rei vira sapo”

“Era uma vez...”

... um lugar muito longe daqui (...)”

“... outro lugar muito longe daqui (...)”

“... em um reino muito distante (...)”

(Rocha, Ruth, 1997, 1981, 1980, 1983)

Com estas palavras Ruth Rocha nos convida a desbravar sua visão e expressão da ditadura militar, muito mais do que como via, mas como vivia.

Os reis dos quais Ruth Rocha fala em algumas de suas obras, possuíam cada qual seu reino, e reinavam conforme suas vontades.

Cada rei baixava uma lei mais absurda que a outra: em um reino não se podia sair nos meses com a letra R; em outro, não se podia falar, no outro, o rei não sabia de nada e em outro, o rei nada via e ouvia.

Neste “mundo de contos e fantasias”, Ruth Rocha nos conta um pouco de um “reino”, de um “lugar distante de nós”. Na verdade, este reino não é reino, e a distância, inexistente.

As histórias referem-se ao Brasil de 24 anos atrás. Um Brasil que não possuía reizinho, mas presidente mandão e, como nas histórias, tinha seu “povo” calado, inexpressivo.

Neste trabalho pretendo focalizar as produções literárias da autora Ruth Rocha, datadas do final do período ditatorial no Brasil.

Assim, os livros infantis serão enfocados como documentos de sua própria época, isto é, como expressão da historicidade brasileira no final dos anos 80, sob ótica da socióloga Ruth Rocha.

Dentre os intelectuais que serão referências para o presente trabalho, destaco o historiador Edward Palmer Thompson, a literata Mariza Lajolo, o psico-pedagogo L.S. Vygotsky.

O interesse por este tipo de pesquisa foi despertado durante o curso EP 156 - Fundamentos do Ensino de História e Geografia, ministrado pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani.

Em um primeiro momento fiquei encantada com a forma de pesquisa histórica apresentada por Thompson, suas potencialidades e visões de homem e mundo. Resolvi, então, analisar o que quer que fosse, com os "óculos thompsonianos". Passei a ver o "mundo" e suas várias formas de representações como sendo a expressão de um contexto histórico-sócio-cultural, negando a neutralidade dos objetos. Mas ainda não pensava em utilizá-lo como base fundamental para o TCC. (Na verdade, eu não tinha nem pensado o que fazer na monografia). Após as aulas sobre Thompson, nós analisamos a obra de Ruth Rocha com um "olhar thompsoniano" (achei uma delícia, pois nunca mais havia tirado os "óculos thompsonianos").

Mas, mesmo tendo adorado Thompson, Ruth Rocha e os contos de fadas (também trabalhados na disciplina) não tinha escolhido um tema para o TCC.

Foi quando começaram a disciplina "Metodologia de Pesquisa I" e o desespero por faltar pouco tempo para terminar o curso e não ter um tema definido. Neste momento, a professora do curso, Márcia Leite, disse que a melhor coisa a se fazer é escolher um tema do qual se goste. Decidi, então, pesquisar Thompson e, em um primeiro momento, os contos de fadas.

Neste mesmo curso, por incentivo da professora, resolvi conversar com a professora Maria Carolina sobre a possibilidade de ser minha orientadora, convite que aceitou de bom grado. Em conversas subseqüentes, comecei a mudar o enfoque da pesquisa: dos contos de fadas (que já possuíam uma pesquisa histórica inicial sobre eles) passei a pensar no quarteto "real" de Ruth Rocha, enfoque que conservei, sempre com a "lógica histórica" de Thompson. Ou, em outras palavras, com a metodologia de pesquisa proposta por tal historiador inglês.

Assim, foi dado o primeiro passo.

Este trabalho foi apresentado de forma parcial no *“III Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp”*, no dia 30 de novembro de 2002, o qual teve como objetivo *“proporcionar uma troca de experiências a respeito das pesquisas desenvolvidas nos diversos cursos de formação de professores da Unicamp”*.

A monografia está organizada em três capítulos: o primeiro versa sobre a metodologia de pesquisa, o segundo sobre a análise dos contos de Ruth Rocha sob a ótica thompsoniana e o terceiro focaliza uma proposta pedagógica.

Na primeira parte, apresento os fundamentos teóricos que possibilitam a utilização da literatura infantil como sendo documentação histórica, a teoria de Thompson, além de uma rápida discussão sobre o que é um documento.

Na segunda, desconstruo as obras de Ruth Rocha como documentação histórica, para analisar suas visões de mundo, sociedade, o significado das imagens iconográficas, suas relações com o texto escrito e contexto.

A última parte refere-se à potencialidade pedagógica existente na literatura infantil, subsidiada pela teoria de Thompson e Vygotsky.

1. POSSO, É?

Justificativa metodológica – base teórica

“É tão problemático para nós ler a descrição do nosso autor como foi para ele escrevê-la. Cada frase expressa uma consciência estranha tentando ordenar um mundo que não existe mais. Para penetrar nesta consciência, precisamos concentrar-nos mais nos modos de descrever do que nos objetos descritos”

Robert Darnton

“De facto, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efectuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa: os historiadores.”

Jacques Le Goff

Um livro sempre nos proporciona uma viagem rumo a inúmeros lugares, por vezes desconhecidos e fictícios.

Cada história nos conduz a uma aventura diferente: conhecer lugares imaginários, tornados visíveis pela imaginação do autor e por nossa resignificação do lido, aprender ou aprofundar nossos conhecimentos, conhecer povos, mitos, lendas e épocas diferentes.

Deste modo, com uma leitura mais atenta, podemos perceber que tais aventuras têm vestígios da "realidade", tornando-se uma forma de registrar e documentar o vivido, o que pode ocorrer de várias formas, com o uso de metáforas, ironias e alegorias, como ocorreu, por exemplo, na década de 70 no Brasil. Nesta época, percebe-se, no âmbito da literatura infantil sentimentos de contestação, que, segundo Bordini (1998), são frutos das insatisfações dos intelectuais contra o regime militar.

Durante esse período, o uso de metáforas, pleonasmos e outras ferramentas literárias, como as iconografias, possibilitaram aos autores denunciar a "realidade", ao mesmo tempo em que tornaram menor a possibilidade de censura às obras.

Deste modo, ao utilizar a literatura infantil como documento histórico é preciso ter em mente qual concepção de história que está sendo proposta: quando se pensa em uma concepção positivista, de forma alguma poderia-se denominar esse material de "documento". Já para os historiadores da História Nova:

"A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode-se fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar seu mel, na falta das fontes habituais (...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (Febvre apud Le Goff, 1984: 98)

Assim, tais textos literários podem ser classificados como documentos. A História Nova preocupa-se em estudar o "*universo mental*"

dos homens comuns e suas relações com os homens da elite. Este universo dos homens comuns foi usualmente discriminado e desconsiderado pelos historiadores positivistas, os quais consideravam como pertinente para o estudo somente os grandes feitos realizados por grandes homens, geralmente da classe dominante.

Tal movimento surge como uma afronta à História Positivista e seus paradigmas, entre os quais: a história como algo essencialmente político e uma narrativa linear dos acontecimentos, analisando-a de cima para baixo, isto é, concentrando-se nos feitos dos grandes homens - generais, estadistas e, ocasionalmente, eclesiásticos. O restante da humanidade (pobres, mulheres, negros, índios, dominados) é considerado por tal tendência historiográfica como "resto" mesmo (ao meu modo de ver como inexistente, pois resto indica a presença de algo, por mínimo que seja). Esta linearidade aponta à pretensão de se fazer uma história objetiva, cabendo aos historiadores apenas a descrição dos fatos, sendo que, o melhor pesquisador, nessa ótica, é aquele que consegue se manter o mais distante possível dos textos, retirando destes tudo o que contém e sem acrescentar o que não contém.

Suas fontes de informações reduzem-se a registros oficiais, ou seja, documentos autenticados e devidamente arquivados, os quais mostram apenas um ponto de vista, o chamado "oficial", fato que nos confirma a parcimônia desse tipo de História. Para Lefebvre *"Não há notícia histórica sem documentos. (...) pois se dos factos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles factos perderam-se"* (Lefebvre apud Le Goff, 1984: 98).

A História Nova preocupa-se com o passado - (bem como o presente) - de modo geral, pois para os seguidores desta linha tudo tem uma história: a infância, a morte, a loucura, o clima; além de temas antropológicos, como morte, alimentação e vestiário.

Para Peter Burke, os fatos, anteriormente considerados imutáveis, tornam-se, agora, produtos de uma construção cultural e, como tal, sujeitos à variações, tanto no tempo, quanto no espaço. O que nos demonstra a

base filosófica do movimento, segundo a qual a "realidade" é social e/ou culturalmente construída.

Este movimento questiona a visão de tempo linear, etapista e progressista, além de sua preocupação com a visão de baixo para cima, com as opiniões das pessoas comuns e sua experiência da mudança social; enfim com a história da cultura dita popular. Procura novos objetos de estudos, como a mentalidades dos dominados, analisando suas visões de mundo, sensibilidades e suas íntimas relações com o social, cotidiano dos indivíduos - mas sem grandes abstrações e reprodução das descrições dos fatos desarticulados entre si e apresentados harmoniosamente - entendidos como a narração do dia a dia de homens inteiros, que vivenciavam um dado sistema de relações sociais.

Para esse tipo de análise, serve-se de diversas fontes, além das fontes tradicionais (documentos, registros), ampliando o leque de possibilidades de evidências, utilizando-se de literatura, imagens iconográficas, músicas. Perde-se a noção positivista da "*neutralidade*" do documento, já que é um "*produto da sociedade que o fabricou*" (Le Goff) segundo as relações de poder e eleva-o à categoria documento/monumento, resultante da necessidade das sociedades históricas mostrar ao futuro determinadas imagens de si, não existindo um documento-verdade.

Cabe aos historiadores da cultura popular reconstruir as suposições cotidianas, o que as pessoas pensavam, sentiam e faziam, lendo as entrelinhas dos documentos, das evidências.

Uma das muitas formas utilizadas para se representar a "realidade" foram os contos. Estes representantes da cultura popular eram transmitidos de geração para geração oralmente, até a difusão da escrita, quando passaram a serem escritos.

Segundo Chartier, a escrita é uma construção do mundo visto pelo autor, sendo uma representação que parte da "realidade" social na qual o indivíduo está inserido, a qual é ressignificada pelos personagens envolvidos na produção literária, como editor, ilustrador, escritor. Por isso, os textos passam por profundas transformações com o correr do tempo, pois,

como são considerados históricos, sofrem variações conforme as diferentes épocas, sendo registros do contexto histórico em questão.

Têm-se como exemplo as diferentes edições de “*O rei que não sabia de nada*”, de Ruth Rocha. A primeira edição, de 1980 possui 24 cm de comprimento e 19,5 de altura. Já na 23ª impressão, que não possui data, o livro torna-se ligeiramente menor: 23 cm de comprimento e 15,5 de altura. A primeira possui 24 folhas, já a 23ª, 20 folhas, e, além de serem mais finas, não são numeradas, como na 1ª e suas letras são menores. Ocorrem também, transformações qualitativas, tais como: as páginas 3 e 7 da 1ª edição, transforma-se na página de apresentação da 23ª. Nesta edição, é retirada a apresentação de Tatiana Belinky na última capa. Um dos motivos para a mudança é o barateamento da produção.

Como já registrei, escolhi utilizar a metodologia de pesquisa da História Nova e a da “lógica histórica” de Thompson, visto que estas tradições historiográficas contemplam de forma integrante a possibilidade de análise do objeto em questão: a literatura infantil, seu valor documental e significado histórico.

Assim, a literatura torna-se um documento histórico, também numa visão thompsoniana, já que é uma forma de exprimir a “realidade” de determinada sociedade, em seus empates sócio-culturais, num determinado contexto histórico, sob a ótica do autor.

Thompson eleva, assim como Le Goff e outros pesquisadores da História Nova, à categoria “documentos”, materiais como contos, lendas, música populares, histórias infantis e os denominou “evidências”, pois representam “*a evidência de comportamento (inclusive comportamento mental, cultural) acontecendo no tempo*” (Thompson; 1987: 49). Deste modo, com esta base teórica, a análise de livros infantis encontra-se amparada e justificada.

Mas o que tais obras podem conter sobre sua “realidade”? E como fazê-las “falar”?

Para que isso ocorra, faz-se necessária uma relação entre pesquisador e evidências. Tal método foi chamado por Thompson de “diálogo”. Para este autor, a produção do conhecimento histórico se dá na

relação entre historiador e objeto, sendo que o primeiro utiliza-se da lógica histórica para interrogar a evidência. Assim, este diálogo é

“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)

Esta lógica é adequada à pesquisa histórica por apresentar flexibilidade, não necessitando de uma “verificação experimental”, que não é possível quando o assunto é a história, pois esta não é estática, fixa e linear, ou fundada em repetições sucessivas dos eventos. Além disso, o objeto do conhecimento histórico é a “história “real””, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. Por estas características, o conhecimento histórico é provisório, incompleto, seletivo, limitado, mas, nem por isso, falso.

Para o autor, a investigação da história como processo (que é algo desprovido de significado, só adquirindo um a partir de sua relação com o presente, uma posição de valor) acarreta noções de causação, contradição, mediação e da organização da vida. Tal investigação não se fixa somente nos aspectos econômicos, o que indicava uma leitura banalizadora do Materialismo Histórico Dialético - mas volta-se também para as dimensões sócio-culturais, as quais passam a integrar à produção do conhecimento histórico. Neste caso, a teoria historiográfica é concebida como uma ferramenta exploratória do “real”.

Assim, o pesquisador lança um olhar crítico à evidência, com hipóteses preestabelecidas, mas que poderão ser refutadas e reformuladas (ou não) diante das especificidades das mesmas, nunca podendo, o historiador, estabelecer uma “verdade” histórica antes do diálogo com as evidências, ou seja, deve sempre respeitar as singularidades e limitações do objeto pesquisado, evitando anacronismos. Mas cada historiador interpreta e interroga a evidência de seu modo, com novas perguntas, novos olhares, mas sempre respeitando os limites das evidências históricas. Deste modo, o

conhecimento histórico é mutável, pois varia conforme o autor, contexto histórico no qual esta inserido o pesquisador, pois para Thompson:

“a história (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se com as preocupações de cada geração.(...) Mas isso não significa absolutamente que os próprios acontecimentos passados se modifiquem a cada investigador, ou que a evidência seja indeterminada” (Thompson, 1981: 51).

Assim, depara-se o pesquisador com a escolha de valores, isto é com *“as preocupações de cada sexo, cada nação, cada classe social”* (Thompson, 1998: .51) e, por que não, de cada indivíduo. Para o autor isto é uma forma de afirmação da complexidade histórica e de nós mesmos *“uma complexidade que influencia todas as formas de autoconhecimento social e que exige, em todas as disciplinas, salvaguardas metodológicas”* (Thompson 1998: 51-52).

Ao pesquisador cabe, ainda, descobrir o valor social que tal objeto possui, pois, segundo Darnton

“Ao historiador, portanto, deveria ser possível descobrir a dimensão social do pensamento e extrair a significação de documentos, passando do texto ao contexto e voltando ao primeiro, até abrir caminho através de um universo mental estranho” (Darnton; 2001 : XVII)

Segundo Thompson, não se pode fazer juízos de valor dos processos históricos, somente das escolhas individuais, mesmo porque, estes já foram julgados anteriormente por outros historiadores e contemporâneos, e que este novo julgamento não afetará em nada o que já passou. Assim, nesta subjetividade, que não tira a objetividade da evidência, percebe-se valores que ainda são importantes e que se pretende ampliar e vice-versa. A isto, Thompson denominou significação, isto é, o significado do passado para nós. Em sua obra *“Costumes em Comum”*, percebe-se Thompson *“preenchendo lacunas”* deixadas pelas evidências com sua subjetividade : “

o camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade” “*diante das circunstâncias, parece haver trabalho diário e semanal nessa área*” (Thompson: 1998, 271 e 185 respectivamente). Parece que ele não tinha todas as respostas...

Mas este julgamento deve estar sob controle histórico e adequado ao material que se possui.

Na pesquisa em questão, as evidências localizam-se no objeto ora focalizado, isto é, nas obras infantis de Ruth Rocha: *O reizinho mandão*, 1978 (1ª edição); *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*, 1982 (1ª edição)¹. Na época de publicação de tais livros, ainda vigorava no Brasil a censura às obras que criticassem, sugerissem críticas ou possuíssem postura política e ideológica contrária à do governo militar.

Para respaldar as análises sobre o ditadura em si, utilizei diversas obras, geralmente teses recentes de Mestrado e Doutorado.

Para obter um panorama geral sobre a época em questão, foram importantíssimas as obras *História Indiscreta da Ditadura e da Abertura - Brasil - 1964 - 1985* e *Memória Viva do Regime Militar - Brasil - 1964 - 1985* de Ronaldo Costa Couto, de 1999. No primeiro livro, uma tese defendida na França, o autor analisa a ditadura de um ângulo diferente das demais obras: ele fala “de dentro”, isto é, é um testemunho ocular de quem esteve envolvido no processo de abertura política e que conheceu (e conhece) os personagens e o enredo vivido pelos políticos. (Este com Tancredo Neves quando este foi internado). É uma obra que resgata a memória do próprio autor.

O segundo livro é composto por depoimentos colhidos pelo autor para a realização da obra anterior. Entre os entrevistados estão políticos que foram e são importantes no cenário político nacional e indivíduos que lutaram contra a abertura, tais como o atual presidente, Luis Inácio “Lula” da Silva, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, D. Luciano Mendes de Almeida, Roberto de Oliveira Campos e Carlos Chagas, só para citar alguns.

Já as obras que contestam de forma mais explícita o regime e que foram consultadas por mim são as seguintes:

- *Cães de Guarda - jornalistas e censores - do AI 5 à Constituição de 1988*. Esta é a tese de doutoramento de Beatriz Kushnir em 2001. Nesta obra a autora faz uma análise de quem são os censores, sua formação e atuação nos jornais e revistas, principalmente; trata também de como os jornalista reagiram à censura e como a interiorizaram, realizando a autocensura, além de estudar a legislação sobre censura e propaganda.

- *Censura, Imprensa, Estado Autoritário (1968 - 1978) - o exercício cotidiano da dominação e da resistência*. O Estado de São Paulo e Movimento, de autoria de Maria Aparecida de Aquino, publicado em 1999. Neste livro, a autora estuda a não só censura, mas a forma de resistência (à partir de uma concepção thompsoniana) encontrada pelos periódicos analisados (através de sonetos e receitas culinárias) e explica como os leitores interpretavam (e quais elementos precisavam para isso) as metáforas de modo que percebessem que, naquele local em que havia um soneto ou uma receita, existia uma reportagem que fora censurada. Estuda a importância da metáfora como forma de resistência e faz uma análise da censura no período de 1968 - 1978.

- *Os mecanismos do Silêncio. Expressões artísticas e processo censório no Regime Militar. (Brasil, 1964 - 1984)*. Dissertação de mestrado de Creuza de Oliveira Berg, de 1997. Nesta obra, a Berg faz um resgate da história das Forças Armadas, seus diversos papéis, objetivos e filosofias desempenhados nos diversos contextos históricos e sociais, desde a época do Império até 1984, tendo um enfoque maior no período do Regime Militar. Faz este estudo com a censura e propaganda, também.

- *Estado Militar e Educação no Brasil - 1964 - 1985*, de José Willington Germano. Aqui o autor faz uma análise da ditadura e suas relações com a educação do período, além da visão de educação concebida pelos militares.

¹ Nesta pesquisa foram utilizadas as obras nas versões: *O reizinho mandão*, 1997; *O rei que não sabia de nada*, 1980; *O que os olhos não vêem*, 1983 (7ª edição); *Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão*, 1987 (17ª impressão)

Vários autores já trabalharam a relação literatura, história e educação. Dentre as produções recentes, situadas na própria Faculdade de Educação da Unicamp, pode-se citar a tese de Simone Cristina Camargo Pires: *Alfabetização para a leitura do mundo: trabalhando com o imaginário*, na qual Pires estuda a imaginação, o imaginário, a “realidade” numa perspectiva da psicologia histórico cultural, analisando as visões de mundo presentes nos contos de fadas.

Há ainda os TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) de Evelyn Staroste, de 1998 e de Luciana Alvarenga de Souza, de 1987, ambos orientados pela Professora Maria Carolina, a primeira, propõe uma prática pedagógica para a 2ª série do Ensino Fundamental, a partir da focalização do conto de fadas “Cinderela”, nas versões dos Irmãos Grimm, Charles Perrault e de Walt Disney. Para tal, a autora baseou-se na metodologia de pesquisa da História Nova e na tendência psico-pedagógica de Vygotsky. A segunda, cujo trabalho data 1997, focaliza a obra de Monteiro Lobato, criando uma proposta pedagógica baseada no tripé: obras infantis de Monteiro Lobato, a teoria de aprendizagem de Vygotsky e a metodologia da História Nova e sua visão de documento e produção de conhecimento.

Para a parte psico-pedagógica da presente monografia foi conveniente adotar uma teoria condizente com a teoria de pesquisa historiográfica escolhida. Ou seja, as obras do pensador Vygotsky foram escolhidas, visto que, para ele, deve-se, na escola, “*trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana*” (Oliveira; 1999: 63), já que o indivíduo reconstrói e reelabora os significados que lhe são transmitidos pelo meio cultural. Além disso, a visão de homens em Vygotsky, aproxima-se da concepção de Thompson: homens como produtos da História de seu grupo, ao mesmo tempo em que são sujeitos desta História.

No trabalho em questão, os livros de Ruth Rocha serão os objetos fundamentais da presente pesquisa.

Vamos aos livros?

2. FATOS LITERÁRIOS DE RUTH ROCHA NO CONTEXTO DITATORIAL BRASILEIRO

expressões e reflexões

“É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.”

Fanny Abramovich

2.1 Era uma vez...

...uma menina chamada Ruth Machado. A menina nasceu no dia 2 de março de 1931, em São Paulo, filha do médico Álvaro de Faria Machado e Esther de Sampaio Machado. Quando criança, o que mais gostava era ler *Reinações de Narizinho*, um livro escrito por Monteiro Lobato.

A menina cresceu e estudou (1949-1952) na Escola de Sociologia e Política, em São Paulo, onde se formou socióloga com um grande conhecimento e influência de Karl Marx. E, em 1970, fez pós graduação em Orientação Educacional na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em 1956, casou-se com Eduardo Rocha e passou a se chamar Ruth Rocha. E foi com esse nome que ela ficou conhecida.

Quando tinha a idade de 45 anos, a socióloga tornou-se também escritoras de livros infantis. Seu primeiro livro foi "*Palavras, muitas palavras*".

Ruth Rocha viveu um período, de 1964 a 1984, conturbado na política nacional, que foi a ditadura militar brasileira. Durante este período, as pessoas não podiam expressar-se, não podiam dizer o que queriam sobre o governo, denunciar a censura.

Os jornalistas precisaram fechar suas máquinas de escrever. Que foram fechadas.

Os escritores precisaram guardar suas canetas. Que foram guardadas.

Os artistas precisaram sair dos teatros. Que foram trancados.

Os músicos precisaram parar de cantam. E foram calados.

Neste reino de silêncio que se instaurava, várias pessoas tornaram-se rebeldes: encenavam quando não se podia encenar; denunciavam quando não se podia denunciar; cantavam quando era mandado calar; e escreviam quando não se podia escrever.

Ruth Rocha, inconformada com tal situação, decide escrever: escreve para crianças, com linguagem literária infantil, com iconografias infantis, mas com temas considerados de "adultos": ela denunciou a política brasileira, com seus descasos pelo "povo", suas injustiças, incoerência e intolerância através do quarteto de obras: "*O reizinho mandão*" (1978), "*O rei que não sabia de nada*" (1980); "*O que os olhos não vêem*" (1981); e "*Sapo vira rei vira sapo - ou a volta do reizinho mandão*" (1982). Nestes livros,

percebemos a presença de sua formação sociológica, sua ideologia, visão de sociedade e mundo. Nas palavras da autora:

"E 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)

Tais obras serão focalizadas no presente trabalho.

2.2 A história nas histórias

Nos livros pesquisados (para lembrar: *O reizinho mandão; O rei que não sabia de nada; O que os olhos não vêem; Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão*), encontramos histórias de reis e súditos, que se passam em lugares muuuuuuuuuito distantes, onde só os reis mandavam, ou melhor, tiranizavam. O que podemos encontrar de "realidade" nessas narrativas, aparentemente fictícias e infantis?

Tais obras podem ser lidas como se fossem contos de fadas, visto possuírem em seu contexto, reis, rainhas, castelos, princesas, príncipes, sapos, lugares distantes. Apresentam também linguagem clara, atrativa, com rimas, provérbios populares, frases feitas, por vezes desconhecidas pelas crianças, o que lhes proporciona um maior contato com a tradição oral brasileira, versos divertidos e belas ilustrações. Assim, Ruth Rocha retira da "realidade" as bases para suas histórias, representando-a, ou melhor disfarçando-a pelo uso de uma linguagem simbólica, (que, segundo Chauí, é a linguagem pela qual nos fala a imaginação), cheia de metáfora e palavras polissêmicas, o que torna o roteiro de cada livro fictício, já que a história narrada ali não aconteceu realmente; mas é nesta ficção que a autora tece a denúncia à "realidade" brasileira na época e deposita sua revolta, não sendo possível, deste modo, uma clara distinção entre ficção e "realidade", visto que tais obras literárias expressam o momento histórico. Segundo Rosa Maria Cuba Riche, a fabulação "*deixa subjacente um paralelo entre a*

realidade e a ficção (...) ao mesmo tempo que promove o distanciamento do real lançado a narrativa no espaço da emoção." (Riche, s/d)

Nestes casos analisados, trata-se de um período com um sistema de governo ditatorial e militar, durante o qual mandou-se "calar a boca" os escritores, atores, jornalistas, poetas, compositores e outros através da censura.

Muitos se calaram.

Muitos não se calaram.

Muitos procuram outro modo de falar.

Muitos mudaram de assunto.

E muitos foram falar para um outro público. (Será que era realmente um outro público?)

De acordo com Berg:

"as pessoas continuavam compondo, encenando, escrevendo, denunciando, sendo vetados, voltando a criar, encenar, escrever, numa espécie de resistência contínua, cotidiana." (Berg; 1997: 111)

2.3 Resistir é possível

Utilizando o conceito "resistência" em uma visão thompsoniana, segundo a qual os dominados apropriam-se da cultura dominante, ressignificam-na e empregam-na na luta de classe, percebemos que Ruth Rocha encontrou sua forma de resistir na cultura. Ainda mais: resistiu aos dominantes utilizando-se da cultura dos mesmo, isto é, utilizando-se da linguagem literária com suas representações escritas e iconográficas.

Para Gramsci, a linguagem (em sua concepção mais ampla) é fonte de contradição entre as classes sociais, pois não é somente o meio de mediação entre a comunicação dos indivíduos, mas também é a principal fonte de atuação sobre a consciência, já que é um meio de formação dos conceitos. Deste modo, a ditadura serviu-se da linguagem literária visando legitimar-se diante dos dominados, procurando promover e inculcar sua ideologia governamental. Tal fato foi conseguido através do trabalho em conjunto da propaganda e da censura e, mais tarde, da escola. Neste

contexto, Ruth Rocha emprega a linguagem literária como forma de, não só registrar o fato histórico como o via e vivia, mas fez dela seu campo de resistência, transgressão e contestação, tentando estabelecê-las em seus leitores, mostrando o jogo de poder que existe em uma sociedade, a tirania, as injustiças, além de manifestar, como veremos mais adiante, sinais de esperança; ou ainda, que pelo futuro, pela igualdade, pela sociedade e pela justiça, se deve lutar. Deste modo, investe-se na criança como uma possibilidade de modificar e reformar o "real".

Aquino (1999) em seu estudo sobre os *periódicos* "O Estado de São Paulo" e "O Movimento", aponta diversos modos criativos para se burlar a censura: espaços em branco, sonetos de Camões e receitas culinárias no espaço da matéria censurada cabendo aos leitores a tarefa de ressignificá-los, tendo como base suas vivências individuais, visto que

"Somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos, nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. (...) Nós os orientamos de acordo com as expectativas (...) e sobretudo com uma atitude de nosso ser mais íntimo, uma orientação interior.

(...)

Nesta linha de argumentação, para que o leitor "percebesse" a ocorrência da censura através dos materiais utilizados no lugar dos espaços vetados, era preciso que estivessem de algum modo relacionados com suas expectativas e vivências; em suma, dissessem algo ao mundo interior do leitor, permitindo-lhe decodificar a metáfora sob a qual se escondia a mensagem transmitida pelo jornal."
(Aquino; 1999: 101, 102)

Neste contexto, para a interpretação das metáforas, é necessário relacioná-las com as lembranças, que, segundo Faya Ostrower, são dados da memória ordenados, para uma possível ação mental, sendo que, cada instante lembrado é uma experiência única e específica. Assim, cria-se uma memória vivenciada para se entender a historicidade.

Deste modo, para uma criança "Ele dizia que essa história que aconteceu há muitos e muitos anos, num lugar muito longe daqui." (Rocha;

1978: 6) realmente aconteceu há muito tempo (talvez quando seu avô fosse criança) e longe daqui mesmo. À ela faltam ainda alguns elementos e vivências para interpretar ironias, metáforas e alegorias, o que torna mais difícil interpretar a introdução “Ele dizia que essa história que aconteceu há muitos e muitos anos, num lugar muito longe daqui.” (Rocha; 1978: 6) como sendo algo que ainda estava acontecendo e em um lugar bem próximo, chamado Brasil.

Mesmo assim, o leitor mirim percebe e identifica-se com as coincidências entre o mundo da história e o seu mundo “real”, ressignificando-o e questionando-o, procurando “soluções” para seus problemas. Daí a importância da literatura infantil no período.

Essas metáforas procuravam evitar a repressão que poderia existir à autora se criticasse a “realidade” de forma direta, existindo até uma ênfase para reforçar a mensagem de que não era sobre Brasil que a história tratava e muito menos que era atual, como pode-se perceber nos trechos:

*“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.”² (Rocha; 1980: 11)*

Afinal, no Brasil nem existia reis! Penso que esta metáfora sobre reis nos remete não aos presidentes do Brasil durante a ditadura, já que aqueles ficavam na presidência por um limitado período de tempo. Ela se aproxima muito mais da instituição militar. Esta sim, ficou no poder por ininterruptos 21 anos.

O único livro que se inicia de forma diferente é “*Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão*”, pois se trata de uma re-leitura da autora do conto do sapo e a bola de ouro. Já em “*O que os olhos não vêem*” e “*O*

²Grifos meus

reizinho mandão”, a autora nos conta a história da ditadura desde seu início. No livro *“O que os olhos não vêem”*, ela começa a ser contada a partir da ruptura ocorrida no governo de João Goulart, sendo representada através da estranha doença do rei:

*“Mas um dia, coisa estranha!
Como foi que aconteceu?
Com tristeza do seu “povo”
nosso rei adoeceu.
De uma doença esquisita,
Toda gente, muito aflita,
de repente percebeu...
pessoas grandes e fortes
o rei enxergava bem.
Mas se fossem pequeninas,
e se falassem baixinho,
o rei não via ninguém”* (Rocha; 1983: s.p.)

Há presente uma nítida dicotomia entre as “realidades” antes e depois da doença do rei. Antes, entende-se que o rei ouvia e via os pequenos, o “povo”, o que nos remete a um governo mais democrático, ao de João Goulart, especulação justificada mais adiante no livro:

*“todas aquelas pessoas,
com quem ele convivia,
que ele tão bem enxergava,
cuja voz tão bem ouvia, como num encantamento,
ele agora não tomava
o menor conhecimento...”* (Rocha; 1983: s.p.)

Depois, passou a enxergar e ouvir somente os grandes, ou seja, militares, ministros e políticos, o que demonstra um regime alheio às reais necessidades e vontades do “povo”. A população menor se manifestava,

mas nunca era ouvida. Tal rei demonstra a alienação e o descaso quanto aos problemas de seus súditos.

Já em “*O reizinho mandão*” e “*Sapo vira rei vira sapo*”, a mesma ruptura está sendo representada pelas mortes dos reis e a coroação dos príncipes herdeiros, representando o início do governo ditatorial:

*“ Vai que esse rei morreu,
porque era muito velhinho
e o príncipe, filho do rei,
virou rei daquele lugar”* (Rocha; s.d: 7)

*“O rei, pai da menina, morreu,
e o príncipe tornou-se rei daquele lugar”*
(Rocha; 1983: s.p.)

Neste último título a autora descreve, ainda, a euforia e esperança inicial do “povo” ao aclamar o novo rei. Euforia e esperança foram sentimentos presentes no início do governo militar nos corações de parte das camadas médias e urbanas brasileira, que, segundo Germano, foi capitaneada por setores da Igreja Católica, responsáveis pela realizações das “Marchas da Família, com Deus pela Liberdade”.

Tais sentimentos devem-se às promessas de restabelecimento da ordem econômica, já que o país enfrentava inflação galopante “1960: 30,5%; 1961: 47,7%; 1962: 51,3%; 1963: 81,3% ” (Germano; 2000: 51), e política, visto que o país sofria a “ameaça comunista” e a revolta dos sargentos em setembro de 1963, considerada uma perigosa quebra na hierarquia.

Assim, o golpe traz consigo, mesmo que momentaneamente, a sensação de alívio, sobretudo para as classes médias urbanas. Momentaneamente, pois logo estas camadas percebem o que pretendem os militares. Assim como nesse livro há o casamento do sapo, que se transforma em príncipe, com a princesa, filha do rei, e logo começam a

discordar e discutir, acontece o mesmo entre governo militar e setores médios liberais da sociedade brasileira:

*"A menina que era esperta
não ficou muito espantada,
pois ela já tinha lido
muitas histórias de fada.*

*E como nessas histórias
Os dois logo se casaram.
Mas como na "realidade",
As coisas logo mudaram" (Rocha; 1983: s.p.)*

Nesta história, a princesa e outros personagens tentaram mostrar aos reis os absurdos que estavam cometendo: ministros, conselheiros, embaixadores, professores: todos eram mandados "calar a boca", como aconteceu em nosso país, pois que se ousassem mostrar outras "verdades" eram censurados. Se os que possuíam uma forma de atingir o grande público eram mandados silenciar, os que não tinham forças tinham que pensar, como ocorreu em *"O que os olhos não vêem"*.

Nessa história, quem fosse pequenino e falasse baixinho, não era escutado e nem visto pelo rei, pois este só escutava quem fosse grande e falasse alto, mesmo que tivesse nascido entre o "povo", entre as classes trabalhadoras. 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 houvessem opositores ao governo, capazes de diminuir, ou mesmo minar, o poder dos militares.

Deste modo, para serem escutados e não desprezados, os pequenos da história resolveram unir 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
que se a voz de um era fraca
juntando as vozes de todos
mais pareceria um trovão.*

*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" (Rocha; 1983: s.p.)*

Implantaram, então, esta simples idéia, construída, ao que demonstra a iconografia, por um estudante. Tal especulação baseia-se nas vestimentas utilizadas pelo rapaz em destaque na imagem iconográfica: utiliza boina, geralmente ligada à idéia de estudantes, colegiais e o livro que carrega sob o braço. Neste espaço, a autora e o ilustrador dão vozes ao "povo", ou melhor às classes trabalhadoras, destacando entre eles os intelectuais, as donas de casa, os padeiros, os cozinheiros, os pedreiros, os marceneiros, dentre tantos outros

Tal evento remete-nos às manifestações estudantis ocorridas durante o período militar, mas que possuiu grande força no ano de 1968.

Assim como uma andorinha só não faz verão, um estudante só não faz passeata, manifestações ou reuniões, mas muitos deles sim, e, muito mais se conseguirem mobilizar outros setores da sociedade, como ocorreu na história. Como ocorreu no Brasil.

Na elaboração literária ora focalizada, na página em que o “povo” começa a ter consciência de que precisa fazer algo para encontrar a solução, as iconografias nos mostram os indivíduos isolados, o que transmite uma idéia de desunião, desarticulação entre eles. Já as páginas seguinte nos mostram todos unidos - intelectuais, operários, padeiros, dona de casa – em busca do mesmo ideal: falar com o rei.

A educação aparece em Ruth Rocha no “*O reizinho mandão*”, mas mais como uma forma de deseducar do que educar:

*“As pessoas, então foram ficando
cada vez mais quietas,
cada vez mais caladas.*

(...)

*E, de tanto ficarem caladas,
as pessoas foram esquecendo
como é que se falava.*

*Até que chegou um dia
em que o reizinho percebeu
que ninguém mais no reino sabia falar”*

(Rocha; s.d, 4)

Na situação brasileira, poderia ser “ninguém mais saberia pensar”, visto que a educação no período militar visava legitimar a interferência e ideologia militares frente à sociedade brasileira, criando o que Aquino denominou de “vazio de pensamento”, que é a incapacidade de reflexão dos/sobre os atos cotidianos, já que os alunos eram levados a perceber o mundo através dos olhos dos militares. Tal medida educacional, amparada pela lei 5692/71, instaurou matérias como EMC, OSPB e EPB (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros) para os 1º e 2º graus e ensino superior, respectivamente, além da substituição do ensino de História e Geografia por

Estudos Sociais, transformando o conhecimento em instrumento de dominação.

Nesse livro (edição de 1997), quando o rei manda seus súditos se calarem, estes aparecem com fitas adesivas na boca, prendendo-as.. O "povo", quando desaprende a falar, ficando sem voz, nas ilustrações, está sem boca, em um claro entendimento das idéias da autora por parte do ilustrador, Walter Ono.

Mas não é somente neste livro que a autora nos demonstra sua confiança na consciência coletiva popular e na sabedoria prática, o melhor modo para se vencer o poder dos governos totalitários. Tal ideal democrático aparece também em *"Sapo vira rei vira sapo"*. Quando todos cidadãos do reino são 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 estavam presos mesmo, pulavam verdades. E, como nos conta a história, as verdades começaram a se espalhar, ocupando todos os lugares, fazendo com que não houvesse mais espaço nem para as pessoas e nem para mais verdades, que iam, cada vez mais, aumentando. Foi quando as paredes do palácio, e da opressão, começaram a ruir. O "povo" saiu do meio das ruínas cantando, chorando e rindo. E o rei, novamente sapo, andou pela estrada, à procura de um outra menina que lhe desse um beijo.

Já em *"O rei que não sabia de nada"*, a união do "povo", no caso os camponeses, expressa-se na fala do avô de Cecília: "(...) a gente já estava juntando um grupo para ir falar com o rei" (Rocha; 1980: 39) e na hora da arrumação do reino cada um se responsabilizou de alguma forma para contribuir: o avô desliga a máquina, o pai manda os ministros embora, a mãe fecha o castelo (símbolo da monarquia), a irmão de Cecília resolve chamar todo mundo para dar uma idéia, pois *"uma porção de cabeças trabalham muito melhor que uma só."* (Rocha; 1980: 43) Depois chamaram todos os vizinhos e cada um deles teve uma idéia para consertar os estragos.

Desse modo, com o trabalho e união de todos, o reino foi se consertando, consertando.

Nessa história, a autora também contesta a neutralidade, ou melhor, a neutralidade que se torna omissão, pois quem não fez nada deixou de fazer algo: "não fez, mas deixou de fazer" diz Cecília ao rei.

Em "*O reizinho mandão*", logo após o "cala boca já morreu", ouviu-se vozes e vozes, de todos os lugares, de todo mundo, que gritavam, falavam, cantavam, riam. O reizinho (termo muito pejorativo utilizado pela autora), desacostumado com o barulho, fica apavorado e foge do reino.

Enfim, em todos esses livros, é o "povo", através de sua união e consciente de seu papel enquanto grupo social ativo, que constrói a possibilidade de mudanças e, este mesmo "povo", é quem pode transformar a possibilidade em "realidade", em uma resistência, segundo Thompson, cultural. Ou seja, o "povo" ressignifica as formas de dominação e utilizam-nas como forma de resistir à ela, em uma circularidade de cultura. (Tal resistência cultural será apresentada de forma mais completa adiante)

2.4 A dupla dinâmica: censura e propaganda

Durante o período ditatorial brasileiro (1964-1984), a censura e a propaganda foram, também, ferrenhamente colocadas em ação, como forma de legitimação do governo no poder. O livro "*O rei que não sabia de nada*", não nos mostra a ruptura inicial, visto que esta história inicia-se já no período ditatorial, mas nos conta o controle que o Estado passou a ter na vida dos cidadãos, sem que estes percebessem, assim como o rei dessa narração:

*"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"* (Rocha; 1980: 11)

E, quando alguém percebia o que acontecia e tentava falar, escrever ou demonstrar, era mandado "calar a boca", não era visto ou ouvido ou era

preso no sótão do castelo, ou melhor, no DOPS (Departamento de Ordem Política e Social).

A censura e a propaganda têm suas funções definidas de acordo com o contexto sócio-histórico no qual estão inseridas, variando, deste modo, seu foco de repressão ou exaltação, mas sempre visam promover e legitimar o poder dominante, como forma de se buscar o apoio popular. Sendo assim, no Brasil, censura e propaganda passaram por diversos “estágios”, cada qual expressa os diferentes contextos de nossa história. Deste modo, segundo Aquino, a censura sempre foi mais ou menos institucionalizada no país, mas só foi contínua em dois períodos: no primeiro governo de Vargas e durante o regime militar instaurado após 1964.

Segundo Berg, a censura na época do Império agia de forma punitiva, tentando calar as críticas de oposição ao regime, visando a manutenção da ordem política e social vigente no Brasil e a ocultação do atraso comercial nacional e o sofrimento dos escravos. Percebe-se que a própria propaganda induzia a uma censura, pois selecionava previamente o que se publicar e divulgar e o que não se podia.

Já na República censura e propaganda possuíam a função de construir uma imagem em torno das instituições e relações de poder, criando a representação do operário dócil, obediente e servil, fazendo com que os perseguidos fossem jornais que denunciasses a exploração patronal e as “reais” condições dos operários.

No governo Washington Luís, com o desenvolvimento da imprensa e dos meios de comunicação social e com a ineficácia da ação policial, decretou-se a Lei de Imprensa, a qual permitia a discussão crítica para esclarecer a opinião pública, desde que se usasse linguagem moderada, leal e respeitosa. Em outras palavras, seguindo a linguagem ideal para os burgueses.

Em 1930, para legitimar o novo governo, criou-se órgãos especializados para que coordenassem uma ação efetiva, na qual se englobasse os jornais e demais meios de comunicação, punindo a Imprensa que apoiasse o regime anterior, sendo que vários periódicos tiveram suas sedes depredadas.

Na “realidade”, o Estado Novo pretendia inculcar valores na sociedade, tais como: *“disciplina, aceitação do comando, obediência às normas do bem público, a observância da hierarquia”* (Berg; 1997: 66), formando o “caráter” do “povo” brasileiro, já que:

“A personalidade social se formaria de maneira semelhante à personalidade individual: por resíduos da infância, reminiscências de aprendizados imemoriais e experimento do presente. Ao Estado caberia não a transformação do “tônus social do “povo””, mas a percepção da “vocação popular”³. Assim, seria a personalidade social que definiria o direcionamento político que o estado daria à coletividade. Percebe-se desde já, a preocupação em traçar uma personalidade social do “povo” brasileiro.” (Berg; 1997: 65-66)

Deste modo, cabia ao Estado regular as relações sociais, delimitando as esferas de interesses individuais, visando proteger a população.

Conforme Berg, a censura e a propaganda durante o período militar não pretendiam formar um cidadão individual, mas possuíam o objetivo de, a qualquer custo, criar uma imagem para nação brasileira, o espírito brasileiro no “povo” brasileiro, construindo uma visão ideal da “realidade”, que foi incorporada por grande parte da população; deste modo, não buscavam o enaltecimento do regime, mas sim de valores nacionais, familiares e de trabalho, sendo que sua ação dependia da atuação da censura e a ação da censura dependia da atuação da propaganda.

A censura tem por função, conforme Berg, ser um elemento de sustentação da ideologia do regime. Já para Aquino, ela previa conseguir o apoio e a legitimidade da sociedade civil e devia-se *“à preocupação governamental de, por um lado, esconder seu caráter autoritário e repressivo e, por outro, ocultar o descontentamento da população e o anseio por maiores liberdades democráticas”* (Aquino; 1999: 137). Isto é, a censura ocultava a censura. Além de ser um exercício recíproco de dominação, tentando ocultar a resistência.

³Guimarães, Silvana Goulart, citada por BERG, 1997

Para Kushnir, a censura também serviu para proteger, além da ordem nacional, a família, fazendo com que o governo zelasse pelos bons costumes e pela moralidade (bons costumes e moralidade de quem?), não permitindo a exibição de filmes determinados filmes e programas de TV, pois ofendiam determinados setores da sociedade brasileira. É uma forma de impor um perfil ao indivíduo, para formar um cidadão ideal.

Nos livros de Ruth Rocha; *“O reizinho mandão”* e *“Sapo vira rei vira sapo”*, a censura ocorre de forma descarada: o primeiro rei mandava “calar a boca” e o segundo, prender as verdades. Mas não conseguiu silenciar seu “povo”, pois, segundo um guarda do castelo:

“É que as pessoas continuam a dizer verdades, Majestade. Eles falam baixinho, dentro das casas, trancados nos quartos, mas as verdades escapolem...” (Rocha; 1983: s.p.)

O mesmo movimento percebe-se na resistência popular ocorrida no Brasil: mesmo sendo mandados calar, algumas pessoas falaram. Para falar, os artistas, segundo Berg, intelectualizaram suas obras, tornando a linguagem de suas obras mais sofisticada, tanto que *“alguns trabalhos são vetados por ser seu conteúdo inteligível ao técnico da censura, impossibilitando assim, sua classificação, por não saber se seu conteúdo é ou não subversivo”* (Berg; 1997: 54)

Percebe-se, novamente, a importância da linguagem como um amplo campo de resistência cultural.

Já a propaganda é mostrada na obra *“O rei que não sabia de nada”*, no qual a autora mostra sua eficácia, visto que o rei precisava ser enganado de alguma forma e a qualquer custo. Mas será que nessa história o rei representa o governo militar? Será que não poderia representar a população brasileira, enganada, iludida e lubridiada em prol do próprio regime?

*“Mas teve um dia
que o rei inventou de ir num lugar,*

*e queria, porque queria,
por mais que os ministros
pussem dificuldades.
(...)
Ai os ministros tiveram de inventar alguma coisa
para enganar o rei.
Então eles tiveram uma idéia.
Você sabe quando vai ao teatro, e eles fazem uns cenários
Todos pintados, fingindo que aqui é campo,
Que ali bosque, que lá é lagoa?
Pois foi o que eles fizeram” (Rocha; 1980: 20, 22)*

Tal trecho nos remete à definição de propaganda dada por Chauí:

“a propaganda nunca vende um produto dizendo o que ele é e para que serve. Ela vende o produto rodeando-o de magias, belezas, dando-lhe qualidades que são de outra coisa (...), produzindo um eterno “faz-de-conta” (Chauí; 1998: 92)

(Remete-nos, também, à visão de ideologia para Ruth Rocha, que é como uma máscara, que esconde, mas, que pode também, desvelar, revelar.)

Neste contexto, cabe à censura não deixar que se quebre os encantamento, no caso que tudo ia bem no reino e no Brasil, que não se acabe com a beleza, que não se desmistifique o faz-de-conta. Mas a magia foi quebrada, de forma inocente pelas crianças que brincavam de bola atrás dos cenários: a bola acertou um cenário, que caiu e derrubou um, depois outro, mais outro... O rei saiu correndo, perdendo coroa, cetro, manto e o jeito de rei. Enfim, perdeu seu glamour e realeza, mas percebeu o que estava acontecendo e como havia sido enganado. Será que os brasileiros perceberiam, um dia, que estavam sendo enganados? Acho que sim, pois, anos mais tarde, lutaram pelo direito da escolha direta do presidente da república através do Movimento da Diretas-já, que, de acordo com Couto,

em sua última manifestação (16 de abril de 1984), contou com a presença de mais de 1 milhão de pessoas em São Paulo

2.5 Por que não censurar?!

Se durante a ditadura eram censurados todas as publicações de jornal, bem como música, filme, peça teatral, além de outras produções culturais que denunciassem o governo, sua repressão, seus mandos e desmandos, por que é que Ruth Rocha, (a autora de quatro livros cujo tema central é a relação de poder, com mandos e desmandos, situados em governos totalitários) não foi censurada?

Levanto duas hipóteses. A primeira é a intelectualização da linguagem utilizada pela autora, que transformou a "realidade" em um conto de fadas e, como tal, "inofensivo" para os governantes, já que eram considerados apenas contos, não possuindo, ainda, status de representação da "realidade".

A outra é justificada com um trecho de *"O que os olhos não vêem"*:

*"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"* (Rocha; 1983: s.p.)

Este trecho possibilita a seguinte interpretação: os censores – funcionários do governo responsáveis pela liberação ou não da obra – consideravam as crianças como os pequeninos da história, isto é, não precisavam ser visto e ouvidos. Afinal de contas, o que é que elas poderiam fazer contra o governo? Mas esta teoria é logo refutada quando lembramos que, um dia, há muito tempo atrás, antes de sua doença, o rei conseguia ver os pequenos. Será que antes das décadas de 70 e 80, a sociedade, não só

os governos, conseguia enxergar e ouvir as crianças e percebê-las como atuante socialmente?

2.6 Para se reconhecer: não esquecer

Nas obras podemos perceber a importância dada à memória como forma de se zelar pela cidadania e direitos dos cidadãos e da sociedade democrática, por parte da autora.

Segundo Chauí, a memória é uma atualização do passado ou a presentificação do mesmo, além de ser o registro do presente, como forma de permanência, perpetuidade e lembrança. Não é só um registro biológico dos fatos, pois deste modo, não se explicaria dois fenômenos essenciais da memória: a lembrança e o esquecimento; implica numa relação de componentes biológicos, químicos e, por que não?, sociais, inclui a importância do fato para nós bem como o contexto em que ocorreu⁴.

Segundo Chauí, o conceito de memória é variável historicamente. Surge na Grécia, onde há uma ênfase na memória como forma de conhecimento, pois olhando-se o passado, se constrói o novo. É inseparável do sentimento do tempo e da percepção do tempo como algo que escoia.

Para os romanos, era parte central do aprendizado da oratória, pois bom orador era quem falava ou pronunciava longos discursos sem ler.

Ela também é imprescindível na construção da identidade cultural de um "povo", de uma nação, visto que esta identidade é construída com base nas memórias coletivas e individuais. Se não fosse assim, por que os militares retiraram do currículo nacional o ensino de História, destituindo os

⁴ Hoje, segundo Chauí, em nossa sociedade, a memória é, concomitantemente, valorizada e desvalorizada. É valorizada devido aos inúmeros modos de se registrar e gravar os acontecimentos cotidianos: máquinas fotográficas, filmadoras, livros, fitas cassete. É desvalorizada pois não é mais considerada uma capacidade essencial do conhecimento, visto que se pode anotar os dados em agendas e aos inúmeros recursos cotidianos que utilizamos para lembrar de algo; há, ainda, o descaso com os idosos, não se reconhecendo a importância dos conhecimentos vividos que estes possuem; existem, ainda, práticas de destruição de cidades inteiras, em nome da modernização dos lugares, não se preocupando com a memória que estes poderiam ter. Há, também, a indústria e o comércio, que não terão lucros se não compramos sempre objetos novos, produzindo e vendendo produtos praticamente descartáveis. (Será que este também não é um motivo para a valorização da memória, pois a indústria sempre possui um novo lançamento de máquinas fotográfica, filmadoras etc.?)

alunos da oportunidade de conhecer a história por completo, como a experiência do anarquismo? Deste modo, segundo Decca:

"a memória histórica, ao longo de nosso século, foi sempre o instrumento de poder dos vencedores, para destruir a memória dos vencidos e para impedir que uma percepção alternativa da história fosse capaz de questionar a legitimidade de sua dominação" (Decca, 1992:133)

Assim, para Oriá, cabe aos dominados o esquecimento e exclusão da história, e, aos dominadores, a perpetuação de sua memória. Para este autor, a importância da memória reside no fato de ser ela o elo entre as gerações e o tempo histórico que as acompanha:

"Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história" (Oriá, 2002: 139)

Não ter memória é como ser estrangeiro em nossa própria casa, cidade, país ou reino, como aconteceu com o rei que não sabia de nada. Ora, quem não sabe de nada não tem memória alguma, pois, se tivesse, saberia de algo e teria um importante vínculo afetivo. Neste caso, com o reino.

Ainda, segundo o pensamento de Oriá, quando a pessoa se identifica, ou melhor, vê-se representada através de um símbolo, é despertado nela (nela, a pessoa) um sentimento de cuidado para com o objeto em questão, por que há um elo afetivo. Deste modo, será que o tal rei não era displicente por não se identificar com seu lugar e seu "povo"?

Ruth Rocha propõe que os fatos importantes fossem sempre lembrados, contados e recontados, como forma de não se esquecer o vivido, ou melhor, sofrido. Decca nos diz que a memória coletiva está escondida, refugiada nos rituais e celebrações. Em "O rei que não sabia de nada", o "povo" *"até hoje lembra desta história"*. Já em "O que os olhos não vêem", a

memória foi protegida por cada cidadão que ainda tem guardada sua perna de pau, ao mesmo tempo que a memória esforça-se para assegurar o sentimento de identidade nos indivíduos, ligando o vivido com o presente, para que as pessoas não se esquecessem das situações ocorridas durante a doença do rei, durante o período militar. O ato simbólico de guardar as pernas de pau, nos remete à forma como a memória se enraíza: “no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto.” (Decca, 1992:130). Será que nesta história a memória pode ser uma forma de resistência cultural, visto que os moradores guardam as pernas, também, como forma de não esquecer?

*“pois temem que seu governo
possa cegar de repente.
E eles sabem muito bem
Que quando os olhos não vêem
Nosso coração não sente”* (Rocha; 1983: s.p.)

Para Oriá, o ato de se guardar as pernas de pau ou conservar a máquina no parque de diversões, é expressão do modo como a população se sente: esta reconhece-se como partícipe da memória. Quando isto acontece, os indivíduos sentem-se co-responsáveis pela preservação de símbolos e monumentos históricos. (Neste ponto cabe uma reflexão: no Brasil é sabido do grande descaso por parte da população e dos governantes pelos monumentos estatais: será que isto acontece por que o Brasil é um país sem memória? Ou por que o “povo” brasileiro não se reconhece diante da história - tida como - oficial?). Assim: “a preservação do patrimônio histórico deve pautar-se no binômio indissociável identidade cultural e exercício da cidadania (MAGALDI, 23)” (Oriá, 2002: 139). Deste modo, a memória é um importante instrumento de luta e afirmação da identidade étnica e cultural de um “povo”. Ou seja, uma forma de resistência cultural.

2.7 Relações: Conflitos, Contradições, Co-existências

A autora, juntamente com o trabalho do ilustrador e do editor, através destas produções literárias explicitam as relações de classe vigentes na sociedade ora focalizada. A sociedade, em sua visão, é hierarquizada em duas classes opostas: um lado, os mandantes, que, obviamente mandam, que são donos do capital e que se apropriam do trabalho dos outros; e por outro, os obedientes, os trabalhadores, que obedecem, que vendem sua força de trabalho, produzindo mercadorias.

“O que os olhos não vêem”, nos mostra um rei que morava em um palácio “com toda a corte reinante” (1983; s.p.), demonstrando que quem governava morava em um lugar e quem obedecia em outro, de preferência, um bem longe do outro. Em *“O rei que não sabia de nada”*, o monarca vivia tão longe, mais tão longe de seu “povo”, que não conseguia vê-lo de seu castelo (se visse, saberia o que estava acontecendo), assim como os súditos não conseguia ver o castelo e, muito menos, o rei. Como diz o avô de Cecília:

*“ - Espia só aquela montanha – o velho disse. –
Aquela, lá longe... (...)
- Está vendo as nuvens, lá no alto? (...)
- Estou vendo – respondeu o rei.
- E por trás das nuvens,
está vendo o castelo do rei? –
perguntou o velho.
- Ah, não! Disse o rei.
- O castelo não dá para ver. Está muito longe...
- Pois é – disse o velho – longe demais!
O rei mora muito longe. Demais!
Nós, que estamos aqui em baixo
não podemos ver o castelo do rei.
E o rei, por sua vez, também não pode ver a gente.
- E nem ouvir! – disse Cecília.” (Rocha, 1980: 36, 39)*

Tal trecho demonstra que não é só o rei doente que não vê e não escuta seus súditos. O rei distante, alienado e ignorante sobre o que acontece com seus súditos por opção, também não o faz. Assim é o distanciamento existente entre classes sociais: as classes dominantes sabem (e necessitam) da existência das classes trabalhadoras, mas as primeiras não se vêem e não escutam as últimas: o diálogo vira monólogo, apesar de duas vozes. Uma, contraditória, a do “povo” pedindo, falando, protestando. Outra é o rei gritando, mandando e ignorando os súditos. Neste contexto de conflito, o “povo” encontra uma solução, e este fato demonstra a esperança e crença da autora na democracia e sua depreciação quanto aos regimes autoritários. Tal busca de alternativa mais democrática aparece também nas palavras escolhidas pela autora: pelejar, unir, todos juntos, assembléia.

A hierarquização aparece também na iconografia dos livros. Por exemplo, em *“O rei que não sabia de nada”*, a corte era formada por homens, brancos, gordos e bem vestidos. Já em *“O que os olhos não vêem”*, a corte reinante era formada por militares, magistrados, juizes e ministros. Tal interpretação deve-se às vestimentas dos desenhos, com emblemas, chapéus e pose perto do rei. Destes, o mais próximo, abraçado ao rei é um juiz. Os conselheiros do rei eram escolhidos entre os grandes, isto é, os altos, fortes, gordos, homem e branco, como o próprio rei. Observando seus sapatos e chapéus, percebemos que seus *desing* aproxima-se dos mesmos utilizados pelo grupo no poder no início do século XX, assim, como os bigodes e barbichas.

Ainda nas vestimentas, percebemos uma diferenciação nos adornos utilizados: os grandalhões, têm anéis, casacas, chapéus lustrosos, cartola enorme, unhas feitas e bigodões. Já os pequeninos apresentam roupas remendadas, chapéus envelhecidos, nem unhas possuem (quanto mais bem feitas) e poucos apresentam bigodes (só mais no final quando sobem nas pernas de pau é que aumenta a quantidade de bigodudos.)

As diferenças entre os dominantes e o “povo” representada pelas vestimentas também está presente em *O rei que não sabia de nada*. A família e os vizinhos de Cecília nos são apresentados com roupas

remendadas, sapatos e chapéus velhos e não possuem anéis ou qualquer outro enfeite. Já o rei, ministros e companhia, vestem-se bem, possuem anéis e jóias, comem e bebem do bom e do melhor: há vinhos, licor, cigarros e cerejas na ornamental mesa do rei. Na casa de Cecília, há sobre a simples mesa de madeira um jarro de água, um cálice e uma maçã.

Já em *O reizinho mandão*, edição de 1997, há um novo fator importante para ser analisado: as cores. Nesta edição roupas coloridas, novas e conservadas são só as do rei e conselheiros. As vestes dos súditos são esfarrapadas, velhas, rotas e marrons, cinzas e verdes. Cores frias. Cores tristes.

Já no reino onde todos possuem voz, as vestimentas do “povo” são alegres, coloridas, mesmo não tendo aparência de novas.

A obra *O que os olhos não vêem*, apresenta-nos também uma aproximação dos contornos dos “doentes” e do “povo”: ambos são desenhados gordinhos. Isto nos abre um vasto leque de hipóteses representativas.

Primeiro: há uma disparidade entre o tamanho das cabeças dos grandalhões e seus corpos. Tal fato abre espaço para uma interpretação depreciativa: possuem corpos enormes, mas cérebros do tamanho de noz. Além de nos remeter à imposição social pela força, referindo-se à lei da evolução de Darwin: só os mais fortes sobrevivem. E quem é, sozinho, contra os mais fortes?

A segunda tese baseia-se em um paradigma existente em nossa sociedade: ser gordo (ou gordinho para as crianças) é sinal de saúde (tal paradigma está em processo de desconstrução pela atual medicina, mas isso não vem ao caso). Ora, um trabalhador saudável é muito mais produtivo e barato para a empresa e para o governo, pois apresentam poucas faltas por motivo de doença, além de terem mais força para os trabalhos mais pesados.

Continuando o pensamento com esse paradigma, uma pessoa saudável não deve ter muitos problemas sérios ou preocupações (pois, como é dito popularmente, “*saúde e paz, que do resto corremos atrás*”). Ora, em uma visão mecanicista, de causa e consequência, na ausência de

graves problemas, os indivíduos são felizes. Deste modo: trabalhador gordinho torna-se sinônimo de trabalhador saudável, o que pode nos levar a um trabalhador assíduo e de um indivíduo feliz. (Os súditos estavam saudáveis e felizes, então, deveria perguntar-se o rei, o que mais queriam?).

Outra interpretação é a do vir a ser. O “povo” gordinho, depois de reconquistar seu lugar e voltar a governar pode ser acometido pela mesma doença do antigo governo “cegueira congênita pelo/do poder”. Deste modo, todos nós temos a potencialidade de adoecer, tornando-nos cegos e surdos. Registro “todos nós” pois esta doença não atinge somente pessoas ligadas ao poder político, mas quem tiver mais poder que outros indivíduos, o que ocorre nas relações de trabalho, na escola, na igreja, nos times, nos grupos. Há uma mensagem implícita: o que aconteceu ao rei pode acontecer com os súditos, ou melhor, ao(s) novos(s) governante(s) do reino. Assim, cada um é um doente (um ditador) em potencial. A autora nos apresenta esta potencialidade:

*“Que todos naquele reino
guardam muito bem guardadas
as suas pernas de pau.
Pois temem que seu governo
possa cegar de repente”* (Rocha; 1983: s.p.)

As apresentações iconográficas variam, também, conforme o “tom” do texto do livro, como ocorre em *Sapo vira rei vira sapo*. Neste, o texto tem uma aproximação muito maior do universo infantil, pois possui uma temática de fabulação: um sapo que pensa, fala, vira príncipe, manda e vira sapo outra vez. Deste modo, os desenhos seguem o eixo norteador da autora: aproximam-se do universo infantil. Há uma “brincadeira” irônica logo em seu início: na capa, temos um belíssimo sapo verde desenhado. Algumas páginas adiante vemos o príncipe na mesma pose do sapo, mas o mais interessante, é que o contorno de ambos são iguais, só mudando as individualidades do sapo e do príncipe (este tem cabelo, o outro não etc). A princesa aparece vestida como uma princesa de contos de fadas, com fivela

nos sapatos, vestido comprido, de mangas compridas e uso de boina. E o sapo é apresentado vestido como um viajante.

Segundo Abramovich, as "ilustrações" podem representar conflitos e impasses, expressando, muitas vezes, preconceitos e pré-conceitos sociais. Assim, nas histórias, cada personagem tem características estabelecidas culturalmente e que nos remetem a uma interpretação iconográfica "antecipada"; isto é, vendo as personagens e analisando-as como um todo (suas vestimentas, lugar onde ela está, o que há no cenário ao redor dela), podemos criar hipóteses sobre sua classe social, sua profissão, seu papel social. Assim, como na história de Ruth Rocha:

"Os consultores, assessores, ministros e demais membros da corte que opinam sobre qualquer questão normalmente são maduros, bem nutridos, até gordotes (...), ficam permanentemente em pé"
(Abramovich; 1989: 38)

Já o "povo", trabalhadores braçais, intelectuais, operários e donas de casa são mostrados com figuras menores, muitos em cada página, com roupas surradas e de cores tristes⁵, sempre com algum objeto que possibilite identificar sua profissão: martelo, pão, livro, bolsa.

Pela iconografia apresentada no momento de reunião dos súditos em busca de uma solução para a doença do rei e a conseqüente situação, percebe-se que o "povo" é formado por diversos setores sociais, com visões culturais⁶ particulares e perfis próprios, mas que coexistem e conseguem a superação das suas dificuldades através da idéia de união entre eles. Neste contexto, a visão de resistência cultural da autora aproxima-se da concepção

⁵A edição de 1997, de "O reizinho mandão", possui ilustrações coloridas. Não é bicolor como os outros livros

⁶Cultura de acordo com as definições de THOMAZ, Omar Ribeiro e de Thompson. Para o primeiro "cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que o rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não referindo a um fenômeno individual." (1995: 427) Já para THOMPSON, "cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que sempre há uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente com uma pressão imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um 'sistema'. E na verdade o próprio termo 'cultura' (...) pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto" (1998: 17)

de Thompson, para quem a resistência dos trabalhadores na sociedade capitalista inglesa (sobretudo na passagem do antigo regime ao capitalismo, período por ele longamente focalizado) ocorre nas suas diversas relações, isto é, nos conhecimentos, sensibilidades e visões de mundo por eles produzidos culturalmente, a partir do lugar social do qual falam.

As classes sociais na contemporaneidade capitalista, inclusive brasileira, vivem em constante conflito cultural: os dominantes tentando impor sua cultura e visão de mundo aos dominados para manter-se no poder através da linguagem, educação etc. E os dominados resistem, mantendo suas características, cultura e verdades, pois, segundo Thompson (a lei dos dominantes)

“pode estabelecer os limites tolerados pelos governantes, porém (...) não penetra nos lares rurais, não aparece nas preces das viúvas, não decora as paredes com ícones, nem dá forma à perspectiva de vida de cada um” (Thompson, 1998:14)

Em seu texto “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial” (1998), Thompson esclarece que dominação/resistência não são blocos monolíticos, mas mantêm relações íntimas entre si, produzindo uma circularidade cultural, na qual a visão de mundo imposta pelos dominantes é, muitas vezes, ressignificada pelos dominados, que fazem desta seu campo de resistência. Cita-nos, como exemplo o fato ocorrido com os trabalhadores das fábricas inglesas no final do século XIX:

“A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou seus comitês em prol de mesmo tempo de trabalho (...). a terceira fez greves pelas horas extras (...). Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos” (Thompson, 1998: 294)

Na história, o conflito também existe, como nos diz a autora:

*“E o “povo” foi percebendo
que estava sendo esquecido
que trabalhava bastante,
mas nunca era atendido.
Que por mais que se esforçasse
não era reconhecido” (Rocha: 1983: s.p.)*

Reconhecido por quem? Esquecido por quem? Pela elite no poder, que, postada em seu palácio no alto da montanha e escondido pelas nuvens, não conseguia/queria enxergar e ouvir o “povo”, escutar suas vozes e ver seu cotidiano.

Os pequenos de Ruth Rocha resistem da mesma forma que sua autora resistiu: ambos aproximaram-se da visão de Thompson, isto é, a resistência através da cultura. Percebemos este movimento com grande clareza na obra *O que os olhos não vêem*. Neste livro, o rei só enxerga pessoas grandes e que falam alto, não percebendo a existência do “povo” (dominação). As pessoas têm, então, uma idéia: tornarem-se grandes e falarem juntas para serem vistas e ouvidas, criando um modo de serem notadas pelo rei e sua corte reinante (resistência). Ruth Rocha utilizou a linguagem escrita, literária. Segundo Abramovich, *“o limite não é dado apenas por quem manda. Também o é pelo que refuta ou recusa, o que faz com que as regras do jogo se perpetuem ou modifiquem.”* (Abramovich, 1989 :117). Os pequenos, cansados dos limites estabelecidos pelo rei, resolvem colocar pernas de pau (o rei só enxergava os grandes, não era?) e falaram todos juntos (ele só escutava quem falava alto). Conseguiram até mais do que se propuseram: iam para conversar com o monarca, mas acabaram destituindo-o do poder sem violência e tendo a possibilidade e esperança de um governo que fosse melhor que o anterior.

*“O “povo” estava espantado
pois nunca tinha pensado
em causar tal confusão.
(...)”*

*E o rei corria na frente,
dizendo que desistia
de seus poderes reais
(...)
Se apareceu novo rei
ou se o "povo" está mandando,
na verdade não faz mal" (Rocha: 1983: s.p.)*

Mas, mesmo em histórias cujo tema central são as relações de poder, as iconografias nos demonstram o privilegiamento, realizado por estas produções, em relação a alguns atores sociais, ou seja, os dominantes são homens, brancos, maduros. Onde estão os negros, índios, mulheres, crianças e velhos? No único livro, *O rei que não sabia de nada*, em que aparece um indivíduo negro, é uma nítida apresentação de escravo, visto que está descalço, com trajes que nos remetem às vestimentas africanas e seu trabalho consiste em abanar um rei que bebe vinhos e come cerejas.

Nas tomadas de decisões coletivas, não há a presença de mulheres, velhos ou crianças: estes estão sumidos, escondidos. Por quê? Segundo Abramovich, nas representações iconográficas infanto-juvenil "*mulheres e jovens jamais surgem em momentos de confabulação e decisões políticas*" (Abramovich, 199) e os velhos são simpáticos velhinhos sentados em cadeiras confortáveis que só sabem contar histórias, de preferência, bem antigas. Para ela, os preconceitos são transmitidos, e muito, pelas "ilustrações".

Se as iconografias não dão vozes às figuras socialmente menos destacadas, a autora o faz através das palavras escritas. Em "*Sapo vira rei vira sapo*", é a princesa (uma menina que nos remete, inicialmente, a uma princesa meiga, doce, delicada e loira - nos moldes europeu -, mas denominada de esperta pela autora, além de saber ler) que aponta o dedo para o sapo-rei e diz: "*Vossa Majestade anda muito metido, muito mandão, e anda inventando umas leis sem pé nem cabeça*" (Rocha: 1983: s.p.)

Em "*O reizinho mandão*", é também uma garotinha que rompe as barreiras e berra para o rei:

"Cala boca já morreu!

Quem manda na minha boca sou eu" (Rocha, s.d: 34)

Em *"O rei que não sabia de nada"*, a vez é do idoso e da criança. O idoso mostra ao estrangeiro-rei o distanciamento entre o rei e o "povo". Já a criança, puxa a orelha do rei, que, para ela, é uma pessoa comum:

"Então Cecília chegou perto do rei

e foi falando:

- Muito bonito, não é seu rei?

Que papelão, ein! E agora?

O que é que Vossa Reizência vai fazer?" (Rocha, 1980: 41)

Em seus livros a autora nos deixa mensagens de esperança com relação ao regime autoritário: o rei volta a ser sapo em busca de alguém que lhe dê um beijo. O outro rei abdica do poder em prol do governo do "povo" e a máquina vai para um parque de diversões; o doente foge e o mandão também. Nestas duas últimas histórias (*"O reizinho mandão"* e *"O que os olhos não vêem"*), o final fica em aberto, visto que ainda não era findada a ditadura, o governo autoritário:

"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." (Rocha, s.d: 38)

Hoje, findada a ditadura há 19 anos, será que temos, "realmente uma sociedade democrática, no sentido de vivermos em uma sociedade sem

estratificação social, cultural e econômica? Será que temos um governo “realmente do “povo”, pelo “povo” e para o “povo”? Será que o autoritarismo acabou, de fato, em nossa sociedade? Será que não temos hoje outras ditaduras disfarçadas?

Ruth Rocha, percebendo a fragilidade da tênue fronteira entre governar e tyrannizar, deixa-nos avisados nos finais de seus livros:

*“Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein!
Não vá beijar nenhum sapo por aí...
Porque os reizinhos mandões
podem aparecer em qualquer lugar”* (Rocha, s.d: 39)

*“Mas não se iludam vocês
Com a alegria do cortejo,
Pois a história se repete,
Como se fosse um gracejo”* (Rocha: 1983: s.p.)

*“Que todos naquele reino
guardam muito bem guardadas
as suas pernas de pau.*

*Pois temem que seu governo
possa cegar de repente.
E eles sabem muito bem
que quando os olhos não vêem
nosso coração não sente”* (Rocha: 1983: s.p.)

Que todos os brasileiros possam ter a utopia que a autora revela em seus livros.

Que um dia possamos ser realmente uma nação democrática, no sentido de sermos todos iguais, sem termos uns mais iguais que outros.

Que todos possam falar as verdades a quem quiser.

Votar em quem quiser.

Pensar o que quiser.
Ver o que quisermos.
Com nossos próprios olhos.

3 CONCLUSÃO:

PARA NÃO CONCLUIR:

Potencialidades educacionais dos textos literários focalizados

“Uma proposta pedagógica é um caminho e não um lugar (...) tem uma história que precisa ser contada (...) contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e que também traz consigo uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política (...) e, sempre, humana...”

Sônia Kramer

Não é possível realizar uma conclusão devido à vasta abrangência de campo de trabalho que a literatura em si propicia, não só ao historiador, mas a qualquer pesquisador interessado no assunto. A literatura não se fecha em um único campo do saber, mas possibilita a interlocução com vários. É o elo entre a arte (arte porque a literatura é uma arte) e a história, arte e língua portuguesa, arte e matemática, educação física, ciências, geografia...

Deste modo, intitular este capítulo como conclusão, seria abreviar de forma inadequada um amplo campo de pesquisa a ser desbravado.

3.1 Fundamentos teóricos

Outra possibilidade de trabalho com a literatura infantil, para além da pesquisa histórica, é o potencial como material pedagógico, desde que exista uma coerência entre a metodologia proposta e os fundamentos teóricos.

Para formular a proposta em questão, optei dialogar com: Thompson e sua teoria de produção de conhecimento histórico, Vygotsky e sua teoria de aprendizagem, além da Proposta Curricular de História da CENP -SP, de 1992, para o 1º grau (atual Ensino Fundamental).

Tanto em Thompson como em Vygotsky o homem é um ser histórico, isto é, contextualizado, que transforma a si próprio e a natureza, suprimindo suas necessidades imediatas. É através desta transformação e do trabalho, que se une homem e natureza e se cria a cultura, desenvolvendo-se atividades coletivas e relações sociais. Deste modo, os homens são seres ativos na construção da sociedade.

Tal noção de ser ativo é incorporada pela proposta de História da CENP (ainda com alguns "recuos")⁷. Nesta perspectiva, o aluno é sujeito

⁷ Um exemplos destes "recuos" é que, tal proposta apresenta o aluno como produtor de conhecimento histórico "*Nesta perspectiva, o aluno constrói o conhecimento e, como aprendiz, produz seu próprio conhecimento.*" (Staroste, 1998), ao mesmo tempo que anuncia a universidade como produtora do conhecimento e a escola como transmissora deste "*A universidade produz o conhecimento - a escola de 1º e 2º graus o socializa*". Ora, se o aluno é produtor de conhecimento, há a necessidade da escola transmitti-lo? Isto também não gera uma hierarquização entre as diversas esferas da educação?

ativo da produção do conhecimento, já que estabelece relações e constrói o conhecimento histórico, que é vinculado com sua vivência. Deste modo, a escola contribui para a formação do aluno como sujeito de sua própria história, identificando-se e atuando no contexto e processo social. Em tal proposta, a formação básica do educando pode ser considerada satisfatória, quando este dialoga com os conhecimentos considerados históricos, na relação com sua própria participação para a construção dos mesmos.

Tal proposta também vê a história como processo, já que o passado só adquire um significado a partir de uma relação com o presente, acarretando em noções de causação, contradição, mediação e da organização da vida sócio-cultural. Deste modo, questiona a visão linear da história, com seu viés de seqüência evolutiva/cronológica, seus heróis e datas cívicas (afinal, são heróis e datas que representam quem?), além de buscarem trabalhar a história na visão dos dominados.

Na focalização das “histórias infantis”, pensando em sugestões programáticas para o ciclo básico, os autores da Proposta Curricular da CENP de 1992, registram o seguinte:

“O professor poderá usar histórias infantis para discutir com a classe questões que considera importantes (...). Além disso, as histórias infantis tocam profundamente o imaginário das crianças. Os sonhos e idealizações que elas expressam serão um material formidável para se trabalhar na sala de aula” (CENP, 1992: 17)

Em tal registro é possível perceber-se que consideram apenas o lado “imaginário” destas histórias, esquecendo-se que uma história não é escrita somente com imaginação, mas também com diversos elementos que expressam e referem-se ao contexto histórico-cultural no qual a obra foi produzida. Deixam-se de lado o fato de que estas histórias são importantes documentos históricos, e que, como tal, devem ser considerados e trabalhados.

Ampliaria também, baseando-me na concepção de documento de Thompson, o leque de “evidências” documentais que podem ser utilizado em sala de aula: fotos, jornais, revistas, músicas, obras de artes, hip-hop.

3.2 Proposta Pedagógica⁸

Deste modo, iniciarei o trabalho apresentando as obras de Ruth Rocha *O reizinho mandão*; *O rei que não sabia de nada*; *O que os olhos não vêem*; *Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão*. (Ao elaborar esta proposta, pensei na possibilidade de desenvolvê-la posteriormente em uma 2ª série, mas, depois de analisá-la com a professora Maria Carolina e percebendo a abrangência dos questionamentos envolvidos, seria mais adequado desenvolvê-la com alunos de 3ª ou 4ª séries)

3.2.1 Objetivos:

- introduzir uma leitura, ao mesmo tempo, pontual (em relação às evidências) e dialogal (respaldando relações entre sujeito e objeto) dos documentos, utilizando como recursos para tanto: obras da literatura, fotografias, músicas, diários;
- estimular a percepção de que é possível compreender o texto documental se o inserirmos no seu contexto de produção, revelando autoria e época.
- Ampliar a visão de documento para além da visão tradicional/oficial, mostrando e possibilitando aos alunos condições de refletirem sobre diversas evidências e suas relações com a sociedade em que foram produzidas;
- possibilitar a análise das metáforas presentes nos textos escritos;
- possibilitar a análise das imagens iconográficas e sua relação com as histórias contadas nos textos escritos e com a época em questão; portanto, estimular a elaboração de uma leitura capaz de

⁸ Há a possibilidade de realizar-se um trabalho interdisciplinar partindo do estudo das obras literárias. Nesta proposta, optei por desenvolver somente o conteúdo de história, visto que minha base teórica é um historiador e não possuo elementos e referências suficientes que respaldem outras perspectivas metodológicas para as demais disciplinas sem comprometer o caráter acadêmico da pesquisa em questão.

- relacionar o texto escrito e iconográfico, sem deixar de lado a atenção às especificidades do próprio texto;
- perceber as concepções de cultura e de trabalho, presentes e articuladas nas obras;
 - despertar o interesse pela pesquisa;
 - identificar-se como personagem histórico e, como tal, atuante na sociedade e na história;

3.2.2 Metodologia

Pretendo desenvolver a proposta observando o modo que Thompson trabalhava com suas evidências, seguindo a lógica histórica, isto é, questionando-as e a partir das respostas formular, refutar e confirmar hipóteses com os alunos, não entregando a eles uma história pronta, pré determinada e que narra os acontecimentos, mas fazendo com que se sintam historiadores integrantes da mesma. Fazendo-os perceber que as relações entre o conhecimento histórico e seu objeto não ocorre de forma determinada, isto é, um em função do outro, mas sim, na forma de um diálogo.

Deste modo, as respostas aos questionamentos acredito que serão diversas, pois cada aluno irá interpretar as “evidências” de acordo com seus valores e vivências, mostrando que os fatos históricos podem ser percebidos de diferentes maneiras, mas não existindo A Verdade ou A Mentira, apenas diferentes concepções sobre algo, que poderá gerar uma discussão interessante em sala de aula.

Seguindo este teórico, pretendo que os alunos tenham uma iniciação no estudo da História sentido como sendo “atores” da mesma e vendo como fonte de análise histórica “qualquer objeto”, não apenas documentos oficiais, desde que seja possível manter um diálogo com ele.

Trabalhando assim, o professor tem o papel de pesquisar as diversas épocas, irá trabalhar para atuar como mediador entre os alunos (principalmente os pequenos) e o conhecimento histórico. Deverá possibilitar às crianças condições para que concluam sobre a existência de várias

versões sobre um mesmo fato, dependendo do olhar lançado sobre as evidências. Cabe ao educador também, esclarecer que esta é apenas uma das formas de se analisar a História, que há outras, mas que, nem sempre, mostram a "real" História. De acordo com Maria Schmidt:

"Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto dos outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, tema em problemática. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom (...) nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal" (Schmidt, 2002:57)

3.2.3 Desenvolvimento

Em um primeiro momento colocarei à disposição as obras em questão, para que os alunos possam ter o primeiro contato, lendo-as e comentando com os colegas.

Após este contato inicial, contextualizarei, conjuntamente com os alunos, quem é Ruth Rocha, qual sua formação, o que ela escreve, que outros livros dela eles já leram, o que gostam nas histórias dela, que temas trabalha em seus livros.

Em seguida, separaria a classe em grupos de acordo com a preferência entre as quatro obras da autora a serem trabalhadas. Depois, haveria um momento de leitura coletiva das histórias, utilizando diferentes técnicas de leitura: leitura com várias crianças, onde cada uma representaria um personagem e o narrador, uso do retroprojeto para ilustrar o história contada, teatro... Após a releitura da história, proporia um roteiro para discussão dividido em duas seções: a geral, na qual haveria questões referentes à todas as obras; e a específica, com questões direcionadas para cada um dos livros:

Questões Gerais:

Parte I - reconhecimento da história

- Qual o problema da história?
- Como resolver um problema assim?
- Qual(is) o(s) personagem(ns) da história? Todos têm o mesmo “poder” e reconhecimento? O que sentem e por quê?
- Como ele(s) agia(m) com as pessoas?
- Por que vocês acham que ele(s) agia(m) assim?
- Há uma mensagem na história? Qual?
- Que mudanças ocorrem no interior da história? O que elas representam?
- Qual a relação existentes entre as iconografias? É possível entender a história só por elas?
- Quais os tipos trabalhos apresentados na história? (Neste momento, é interessante uma discussão sobre os preconceitos existentes sobre as profissões, por que algumas profissões são enaltecidas e outras desmerecidas, qual a importância que a sociedade dá a cada profissão e por que, ao mesmo tempo em que tentarei mediar a discussão levando-os a perceber a importância de cada trabalho, sem a necessidade de hierarquizá-los);
- Vocês conhecem alguém que age como ele?
- O que vocês diriam para essa pessoa?
- Acontece isso no dia-a-dia de vocês?

Parte II - pesquisa com os pais

- Em que ano foram escritas as histórias?
- O que estava acontecendo no Brasil nesta época?
- Como era o governo?
- Como era tratado o “povo”?

Acredito que surgirão contradições nas questões referentes à ditadura militar, pois várias pessoas acreditam, ainda hoje, que foi um bom período na sociedade brasileira, graças ao trabalho ideológico "realizado pela censura, pela propaganda e também pela imposição de matérias escolares que enalteciam o Brasil daquele período e suas conquistas.

Deste modo, trabalhando com as contradições que surgirem, tentarei mediar aos alunos o outro lado da ditadura: os exilados, os torturados, os mortos, sua forma de atuação: a censura e a propaganda, dando subsídios para que os alunos possam analisar as obras de Ruth Rocha.

Após esta explanação, continuaria o trabalho com os livros:

Questões específicas - O reizinho mandão:

- Quais os tipos de rei apresentados pela autora?
- Para que servem as leis para Ruth Rocha?
- Que tipo de roupas vestia o rei e seus conselheiros e que roupas vestiam os súditos? Por que vocês acham que há essa diferença?
- Na página 17 as pessoas estão desenhadas sem as bocas. Por que isso acontece?
- Como eram as pessoas no reino que o rei foi visitar? (Como se vestiam, o que faziam...).
- Como era o sábio desta história?
- Quem resolveu o problema no reino?
- O que aconteceu de parecido entre o Brasil na época que o livro foi escrito e a história de Ruth Rocha?
- Se na sua escola tivesse alguém que gostasse de mandar sem saber o que é importante para os alunos, o que você poderia fazer?

Questões específicas - O rei que não sabia de nada:

- O que vocês acharam da máquina que fazia tudo?
- Como se vestia o rei e sua corte e os súditos?

— O que comia o rei e o que comia os súditos? Por que isso acontece?

— Os cenários escondiam a “verdade” (a miséria escondida) e contavam uma “mentira” (que tudo estava bem). Para quê? O que ocorreu de parecido no Brasil?

— Qual a forma de governo que a autora acha melhor: o “povo” governando ou alguém ditando ordens? Por que vocês acreditam nisso?

— Como foi resolvido o problema do reino?

— O que aconteceu de parecido entre o Brasil na época que o livro foi escrito e a história de Ruth Rocha?

— Se na sua escola tivesse alguém que gostasse de mandar sem saber o que é importante para os alunos, o que você poderia fazer?

Questões específicas - O que os olhos não vêem;

— Como era a relação do rei com os súditos antes e depois da doença?

— Quem pode ser os grandes e quem pode ser os pequenos da história?

— Como se vestiam as pessoas que o rei enxergava?

— Como eram as pessoas que o rei não enxergava e ouvia? Que profissões elas tinham?

— Que forma de agir a autora sugere quando há algum problema a ser resolvido, no caso a cegueira e surdez do rei?

— Por que foi importante que todo o “povo” do reino fosse junto falar com o rei?

— Por que eles guardam as pernas de pau?

— Que relação pode-se fazer com o Brasil de 1981, ano que o livro foi escrito?

— Se na sua escola tivesse alguém que gostasse de mandar sem saber o que é importante para os alunos, o que você poderia fazer?

Questões específicas - Sapo vira rei vira sapo ou a volta do reizinho mandão:

— Gostaram das leis inventadas pelo rei? Por quê?

— Para que servem as leis?

— Como se resolveu o problema do sapo-rei mandão?

— O que aconteceu de parecido entre o Brasil na época que o livro foi escrito e a história de Ruth Rocha?

— Se na sua escola tivesse alguém que gostasse de mandar sem saber o que é importante para os alunos, o que você poderia fazer?

Depois que cada grupo analisar sua história seguindo e ampliando o roteiro, haverá a apresentação e discussão com a classe sobre as conclusões que cada grupo obteve a respeito das questões, observando o que há de semelhante e diferente nas obras.

Após esta apresentação haverá a discussão sobre a escrita do texto, analisando suas metáforas⁹, a justificativa para seu uso, o que significam, como exemplo: o que quer dizer:

“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. ” (Rocha; 1980: 11)

⁹ Sempre resgatando o contexto histórico do qual fala a autora, isto é: 1978, 1980, 1981 e 1982.

Neste trecho, há a possibilidade de se discutir a temporalidade e a localização do texto: será que foi em um lugar muito longe daqui? Será que foi há muito tempo? Será que era mesmo um rei quem governava?

Por que os grandalhões possuem corpos grandes e cabeças pequenas? E por que os pequenos possuem o mesmo formato de corpo dos grandes, em “*O que os olhos não vêem?*”

Será que era somente os reizinhos mandões que mandavam calar a boca? Será que isso acontecia somente nas histórias, principalmente na “*O reizinho mandão*” e “*Sapo vira rei vira sapo*”?

Também pode-se discutir o conceito de trabalho para a autora: quais trabalhos as profissões representados nos livros, quais suas importâncias para sociedade e por que há essa variedade de trabalhadores.

O que há em comum entre os reis e os governantes brasileiros na época da ditadura militar?

Depois de discutir com eles o que é expressão da “realidade” sob a ótica da autora e o que é ficção, focalizar a noção de documento, Conduzirei a discussão com perguntas, tais como:

- o que é um documento;
- qual a importância do documento;
- quais documentos eles conhecem;
- o que ele representa;
- se é possível que uma história infantil possa ser um documento e por quê.

Tal discussão teria por objetivo que concluam que o documento é o que possibilita uma expressão da “realidade”, não existindo um documento verdadeiro ou falso, mas várias versões sobre um fato. E que nestes documentos literários não estão expressas as “verdades” da época, mas sim visões de Ruth Rocha, do ilustrador e, também, da editora sobre este mesmo período histórico.

3.2.4 Avaliação

Minha concepção de avaliação condiz com a proposta de Jussara Hoffmann, segundo a qual:

“a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (Hoffmann, 1997: 23)

Assim, percebo a avaliação como algo constante e sem a finalização de um processo de aprendizagem, mas uma das várias etapas de uma proposta pedagógica, na qual professor e alunos terão a possibilidade de analisarem criticamente seus trabalhos e resultados, observando as “falhas” (quando não dialogarem com as “evidências” históricas, conforme Thompson nos propõe para a construção do conhecimento histórico), para serem sanadas e os sucessos (as leituras dialogais), para que sejam mantidos.

Mas o trabalho terá atingido seus objetivos se os alunos apreenderam a noção de documento (inclusive literária), de história, seu papel na construção do conhecimento histórico.

4 BIBLIOGRAFIA

*Quando o livro permanece e o mundo em torno dele muda, o livro muda.
Afinal, o espaço dos livros em que serão lidos irá mudar.*

Bourdieu

4.1 Fontes Pesquisadas

ROCHA; Ruth. O reizinho mandão. São Paulo: Quinteto editorial, 1997

_____. O rei que não sabia de nada. 1ª edição. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1980

_____. O rei que não sabia de nada. 23ª impressão. São Paulo: Salamandra, s.d.

_____ O que os olhos não vêem. 7ª edição. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983

_____. Sapo vira rei vira sapo - ou a volta do reizinho mandão. 17ª impressão. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983

_____. Uma história de rabos presos. 14ª edição. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983

4.2 Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione: 1989

AQUINO, Maria Aparecida de. Censura, imprensa, estado autoritário (1968-1978) - O exercício cotidiano da dominação e da resistência. O estado de São Paulo e Movimento. Bauru: Edusc, 1999

BERG, Creusa O. Os mecanismo do silêncio - expressões artísticas e processo censório no Regime Militar (Brasil, 1964 -1984). Dissertação de mestrado. Departamento de história da USP, 1997

CHAUÍ, Marilena Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1998

COUTO, Ronaldo C. História indiscreta da ditadura e da abertura. Brasil 1964 - 1985. Rio de Janeiro: Record, 1999

_____. Memória viva do regime militar - Brasil 1964-1985. Rio de Janeiro: Record, 1999

DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos - e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 2001

DECCA, Edgar S. Memória e cidadania. In: ***O direito à memória***. São Paulo: departamento de cultura da cidade de São Paulo, 1992

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1997

KUSHNIR, Beatriz. Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI 5 à Constituição de 1988. Tese de doutorado. IFCH, Unicamp, 2001

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In ***Enciclopédia Einaudi***. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, Vol. 1.

OLIVEIRA, Maria Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.) ***O saber histórico na sala de aula***. São Paulo: Contexto, 2002

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Proposta curricular para o Ensino de História, 1992

SOUZA, Luciana. Contribuições da História Nova à prática pedagógica: uma abordagem do "Sítio do Pica Pau Amarelo". Monografia, Unicamp/FE, 1987

STAROSTE, Evelyn Cristina. Ensino de história via contos de fadas: 2ª série do Ensino Fundamental. Monografia, Unicamp/FE, 1998

THOMAZ, Omar R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy, GUIPIONI, Luis D. B. (Orgs) ***A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º grau.*** Brasília, D.F.: MEC/MARI/UNESCO, 1995

THOMPSON, Edward P. Intervalo. In ***A miséria da teoria ou um planetário de erros - uma crítica ao pensamento de Althusser.*** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987

_____. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

4.3 Bibliografia

BARRETO, Elba S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba S. S. (org.) ***Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.*** Campinas: Autores Associados; 2000.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim em 1900. In BENJAMIN, Walter *Rua de Mão Única.* SP.: Editora Brasiliense, 1987

BURKE, Peter. A escola dos Annales - 1929 - 1989. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

_____. A escrita da história: novas perspectivas. In BURKE, Peter. ***A nova história: seu passado, seu futuro.*** São Paulo: Editora UNESP, 1986

CARVALHO, Bárbara V. A literatura infantil - visão histórica e crítica. São Paulo: Global editora, 1985

CHARTIER, R. História Cultural - entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

_____. (org.) Práticas da Leitura. São Paulo: Estação liberdade, 1996

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infanto/juvenil. São Paulo: Editora Ática, 1991

FEBVRE, Lucien. Combates pela história. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FURTADO, Celso. O modelo Brasileiro. **Argumento: revista mensal de cultura,**

GALZERANI, M. Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos: saberes locais & saberes globais. In **Revista do Instituto Brasileiro de Edições pedagógicas. Área do conhecimento História.** Ano I - n.3, pp 53-57, julho de 2001

_____. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa literária. In **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História,** Ijuí, RS.: Editora UNIJUÍ, pp 649-660, 1999

_____. "Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin". In Faria, Ana Lúcia G.; Demartini, Zélia de Brito F.; Prado, Patrícia Dias (org.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Editores Associados, 2002, pp 49-68.

_____. et alli. "História local e ensino de história". In *Anais do II Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*. SP.: FUSP, pp 317-322, 1996

_____. O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880. Tese de doutorado. IFCH, Unicamp, 1998.

GERMANO, José W. Estado militar e educação no Brasil - 1964 - 1985

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

GOULART, Silvana. Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. São Paulo: Editora Ática, 1985

LEITE, Terezinha J.L.F. Literatura "Infantil": uma fonte de inesgotável possibilidades. Monografia. PUCCAMP/FE, 1997

PIRES, Simone C.C. Alfabetização para a leitura do mundo: trabalho com o imaginário

SIMÕES, Inima Ferreira. Roteiro da intolerância: a censura cinematográfica no Brasil

SORJ, Bernado. A construção intelectual do Brasil contemporâneo: da resistência à ditadura militar ao governo Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

VASCONCELOS, Barbara. A literatura infantil - Visão histórica e crítica. São Paulo: Global, 1985

VYGOTSKY, L.S. Imaginacion y realidad. In: VYGOTSKY, L.S ***La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo psicologico)***. México: Hispanicas, 1987

4.4 Sites pesquisados

www.brazilians.net/ditadura_militar.htm

www.cosmo.com.br/crianca/materias/000819poesia.shtm

www.culturabrasil.pro.br/ditadura.htm

www.geocities.com/sem_censura/

www.google.com.br

www.historianet.com.br

www.uol.com.br/ruthrocha/flash

5 Anexos

*“Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.
Mais difícil que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.
Explicar-se é mais difícil do que ser.
E 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 como que está pronta dentro da gente.
É como pedra bruta, da qual o escultor tira os excessos.
O que sobra é a obra.
No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.
Ela existe antes que o escritor suspeite.
A história é mais real do que qualquer explicação.
A realidade do que sou está mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer”*

Ruth Rocha

ANEXO 1

O reizinho mandão

Quem é esse reizinho mandão, que quer mandar em todo mundo, que obriga a calar a boca e legisla com ferocidade sobre unhas do pé, gorros de dormir e outras miudezas?

Quem não sabe quem ele é, que se olhe no espelho. E se lembre da vez em que obrigou um filho a comer espinafre e outro a cortar o cabelo. Ou de quando deu zero a quem não trouxe o caderno encapado de azul e suspendeu a funcionária que usava calças compridas durante o expediente. Ou de quando levou a bola embora porque o outro time fez um gol no seu.

Quem não sabe quem ele é, que olhe à sua volta. E leia o aviso de que *por razões administrativas o pagamento foi transferido do terceiro para o sexto dia útil do mês*. Ou pense na necessidade de pagar contas absurdas para conquistar o direito de reclamar do absurdo delas.

Olhe no espelho e à sua volta e ficará conhecendo o reizinho que protagoniza essa história. Como o demônio, ele é legião.

Mandonismo, prepotência e arbitrariedade estão de tal forma presentes em nossa história e em nossa vida que reconhecê-los e nomeá-los exige afastamento, suspensão temporária do cotidiano, substituição do habitual pelo espantoso. Exige, por exemplo, aquele estranhamento que, através da ironia, da paródia e da fábula, a arte há séculos vem proporcionando ao homem.

É na linhagem desta arte que se insere a simplicidade exemplar da história deste livro. Nele, como num espelho, nos contemplamos, nos reconhecemos e contemplamos e reconhecemos nossos arredores. E a partir da contemplação e do reconhecimento ficamos mais donos de nosso próprio nariz, maneira boa de começarmos a tomar posse de nossa vida e de nossa história.

Marisa Lajolo



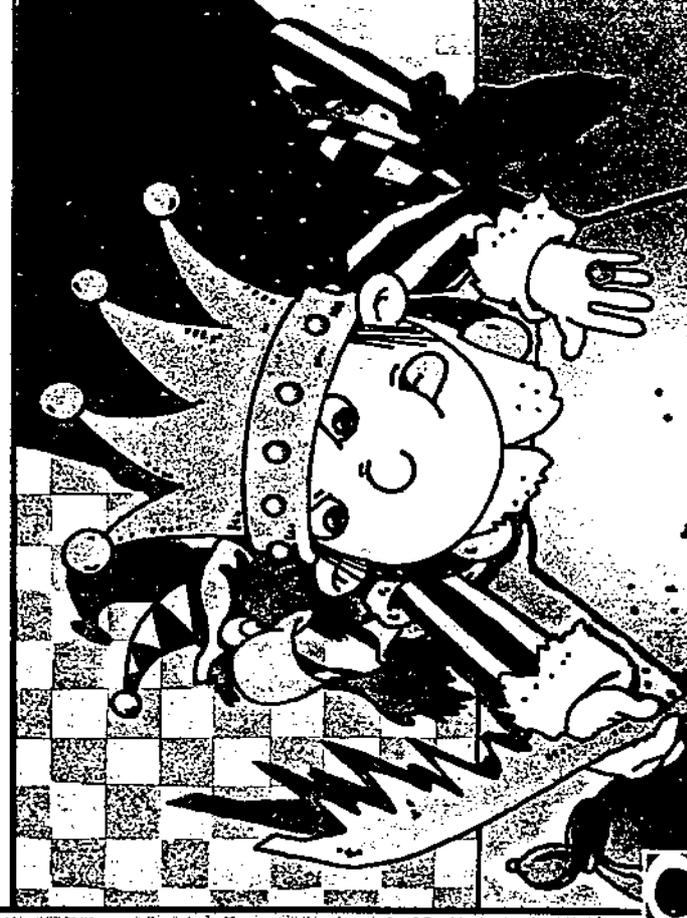
ISBN 85-305-0199-3



00110

Ruth Rocha REIZINHO MANDÃO

ilustrado por
Lino



Copyright © Ruth Rocha Serviços Editoriais S/C Ltda.
Representada por AMS Agenciamento Artístico, Cultural e Literário Ltda.
Todos os direitos de edição reservados à
QUINTETO EDITORIAL LTDA.

Rua Rui Barbosa, 156 - sala 1
(Bela Vista) São Paulo - SP
CEP 01326-010
Telefone (0-XX-11) 3253-5011
Fax (0-XX-11) 3284-8500 r. 254
E-mail: quinteto@ftd.com.br

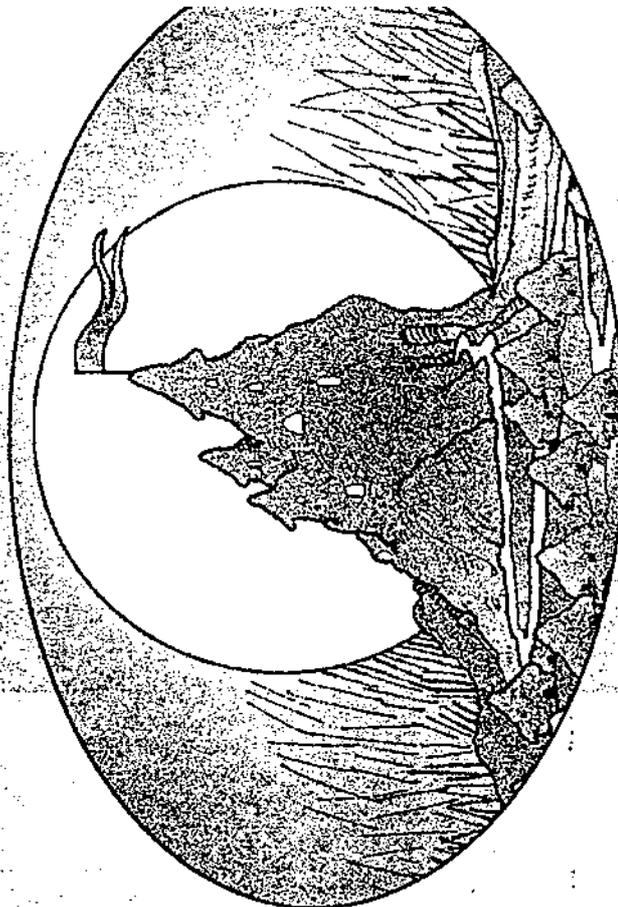
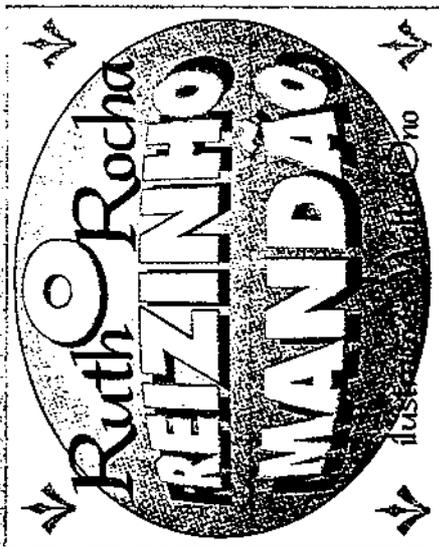
Editora
Maria Esther Nejm

Editora assistente
Emília Noriko Ohno

Editor de arte
Alberto Linares

**Projeto gráfico
e ilustrações**
Walter Ono

Editoração eletrônica
Coordenação
Carlos Rizzi
Reginaldo Soares Damasceno



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rocha, Ruth.
O reizinho mandão / Ruth Rocha; ilustrações Walter Ono — São Paulo : Quinteto Editorial, 1997. (Coleção Camaleão)

ISBN 85-305-0199-3

1. Literatura infanto-juvenil. I. Ono, Walter. II. Título.

95-4785

CDD-028.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infanto-juvenil 028.5

O REIZINHO MANDÃO

- Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – Altamente Recomendável – 1978.
- Escolhido para representar o Brasil na exposição “O Livro de História e as Crianças”, em Atenas, Grécia – 1979.
- Participou da Ciranda do Livro da Fundação Roberto Marinho – Hoechst / Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.
- Lista de Honra do Prémio Hans Cristian Andersen do I.B.B.Y. – 1980.



Quando Deus enganar gente,
Passarinho não voar...
A viola não tocar,
Quando o atrás for na frente,
No dia que o mar secar,
Quando prego for martelo,
Quando cobra usar chinelo,
Cantador vai se calar...

Nesse lugar tinha um rei,
daqueles que têm nas histórias.
Da barba branca batendo no peito,
da capa vermelha batendo no pé.



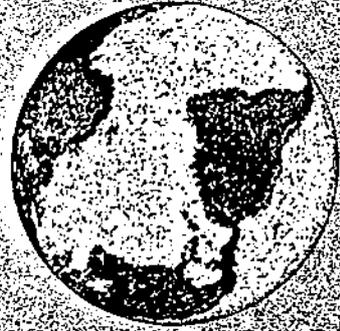
Como esse rei
era rei de história,
era um rei muito bonzinho,
muito justo...
E tudo o que ele fazia
era pro bem do povo.

Vai que esse rei morreu,
porque era muito velhinho,
e o príncipe, filho do rei,
virou rei daquele lugar.



Eu vou contar pra vocês uma história
que o meu avô sempre contava

Ele dizia que essa história aconteceu
há muitos e muitos anos,
num lugar muito longe daqui.





O príncipe era um sujeitinho muito mal-educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades e eles ficam pensando que são os donos do mundo.

Eu tenho uma porção de amigos assim. Querem mandar nas brincadeiras...

Querem que a gente faça tudo o que eles gostam...

Quando a gente quer brincar

de outra coisa,

ficam logo zangados.

Vão logo dizendo:

“Não brinco mais!”

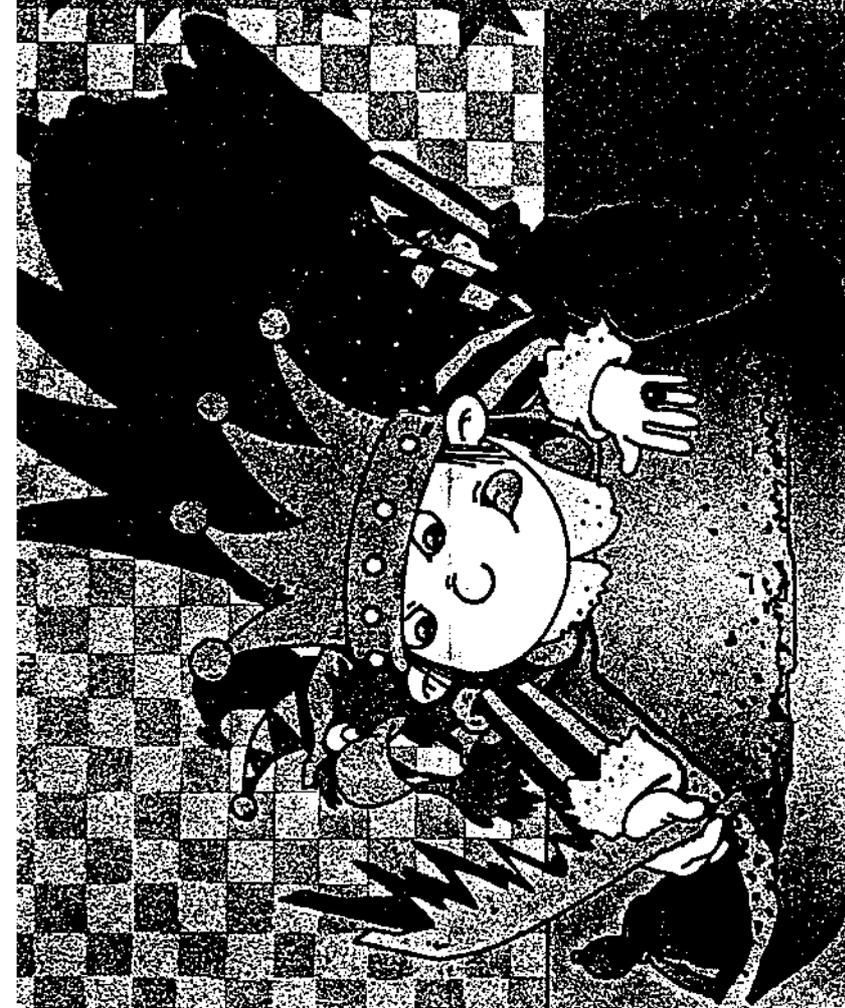


E quando as mães deles vêm ver o que aconteceu, se atiram no chão e ficam roxinhos, esperneiam e tudo.

Então as mães deles ficam achando que a gente está maltratando o filhinho delas.

Então, como eu estava contando, o tal do príncipe ficou sendo o rei daquele país.





Precisa ver que reizinho abato que ele ilonli
Mandão feimoso, implícante, xeteta!

Ele era tão xeteta, tão mandão
que queria mandar
em tudo o que acontecia no reino

Quando eu digo tudo, era tudo mesmo!

A diversão do reizinho era fazer leis e mais leis.
E as leis que ele fazia eram as mais absurdas do mundo.

© Iluminação

ficar permanentemente proibido cortar a unha
do dedo do pé direito em noite de lua cheia!

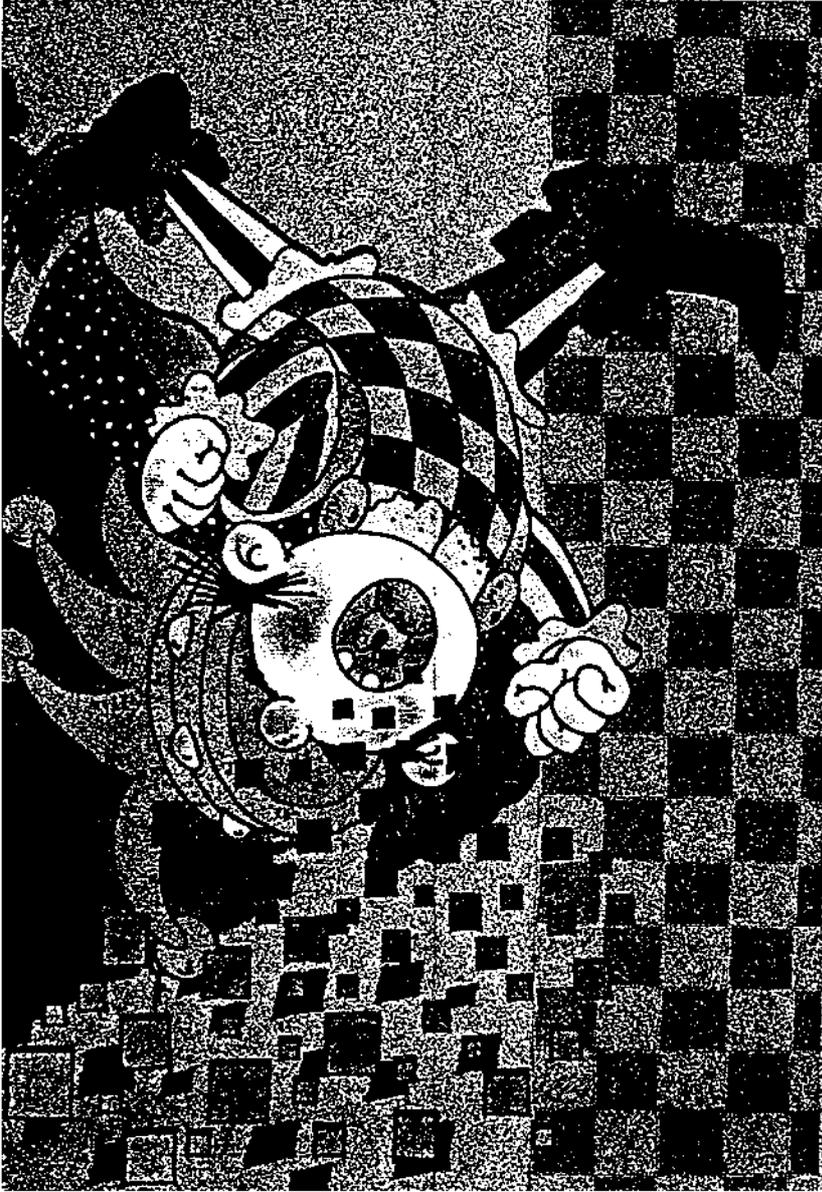
Agora, por que é que o reizinho queria mandar
no dedo das pessoas, isso ninguém jamais vai saber!

Outra lei que ele fez
foi proibido dormir de goro
na primeira quarta-feira de mês.

Agora, por que é que ele mandou
que ninguém saísse

Está tudo ali no livro
na página 123.





Os conselheiros do rei ficaram desesperados e tentavam dar conselhos a ele que afinal é, por isso que os conselheiros existem. Eles explicavam que um rei tem de fazer leis importantes para tornar o povo mais feliz.

Mas o rei não queria saber de nada e não se ouvia um conselheiro qualquer a falar. Parado um conselheiro e ele ficava vermelho e a raiva fazia-o ficar muito enrubescido e a fazer muitos ruídos. Calado por um tempo, ele falou que mandou



Podia ser ministro, embaixador, professor. E tantas vezes ele mandava, que o papagaio dele acabou aprendendo a dizer "Cala a boca" também.

Tinha horas que era até engraçado. O reizinho gritava "Cala a boca" de cá, e o papagaio gritava "Cala a boca" de lá.





As pessoas então foram ficando
cada vez mais quietas,
cada vez mais caladas.

É que todo mundo tinha medo
de levar pito do rei.

E, de tanto ficarem caladas,
as pessoas foram esquecendo
como é que se falava.

Até que chegou um dia
em que o reizinho percebeu
que ninguém mais no reino sabia falar.

Ninguém!

No começo até que ele gostou,
porque podia falar durante horas e horas
e ninguém interrompia.

Só o papagaio é que de vez em quando
se enchia da falação e gritava:

— Cala a boca! Cala a boca!

O reizinho nem ligava
e continuava falando, falando...



Mas não é que a gente faz sozinho
sacaba cansando.

E o reizinho começou a enjoar
de tanto falar sozinho.

E tentava convencer as pessoas
a conversarem com ele.

Vinha assim, como quem não quer nada
e puxava conversa, perguntava uma coisa e outra.

Mas as pessoas não respondiam nada!



Ele aí foi ficando louco da vida,
gritava com as pessoas, xingava,
chamava os guardas para prender todo mundo.

Mas ninguém dizia nada.

Não é que as pessoas não quisessem falar.

Elas não sabiam mais falar, mesmo!

Nem os conselheiros podiam dar o menor conselho.

Eles não sabiam mais como!...

Resolveu visitar o reino vizinho, onde
- ele tinha ouvido falar, antes que
todo mundo calasse a boca -
havia um grande sábio, capaz de resolver
problemas do arco da velha.

E quem foi que o reizinho escolheu para ir com ele?

Pois foi o papagaio, que não parava de gritar
"Cala a boca", mas que pelo menos
era uma companhia.

E o reizinho foi percebendo, devagar
a devagar, que ele tinha feito com seu povo

Algo de nenhuma coisa no coração,
uma tristeza, uma dor na consciência

Então ele resolveu dar um jeito na situação,
descobrir uma forma de consertar
o estrago que tinha feito.



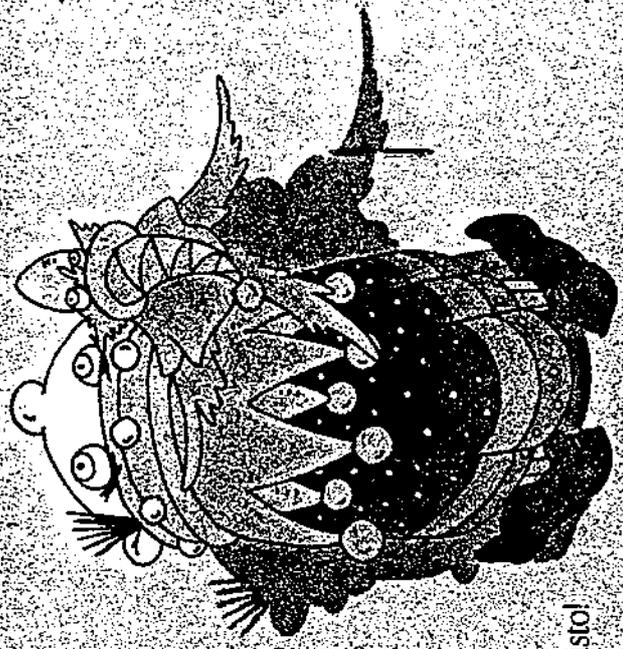


O reizinho botou o papagaio no ombro,
deu uma última olhada no castelo,
e saiu para a estrada, em busca do sábio.

O reino do reizinho era meio grande,
por isso ele demorou um pouco a chegar.

E teve de atravessar o reino todinho,
naquele silêncio de apertar o coração.

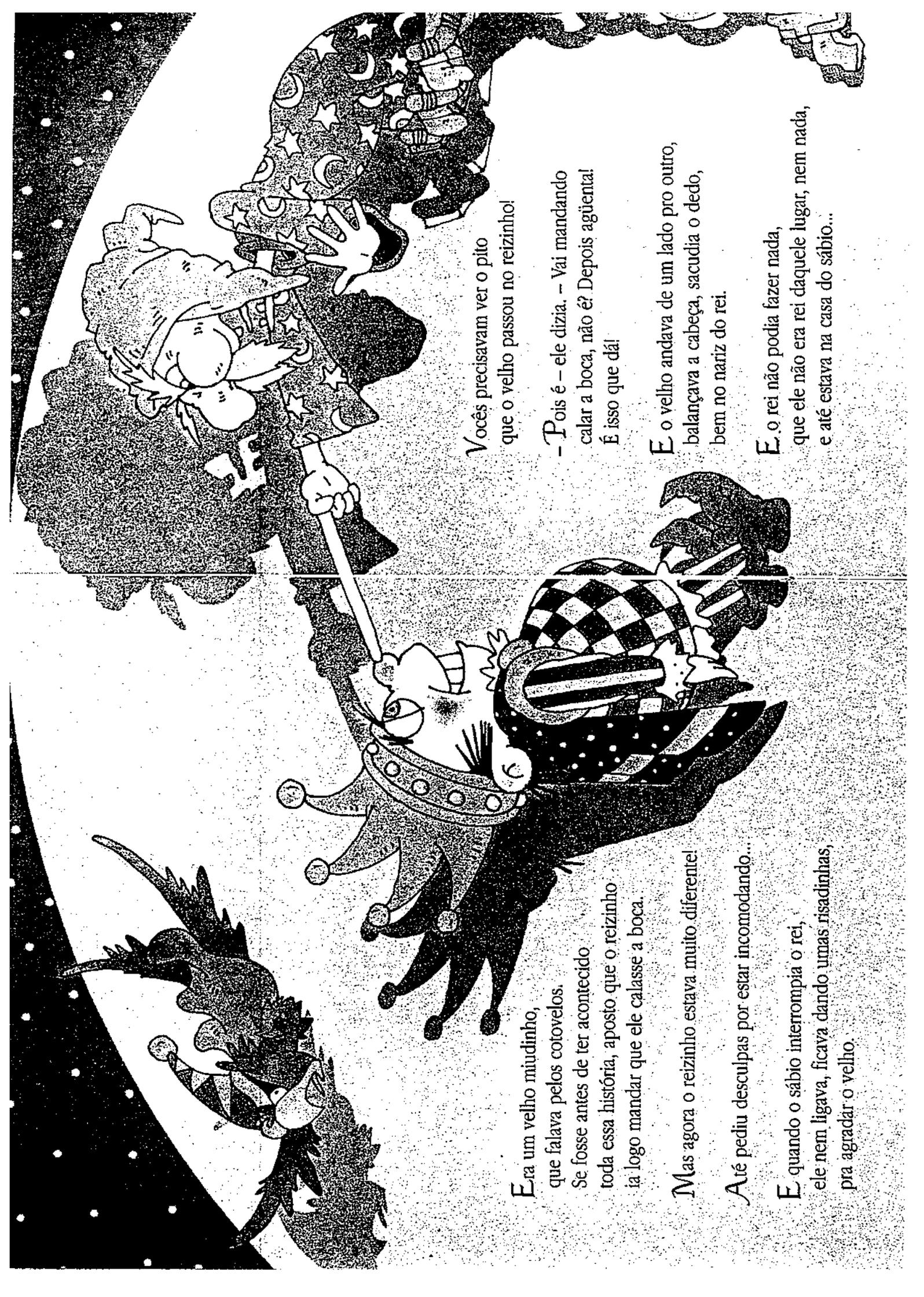
Por isso, quando ele atravessou a fronteira
e entrou no reino vizinho, até levou um susto!



Era um tal de gente cantando,
dançando, conversando...

Tinha criança brincando de roda,
tinha menino gritando na rua,
tinha até um velho parece que fazendo discurso.
E todo mundo vinha conversar com o reizinho
e perguntar o que é que ele estava fazendo ali.
E ele gostava e ia conversando muito direitinho,
sem mandar ninguém calar a boca, nem nada!

Até que ele achou o lugar onde tinha o tal sábio



Era um velho miudinho,
que falava pelos cotovelos.
Se fosse antes de ter acontecido
toda essa história, aposto que o reizinho
ia logo mandar que ele calasse a boca.

Mas agora o reizinho estava muito diferente!
Até pediu desculpas por estar incomodando...

E quando o sábio interrompia o rei,
ele nem ligava, ficava dando umas risadinhas,
pra agradar o velho.

Vocês precisavam ver o pito
que o velho passou no reizinho!

- Pois é - ele dizia. - Vai mandando
calar a boca, não ê? Depois agüenta!
É isso que dá!

E o velho andava de um lado pro outro,
balaçava a cabeça, sacudia o dedo,
bem no nariz do rei.

E o rei não podia fazer nada,
que ele não era rei daquele lugar, nem nada,
e até estava na casa do sábio...

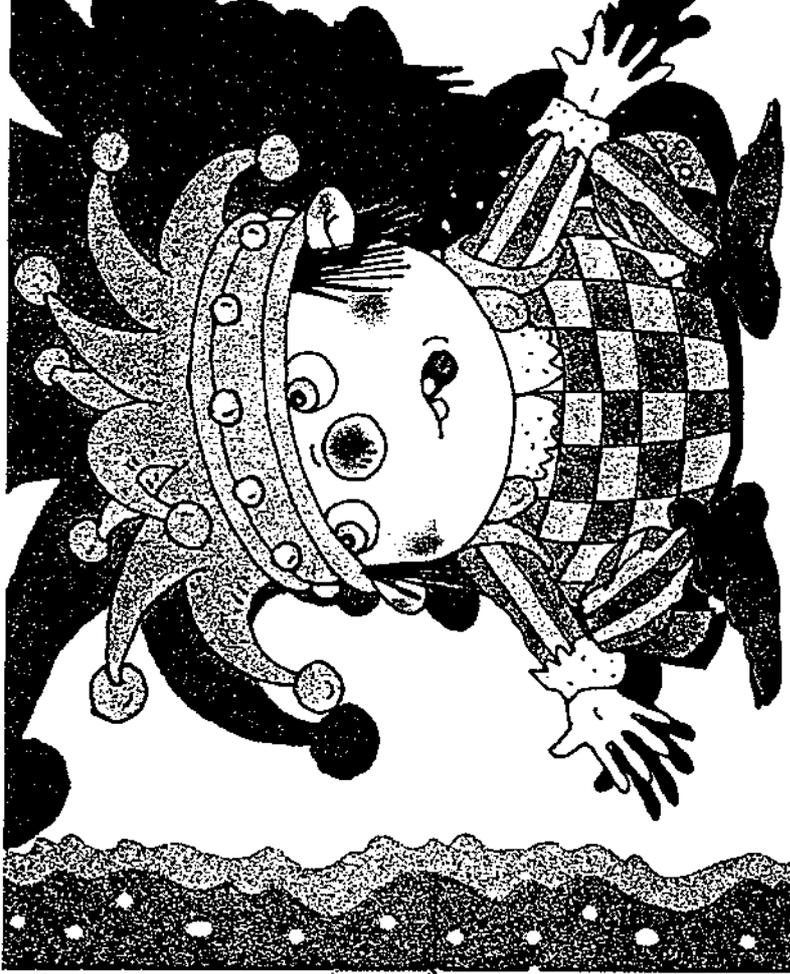


De repente, o velho sossegou, sentou junto do reizinho e disse:

– Olha aqui, mocinho. Esse negócio de ser rei não é assim, não! Não é só ir mandando pra cá, ir mandando pra lá. Tem que ter juízo, sabedoria. As coisas que um rei faz

fazem acontecer outras coisas. Veja só o seu caso: mandou que mandou! Inventou uma porção de leis bobocas. Mandou todo mundo calar a boca, calar a boca, calar a boca! Decerto, com medo de que todo mundo dissesse que você estava fazendo bobagens. Pois todo mundo calou! Não era isso o que você queria?

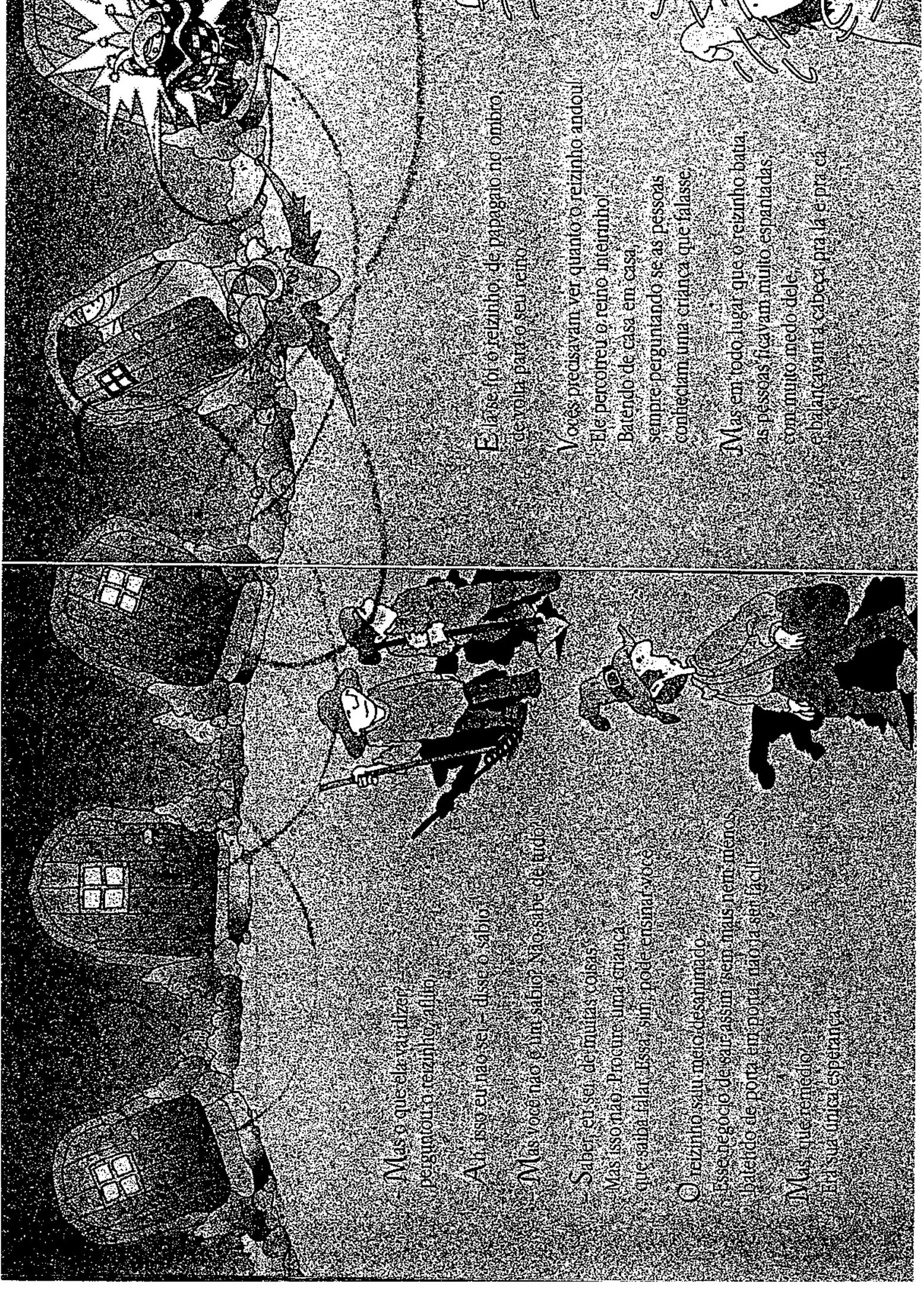
O reizinho baixou a cabeça desapontado...



– E não adianta emburrar, não! – continuou o velho. Agora você tem que dar um jeito nessa situação.

– É isso mesmo que eu quero – falou o reizinho. – O senhor me diga o que eu devo fazer, que eu faço!

– Pois muito bem! – falou o velho. – O que você tem que fazer é sair pelo seu reino batendo de porta em porta. Se conseguir encontrar uma criança, uma que ainda saiba falar, ela vai dizer a você o que você precisa ouvir. E nesse dia seu reino vai ficar livre dessa maldição.



Mas o que ela vai dizer?
perguntou o reizinho, aflito.

— Ah, isso eu não sei — disse o sábio.

— Mas você não é um sábio? Não sabe de tudo?

— Saber eu sei de muitas coisas.

— Mas isso não! Procure uma criança

que saiba falar! Essa, sim, pode ensinar você!

O reizinho saiu meio desanimado.

Esse negócio de sair assim, sem mais nem menos,
batendo de porta em porta, não ia ser fácil!

Mas que remédio
era sua única esperança.

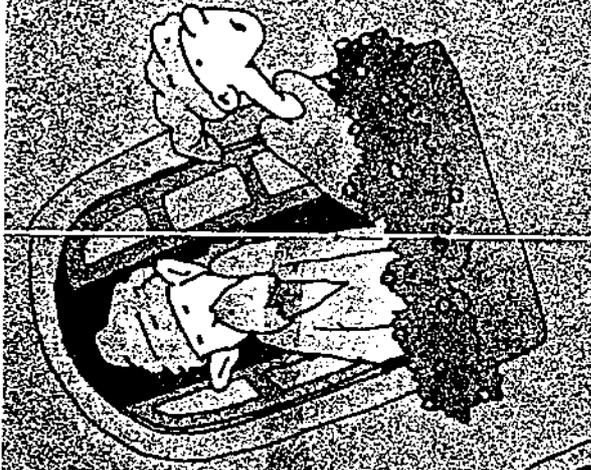
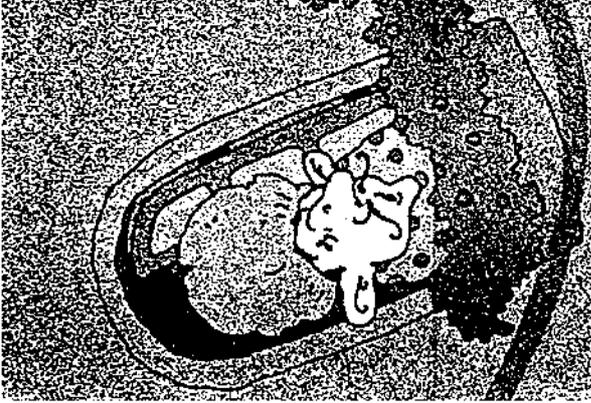
E lá se foi o reizinho de papagaio no ombro,
de volta para o seu reino.

Você precisavam ver quanto o reizinho andou!
Ele percorreu o reino inteiro!

Batendo de casa em casa,
sempre perguntando se as pessoas
conheciam uma criança que falasse.

Mas em todo lugar que o reizinho batia,
as pessoas ficavam muito espantadas,
com muito medo dele.

E balançavam a cabeça pra lá e pra cá.



Pois até que um dia
o reizinho chegou perto de uma casa
e reparou que do lado de dentro
estavam fechando as janelas.

E ele aí desconfiou...

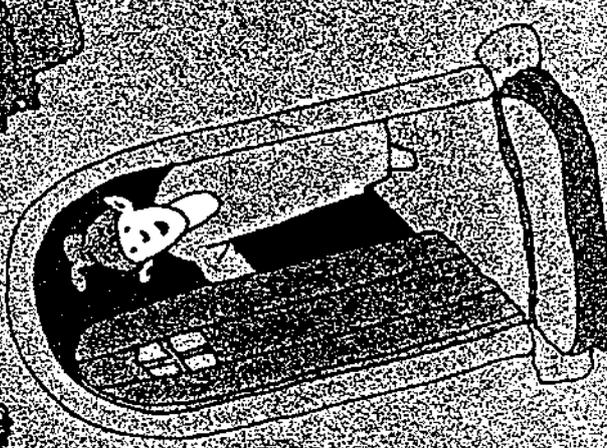
Bateu na porta, bateu, bateu.

E ninguém atendeu!

Mas o reizinho percebeu
que tinha gente em casa.
E bateu mais e mais.

E começou a gritar:

- Não adianta fingirem que não tem ninguém.
Eu não saio daqui se não abrirem!



Ninguém conhecia a tal criança!

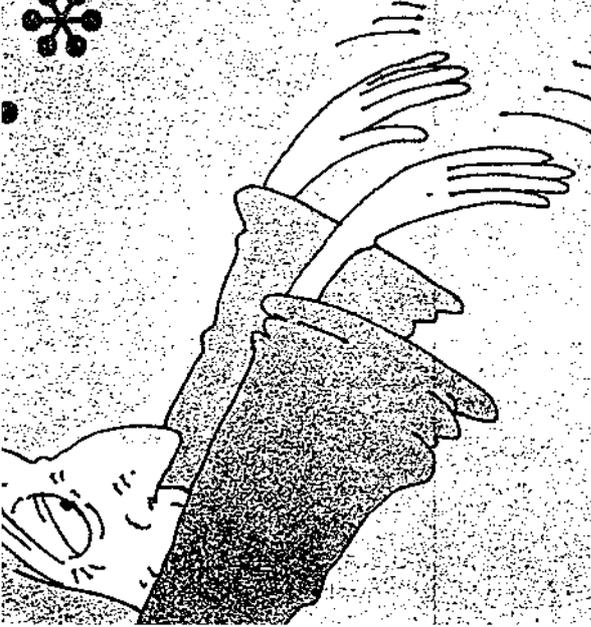
E o silêncio era cada vez maior.

Todo mundo quieto,
esperando que alguma coisa acontecesse.

Até que um dia...

História é bom por causa disso!

Tem sempre uma hora em que
quem está contando a história diz
"Até que um dia..."



Aí a porta da frente foi abrindo,
devagarinho, e apareceu uma velha.

O reizinho fez a mesma pergunta
que ele fazia em todo lugar.

- Por favor, por favor, minha senhora,
nesta casa não existe uma criança
que ainda saiba falar?

A velha sacudiu a cabeça, assustadíssima,
fazendo sinais para o reizinho ir embora.

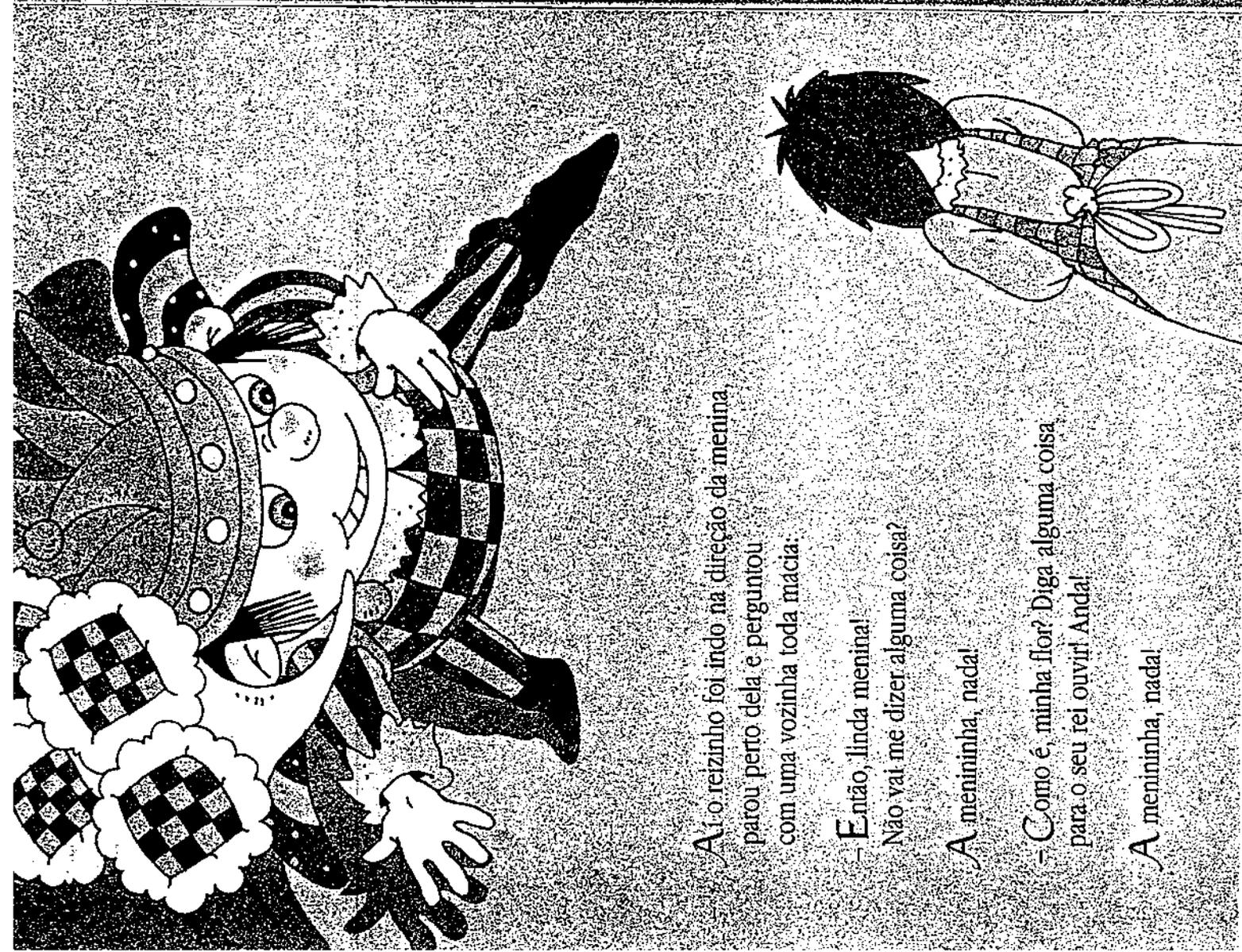
E olhava para dentro, amedrontada,
como se estivesse escondendo alguma coisa.

O reizinho ficou desconfiadíssimo
com a atitude da velha.



Então ele empurrou a porta e foi entrando,
porque, como eu contei, ele era muito mal-educado
e ia entrando na casa dos outros mesmo sem convite.

Lá no fundo, meio no escuro,
tinha uma menina: magrinha,
de trança comprida e de avental xadrez.



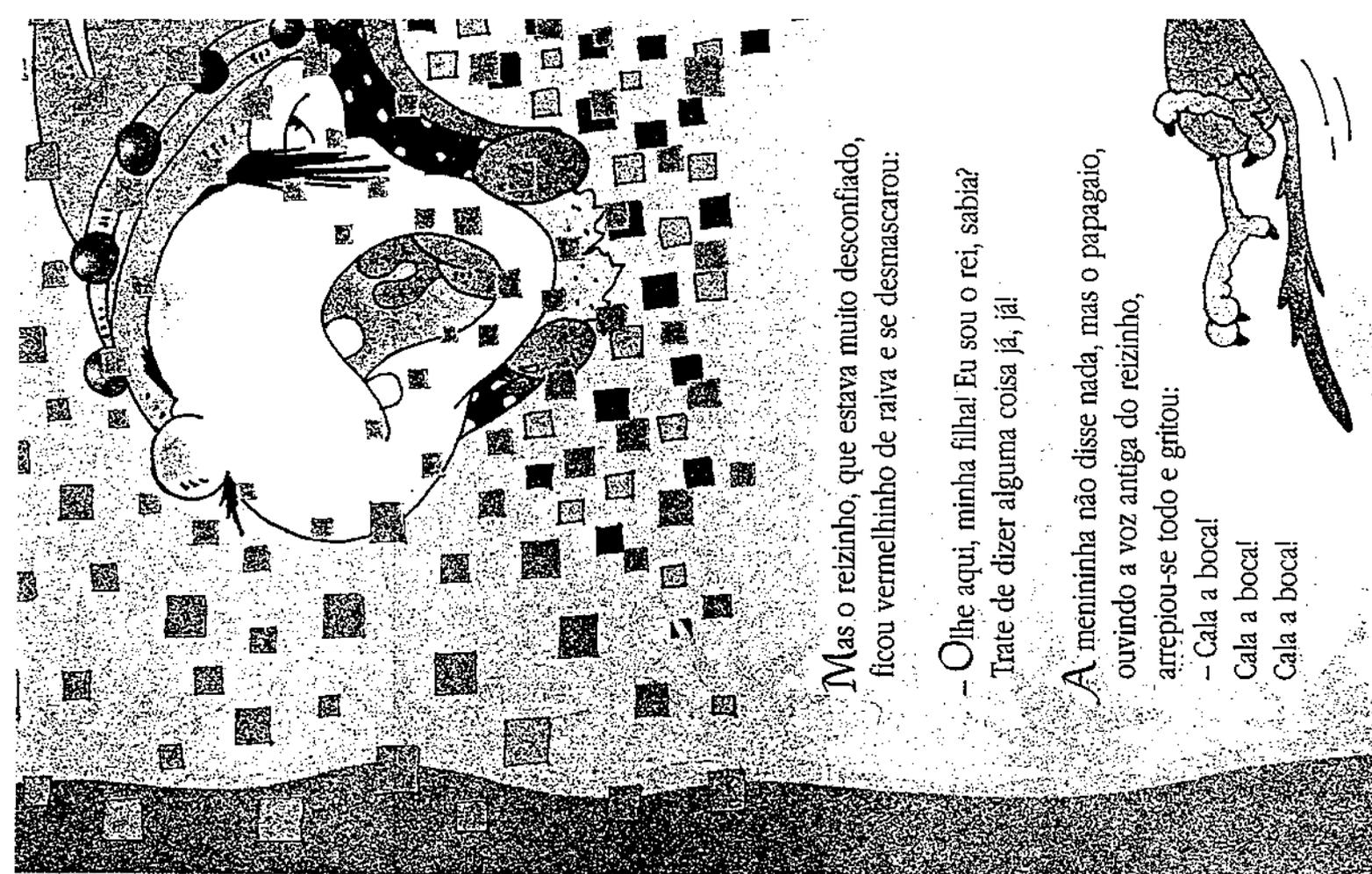
Ai o reizinho foi indo na direção da menina, parou perto dela e perguntou com uma vozinha toda macia:

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

A menininha, nada!

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

A menininha, nada!



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

- Olhe aqui, minha filha! Eu sou o rei, sabia? Trate de dizer alguma coisa já, já!

A menininha não disse nada, mas o papagaio, ouvindo a voz antiga do reizinho, arrepiou-se todo e gritou:

- Cala a boca!
Cala a boca!
Cala a boca!





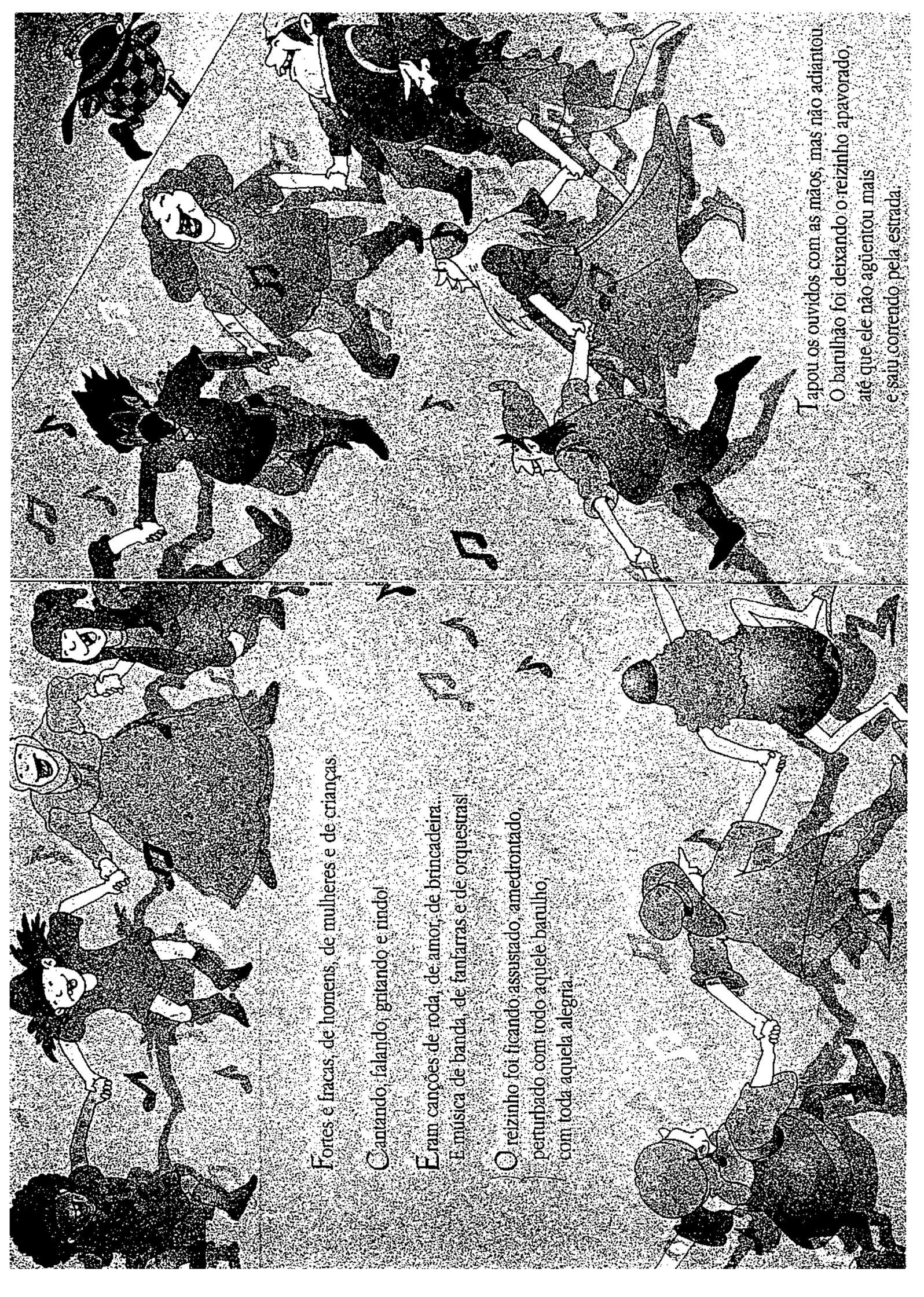
No mesmo instante ouviu-se um estalo,
como se fosse um trovão,
e começou um barulho estranho,
que há muito tempo ninguém escutava.

Eram vozes e mais vozes,
que vinham de todos os lados,
de perto e de longe.



Quando o papagaio disse isso,
precisava ver a cara da menininha.
Ela ficou vermelhinha também,
arregalou uns olhos muito brilhantes
e gritou, com toda a força:

— Cala a boca já morreu!
Quem manda na minha boca sou eu!



Foras e fracas, de homens, de mulheres e de crianças.

Cantando, falando, gritando e rindo!

Eram canções de roda, de amor, de brincadeira...
E música de banda, de fanfarras e de orquestras!

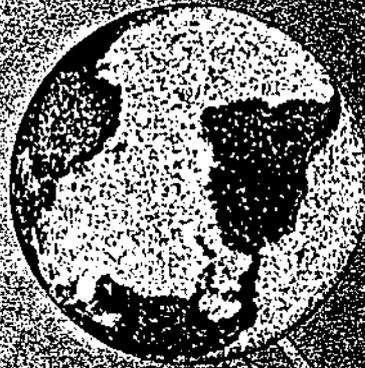
O rezinho foi ficando assustado, amedrontado,
perturbado com todo aquele barulho,
com toda aquela alegria.

Tapou os ouvidos com as mãos, mas não adiantou.
O barulhão foi deixando o rezinho apavorado,
até que ele não agüentou mais
e saiu correndo pela estrada.

O fim desta história meu avô não sabia.

Uns contam que o rezeinho 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 rezeinho virou sapo e anda por aí pulando, coaxando e esperando que alguma princesa dê um beijo nele e ele vire rei de novo.

Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein! Não vá beijar nenhum sapo por aí... Porque os rezeinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar!





Lara Vianna/95

Ruth Rocha

Eu sou paulista. Nas minhas origens, baianos, mineiros, cariocas.

Com muitos portugueses bem lá para trás e algum sangue bugre ou negro — quem sabe? —, que se traduz na minha cor de cuia quando apanho sol.

Gosto muito de sol, de praia e de mar. De música e de livros. De cantar, dançar e rir.

Gosto muito de gente. Principalmente de criança.

Criança-criança. Que dá risada fora de hora, que se impacienta quando gente grande fala demais e que grita que

o rei está nu.

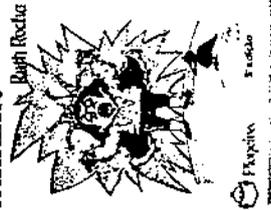
Gosto de Lobato. Não o Lobato das mil mortes de *Urupês*, mas o Lobato que botou na boca da Emília, quando perguntada “quem é você?”, a síntese da rebeldia: “Eu sou a Independência ou Morte!”. De Guimarães Rosa, por quem Riobaldo falou a famosa “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende”. E de Mário de Andrade, que resumiu na fala de Macunatma meu sentimento mais secreto: “Ai, que preguiça...”



Walter Ono

Foi bom revisitar o *reizinho mandão*. Ele continua representando até hoje os “sapos” de sempre.

O REIZINHO MANDÃO



Desde 1978, ano em que foi publicado pela Livraria Editora Pioneira, *O reizinho mandão* vem dando seu recado com muito sucesso. Hoje ele reina pela Quinteto Editorial.

A marca desse rei também aparece em outras três histórias: *O rei que não sabia de nada* (1980, Livraria Cultura Editora; 1983, Editora Salamandra); *O que os olhos não vêem* (1981, Editora Salamandra) e *O sapo vira rei vira sapo*, (1982, Editora Salamandra).

Pelo jeito esse reinado ainda



presso nas oficinas da Editora FTD SA.

LIVRARIA E PAPELA
Livros de Todas
R. Bertrand Russel, 81
Tel: (019) 3786-5560.

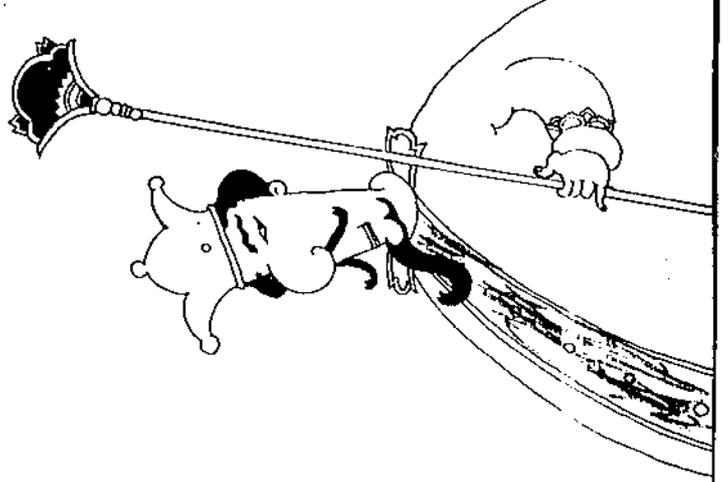
ANEXO 2¹⁰

¹⁰ Foi anexado o livro "*O rei que não sabia de nada*" duas vezes por apresentarem pequenas modificações nas diferentes versões

O REI QUE NÃO SABIA DE NADA

Ruth Rocha





O REI
QUE NÃO SABIA
DE NADA

1.ª Edição em agosto de 1980.

Copyright © 1980 Ruth Rocha

Planejamento Gráfico e
Ilustrações: José Carlos de Brito

Todos os direitos reservados
por HRM Editores Associados Ltda.
Nenhuma parte deste livro pode ser
- reproduzida, sob qualquer forma
sem prévia autorização do editor.

Composto por Linoart Fotocomposição
Impressão e Acabamento: Planimpress Gráfica e Editora Ltda.

Livraria Cultura Editora
Caixa Postal 22144 — São Paulo



CULTURA

O REI
QUE NÃO SABIA
DE NADA

Ruth Rocha

Ilustrado por José Carlos de Brito



Era uma vez um lugar
muito longe daqui...