

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

DANIELA BOTTI DA ROSA

**O REI ESTÁ NU**  
**O DISCURSO DA LITERATURA INFANTIL DURANTE A**  
**DITADURA MILITAR NO BRASIL**

MACEIÓ

2014

DANIELA BOTTI DA ROSA

**O REI ESTÁ NU**  
**O DISCURSO DA LITERATURA INFANTIL DURANTE A**  
**DITADURA MILITAR NO BRASIL**

Tese de doutoramento apresentada no curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral

MACEIÓ  
2014

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha**

R788r      Rosa, Daniela Botti da.  
              O rei está nu : o discurso da literatura infantil durante a ditadura militar no Brasil / Daniela Botti da Rosa. – Maceió, 2014.  
              246 f.

              Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.  
              Tese (Doutorado em Letras e Linguística :Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.

              Bibliografia: f. 239-246.

              1. Análise do discurso. 2. Literatura infantil. 3. Ditadura militar. 4. Sentidos. 5. Resistência. I. Título.

CDU: 81'42:82-93 (81)


## TERMO DE APROVAÇÃO

**DANIELA BOTTI DA ROSA**

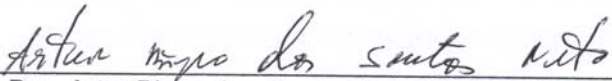
Título do trabalho: "O REI ESTÁ NU: O DISCURSO DA LITERATURA INFANTIL DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL"

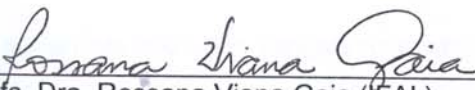
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

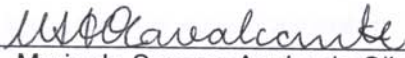
Orientadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Artur Bispo dos Santos Neto (PPGSS/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rossana Viana Gaia (UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/UFAL)

Maceió, 25 de abril de 2014

Ao programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas,  
agradeço pela oportunidade de qualificação acadêmica.

Ao CNPq pelo auxílio e suporte da presente pesquisa.

À professora Maria Virgínia Borges Amaral, minha orientadora, por me deixar livre no  
processo de autoria dessa tese, por confiar em mim.

Às professoras e professores do programa, pelas oportunidades de aprendizado.

À professora e amiga Belmira Magalhães, por ser meu exemplo durante todos esses anos. Ser  
humano complexo, que une firmeza e doçura em uma medida ideal. Obrigada por tudo.

Aos colegas, pelas trocas.

Ahiranie Salles e Lisiane Alcaria, por formarem comigo uma tríplice aliança que não se  
acaba, sempre se renova.

À minha família, que mesmo sem entender direito o que significa uma tese, compreendeu  
minha necessidade de estudar, estudar, estudar...

Ao meu amor, companheiro de vidas, Antônio Warner, obrigada por tudo. Pela leitura atenta e  
crítica, pelo suporte emocional e pela paciência, por me dar abrigo, por ir ao cinema sozinho,  
por me fazer café nas madrugadas, por me acompanhar na jornada, por suprir minhas  
ausências.

À minha linda filha Laura, obrigada por existir, sem você meu mundo era tão pouco, e eu nem  
sabia. Passei metade de sua vida trabalhando nessa pesquisa. Obrigada por ditar as sequências  
dos livros para a mamãe digitar, por compreender o meu tempo escasso, pela crítica  
autorizada que fez sobre as obras que analisei, por me dar a visão infantil dessa literatura que  
lhe pertence. Obrigada pela leitura sensível de “Flicts” e tantos outros. Tem muito de você  
nessa tese. Herdeira dos meus amores, livros e reflexões.

*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**...*

*Ruth Rocha, 1978*

*Fui chamado a cantar e para  
tanto há um mar de som no búzio  
de meu canto. Hoje, fui chamado  
a cantar a liberdade – e se há  
mais quem cante, cantaremos  
juntos*

*Liberdade, liberdade  
Millôr Fernandes  
Flávio Rangel*

## RESUMO

Nessa pesquisa de doutoramento, analisamos o discurso da literatura infantil produzido durante o período da Ditadura Militar no Brasil, seguindo princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana. O objetivo foi de compreender como os sentidos da literatura infantil nesse período foram produzidos, verificando a constituição de um espaço, dentro desse universo da literatura infantil, para a sustentação de um discurso resistente. Enquanto em outros espaços discursivos a censura fazia-se mais presente, a literatura infantil torna-se palco de possibilidades metafóricas para fazer passar sentidos de resistência ao regime. Encontra-se, nesse discurso, uma forma-sujeito heterogênea, que ora mostra mais forte seu comprometimento com o processo educacional da criança, ora mostra-se mais aberta aos sentidos de contestação da ordem vigente.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Literatura Infantil. Ditadura Militar. Sentidos. Resistência.

## ABSTRACT

In this PhD research, we analyzed the speech of children's literature produced during the period of the military dictatorship in Brazil, following the principles and procedures of discourse analysis of pecheuxs French line. The objective was to understand how the senses of children's literature in this period were produced, verifying the formation of a space within that universe of children's literature, for support of a resistant speech. While in other discursive spaces censorship did become more present, children's literature becomes the stage of metaphorical possibilities for passing directions of resistance to the regime. It is in this speech, a form-heterogeneous subject, which sometimes shows stronger its commitment to the educational process of the child, now seems more open to ways of challenging the existing order.

Keywords: Discourse Analysis. Children's Literature. Military dictatorship. Senses. Resistance.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: QUANDO ALGUÉM INVENTA ALGUMA COISA, O MUNDO ANDA.....</b>	<b>9</b>
--	----------

<b>PRIMEIRA PARTE – PROCURANDO FIRME: UM PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>16</b>
---	-----------

<b>1. A metodologia da Análise do Discurso – o que os olhos não vêem.....</b>	<b>16</b>
---	-----------

1.1. Relação entre discurso e texto.....	16
--	----

<b>2. A história do corpus – um pouco de tudo, de bichos, de gente, de flores.....</b>	<b>20</b>
--	-----------

<b>SEGUNDA PARTE – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: QUANTAS COISAS CABEM EM UMA BOLSA AMARELA?.....</b>	<b>26</b>
--	-----------

<b>1. O período da ditadura militar no Brasil: a noite escura.....</b>	<b>28</b>
--	-----------

1.1. Ou uma revolução, ou um golpe – 1964.....	28
--	----

1.2. O rezinho mandão se instala na corte – Castelo Branco.....	38
---	----

1.3. Ninguém pode cortar a unha do pé em dia de terça-feira – Costa e Silva.....	42
--	----

1.4. Cala a boca, ou Cálice - Médici.....	45
---	----

1.5. O rei está nu – Ernesto Geisel.....	47
--	----

1.6. Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu - Figueiredo.....	52
---	----

1.7. A volta do rezinho mandão – a herança da ditadura.....	54
---	----

<b>2. A constituição de um sentido (imaginário)de infância.....</b>	<b>56</b>
---	-----------

<b>3. A memória das histórias infantis- construção da literatura infantil.....</b>	<b>75</b>
--	-----------



**TERCEIRA PARTE – HISTÓRIAS PARA FAZER DORMIR AS CRIANÇAS  
OU PARA ACORDAR OS HOMENS?.....97**

- 1. Ou isto ou aquilo – o discurso excludente das relações de poder.....97**
- 2. Flicts- a fragilidade e aflição do discurso dos lugares sociais.....130**
- 3. O menino mágico – o realismo e as representações da sociedade.....146**
- 4. A fada que tinha ideias resistentes e as outras que não tinham.....165**
- 5. A vaca proibida – o nonsense das proibições.....214**
- 6. Procurando firme – o discurso das relações de gênero.....224**

**CONSIDERAÇÕES SEM FIM**

**PELAS FRESTAS, BRECHAS E DESVIOS.....236**

**REFERENCIAS.....241**

## INTRODUÇÃO – QUANDO ALGUÉM INVENTA ALGUMA COISA, O MUNDO ANDA

“A luta do homem com o poder, é a luta da memória contra o esquecimento”  
(KUNDERA, 1978)

A tese que aqui apresentamos<sup>1</sup> teve como ponto de partida algumas indagações nossas, bem como questionamentos que perpassam o corpo docente e discente da linha de pesquisa *Sujeito, História e Ideologia* do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Os questionamentos referem-se à natureza da constituição do sujeito e se essa constituição se dá pela forma de um assujeitamento que aprisiona o sujeito em formas preexistentes de agir e falar, onde até mesmo os movimentos contrários à formação social vigente estariam previstos no movimento de renovação dessa formação; ou então é próprio do sujeito estar continuamente trabalhando tanto pela manutenção quanto pela transformação, ou seja, se há espaço para revoluções, mesmo que mínimas, nas nossas práticas cotidianas de ser, agir no mundo, falar e calar, em um movimento constantemente dialético.

Nossa pesquisa de mestrado, acerca do conto *O Patinho Feio* (Intitulada “Sobre o processo de interpelação da criança e o discurso da literatura infantil: análise do conto *O Patinho Feio*”, de 2010), demonstrou que a literatura infantil se constitui como um discurso comprometido com o sistema de práticas educacionais que visam inculcar as regras sociais no indivíduo-criança, para que este se torne um adulto (bom) reproduzidor do sistema em que vive, o que denominamos na época, amparados por Pechêux (2009), como o “bom sujeito” de uma determinada formação social. Questionávamo-nos sobre a possibilidade de a literatura infantil funcionar também pela transformação. De um lado tínhamos o discurso educacional autorizando, ou não autorizando os sentidos a circularem na literatura infantil, de outro tínhamos a especificidade do discurso artístico-literário, que funciona um passo à frente da vida cotidiana, mostrando, refletindo, transformando. Chegamos à conclusão, ao final da pesquisa de Mestrado, de que o discurso da literatura infantil funciona mais para a reprodução do que para transformação, embora admitindo a possibilidade constante de pequenas “revoluções”.

Então nos posicionamos, enquanto pesquisadora, pela visão de um assujeitamento incompleto, falho e relativo. Faltava-nos encontrar, no discurso da literatura infantil, as marcas da resistência. Uma busca nos colocou frente à produção literária infantil do período

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

da ditadura militar no Brasil, de 1964 a 1985. Algumas das obras desse período, já na primeira leitura, mostravam as marcas buscadas. E povoaram a presente pesquisa de novas perguntas:

1. Como funcionaria o discurso da literatura infantil da época da ditadura? Como se daria a relação entre o infantil e o político nas obras?

2. Como se constitui o discurso autoritário (do regime ditatorial) e que marcas produziria no sujeito discursivo?

Estas perguntas nos moveram a buscar compreender uma abrangência maior do que até então conhecíamos da literatura infantil, do discurso artístico e das características do autoritarismo. Sabemos que o período da ditadura militar no Brasil, assim como outros regimes autoritários em todo o mundo, foi e continua sendo objeto de inúmeras pesquisas, sob os mais diferenciados enfoques teórico-metodológicos. Muitas análises sociológicas, históricas, até mesmo psicológicas, entre outras, já foram realizadas acerca desse tema. Os arquivos da ditadura, conforme vão sendo disponibilizados, vão sendo esmiuçados e o interesse por esse período retorna constantemente, assim como os discursos que retomam e ressignificam seus dizeres. Algo continua a pulsar e a motivar pesquisadores a entender, sob diferentes óticas, o processo que faz com que um grupo restrito de indivíduos, ou ainda uma posição de poder determine tão ferozmente o que a maioria deve fazer, pensar e sentir. Questionamentos sobre a aceitação das restrições e violências, dos desaparecimentos (assassinatos)<sup>2</sup> políticos, do cerceamento da liberdade, das tentativas de escapar ao domínio, são temas recorrentes.

Atualmente (2014), passados 50 anos do Golpe Militar, instaurada a Comissão da Verdade<sup>3</sup>, que vem recebendo diversas críticas vindas, ao menos, de duas posições discursivo-ideológicas: da parte ligada aos militares, ou de ordem conservadora, que defende a falta de pertinência das verificações de arquivos e apurações de episódios obscuros, argumentando que revolver o passado não tem mais relevância na vida política atual e que os crimes cometidos durante o período prescreveram ou foram anistiados por se realizarem em um período de exceção, o que invalidaria as ações atuais; da parte dos que sofreram torturas ou deportações, bem como das famílias dos mortos e desaparecidos, que exige uma postura mais rígida por parte da denominada Comissão, que deveria inicialmente se chamar “Comissão da Verdade e da Justiça” e se tornou “Comissão da Verdade”, ao se comprometer não apenas em

<sup>2</sup> A própria denominação “desaparecido político” ou “assassinado político”, ao ser enunciada, determina a posição de sujeito de quem a emprega.

<sup>3</sup> A lei que a institui (Lei nº 12.528 de 2011) foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 18 de novembro de 2011<sup>2</sup> e a comissão foi instalada oficialmente em 16 de maio de 2012

revelar a verdade sobre os acontecimentos do período, mas também fazer justiça e revogar decisões tomadas em momentos inapropriados e com comprometimentos na sua imparcialidade, como a Lei da Anistia, promulgada em 1979 pelo presidente João Batista Figueiredo.

Sem o esclarecimento da verdade, a responsabilização dos violadores dos direitos humanos e a reparação dos danos causados às vítimas e seus familiares, permanece o sentimento de impunidade, o descrédito nas instituições de segurança nunca reformadas e a sensação de que a democracia reestabelecida na década de 1980 é bastante frágil. O mais grave, no entanto, parece ser o fato de que milhares de brasileiros continuam sendo privados do direito à memória. (CRUZ, 2012, p. 12)

No espaço de produção da Análise do Discurso, alguns trabalhos já foram realizados sobre a época da ditadura militar, enfocando diferentes aspectos, como as análises de Orlandi (2007) sobre a música popular (MPB) deste período; e de Indursky (1997) sobre o discurso presidencial da ditadura. Sobre a literatura infantil como objeto de estudo existem poucos trabalhos, dos quais citamos a análise de fábulas (de Esopo e La Fontaine) por Grantham (1999) e do conto “Chapeuzinho Vermelho” por Bonotto (1999), bem como nossa própria análise<sup>4</sup> sobre o conto “O Patinho Feio”. Nosso trabalho propõe um enlaçamento desses dois objetos de pesquisa – a ditadura militar e a literatura infantil – pela via teórico-metodológica da Análise do Discurso. Buscamos analisar como ocorre o deslizamento dos sentidos entre um discurso conservador (o discurso da ditadura) e um discurso preliminarmente concebido como resistente (a literatura infantil desse período).

A questão que nos movimentou referia-se à limitação dos sentidos que podiam ou não ser produzidos nos movimentos culturais do período da ditadura, por um lado, e a resistência a essas proibições, por outro. Paralelamente a um encarceramento dos sentidos durante a ditadura (censura sobre os textos jornalísticos, artísticos e censura mais ampla a uma série de práticas consideradas subversivas ao sistema), se fez presente um movimento de resistência, um movimento de insistência dos sentidos em se fazerem significar, apesar das proibições. Já bastante conhecida a esse respeito é a música popular do período ditatorial, que utilizava metáforas (sobre o amor, sobre a oposição dia/noite, etc.) para dar espaço justamente aos sentidos censurados (os sentidos políticos, da opressão do pensamento e da ação). Segundo Orlandi (2007), a música nessa época utilizava especialmente as metáforas amorosas ou do cotidiano para falar de política, “... canta o amor para cantar 'outra' coisa. Usa o discurso amoroso para falar do político;” (Orlandi, 2007, p.119).

Durante esse período, a literatura, assim como a música, se configurou como um

---

<sup>4</sup> Dissertação de mestrado concluída em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, realizada sob apoio financeiro da FAPEAL.

espaço de produção de sentidos que podem ser tomados como resistentes. A censura sobre os textos comunicativos (imprensa), intelectuais e artísticos impôs uma restrição que toma duas formas: 1) uma restrição com relação às palavras ou expressões que não poderiam ser ditas ou escritas (palavras como “liberdade”, “ideias”, “mudança”, “povo unido”), que eram deliberadamente cortadas dos textos; 2) uma restrição mais ampla, que funciona de forma não consciente, em relação aos sentidos que não podiam ser produzidos, que deveriam ser evitados para não transtornar o próprio sistema social, um silenciamento.

A escolha do discurso da literatura infantil também traz suas especificidades para a pesquisa. Embora os enunciados da literatura infantil possam ser endereçados a leitores adultos (no caso do período da ditadura, endereçado à sociedade como um todo), seu público primeiro, seu destinatário é a criança. Ao ter a criança como destinatário, dois sentidos se impõem<sup>5</sup>: a criança como ser ingênuo, desvalorizado do ponto de vista intelectual; a criança como o adulto do futuro. Destes dois sentidos, partem concepções aparentemente contraditórias acerca da literatura infantil: 1) a literatura infantil como algo desprestigiado, deixado de lado, por ser inocente, ingênua, escrita de histórias inócuas para seres inócuos, que não merece tanta atenção da censura, possibilitando que os sentidos “escapem” por ali; 2) a literatura para crianças como assunto da mais alta pertinência, pois fala para um sujeito em formação, em condições de assumir futuramente tanto a posição conservadora quanto a resistente. É por essas razões que a literatura infantil se torna terreno propício para analisar a produção de sentidos, entre o discurso autoritário e a resistência, durante o período da ditadura militar no Brasil.

A literatura infantil, nesse contexto, aparenta ser terreno de significações insuspeitas, pois direcionadas a um público que não entende nem pretende entender de política, de metáforas e de censura. No entanto, basta um rápido exame das obras veiculadas durante esse período para perceber que ali os sentidos proibidos (colocados no silêncio por imposição) escapam e ganham espaço de significação, se fazem enunciar. “Assim, não há censura completamente eficaz: os sentidos escapam e pegam a gente a seu modo.” (Orlandi, 2007, p.131). Não são sentidos quaisquer que são produzidos, mas precisamente aqueles que são proibidos, que se colocam contrários ao sistema. E a literatura infantil pode ser vista assim como assunto de adultos, forma de fazer escapar os sentidos, driblar a censura, bem como assunto de criança, formando a consciência política do adulto do futuro.

A língua, conforme afirma Paul Henry (1992), é um instrumento imperfeito. Essa

---

<sup>5</sup> Essa reflexão é fruto de nossa dissertação de mestrado.

imperfeição faz com que não seja capaz de dizer tudo da forma que se pretende ou intenciona dizer. Existe um momento, no movimento dos sentidos, em que ela barra, trava e que algo que não era para aparecer, que não era para ser formulado, escapa e traz significações que deveriam ficar em silêncio. É o que ocorre com a língua do regime autoritário da ditadura, uma língua que recalca certos sentidos, que retornam em outro lugar. Pergunta-se: como esses sentidos escapam? Como esses discursos falam em liberdade, ideais, união do povo contra os tiranos (entre outros sentidos de resistência), sem que a censura do período os tenha proibido de circular? No interior de um aprisionamento violento e vigilante dos sentidos, como foi possível ao discurso da literatura infantil (entre outros, mas cada um de sua maneira específica) produzir sentidos de resistência?

Partindo da ideia de uma censura que não é totalmente eficaz, de que algo escapa, e escapa através do discurso, podemos fazer uma analogia entre a censura política e a repressão, o recalque inconsciente da teoria freudiana, em relação ao seu funcionamento. Ambos processos buscam afastar da consciência (social, em um caso; individual, no outro) os sentidos que transtornariam o sistema (o sistema social vigente, o sistema consciente egóico), ambos recebem sua contraparte, o retorno daquilo que foi recalçado, a insistência do inconsciente em se materializar, a insistência do discurso em movimentar os sentidos. Segundo a teoria do discurso, não existe discurso que domine absolutamente. Ao se configurar um discurso dominante, se configura conjuntamente o discurso dominado, e cada um encontra a sua voz e a sua forma de fazer passar seus sentidos. É Orlandi (2007) novamente quem afirma que quanto mais conservador e autoritário é um discurso, mais claramente o discurso contrário (a falha, o retorno) se manifesta. É toda essa tensão entre o discurso conservador, determinado pela censura, e o discurso resistente, que se coloca como resistência<sup>6</sup> ao regime autoritário, que procuramos analisar na literatura infantil do período ditatorial.

O movimento dos sentidos, nesse discurso, parte de palavras ou expressões (como “liberdade”, “ideias”, “homens livres”, “luta”, “prisão”<sup>7</sup>) que manifestam a dialética entre o silenciamento, ou “pôr em silêncio”, até o processo metafórico que permite que estas palavras ou expressões signifiquem de um outro lugar, mas para veicular os mesmos sentidos. Processo de produção de sentidos que insistem em se fazer significar.

Como substrato, correndo em paralelo às questões sobre a produção de sentidos que foram apresentadas acima (a relação dos sentidos produzidos na literatura infantil, entre o

---

<sup>6</sup> Não apenas a resistência política, mas também, e essencialmente, a resistência dos sentidos.

<sup>7</sup> Que se fazem presentes nos enunciados da literatura infantil nesse período.

conservador e o resistente; a relação entre censura política e o silenciamento; a analogia entre silenciamento e recalque inconsciente), pretende-se uma discussão acerca do sujeito do discurso, entre o processo definido por Althusser (1985) como *assujeitamento*, conforme retomado por Pêcheux (1997), e as possibilidades que o sujeito e os sentidos têm de escapar, de insistir em se fazer significar, apesar das determinações. Retomando as palavras de Pêcheux, na autocrítica que fazia em relação ao seu próprio texto *Semântica e Discurso*: “... não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso 'ousar se revoltar'” (Pêcheux, 1997, p.304).

A hipótese que situou essa tese é de que o movimento dos sentidos da literatura infantil do período ditatorial sustenta um deslizamento entre sentidos conservadores, impostos pela censura, e sentidos resistentes, que retornam apesar da censura. Nesse discurso se produz uma resistência à censura. Essa resistência é efetivada também em outras materialidades discursivas e sociais, como a poesia, o jornalismo, a fotografia, mas a literatura infantil traz a sua forma específica de burlar e cegar os censores para dizer exatamente o que é proibido dizer nesse período. Isso se deve a uma relação – ou a uma suposta não-relação – entre as construções imaginárias de infância e política, ou entre o discurso da literatura infantil (formado em conjunto com o discurso sobre a infância) e o discurso político (nesse caso com elementos do militarismo e do autoritarismo).

Uma pergunta que ainda precisamos esclarecer: que motivo nos levou a analisar uma produção de uma época tão diferente da que vivemos atualmente? Em um momento em que os programas de pesquisa se questionam sobre a validade das produções de dissertações e teses, sobre sua eficácia na realidade e o retorno que trazem à sociedade, precisamos esclarecer que pesquisar sobre esse período recente da nossa história tem validade em inúmeros níveis. Em primeira instância, não consideramos que esse período esteja acabado, encerrado, visto que constantemente seus sentidos ressoam em nossas práticas e conversas cotidianas. Também discutimos durante a pesquisa como as nossas instituições políticas e sociais são herdeiras desse processo de autoritarismo e de que forma essa herança se faz presente. “Discutir a indiferença e\ou o silêncio frente à violência nos períodos ditatoriais é também compreender como essas sociedades se relacionam hoje, em tempos democráticos, com os arbítrios praticados pelas forças de segurança do Estado, mais notoriamente as policiais.” (QUADRAT; ROLLEMBERG, 2010, p.13).

Aplicando ainda os temas tratados na educação, o uso que se pode ou não fazer da riqueza da literatura infantil para criar sujeitos mais conscientes de sua história e papel no mundo. A literatura não é, já partimos dessa premissa, desligada da realidade, não se trata de

um mundo de sonhos e fantasias que os sujeitos utilizam para escapar das mazelas da vida (embora também possa exercer essa função). A literatura infantil produzida em um período autoritário nos remete a isso, estando um passo à frente da realidade, questionando-a e produzindo discursos reflexivos.

A estrutura desta tese está dividida em uma parte inicial, que compreende esta introdução, onde explicamos nossos objetivos, hipótese e perguntas da pesquisa, bem como o percurso metodológico onde expomos a metodologia própria da Análise do Discurso de linha francesa, as diferenças metodológicas implicadas nas noções de texto e discurso e na forma de questionar os dados da pesquisa, passando de uma atitude explicativa para uma compreensão da constituição dos sentidos. Ainda nessa primeira parte trazemos a história da formação do corpus e como ele se dispõe na pesquisa.

Na segunda parte explicitamos as condições de produção do discurso que nos propusemos a analisar. Como nosso objeto é multifacetado, procuramos traçar as especificidades tanto da literatura infantil quanto do autoritarismo e seu produto/forma de existência: a repressão. O desenvolvimento das noções teóricas que embasam a análise já se inicia também nesse momento. As análises da produção literária para crianças, de 1964 a 1985, juntamente com o tratamento teórico das noções da AD, preenchem a terceira parte dessa tese. Por fim, nas considerações finais, defendemos as conclusões (sempre parciais e inacabadas) a que chegamos.



## **PRIMEIRA PARTE – PROCURANDO FIRME: UM PERCURSO METODOLÓGICO**

### **1. A metodologia da análise do discurso – o que os olhos não vêem**

No âmbito de uma pesquisa, a escolha do objeto já define o que vai ser trabalhado, mas é a metodologia que vai demonstrar COMO esse objeto vai ser tratado, como se fará a análise dos dados. Um mesmo objeto de estudos, no nosso caso a literatura infantil do período ditatorial, pode ser pesquisado sob diversos ângulos. Consideramos essencial ter clareza a respeito do método para diferenciá-lo de outras formas de pesquisa, como a análise textual, por exemplo. O que propusemos na presente pesquisa não foi uma análise dos textos literários infantis produzidos entre 1964 e 1985, embora esse tratamento do texto seja indispensável, mas uma análise do discurso do qual eles são a materialidade. Ou seja, embora os textos tenham a sua forma específica de se apresentar e de tornar a leitura possível e coerente, embora eles se apresentem com uma intencionalidade de interpretação e de coordenação de ideias, o reconhecimento dos discursos que são chamados a comporem sua estrutura de sentidos e a análise do que esses discursos e sentidos implicam é que dão a esse trabalho a condição de análise discursiva e não textual.

#### **1.1. Relação entre discurso e texto**

Quando se trabalha com Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana (AD), estamos nos referindo a uma metodologia que não está dada de início, é preciso construí-la a cada movimento de análise, a cada gesto de leitura (ORLANDI, 1997). A forma de conduzir uma análise é única e depende dos recortes e do processo de interpretação do analista, embora tenha o corpo teórico da AD como base e a ênfase em uma teoria não-subjetiva da subjetividade. Tendo a teoria do discurso como base, o olhar do analista enxerga uma dilatação na linearidade do texto, vendo-o como discurso (objeto de estudo que reúne língua e história). Enquanto o texto apresenta uma superfície que se pode percorrer partindo de diversas perspectivas, traçando relações entre seus elementos, o discurso, como o pensa Michel Pêcheux (1997), é o atravessamento dessa superfície discursiva (o intradiscurso) pelo eixo vertical de vários outros dizeres (o interdiscurso). É no encontro desses dois eixos (que lembram o encontro matemático entre abscissas e coordenadas) que se formam os sentidos.

Ao falar ou escrever, o sujeito produz algo além de falas e textos. Produz algo que o

atravessa e determina, através de seu desconhecimento. A cada frase dita ou escrita, dizeres outros, mais ou menos presentes, interferem na produção dos sentidos. Funciona de forma análoga a um rio que, ao correr em direção ao mar, recebe continuamente águas afluentes de diversas fontes, que se unem na formação das características desse rio ou no resultado da água que, enfim, chegará a seu objetivo. A cada palavra-água desaguada no texto, uma torrente de condições de significação aflui de diversas nascentes.

Para além das relações sintáticas e morfológicas que compõem um texto - uma superfície linguística - o que compõe o discurso é a forma como estas relações se colocam na produção de sentidos, relacionando língua, história e ideologia com o atravessamento de um sujeito de natureza psicanalítica, descentrado de si. Talvez ao dizer “língua, sujeito, história e ideologia” estejamos incorrendo em uma redundância, já que o papel da língua e do sujeito estão bem diferenciados, mas entre história e ideologia há uma sobredeterminação de sentidos, se levamos em conta a natureza do conceito de história que empregamos na AD. Se nos baseamos na ideia de que toda história é a história da luta de classes, das movimentações, manutenções e revoluções que moldam essas relações, e sendo a ideologia algo intrínseco a esse processo (a ideologia dominante de uma sociedade sendo a ideologia da classe dominante dessa sociedade (MARX; ENGELS; 1977), história e ideologia não são vistas de forma separada. No nosso objeto de estudo, que trata justamente de um discurso situado em um espaço de tempo político definido, a questão da ideologia é a que mais se faz presente nas análises.

Para compreender as relações que formam o objeto discursivo, é preciso partir da superfície linguística, ou da materialidade linguística, pois o discurso não se constrói “nas nuvens”, mas naquilo que a língua permite e que Paul Henry (1992) chama de autonomia relativa da língua. Pêcheux (1997) fala a respeito dessa autonomia (suas ligações sintáticas e morfológicas, já que não se pode dizer as coisas de qualquer forma, mas na forma que a língua permite), se articulando aos processos discursivos, que são contraditórios, na medida em que uma mesma palavra ou expressão pode produzir sentidos diferentes. “... se o lingüista pode dizer que a língua é indiferente ao discurso, pois tem sua autonomia relativa, ela se rege por leis internas, o analista de discurso dirá no entanto que o discurso não é indiferente à língua.” (ORLANDI, 2007, p.22). É porque os processos discursivos se constituem sobre a materialidade da língua é que podemos dizer que esta é a materialização do discurso.

A busca de compreensão da Análise do Discurso se materializa em uma pergunta: em lugar de buscar saber o “porquê” dos acontecimentos ou ainda “o que” eles representam ou significam, a AD se questiona COMO o discurso produz sentidos, como a linguagem se

organiza de uma forma sempre única, nova, mas trazendo marcas de outros dizeres e memórias.

Por mais que a AD trabalhe nas fronteiras da linguística com outras áreas (o materialismo histórico e a psicanálise) e que a interpretação dos discursos implique a desconstrução do linguístico para entender a produção dos sentidos, “... o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística.” (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p.179). Ou ainda, conforme definição de Orlandi (2007) parte-se do objeto linguístico para o objeto discursivo, enquanto inscrito nas formações discursivas, e depois para o processo discursivo, o processo de constituição, formulação e circulação dos sentidos, pela relação entre as formações discursivas e as formações ideológicas. Conforme Courtine (2009, p.31):

A adoção de um ponto de vista *especificamente discursivo* deve evitar, se é verdade que no discurso se estabelece uma determinada relação entre o linguístico e o ideológico, reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre as ideologias...

O essencial é dizer que se parte da língua, da descrição dos enunciados, de suas montagens, suas relações, até compreender (interpretar) seus arranjos sócio-históricos. Falando das aproximações da Análise do Discurso com os diversos saberes que lhe são pertinentes e do movimento de descrição/interpretação, Pêcheux (2006) salienta:

A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua (cf. J. Milner, especialmente em *L'Amour de la Langue*). Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos lingüistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. (p.50)

O referencial teórico da Análise do Discurso parte de uma concepção de discurso em que “... a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.” (ORLANDI, 2007, p.15), ou seja, o discurso não é um texto estático, mas o mesmo enunciado, em diferentes momentos históricos ou em diferentes contextos, pode produzir sentidos diferentes. Além disso, há um movimento constante em todo discurso de manutenção dos sentidos, bem como para a sua transformação. Então, a ideia de discurso implica que não se trata da língua, ou mesmo da fala de um indivíduo, mas do processo de discursos em movimento e em relação uns com os outros. Dessa forma, não é possível:

[...] analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos

possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...] (PÊCHEUX, 1990, p.79)

Refletindo sobre estas questões, quando se realiza uma pesquisa em Análise do Discurso, parte-se da língua, mas a ela não se fica restrito. Todo o trabalho de análise se inicia na materialidade discursiva, para perceber as marcas ou pistas que demonstram as filiações dos sentidos e o funcionamento do discurso. Parte-se da linearidade do discurso para depois enxergar e analisar sua espessura (em um movimento contínuo de ida e volta), sua inscrição nas formações discursivas, e dessas, por sua vez, às formações ideológicas.

Para a AD, o sentido literal é uma ficção. Os sentidos são construídos nas formações discursivas, ou seja, as palavras mudam de sentido de acordo com as formações discursivas em que são veiculadas, de acordo com a posição que o discurso sustenta. O que ocorre é que as formações discursivas dissimulam sua dependência das formações ideológicas, propondo ao sujeito os sentidos como transparentes, óbvios, literais. O sujeito, ao falar, tem a ilusão de que os sentidos são unívocos e de que ele os domina (sujeito como fonte dos sentidos). A inscrição do discurso em formações discursivas mascara a materialidade do sentido, pois o discurso apresenta as palavras “coladas” ao sentido específico que a Formação Discursiva (FD) produz, não levando em conta a realidade de que os sentidos podem sempre deslizar e se tornarem outros.

Entre os métodos de análise das obras literárias, segundo D'Onofrio (2007), diferenciam-se métodos extrínsecos, que abordam a obra a partir da exterioridade, do autor ou da escola a que pertence, por exemplo; e os métodos intrínsecos, como a análise linguística ou a formalista. Segundo Cândido (1985), relacionando a obra literária às questões sociais, existem, da mesma forma, duas tendências: uma considera a obra como fruto, representação do meio, do exterior; outra considera a obra como um todo em si mesmo, apenas concernente aos seus aspectos internos. O autor propõe que não se pode pensar a literatura desligada de suas determinações sociais, mas que estas não se fazem espelhar na obra tal como são, e sim participam de sua constituição. Sendo assim, “...o *externo* (no caso o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*.” (CÂNDIDO, 1985, p.4). Da mesma forma, no trabalho da AD sobre a obra literária, conjugam-se o interno (a estrutura textual, a forma de dizer) e o externo (a historicidade), para constituir o discurso.

Os procedimentos de análise, na AD, tratam de explicitar não apenas os sentidos que o discurso produz, de acordo com a filiação às formações discursivas (e destas às formações ideológicas), mas também a forma como produz tais sentidos. A compreensão do discurso se

dá pela explicitação do caminho da análise, do caminho que o analista percorre através do discurso para compreender os sentidos. Essa compreensão se dá através do entendimento da constituição do discurso, de suas condições de produção.

## **2. A história do *corpus* – um pouco de tudo, de bichos, de gente, de flores**

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas de cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo do seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela. (GALEANO, 1995, p.20)

Durante nossa pesquisa de mestrado (2010), deparamo-nos com a história da formação da literatura infantil, comprometida com a pedagogia, com a formação moral do sujeito-criança. Sob essa ótica, a literatura direcionada às crianças sofre um aprisionamento de sentidos, já que não pode veicular temas ou conteúdos que não estejam de acordo com as normas sociais da Formação Social vigente, com as determinações escritas ou inscritas em relação a valores, ética e papéis sociais. A literatura infantil se constituiu no movimento de consolidação da sociedade capitalista. Dentro dessa sociabilidade, em seu funcionamento, o discurso dirigido à criança produz sentidos para a formação da sociabilidade. A criança é “convidada” a reproduzir a sociedade através do processo contínuo da inculcação.

Por processo de socialização entende-se o processo de inculcação que se soma à interpelação do sujeito e que se refere às práticas sociais que funcionam para manter a sociedade. O processo de socialização da criança – do qual a literatura infantil faz parte – refere-se à (re)construção, para a criança e na criança, do imaginário da sociedade, suas regras, convicções, normas de convivência, imagens diversas (o que é ser criança, mulher, mãe, os ricos e os pobres, os iguais, os diferentes, etc.), crenças, opiniões, conhecimentos etc.

No entanto, nesse processo que busca a estabilização, o discurso da literatura infantil também responde ao universo de produção do discurso artístico, que traz em si tanto a representação da realidade, quanto a produção de mudanças, de instabilidades, de sentidos outros. Nossos estudos sobre literatura demonstravam que esta tem com a realidade uma relação complexa: não está restrita aos acontecimentos, mas fala de dramas humanos que perpassam os acontecimentos. Segundo Lukács (1970) a arte não fala das questões relativas ao cotidiano em si, mas faz uma reflexão acerca dessa cotidianidade, reflete sobre a realidade,

ultrapassando os temas, dando-lhes um tratamento a partir das grandes questões do gênero humano. Lukács chama de Particularidade Estética essa capacidade que toda obra de valor tem de discutir os problemas cruciais de sua época, ultrapassando os acontecimentos. Mas fala dessas questões cruciais sempre de uma forma única, reflexo de regionalidades, momentos, vivências e possibilidades de escrita (no caso da literatura). Veremos adiante nas nossas análises como as obras estudadas apresentam, cada uma à sua maneira, questões do cotidiano, da realidade objetiva, falas, medos, anseios, mas revestem essas passagens de forma única, trazendo á tona não apenas aquilo que pretendem discutir momentaneamente, mas ainda aquilo que sempre foi e ainda é palco de discussões: a opressão humana, a liberdade, o confronto entre o velho e o novo, o medo, a necessidade de transformação<sup>8</sup>.

Sendo assim, após termos encontrado no mestrado as marcas da conformidade ao discurso dominante, buscamos no doutorado as marcas de sentidos de resistência, advindas dessa necessidade humana de transformação. Em uma primeira tentativa de definição de *corpus* - sendo que entendemos como *corpus discursivo* "... um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP [Condições de Produção] do discurso." (COURTINE, 2009, p.54) - deparamo-nos primeiramente com as obras de Ruth Rocha, de conteúdo altamente questionador. Percebemos que, apesar das obras terem sido escritas durante a ditadura, esses questionamentos ultrapassavam o momento restrito e tratavam de questões universais. Foi nesse momento que decidimos analisar as obras produzidas por autores diversos durante o período ditatorial, não para compreender o período, como em muitas obras de levantamentos históricos, mas para buscar desvendar o movimento de formação de sentidos, que ultrapassa um período de tempo e se refere ao autoritarismo como prática social, como construção de uma herança de conformismo (e rebeldia) que ainda se faz presente nos discursos cotidianos.

Ao ampliarmos o *corpus* para um período de tempo, não mais pela autoria, precisávamos de alguma outra forma de delimitação. Decidimos então analisar os livros infantis premiados entre os anos de 1964 a 1985. Trata-se de um *corpus* bastante heterogêneo, cada texto tem sua forma única de colocar questões muitas vezes semelhantes, muitas vezes contraditórias. O que nos interessa não é encontrar regularidades de temas ou formas entre os textos, mas de desvendar como cada texto se relaciona com as questões históricas, sociais e discursivas que nos movem.

---

<sup>8</sup> O conceito de particularidade, para Lukács, está ligado à possibilidade de apreensão da realidade. Enquanto a produção burguesa permite a apreensão através da singularidade (o imediato, o fato vazio, empírico, isolado) ou da universalidade (a abstração, a generalidade), a particularidade abrange tanto o singular quanto o universal, mas não de forma isolada, compreendendo as relações e determinações da realidade.

Segundo Courtine (2009), acerca da forma de organização e seleção das sequências discursivas, o *corpus* aqui apresentado se constitui como uma seleção de várias sequências discursivas, produzidas por diversos locutores, a partir de posições ideológicas heterogêneas, constituídas simultaneamente em sincronia e diacronia, a partir de arquivos de dimensões complexas. Explicamos: nosso trabalho se constitui na seleção de sequências discursivas, captadas do arquivo histórico das obras literárias de diversos autores, que apresentam tanto a voz dominante quanto a dominada, produzindo efeitos contraditórios no interior das sequências. Analisamos um período de tempo que pode ser considerado diacrônico se pensarmos nos 21 anos de duração da ditadura militar no Brasil, ou sincrônico se analisarmos esse período como uma configuração estável, o período ditatorial. No entanto, a questão também se complexifica quando pensamos nas várias fases com características específicas que se sucederam durante esse período. Sendo assim, apresentamos, no quadro abaixo, a estrutura do nosso *corpus* de arquivo nessa tese.

**Quadro 1: *Corpus* completo**

<b>ANO</b>	<b>LIVRO</b>	<b>AUTOR</b>
1964	Ou isto ou aquilo?	Cecília Meireles
1965	Zuzuquinho	Wanda Myzielsky
1966	Joana	Mauricio Goulart
1968	Encanto e Verdade	Thales de Andrade
1969	Flicts	Ziraldo
1970	O Menino Mágico	Rachel de Queiroz
1971	Soprinho	Fernanda Lopes de Almeida
	A fada que tinha ideias	Fernanda Lopes de Almeida
1972	Os colegas	Lygia Bojunga Nunes
1973	O rei de quase tudo	Eliardo França
1975	A vaca proibida	Edy Lima
	Angélica	Lygia Bojunga Nunes
1976	Cem Noites Tapuias	Ofélia Fontes e Narbal Fontes
	A bolsa amarela	Lygia Bojunga Nunes
	Marcelo, Marmelo, Martelo	Ruth Rocha
1977	Os rios morrem de sede	Wander Piroli

	Pedro	Bartolomeu Campos de Queiroz
1978	História meio ao contrário	Ana Maria Machado
	O reizinho mandão	Ruth Rocha
1979	Uma estranha aventura em Talalai	Joel Rufino dos Santos
	O planeta lilás	Ziraldo
	Raul da Ferrugem Azul	Ana Maria Machado
1980	Lã de Umbigo	Elvira Vigna
	A bela borboleta	Ziraldo
	O curumim que virou gigante	Joel Rufino dos Santos
	O rei que não sabia de nada	Ruth Rocha
1981	As muitas mães de Ariel	Mirna Pinsky
	O que os olhos não vêem	Ruth Rocha
1982	Vovô fugiu de casa	Sérgio Caparelli
	Uni,duni e tê	Ângela Lago
	O amor é um pássaro vermelho	Lucilia Junqueira de Almeida Prado
	Um avião e uma viola	Ana Maria Machado
	Um homem no sótão	Ricardo Azevedo
	O menino que descobriu o sol	Roberto Gomes
	Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores	Marcelo Cipis e Milton Cipis
	Maria vai-com-as-outras	Sylvia Orthof
1983	A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda	Silvia Orthof
	Dois idiotas sentados cada um no seu barril	Ruth Rocha
	Sapo-vira-rei-vira-sapo – ou a volta do reizinho mandão	Ruth Rocha
	O barril	Mirna Pinsky
	Faca sem ponta galinha sem pé	Ruth Rocha
	Quando eu comecei a crescer	Ruth Rocha
	Sapomorfose – ou o príncipe que coaxava	Cora Rónai
1984	O homem do violão quebrado	Camila Cerqueira César
	Enquanto o mundo pega fogo	Ruth Rocha
	Procurando firme	Ruth Rocha



	É isso ali	José Paulo Paes
	Classificados poéticos	Roseane Murray
	Alguns medos e seus segredos	Ana Maria Machado
	A máquina de pensar bonito contra o medo que o medo faz	Carlos Alberto Castelo Branco
1985	Terra sem males	Luis Galdino
	No barraco do carrapato	Ana Maria Machado
	Luciana na janela	Fernanda Lopes de Almeida
	Lambe o dedo e vira a página	Ricardo da Cunha Lima
	O pai que virava bicho	Carlos Alberto Castelo Branco
	Uxa, ora fada, ora bruxa	Sylvia Orthof
	Brasil: manual de instruções	Ziraldo
	A fábula das três cores	Ziraldo
	Enferrujado, lá vai o soldado	Sylvia Orthof

As informações contidas na quadro acima foram retiradas do livro da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, *Um imaginário de livros e leituras: 40 anos da FNLIJ*. (FNLIJ, 2008).

No entanto, ao desenvolver as análises propriamente ditas, uma necessidade prática de redução se impôs. O texto ficaria extremamente longo se analisássemos todas essas obras, ou então as análises teriam de ser mais curtas, o que não era nosso objetivo. Para resolver essa questão, decidimos selecionar, após as análises feitas desse *corpus* ampliado, algumas obras que se mostraram representativas do conjunto e do período. Realizamos uma seleção que abarcasse, ao mesmo tempo, os vários momentos por que passou a ditadura militar no Brasil (que durou duas décadas) e a variedade de temas que emergiram durante a análise das obras em geral. Portanto, nosso *corpus* analisado mais detalhadamente no texto, compondo a terceira parte dessa tese, ficou como se apresenta no quadro abaixo, embora fragmentos e análises de outras obras apareçam no corpo do trabalho.

### **Quadro 2: *Corpus* da terceira parte**

<b>ANO</b>	<b>LIVRO</b>	<b>AUTOR</b>
1964	Ou isto ou aquilo?	Cecília Meireles
1969	Flicts	Ziraldo
1970	O menino mágico	Raquel de Queiroz

1971	A fada que tinha ideias	Fernanda Lopes de Almeida
1975	A vaca proibida	Edy Lima
1984	Procurando firme	Ruth Rocha

## SEGUNDA PARTE - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: QUANTAS COISAS CABEM NUMA BOLSA AMARELA?

Vem, vamos embora\ Que esperar não é saber\ Quem sabe faz a hora\ Não espera  
acontecer.  
Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores  
Geraldo Vandré

Todo discurso se constitui em um movimento entre interioridade e exterioridade. A constituição do discurso não é algo interno, subjetivo, oculto, mas a própria exterioridade, as condições, estritas e amplas, em que ele se constrói, sua anterioridade, sua memória. Por condições restritas de produção do discurso, conforme Cavalcante; Florêncio; Magalhães; Silva Sobrinho (2009), entende-se a situação imediata em que o discurso analisado se constitui e que permitem que este seja compreendido, lido, interpretado. Já as condições de produção amplas se referem ao processo de constituição do discurso através do processo sócio-histórico-ideológico.

No discurso de que tratamos, o discurso da literatura infantil produzida na ditadura, as condições de produção se referem a um campo relativamente instável e relativamente heterogêneo. Utilizamos a relativização por que tanto no aspecto do período ditatorial quanto no aspecto da literatura infantil, que formam uma unidade nesse discurso, há uma certa homogeneidade de formação e uma certa estabilidade. Como veremos adiante, em literatura infantil não se pode dizer qualquer coisa, trata-se de uma Formação Discursiva (FD da Literatura Infantil) em que alguns sentidos não podem ser produzidos, especialmente sentidos que remetem à violência ou à sexualidade. Da mesma forma, sobre as circunstâncias específicas do período ditatorial pairam algumas estabilizações, como a configuração de um espaço político de caráter autoritário. No entanto, predominam os aspectos heterogêneos e instáveis desse *corpus* que abrange duas décadas de produções literárias para crianças, em um momento histórico que vivencia suas reformulações, de uma fase inicial da ditadura, de sua instauração, o chamado “endurecimento” e a abertura política ao final.

Os títulos das obras que compõem nosso *corpus* já nos permitem traçar algumas relações com os desenvolvimentos histórico-ideológicos do período. Já em 1964, ano do Golpe Militar, Cecília Meireles se questiona sobre o que é melhor, “Isto ou aquilo?”. Nesta fase temos também poucas obras premiadas, inclusive um ano (1967) sem premiação. No período de endurecimento vemos títulos provocadores – “...os sentidos proibidos ‘transpiravam’ por qualquer signo ‘inocente’”(ORLANDI, 2007, p.11) – como “A fada que tinha ideias”, de 1971(ALMEIDA, 2007), “O rei de quase tudo”, de 1973 (FRANÇA, 2011)

e “A vaca proibida”, de 1975 (LIMA, 2009); mas é no período de abertura política, a partir de 1975 que os títulos passam a representar mais o momento vigente: “O rei que não sabia de nada”, de 1980 (ROCHA,1983<sup>a</sup>), “O que os olhos não vêem o coração não sente”, de 1981 (ROCHA, 1983b), “Enquanto o mundo pega fogo” (ROCHA, 1999), “Procurando firme” (ROCHA, 2009), “Alguns medos e seus segredos”(MACHADO, 2009), e “A máquina de pensar bonito contra o medo que o medo faz” (CASTELO BRANCO,1987), sendo esses últimos todos de 1984. Especialmente no ano de 1985, os títulos de 4 obras premiadas remetem metaforicamente ao período de abertura e o fim da ditadura com uma clareza que antes não era possível: “Terra sem males” (GALDINO, s.d.), “Lambe o dedo e vira a página” (LIMA,s.d.), “Brasil: manual de instruções” (ZIRALDO, 1986) e “Enferrujado, lá vai o soldado” (ORTHOF, 1984).

Para tratar das condições de produção, dividimos o texto a seguir em três capítulos: o primeiro traz a articulação entre a história dos acontecimentos que deflagraram, institucionalizaram e encerraram o período da ditadura militar no Brasil e as determinações ideológicas envolvidas nesse processo; o segundo trata da concepção de criança e infância sob perspectiva histórica e o terceiro procura traçar as características do discurso da literatura infantil, sua história e formação no interior da Formação Discursiva Literária.

Utilizamos, como título fantasia para essa parte, a referência à bolsa amarela, da história homônima (NUNES, 1986), em que uma menina, em suas angústias de criança, procura um lugar para esconder suas vontades. É numa bolsa amarela que ela guarda sua vontade de ter nascido menino (já que as meninas tinham um tratamento diferente, podiam menos), a vontade de crescer logo (pois a posição da criança não era uma posição de autonomia) e a vontade de escrever. A metáfora que fazemos é sobre esse interior-exterior que se representa pela relação da menina com a bolsa, bem como de todos os componentes que constituem a bolsa, pensando as condições de produção como constitutivas do discurso.

## 1. O período da ditadura militar no Brasil – a noite escura

“Fizeram democracia com as próprias mãos” Stanislaw Ponte Preta

O período histórico que essa pesquisa compreende já foi bastante examinado, mas ainda encontramos poucas referências sobre as relações da sociedade com o regime autoritário que se instituiu. Procuramos, através da noção de Condições de Produção, compreender a ditadura não como um regime imposto unilateralmente pela classe militar e alguns simpatizantes, mas como produto social, como uma conjuntura de fatores que se associam formando um rol de possibilidades, definindo tanto o possível quanto o estranho, a ameaça, o perigo.

Tentamos compreender como a sociedade desse período tratava os fatos, como se relacionava com eles, buscando não apenas as regularidades, mas também e principalmente as contradições. Ao se produzir relatos sobre o período, entra em funcionamento uma memória saturada, memória que busca dar uma versão definida e definitiva sobre os acontecimentos, fechando, amarrando. É essa memória que constrói uma imagem do cidadão brasileiro comum, como aquele que se revolta e resiste ao discurso oficial. Buscamos aqui mostrar como essa é uma construção *a posteriori*, que busca apagar as contradições inerentes a qualquer condição histórica.

...lembrar como as dicotomias estritas, frequentes a princípio, como colaboracionismo *ou* resistência, deram lugar a um quadro mais complexo e fino das muitas relações possíveis das sociedades com os regimes autoritários e ditatoriais. Nele aparecem as *ambivalências*, estranhas aos maniqueísmos estranhos aos humanos, ambivalências que revelam, ao contrário, as duplicidades formatadas nos moldes dos homens e mulheres. (QUADRAT; ROLLEMBERG, 2010, 12)

### 1.1. 1964 – Ou uma revolução ou um golpe.

As prisões começaram na noite de 31 de março, noite que duraria 21 anos. (CAROS AMIGOS, 2007)

Em 31 de março de 1964 se iniciaram as ações que ficaram marcadas como o início da ditadura militar no Brasil, que duraria até 1985 com o fim do governo Figueiredo. No entanto, muito antes disso, as condições foram lentamente se preparando para permitir que essas ações pudessem ter seu lugar. Segundo Gaspari (2002), desde a renúncia de Jânio Quadros, ficando João Goulart na presidência da República, se iniciou uma campanha contra o presidente, relacionando-o, dentro da divisão da guerra-fria que dominava o mundo bipolar de então (EUA X URSS), com o lado comunista, com o “perigo vermelho”. O país ainda passaria por um período de Parlamentarismo, como tentativa de conciliação entre Jango e seus opositores, mas o caminho já se preparava para o golpe e a ditadura, período que ficou

conhecido na memória popular como os anos de escuridão, “anos de chumbo”.

Com grande apoio dos meios de comunicação, que ajudaram a criar a imagem (construir discursivamente a ideia) de apoio popular, os militares tomaram o poder. É importante salientar, desde já, que essa forma de expressar - “tomaram o poder” - é uma constituição *a posteriori* sobre o Golpe de 64 (também chamado assim posteriormente). A construção de uma memória sobre os tempos ditatoriais institui que o golpe foi acionado quase exclusivamente pela classe militar e que a sociedade, vitimizada, não teve outra alternativa a não ser calar. A ideia de um golpe<sup>9</sup>, de um ato violento, inesperado, ilegal, se constrói conjuntamente com a ideia de resistência quase maciça, passiva ou ativa, da sociedade. Essa é uma memória póstuma, que cria um efeito retroativo nas lembranças, na forma de avaliar e interpretar os fatos. Enquanto no ano de 1964, os meios de comunicação construíram a tomada de poder como um evento apoiado pela população em geral, pelas massas – usando para isso de números, estatísticas, manchetes e outros meios de que comumente dispõem para construir efeitos de verdade – posteriormente a história registra o confronto e oposição da mesma sociedade geral, usando dos mesmos instrumentos (números, estatísticas, manchetes, etc.)

Cabe discutir sobre os diferentes sentidos colocados sobre a palavra “povo” e seus derivados (população, sociedade, todo o povo, os brasileiros, povo brasileiro, milhares de pessoas, entre outros). Tais expressões constroem um sentido evidente de participação das esferas populares, de aceitação do golpe. Como vemos nesse trecho do editorial do jornal “O Povo”, de Fortaleza, em 3 de abril de 1964:

A paz alcançada. A vitória da causa democrática abre o País a perspectiva de trabalhar em paz e de vencer as graves dificuldades atuais. Não se pode, evidentemente, aceitar que essa perspectiva seja toldada, que os ânimos sejam postos a fogo. Assim o querem as Forças Armadas, assim o quer **o povo brasileiro** e assim deverá ser, pelo bem do Brasil.(retirado do acervo de O Povo online, <http://www.opovo.com.br/acervo/>).

No entanto, como a história posterior iria demonstrar, não era a todos os brasileiros que as manchetes se referiam, mas a uma parcela específica da população, a classe burguesa, detentora do poder e dos meios de produção e de comunicação. Essa especificidade fica mais clara no editorial de 1973 do Jornal do Brasil:

Vive o País, há nove anos, um desses períodos férteis em programas e inspirações, graças à transposição do desejo para a vontade de crescer e afirmar-se. Negue-se tudo a essa

<sup>9</sup> Golpe s.m. (lat. *colaphus*, bofetada). 1. Choque que resulta do movimento com que um corpo **atinge** outro; **pancada**. 2. Movimento de **ataque** efetuado por uma parte do corpo ou por meio de instrumento contundente ou cortante. 3. **Ferimento** causado por esse movimento. 4. **Ação súbita e inesperada**. 5. Ato ou empreendimento **decisivo**. 6. Acontecimento infausto, desgraça, **infortúnio**. 7. **Manobra** desonesta com o fim de enganar, roubar outrem. 8. **Golpe de Estado, conquista do poder político por meios ilegais**. (Larousse Cultural – Dicionário da Língua Portuguesa, Nova Cultural: 2002, p.560) – Grifos nossos.

revolução brasileira, menos que ela não moveu o País, com o apoio de todas as **classes representativas**, numa direção que já a destaca entre as nações com parcela maior de responsabilidades. (disponível na Hemeroteca Digital Brasileira, <http://hemerotecadigital.bn.br/jornal-do-brasil/030015> ).

A construção de sentidos se dá também através da repetição, da veiculação constante de termos e expressões que constroem um imaginário. Não é em uma única manchete ou editorial isolados que se formam os sentidos, mas da repetição tanto das palavras e expressões quanto de suas condições de produção e circulação.

No calor dos acontecimentos de março/abril de 1964, o “apoio popular” foi invocado em auxílio contra o “perigo vermelho” representado pelo comunismo. O mundo se dividia, nesse momento histórico, entre dois blocos. Socialistas e capitalistas se armavam e se preparavam para uma luta que nunca foi aberta, uma constante ameaça, inclusive de destruição em massa pelo desenvolvimento de armas atômicas. Esse conflito é representado por Ruth Rocha na obra de 1983, “Dois idiotas sentados cada qual no seu barril...”(ROCHA, 1983):

Dois incríveis idiotas:  
O Teimosinho e o Mandão.  
Todos dois estão sentados,  
Com suas velas na mão.  
Só que os dois estão sentados,  
Muito bem acomodados,  
Cada qual no seu barril;  
E os barris bem atochados,  
De pólvora recheados,  
Numa disputa pueril...

Nesse enunciado, como em grande parte da literatura infantil que tomamos como *corpus*, as questões “adultas” são tratadas com ironia, invertendo a noção de que o que diz respeito ao adulto é coisa séria enquanto que os assuntos de criança não passam de bobagens. As questões políticas são descritas como brincadeiras de “marmanjos” ou “mandões” que agem como bobos. É a metáfora que Andersen coloca em jogo em quando faz a criança rir do rei que desfila nu, a metáfora do desvelamento fazendo ver o ridículo das relações de poder. É uma forma de resistência que utiliza o recurso da ironia, do deboche.

A forma como o enunciado constrói esse sentido é a utilização de termos que infantilizam as personagens, como “teimosinho” e “mandão” que são usados como nome próprio. As duas personagens são chamadas de idiotas desde o título até a página final e há uma grande crítica a respeito da Guerra Fria como uma disputa irracional, idiota e, sobretudo, pueril, infantil. Mas o que estava em jogo não era pueril, um barril de pólvora sob cada um dos idiotas estava pronto para explodir.

Para o bloco capitalista (o Mandão, que busca estender seus domínios através de

negociações com os governos de vários países, inclusive financiando as ditaduras na América Latina), cujo domínio pertencia aos Estados Unidos, os comunistas representavam o perigo, a ameaça de destruição da sua concepção de mundo, bem como a ameaça desse domínio (o Teimosinho, que teima em não aceitar o poder do capitalismo). Sodré (1984), falando sobre uma obra teatral de Brecht, chamada “Cabeças redondas, cabeças pontudas”, de 1935, relata:

Trata-se de esconder a realidade da crise e de suas causas materiais, substituindo-a por um mito. O homem providencial sabe que o povo é pouco afeito a abstrações e, para desviá-lo do caminho, é preciso apontar-lhe um inimigo concreto, palpável, próximo, de sua área de conhecimento. Assim, operando como doutrinador, apresenta ao povo um falso antagonismo: entre as pessoas de cabeça redonda e as pessoas de cabeça pontuda, acusando a estas, em propaganda alicerçada na frenética, furiosa e sistemática repetição, de responsáveis pela crise que o reino atravessa. Orienta, canaliza, concentra, pois, nos cabeças pontudas as frustrações, o rancor profundo, o ódio acumulado de uma classe trabalhadora arrasada pelo desemprego. Assim essas classes são desviadas da ação reivindicatória. (p.8)

Dentro desse contexto, o Brasil se encontrava signatário de um pacto não escrito pela manutenção da diretriz capitalista, portanto, qualquer comportamento ou discurso de ordem contrária era visto com desconfiança. Os relatos que chegavam sobre os países socialistas contribuíam para criar um clima de medo e ameaça, e que já vinha se temperando desde o fim da Segunda Guerra. Os golpistas manipulavam, desde antes desses acontecimentos, a partir de uma construção retórica, criando a antítese entre comunismo e governo militar através da metáfora do bem e do mal, do inimigo e dos salvadores da pátria. Notícias de Cuba e da Berlim Oriental serviam para dar sustentação a essa ideia do comunista como inimigo natural.

Se entendemos que as contradições sociais são processos constitutivos da formação social capitalista e de seus regimes políticos, então o período de 1961-1964 deve ser visto como um momento privilegiado da vida política brasileira, posto que nele ocorreu uma polarização política e ideológica com dimensões inéditas e com características singulares. (TOLEDO, 2004, p. 63)

Foi nesse contexto que o presidente João Goulart, que tinha ideias e propostas populares e nacionalistas, se configurou para a parcela dominante da sociedade brasileira como um potencial perigo. O Golpe, que ficou registrado na memória discursiva apenas como um “golpe militar”, foi na realidade um golpe civil-militar, ou seja, não partiu do exército apenas, mas de uma conjuntura social em que estavam envolvidos diversos setores da sociedade civil, com ênfase à burguesia e à comunidade religiosa. Rollemberg & Quadrat (2010) classificam o Golpe como um “golpe de classe”, ou seja, como a culminância de um processo em que a classe média brasileira, atemorizada com a possibilidade do comunismo, desenvolveu vários procedimentos para alardear as intenções comunistas do presidente Goulart, buscando a manutenção da ordem social, em especial a proteção à propriedade privada, que o espectro do socialismo ameaçava. Salientamos que, apesar da burguesia ter



participado e apoiado o golpe militar, não vem dela a força motivadora, mas da classe dominante, dos detentores do poder político, dos grandes empresários e proprietários que viam no comunismo uma ameaça extrema à cumulação e preservação de seus bens e propriedades. A burguesia, como classe que sustenta moralmente o sistema capitalista, é aquela que defende suas pequenas propriedades, suas pequenas seguranças e certezas contra um inimigo que lhe vêm pronto, construído imaginariamente, sem questionar, sem refletir sobre a mudança, sobre quem seriam os maiores prejudicados ou beneficiados por ela. Defendendo suas propriedades do inimigo comunista, estão a serviço dos dominantes. Então, apesar da burguesia em peso apoiar o golpe(bem como a Igreja e o Exército), ele pertenceu aos dominantes.

Uma das táticas a que os autores se referem, que buscavam a mobilização da opinião pública, eram os telegramas que as mulheres da classe média enviavam a outras mulheres, conhecidas ou desconhecidas, alertando para os perigos que o presidente representava. A família burguesa, principal mantenedora da formação social capitalista, foi convocada e cumpriu seu papel na defesa dessa sociedade, colocando-se amedrontada com o perigo comunista e a favor da intervenção salvadora dos militares. O apelo militar reforça a necessidade de defesa dos valores conservadores.

Nos dias que antecederam o fatídico dia 1 de abril de 1964 foram realizadas várias marchas, chamadas “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, em várias cidades do país, com manifestações contrárias ao presidente. Com essas técnicas de mobilização, tomava corpo um inimigo externo – o comunismo – que tinha no presidente Goulart seu mais visado correlato interno. Alguns enunciados dessas marchas mostram o posicionamento de grande parte da sociedade nesse momento:

*Vermelho bom, só batom* – estando a cor vermelha associada metaforicamente aos comunistas, o enunciado, pronunciado em passeatas essencialmente femininas, exaltava o feminino com o uso do “batom”. Ao mesmo tempo em que repudiava os comunistas, assumia uma postura de feminilidade que condenava as “modernidades” das feministas. Por uma relação de exclusão (ou isto ou aquilo), o único vermelho (“só”) bom é o do batom. Logo, os outros vermelhos – os comunistas – são maus, são ruins para a pátria.

*O povo repudia o comunismo e defende a pátria, a família e a propriedade*- “o povo” neste enunciado na verdade não quer dizer a população toda, mas essa parcela da sociedade que se fundamenta em torno da propriedade privada, os proprietários, e da família que se sustenta e dá sustentação a essa lógica.

*Um, dois, três, Jango no xadrez* – utilizando a linguagem metafórica, repete um

enunciado que reverbera através dos tempos. Através do jogo de palavras, dá conotação lúdica às palavras de ordem que pedem prisão para João Goulart.

*Abaixo os imperialistas vermelhos*- Os “vermelhos”, como já vimos, representam no imaginário os comunistas e o imperialismo vem como manifestação do medo da propagação de um império, do aumento dos territórios comunistas até que o mundo todo se manche de “vermelho”.

*Verde e amarelo, sem foice nem martelo*- neste enunciado a produção de sentidos é feita através da metáfora das cores. O Brasil, representado pelas cores “verde e amarelo” entra em oposição com os símbolos do mundo vermelho, a foice e o martelo, que representam o comunismo. Antes de símbolo do comunismo, a foice e o martelo representam aqui no discurso os trabalhadores. Os uso da imagem dos instrumentos do trabalho, os camponeses (foice) e os trabalhadores (martelo), acompanhados de uma negativa (sem, nem) deixam escoar nas entrelinhas do enunciado que a revolução ou golpe não é um evento dos trabalhadores, do “povo” como mencionamos acima, mas das classes privilegiadas.

Enquanto fenômeno social, as Marchas inserem-se em um momento em que diversificados setores da população saíram às ruas em repúdio ao governo nacionalista de João Goulart, que, segundo acreditavam, tinha aspirações comunizantes e caminhava para a destruição dos valores religiosos, patrióticos e morais da sociedade. Tais passeatas surgiram como uma espécie de pedido às Forças Armadas por uma intervenção salvadora das instituições e, posteriormente ao 31 de março de 1964, passaram por uma ressignificação de seu discurso, transformando-se numa demonstração de legitimação do golpe civil-militar. (PRESOT, 2010, p. 74).

Após o Golpe, as marchas prosseguiram em comemoração e apoio aos militares. De forma análoga, a imprensa apoiou as ações no início daquilo que, ainda não sabiam, se tornaria uma ditadura. Podemos exemplificar esse apoio com as manchetes dos dias que se seguiram:<sup>10</sup>

Em 02/04/64 – O GLOBO publicou:

"Fugiu Goulart e a **democracia** está sendo **restaurada**"

"Atendendo aos anseios nacionais de paz, tranquilidade e progresso... as Forças Armadas chamaram a si a tarefa de **restaurar** a Nação na **integridade** de seus direitos, livrando-a do **amargo fim** que lhe estava reservado pelos **vermelhos** que haviam envolvido o Executivo Federal".

“Salvos da **comunização** que celeremente se preparava, os brasileiros devem agradecer aos **bravos militares** que os **protegeram** de seus **inimigos**”.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-manchetes-do-golpe-militar-de-1964/4/15195>

Em 04/04/64, O GLOBO novamente:

“Graças à decisão e ao **heroísmo** das Forças Armadas que, **obedientes** a seus chefes, demonstraram a **falta de visão** dos que tentavam **destruir** a **hierarquia** e a **disciplina**, o Brasil livrou-se do governo **irresponsável**, que insistia em **arrastá-lo** para **rumos contrários à sua vocação e tradições.**”

“Como dizíamos, no editorial de anteontem, a **legalidade** não poderia ter a garantia da **subversão**, a ancora dos **agitadores**, o anteparo da **desordem**. Em nome da legalidade não seria legítimo admitir o **assassínio das instituições**, como se vinha fazendo, diante da Nação **horrorizada**”

"A **Revolução democrática** antecedeu em um mês a **revolução comunista**".

Em 05/04/64, O ESTADO DE MINAS

"**Feliz a nação** que pode contar com corporações militares de tão **altos índices cívicos**". "**Os militares não deverão ensarilhar suas armas** antes que **emudeçam** as vozes da **corrupção** e da **traição à pátria**."

Em 16/04/64 – CORREIO BRASILIENSE

“**Milhares de pessoas** compareceram, ontem, às solenidades que marcaram a posse do marechal Humberto Castelo Branco na Presidência da República ...O **ato de posse** do presidente Castelo Branco revestiu-se do mais alto **sentido democrático**, tal o apoio que obteve”

O conjunto desses enunciados produzidos pela mídia da época apresenta a imagem de João Goulart como aquele que destruiu a democracia, que será restaurada pelos militares, respondendo a uma necessidade geral (anseios nacionais). O militar é apresentado como o herói que se posiciona e defende a pátria contra o vilão comunista. O comunismo é uma ameaça bastante real e próxima, da qual é preciso se proteger. Os sentidos produzidos nesses enunciados constroem o que hoje a memória histórica chama de “golpe” e de “ditadura” como “revolução” e “restauração da democracia”. Como dizem Quadrat & Rollemberg (2010, p.15), “... os conceitos Estado, democracia e sociedade ganham significados próprios em tempos e lugares tão diversos.”

Embora esses enunciados não façam parte do nosso *corpus* de análise, não podemos nos furtar a uma pequena explicitação do seu processo de formação de sentidos. Podemos definir as contextualizações dos enunciados em dois grupos distintos:

**Quadro 3: Os heróis e os inimigos**

<b>O INIMIGO</b>	<b>AS FORÇAS ARMADAS</b>
Amargo fim	Democracia
Vermelhos	Restaurar
Comunização	Integridade
Inimigos	Bravos militares
Falta de visão	Heroísmo
Destruição	Obedientes
Irresponsável	Hierarquia
Arrastá-los	Disciplina
Rumos contrários	Tradição
Subversão	Legalidade
Agitadores	Revolução democrática
Desordem	Nação feliz
Assassínio das instituições	Altos índices cívicos
Horror	Milhares de pessoas
Revolução comunista	Ato de posse
Corrupção	Sentido democrático
Traição à pátria	

Através da organização do quadro, podemos ver a constituição dos sentidos que envolvem a imagem dos comunistas e a imagem das Forças Armadas. Trata-se da constituição de um imaginário sobre essas figuras, que revestem os militares da função de salvadores, heróis, bem como o hoje chamado “Golpe” de uma motivação patriótica, em busca da felicidade da nação amedrontada pelo inimigo. Este, representado na pessoa do então presidente deposto Jango e em seus partidários, é representado através da imagem de irresponsabilidade, desordem e agitação. Quando se deseja destituir um “inimigo” de qualquer posição de influência, uma das alternativas passa por lhe tirar a seriedade. Muitas das palavras que se referem ao governo deposto criam o sentido de imaturidade, irresponsabilidade. A infantilização do inimigo passa também pelo seu rebaixamento, enquanto se exalta o heroísmo das forças armadas.

Chama-nos a atenção o fato de algumas dessas caracterizações estarem sendo retomados nos discursos midiáticos atuais (2013-14) com relação aos protestos em massa que tem se realizado pelas ruas das cidades brasileiras. Com relação aos participantes desses protestos, o destaque tem sido dado aos “arruaceiros”, “baderneiros”, “vândalos”, em oposição ao grupo de “manifestantes”. São construções imaginárias que visam tirar a força das manifestações através da criação de personagens imaturos, rebeldes, violentos.

No contexto do ano de 1964, a imagem do arruaceiro, selvagem, irracional, se ligava diretamente ao tema do comunismo (seria diferente hoje?). Mariani (1996) faz uma análise exaustiva do imaginário construído no Brasil sobre o PCB desde 1922 até 1989, em que sentidos análogos a estes que encontramos são analisados. “Os movimentos de esquerda, invariavelmente, eram considerados além de subversivos, instituições compostas por militantes que desenvolviam costumes bárbaros, componentes associados na medida exata para a instauração do medo na sociedade civil.” (PEREIRA, 2005, p.3)

Ainda nos chama a atenção, no conjunto dos enunciados acima, a aceitação velada da censura e da abordagem violenta do exército, através das expressões “Os militares não devem ensarilhar suas armas” e “emudeçam as vozes”. Os enunciados criam, a posteriori, a possibilidade de sentidos referentes ao pedido, à demanda de ação repressiva do Estado, através das Forças Armadas.

No entanto, também encontramos enunciados relativos a esse momento que, na medida do possível para o contexto, contestam a aparente homogeneidade dos discursos da mídia sobre o Golpe (ou Revolução). Para citar um exemplo, o Jornal do Brasil, de 05 de abril de 1964, ao mesmo tempo em que retrata o clima nacional de aceitação e júbilo com a nova situação política, apresenta relatos de manifestações contrárias, como panfletos que diziam: “o povo brasileiro está contra o golpe”. Também publica entrevista da esposa de Goulart, Maria Thereza, em que se lê: “Meu marido nunca foi comunista. Os que o acusam não sabem, certamente, o que é o comunismo e, pela sua ignorância, expressam opiniões inexatas”. Na mesma edição, um editorial que exalta algumas das ações envolvidas na chamada “revolução”, termina de forma enfática: “O JORNAL DO BRASIL repudiará hoje e sempre qualquer tentativa de governo ditatorial”. (JORNAL DO BRASIL, 05/04/64, p.6). A resistência também ocorreu em atos. Como exemplo, podemos citar uma atitude coletiva anônima: na manhã seguinte ao Golpe, as ruas de Florianópolis amanheceram cheias de rolhas, na expectativa de fazer os cavalos dos militares escorregarem.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> os fatos cotidianos, relatos de vivências trazidos neste capítulo foram retirados de uma coletânea da Revista

Gesto que não mudou a história, mas inscreveu uma crítica. Elementos desse tipo estão presentes nos relatos, funcionando para reinscrever a história, constituindo uma memória saturada que se prende às manifestações contrárias ao regime e tenta apagar um outro movimento, contraditório, de aceitação do regime militar. Contextualizando, percebemos que a dualidade esteve presente desde o início da ditadura, mesmo em seu nascimento, e que nem o apoio nem a resistência forma homogêneos, mas faces de uma mesma moeda que não se encontram separadas.

Como o discurso funciona através de retomadas, paráfrases e polissemias, o momento atual reitera muitos desses dizeres que antecederam o golpe. As marchas da família foram reeditadas nos meses de março e abril de 2014, com dizeres semelhantes aos seus antecedentes de meio século atrás. A adesão a essas manifestações é que se mostrou bem diferente, com média de algumas dezenas de pessoas em cada capital. Para exemplificar, trazemos a convocação de uma página em rede social: "Amigos patriotas, vamos todos juntos comemorar esta data tão importante para o nosso país! 50 anos que o povo saiu às ruas pedindo democracia, justiça, liberdade e acima de tudo dizendo 'não ao comunismo'".<sup>12</sup>

Outros cartazes traziam enunciados que fazem referência direta aos de 1964 ou com temáticas e construções de efeitos de sentido semelhantes: "Forças Armadas, salvem o Brasil!"; "Temos de tirar os comunistas do poder"; Vermelho aqui não tem vez!". A reiteração dos sentidos de 1964 em março\abril de 2014 também se utiliza dos discursos contrários, operando uma reformulação: ao famoso slogan do processo de abertura política "Diretas já!" os manifestantes atuais opõem "Forças Armadas já".

Voltando à 1964... em 2 de abril, Jango vai para Porto Alegre, contando com a ajuda de Brizola. Na mesma noite, o Congresso Nacional declara vago o posto de Presidente da República e coloca o Presidente da Câmara Ranieri Mazzilli. Essa declaração se dá em uma sessão extraordinária às 23 horas, que se encerra com as luzes da casa apagadas e os presentes saindo à luz de lanterna, para evitar tumultos e discussões acerca da decisão. Posteriormente, na inscrição da memória, esse momento seria considerado emblemático do início metafórico da "noite escura", como ficou conhecido o período ditatorial. Ao apagar as luzes, se iniciavam 20 anos de escuridão. Também metaforicamente, um dos enunciados da literatura infantil desse período diz que "Estrelas foram aprisionadas e o sol perdeu a liberdade" (FRANÇA,

---

Caros Amigos, em edição especial com 12 volumes sobre a ditadura militar. (CAROS AMIGOS, 2007)

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Viuvdas-da-ditadura-tentam-reeditar-Marcha-da-Familia-/4/30449>

2011).

Jango não havia renunciado, o que gerou polêmicas. Este novo governo é imediatamente reconhecido pelos diplomatas norte-americanos, mesmo com Jango ainda no Brasil, demonstrando o apoio e comprometimento dos EUA com a implantação de governos ditatoriais na América Latina. Um dos muitos fatos que demonstram o interesse dos EUA nas ditaduras sul-americanas foi a liberação, poucos dias após a deposição de Jango, para que a Força Aérea dos EUA realizassem levantamento aero fotográfico do nosso território, entregando o reconhecimento de nossas riquezas. Atos de submissão e de entrega da segurança nacional nas mãos dos norte-americanos ainda iriam se estender e tomar novas proporções na construção imaginária de um “inimigo interno comunista”, nas táticas de perseguição, tortura e eliminação desses inimigos.

As notícias sobre o Golpe (Revolução) publicadas nos Estados Unidos também reproduzem sentidos referentes à ameaça comunista, como podemos ver em edição da revista *Seleções*, que ainda incentiva os leitores a enviarem o artigo a amigos que vivem em outros países: “‘O país que se salvou’ [título do artigo] contém informação útil e vital para qualquer nação ameaçada pela subversão comunista. A mensagem é essa: com determinação e planejamento inteligente, uma cidadania rebelada pode se livrar da mais profunda ameaça comunista.” (CAROS AMIGOS, 2007, p. 19).

## 1.2. O reizinho mandão se instala na corte – Castelo Branco

Arauto: - Atenção, atenção, que morreu o senhor Rei! Rei morto, rei posto! O Rei morreu, viva o Rei!

Narrador: - O povo, em vez de chorar pelo Rei que morreu, começou logo a fazer festas para o novo Rei... Que é assim que as pessoas fazem, sempre com esperança de que o novo rei seja melhor que o antigo.

Povo: - Viva o novo Rei! Viva o Rei!

Narrador: - Mas o novo Rei, naturalmente, era aquele sapo do começo da história. E logo-logo todo mundo foi vendo que Reizinho chato e implicante ele era. (ROCHA, 1982)

No mandato do primeiro presidente militar, Castelo Branco, já se iniciaram as primeiras manifestações de resistência e crítica ao regime, especialmente vindas do campo das artes e do jornalismo. A peça “Liberdade, liberdade”, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel (1965), já dizia: “... A verdadeira força dos governos não está em exércitos ou armadas, mas na crença do povo de que eles são claros, francos, verdadeiros e legais. Governo que se afasta desse poder não é governo – mas uma quadrilha no poder.”(CAROS AMIGOS, 2007, p.79) A peça teria plateias entusiasmadas até ser proibida em 1966. O discurso artístico, pela sua característica de refletir as questões humanas, sempre teve papel atuante nos movimentos de

contestação e rebeldia. Através da arte, processos de questionamento são colocados em marcha, mesmo quando não existe uma intencionalidade. Não há como saber da intencionalidade de um autor, e não é isso que se propõe a AD ao analisar o discurso artístico (essas seriam outras análises).

Freud (1996) já dizia, com outras palavras, que quando um psicanalista chega a entender algo do inconsciente humano, o artista já o descreveu e trabalhou com maestria, para além de sua consciência. Assim, não é na consciência ou na intencionalidade do autor que buscamos as marcas da resistência no discurso artístico (aqui, no nosso caso, no discurso da literatura infantil). Diferentemente das concepções idealistas, em que a ideia é que cria a realidade, em uma concepção materialista, a própria ideia vai se desenvolvendo no trabalho de execução. A realidade retratada e refletida na obra artística tem, segundo Lukács (1970) caráter não mecânico e não fotográfico, ou seja, não se comporta como uma peça do mecanismo social, refletindo a realidade em si, como uma fotografia estática. Trata-se de um processo dinâmico. Dessa forma, as peças teatrais, músicas e demais expressões artísticas refletiam não o momento fotográfico da ditadura, mas o dilema humano da opressão e do cerceamento da liberdade e a forma específica como essas questões se manifestavam naquele momento no Brasil.

Voltando à nossa história contextual, Castelo Branco é considerado, dentre os presidentes militares, um dos “brandos”. Em seu tempo de governo, professores e estudantes se tornaram sinônimos de subversão, cientistas, artistas e pensadores foram mandados para fora do país ou convidados a se retirar, políticos foram cassados, opositores foram presos e a censura sobre os textos jornalísticos e artísticos tomou forma. As censuras, arbitrárias, vetavam tanto palavras que remetiam a temas “comunistas” (liberdade, povo, revolução, companheiro) quanto aquelas que desagradavam ao censor em questão. Como exemplo, a peça clássica de Sófocles, Édipo - Rei, foi considerada subversiva. Quando os responsáveis pela peça argumentaram que esta nada tinha de político, mas era um drama universal da natureza humana, o censor mandou chamar o autor (falecido há mais de dois mil anos) para averiguar. Havia um desconhecimento do que se deveria realmente censurar, apenas um imaginário construído em torno da figura de um inimigo interno.

As arbitrariedades cometidas pelos censores e pelos membros do regime e da polícia, bem como os enganos que algumas palavras provocavam, eram matéria para humor – outra forma de resistência. Alguns acontecimentos como o de moradores de um vilarejo que foram à cidade comprar uma bomba d’água e foram presos por que “dedos-duros” ouviram a palavra “bomba”. O estudante de engenharia que foi preso por carregar um livro subversivo, sobre



bombas hidráulicas, ou ainda a acusação de “Memórias póstumas de Brás Cubas” de ser um romance comunista por carregar a palavra “Cuba” no título. Inúmeras são as histórias, reais ou não, em que o imaginário cria, nesse momento de ditadura ainda considerada branda, a imagem do partidário da ditadura, do militar e do censor como sujeitos estúpidos, engraçados na sua ignorância. Esta imagem ganha vida na descrição de algumas personagens de nosso corpus, como “O reizinho mandão”:

A diversão do reizinho era fazer leis e mais leis. E as leis que ele fazia eram as mais absurdas do mundo. Olhem só esta lei: ‘Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia!’. Agora, porque é que o reizinho queria mandar no dedão das pessoas, isso ninguém jamais vai saber. (ROCHA, 1997, p.10)

Orlandi (2007) fala de uma língua – no sentido da forma de usar a língua por um determinado grupo ou em um determinado momento, que tem suas implicações próprias nos modos de significar -utilizada nos momentos totalitários de sociedades que se dizem democráticas – como a ditadura militar no Brasil. A autora chama essa língua de “língua de espuma”:

... gostaria de definir a noção de língua-de-espuma para a presente reflexão: uma língua “vazia”, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam. É uma língua em que os sentidos batem forte mas não se expandem, em que não há ressonâncias, não há desdobramentos. Na língua-de-espuma os sentidos se calam. Eles são absorvidos e não produzem repercussões. Se, de um lado, não se comprometem com nenhuma “realidade”, de outro, impedem que vários sentidos se coloquem para essa mesma “realidade”. (ORLANDI, 2007, p.99)

Essa língua de espuma que não considera as reverberações do sentido é que toma as palavras e expressões em sua forma quase literal. O obscurecimento da multiplicidade de sentidos aparece de forma anedótica nessas histórias contadas *a posteriori*. À pergunta frequente “Como os censores deixaram isso passar? Como não viram o duplo sentido?” se impõe a resposta de uma relação com os sentidos contundente e unívoca, os sentidos não se desdobram. No funcionamento da censura opera uma cegueira ou surdez linguística.

Essas questões estão ligadas ao funcionamento das Formações Discursivas. Elas funcionam como matriz dos sentidos, como pontos do dizer. Cada formação discursiva determina, para o sujeito que se constitui em sua região de saberes, o que pode ou deve ser dito, em oposição ao que se encontra para além de suas fronteiras – o que não pode ou o que não deve ser dito. No funcionamento dessas determinações, também se definem as possibilidades de escuta, de leitura, já que opera no nível da interpretação das palavras ou enunciados.

Courtine (2009) analisa o “enunciado dividido”, ou seja, o enunciado que carrega, na sua formulação de sentidos, o sentido dominante da FD, mas também, ao se afirmar, produz o

seu oposto, contraparte, divisa, fronteira, contradição. Assim, as fronteiras de uma FD passam a ser consideradas não como o território definido de antes, mas como espaço de embates, encontros e desencontros, bem como seu interior (a região de produção de sentidos que ela determina) se torna, para efeitos de análise, heterogêneo.

Zygmund Bauman (1998, p.27), fala sobre o processo social de criação e anulação dos estranhos:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo — num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido — então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo em que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável.

Assim como as sociedades produzem estranhos em suas fronteiras, as Formações Discursivas também carregam seu “Outro” em sua constituição. Os dizeres migram de uma Fd para outra, mas não mudam da mesma forma, são transformados, ressignificados. Cada FD pode ser pensada, ainda, como região de formação de sentidos em que trabalham, ao mesmo tempo, o mesmo e o diferente. O sentido “doméstico” e o sentido “estrangeiro”.

Freud (1996a) no texto intitulado “O ‘estranho’”, faz referência à existência de fatos na vida e fatos de linguagem que podem ser considerados familiarmente estranhos, ou estranhamente familiares. O autor utiliza essa definição para falar da constituição do duplo que está envolvido na constituição do eu. Enfim, fala disso que é tão do sujeito, tão interno, constitutivo - o inconsciente – mas ao mesmo tempo aparece ao sujeito como estranho, vindo de algum outro lugar, através de seus sonhos, atos falhos, chistes, sintomas ou fantasias.

Deslocando essa ideia para a noção de Formações Discursivas que, além de abrigarem seu Outro nas suas instáveis fronteiras, também o cria no movimento mesmo de criação dessas fronteiras. Para se definir o que é determinada região de pensamento, de produção de sentidos, é necessário, em um movimento dialético, definir ao mesmo tempo (de forma inconsciente) a região do que não pode ou deve ser dito. Essa formulação fica bastante clara no discurso dos militares, ou dos partidários das Forças Armadas, durante o período ditatorial. Ao produzir sentidos de heroísmo, civilidade, responsabilidade, formulam também, nas margens de seu dizer, o sentido do inimigo como traidor da pátria, bárbaro, selvagem,

irresponsável, etc..

No discurso dos militares, havia ainda, no início do período ditatorial, uma preocupação em tentar mascarar os reais acontecimentos, uma tentativa de dar aspecto legítimo aos atos. Conhecendo a força das palavras, forçavam a chamar o golpe de “revolução” e o período em vigência de “regime de exceção”, que retornaria à democracia e às eleições assim que os inimigos, externos e internos, não consistissem mais uma ameaça. Conforme Orlandi (2007, p.74), “...toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis”. Dessa forma disfarçada e sorrateira se apoderaram das instituições democráticas e as minaram, uma a uma.

### 1.3. Ninguém pode cortar a unha do pé em dia de terça-feira – Costa e Silva

Com o segundo general-presidente, Costa e Silva, a ditadura se torna cada vez mais intolerante, as pressões aumentam, prisões arbitrárias e revoltas por parte dos estudantes. Várias manifestações são reprimidas com violência e as reivindicações entregues a representantes não são atendidas, fazendo com que muitos militantes comecem a se organizar em guerrilhas armadas, como única alternativa. A violência policial fica cada vez mais visível, a tortura passa ao *status* de política de Estado e ocorrem os primeiros “desaparecimentos” políticos. A censura toma uma nova proporção, o que acaba se refletindo em alguns enunciados no nosso corpus, como em “Sapo-vira-rei-vira-sapo”:

Narradora: - O Rei pulou do trono.

Sapo-Rei: - Verdade? Eles dizem a verdade? Pois eu não gosto desta tal de verdade. Prendam a verdade! Prendam todas as verdades que as pessoas falam! Chamem os meus soldados! (ROCHA, 1982)

Baseado em Orlandi (2007), entende-se que havia, na época, um clima de negação, censura dos dizeres. Mais do que procurar fazer com que as pessoas não soubessem do que estava acontecendo, o que se buscava é não deixar falar, silenciar como forma de manter as verdades incômodas presas.

O grande marco desse segundo governo foi a criação do AI-5, que aumentava e institucionalizava a repressão que vinha aumentando desde o início da ditadura. O AI-5 se tornou uma metáfora da própria ditadura, traçando as diretrizes para os próximos anos e não escondendo mais a face do autoritarismo sob a máscara do protecionismo. A partir de então, muitos jornais passaram a ter censura prévia, ou seja, eram examinados por censores antes de serem publicados. Palavras eram substituídas, frases reformuladas e até matérias inteiras eram

cortadas. Como estratégia de resistência, por exemplo, o Estado de São Paulo começou a publicar trechos de “Os Lusíadas” no lugar das matérias censuradas. Essa estratégia passou a ser utilizada também em outros jornais, que colocavam textos para tapar os buracos deixados pelos censores. Poesias, receitas de bolo faziam com que os leitores soubessem que ali originalmente estaria um artigo ou editorial que tinha sido cortado.

Conforme Orlandi (2007), esta era uma forma de dizer exatamente o que os militares não queriam que se dissesse. Ao colocar textos específicos no lugar dos censurados, ou mesmo deixar o espaço em branco, não se deixava dúvidas sobre que tipo de sentidos eram produzidos nos textos originais. Um não-dizer que carregava um dizer. Através da repetição dessa substituição, a sociedade, o “povo”, conseguia ler, nos poemas e receitas, os sentidos censurados. “O gesto de ler adquiriu um sentido histórico muito particular nesse momento. Mas resta notar neste caso que a repetição, o hábito, é que possibilita trabalhar o deslocamento”.(ORLANDI, 2007, p.115). O deslocamento ocorre quando, da interdição do dizer, o discurso da resistência insiste em significar exatamente o que foi interditado, mas de outro lugar, outra forma. Dizendo outra coisa para dizer o mesmo, os poemas ou uma determinada receita de pizza, longe de ocultar, evidenciavam os sentidos proibidos. A censura não é competente na intenção de apagar os sentidos proibidos, pois se há censura é porque há algo a ser proibido. O aparente silêncio é eloquente.

O AI-5 proibia, entre outras questões, o *habeas corpus* em casos de crimes políticos, restringindo a garantia dos sujeitos à liberdade de seus corpos, legitimando as prisões arbitrárias e a incomunicabilidade dos detidos, facilitando a tortura e o assassinato (desaparecimento). Proibia também que se veiculassem notícias com críticas ao regime militar ou às suas ações repressivas (torturas, assassinatos e desaparecimentos), bem como críticas à abertura ao capital e à dominação estrangeira. Essas proibições só faziam evidenciar a existência das prisões arbitrárias, das torturas e da dominação estrangeira.

A interferência nas comunicações, a representação e falseamento da realidade ficam marcadas em enunciados do corpus, como podemos ver em “O rei que não sabia de nada”, onde os ministros do Rei, após contratarem uma máquina que fazia tudo por eles (burocracia) tentam esconder os estragos que essa mesma máquina começou a fazer ao enguiçar:

Ministro 1: - Não podemos deixar o Rei ir. A máquina andou fazendo besteira, empurrou as nuvens para longe, não chove há um tempão, está tudo seco!

Ministro 2: - As plantas murcharam, os bichos fugiram...

Ministro 3: - As pessoas estão pobres, horríveis, estão até passando fome!

Ministro 1: - Mas quando o Rei cisma, não tem jeito...

Ministro 2: - Tenho uma ideia. Sabe quando a gente vai ao teatro e está cheio de coisas pintadas, fingindo que aqui é um bosque, ali é uma lagoa?

Ministro 3: - Sei! Isso se chama cenário...

Ministro 2: - Então, a gente faz uns cenários com paisagens, plantações, laguinhos, tudo bonito, fingindo que o país está uma beleza.

Ministro 1: - Ótima idéia! (ROCHA, 1983<sup>a</sup>)

A metáfora é feita sobre a necessidade de se apresentar uma realidade falseada, como se faz no teatro, através de cenários que esconderiam do Rei os erros da máquina. A metáfora se apresenta como forma de resistência. É através da metáfora que muitos sentidos puderam ser produzidos mesmo contra as proibições. Enquanto não era possível falar da realidade cotidiana, as histórias podiam falar de outra maneira.

Em ação de resistência, o Jornal do Brasil, no dia seguinte ao AI-5, publicou, no lugar em que normalmente se lia a data, a seguinte afirmação: “Ontem foi o dia dos cegos”; e no espaço destinado à previsão diária do tempo: “Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos. Máx. 38°, em Brasília. Mín. 5°, nas Laranjeiras”. Retomando Orlandi (2007, p.13): “O sentido não para, ele muda de caminho”. Trata-se de uma migração dos sentidos. Se eles não podem significar do lugar dos discursos e reivindicações políticas, se fazem políticos no jornalismo criativo, na arte em geral, na literatura infantil de forma peculiar, como veremos nas análises. O certo é que, quanto maior a limitação dos sentidos, mais eles precisam procurar lugares de escoamento. “Se, como se sabe, o poder invade tudo, a resistência, como mostramos, também está por toda parte e os sentidos vazam por qualquer espaço simbólico que se apresente. Eles migram.” (ORLANDI, 2007, p.129).

Resistir significa: oposição, reação contra algo; impedimento de alguma ação; capacidade de sobreviver ou de suportar alguma coisa ou alguém. O sujeito resistente está associado à teimosia, à obstinação. A imagem é de firmeza, dureza, força. Se pensarmos em oposição, diremos que existem forças contrárias que atuam com objetivos diferentes, mas se pensarmos em termos de contradição, estamos nos referindo ao movimento dialético, onde forças com intenções contrárias se complementam na determinação de um evento, momento histórico ou sociedade. Ou seja, a contradição entre a censura e a resistência não é apenas a oposição que a resistência faz ao processo – no caso ao discurso ditatorial, autoritário – mas também e essencialmente seu papel nesse processo, papel constitutivo que leva sempre à transformação, ainda que mínima ou lenta.

O papel que as artes desempenharam no período da ditadura militar no Brasil foi um papel necessário para a modificação da realidade. Não há dominação sem resistência. Nesse sentido, Marx afirmava que a luta de classes era o motor da história. Não é a ideologia dominante, ou a classe dominante, o motor da história, assim como não é a resistência que por

si só que faz o movimento. É a luta, a contenda, que faz a história andar. Sendo assim, entendemos que em momentos de maior rigor, de maior abafamento das possibilidades de expressão de críticas à ideologia dominante, como são os casos de governos autoritários, as vozes da resistência se fazem ouvir mais claramente.

Em muitas obras infantis do período, os reis ou rainhas são apresentados como metáforas do poder absoluto. Uma forma de resistência, conforme explicitamos acima, é a ridicularização, o riso, o escárnio que era construído sobre as personagens. Sobre isso podemos citar o rei de “O rei que não sabia de nada” (ROCHA, 1983<sup>a</sup>) que dizia repetidamente “Adoro coisas absolutas”, mesmo quando estavam falando de algo que tinha dado absolutamente errado. Ou o Rei de “História meio ao contrário” (MACHADO, 2005) que não sabia que a noite vinha ao final de cada dia, pois sempre se recolhia no castelo à tardinha. A ignorância se torna, nessas alegorias, um atributo do poder. Também eram ridicularizados através das leis que faziam ou das ordens que davam. Como em: “Sapo vira rei vira sapo” (ROCHA, 1982):

Sapo-Rei: - No primeiro domingo do mês está todo mundo proibido de comer sardinhas!

Arauto: - É proibido comer sardinhas no primeiro domingo do mês!

Sapo-Rei: - Na segunda terça-feira do mês está todo mundo proibido de usar dois sapatos da mesma cor!

Arauto: - Atenção para a proibição” Atenção!...

Nesse enunciado a ridicularização convive com a seriedade. Enquanto há um elemento humorístico em relação às leis propostas pelo Sapo-Rei, há uma convocação para que se levem a sério essas leis. Há o discurso do ridículo, do arbitrário, mas também o discurso da lei e da ordem, mesmo que esta lei e esta ordem sejam ausentes do razoável ou justificadas por alguma lógica. Se há leis que se impõem baseadas no injustificável, o que dizer das leis que se impõem por alguma lógica, imposta ou não?

#### 1.4. Cala a boca ou Cálice - Médici

Todo o poder abusa. O poder absoluto abusa absolutamente (Anônimo, maio de 1968- França)

Se o funcionamento da censura e da repressão obteve seu aval documentado, sua justificativa, através do AI-5, foi no governo Médici que o endurecimento político chegou ao seu mais alto nível durante a ditadura militar. Esses anos ficaram conhecidos como “anos de chumbo” como uma metáfora de um período mais pesado. As censuras, prisões, torturas e assassinatos se tornaram mais frequentes e brutais. As primeiras manifestações da luta armada já haviam surgido no final do governo anterior, e o Estado se flagrou despreparado

para lidar com elas. A partir de então o Aparelho Repressivo do Estado começa a tomar uma organização mais definida, com a criação da OBAN (Operação Bandeirantes) em São Paulo, 1969 e a criação em 1970 dos DOI (Departamento de Operações Internas) e os CODI (Centros de Operação para a Defesa Interna). A sigla do DOI se tornaria outra metáfora desse período, relacionando-se às dores e sofrimentos das torturas cometidas em seus “porões”. Remetendo àquilo que “dói”, que faz sofrer, a própria sigla já servia de elemento repressivo e ameaça.

Ao mesmo tempo em que é considerado como o mais duro do período, o governo de Médici também é associado com momentos de euforia, pelo tricampeonato mundial de futebol conquistado pela seleção brasileira em 1970, no México; pelo chamado “milagre econômico”, que fez com que a economia brasileira crescesse em média 11% ao ano, aumentando o PIB (Produto Interno Bruto), estabilizando a inflação, aumentando a produção industrial e as exportações. No entanto, enquanto a economia melhorava, o povo não sentia os efeitos, pois os capitalistas acumulavam mais dinheiro para investimento através do arrocho salarial, gerando alta concentração de renda, aumentando as desigualdades sócio-econômicas, favorecendo a situação dos investidores internacionais – o que gerava empregos – mas aumentando consideravelmente a dívida externa.

O “milagre” durou pouco, mas foi durante esse período que muitas campanhas procuravam valorizar a situação do país apelando para a cidadania dos brasileiros e investindo na auto-estima da população em relação à sua pátria. São campanhas com dizeres como: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, “ninguém segura esse país” e “Prá frente Brasil”. As vitórias do futebol serviram também para estimular esse espírito e para desviar atenções do que acontecia nos chamados “porões da ditadura”.

Enquanto isso as guerrilhas armadas realizavam ações (como os sequestros de embaixadores estrangeiros trocados pela liberdade de companheiros presos), treinavam guerrilheiros e tentavam desesperadamente escapar das operações que os militares realizavam para encontrá-los e prendê-los. Nessa operações, como a que eliminou a Guerrilha do Araguaia, a orientação era que não se fizessem prisioneiros, mas matassem todos. Todas essas notícias, de torturas, mortes e perseguições criaram um efeito popular contraditório: por um lado, as notícias que vazavam (pois a imprensa oficial era censurada) faziam com que pessoas e entidades (como a Igreja Católica) que antes apoiaram o golpe se voltassem contra o regime; por outro, a caracterização dos terroristas procurados pela polícia, unida a uma propaganda contínua do mal que encarnavam por ligação ao comunismo, faziam com que o povo temesse os militantes, os subversivos e agisse muitas vezes como delator tanto de estranhos como de

seus vizinhos, conhecidos e amigos. Nas narrativas que compõem nosso corpus, aparece em alguns momentos expressões que remetem a essa vivência da época, como em “O rei que não sabia de nada” (ROCHA, 1983<sup>a</sup>): “E é claro que os fofoqueiros reais contaram tudo para o Rei.”.

A tortura não exerce efeitos apenas sobre quem a sofre, mas também sobre aqueles que poderiam pensar em se opor ao regime. Segundo Alves (2003) o uso da tortura tem efeito demonstrativo, que intimida e inibe a participação política. Também inibe a defesa dos atingidos, o que é reforçado no Brasil pela prisão de vários defensores dos direitos humanos na época, tanto religiosos quanto advogados de presos políticos. Intimida ainda o uso da razão, da consciência crítica, das manifestações artísticas. Pensar é perigoso, ousar pensar é transgressivo. Sobre essa censura aplicada às práticas cotidianas da sociedade, Orlandi (2007) relata hábitos que as pessoas mantinham durante o período da ditadura, como não perguntar, ao encontrar pessoas conhecidas, sobre como estão seus parentes e pessoas próximas, para não correr o risco de entrar em contato com informações que pudessem ser perigosas. Não saber se tornou mais confortável. Dentro dos movimentos militantes também essa prática se aplicava. Ao serem perguntados sobre seus nomes pelos companheiros, os militantes respondiam “Guerrilheiro não tem nome”, ou usavam nomes falsos para que, se algum deles fosse apanhado, não tivesse informações reais sobre os companheiros, que poderiam ser extraídas sob tortura.

### 1.5. O rei está nu - Geisel

O próximo presidente, Ernesto Geisel, recebe de seu antecessor um país já com as guerrilhas praticamente liquidadas (os últimos guerrilheiros morreriam no início de seu governo e se procederia a uma queima de arquivos e desaparecimento de corpos ou ossadas). Um número muito grande de opositores presos ou assassinados, mas ainda geraria perseguições e prisões. É este presidente que vai dar início a uma “retirada estratégica” dos militares, ou como ficou conhecido, o período da abertura política, uma abertura lenta, gradual e segura para os militares. Apesar de, aos poucos, retirar a censura prévia dos jornais e publicações, o hábito da censura prosseguiu, até mesmo através da autocensura, devido a anos de repressão e medo, como mostra o trecho do editorial no primeiro número da revista Repórter, de novembro de 1977:

Nós somos uma geração de jornalistas formados no AI-5, na paranóia. Nós somos o medo. Ele escorre por cada linha que escrevemos. E mancha o papel de vergonha. Nosso jeito de escrever foi moldado pela grande imprensa – pela autocensura. Nosso



trabalho raras vezes tinha um sentido social. Tinha apenas um sentido prático: sobreviver, de medo. Não devemos acusar ninguém pelo que não dissemos: com raras exceções, devemos acusar nós mesmos. Esse número zero de Repórter poderia ter sido muito melhor. Muito mais verdadeiro. Mas não foi possível: tivemos medo. E só por isso compreendemos aqueles que se recusaram a colaborar. Ou até mesmo a falar. São nossos companheiros do medo que nos sufoca. (CAROS AMIGOS, 2007, p. 297).

As limitações da produção de sentidos, sob efeito do medo e da propaganda do\contra o regime, passaram por um processo de interiorização. Assim, mesmo em suas práticas domésticas, cotidianas, íntimas, os brasileiros autocensuravam seus dizeres. Podemos traçar um paralelo desse funcionamento com um conceito freudiano – a formação do Superego. A criança, segundo Freud (1996b) passa por uma confluência de sentimentos ambivalentes em relação à família a que a psicanálise chama de “Complexo de Édipo”. O amor e ódio exacerbado pelos genitores (ou seus representantes emocionais) precisa ser destituído no desenvolvimento normal do indivíduo. Isso se realiza através da força de um impedimento, de uma lei de proibição de incesto vinda da figura paterna – que Lacan chama o “Nome-do-pai”. Essa instância interditora, a princípio representada em uma figura (o pai) depois se torna uma interdição interna e passa a figurar na vida psíquica do sujeito como uma Lei interna, que diz o que pode ou não pode, o que é certo ou errado, feio ou bonito. Então, o que antes necessitava de uma figura externa, ao ser internalizado, passa a exercer a mesma função prescindindo dessa figura. Assim também o funcionamento da censura, que é externo a princípio, auxiliado pelo medo e a ameaça é internalizado e passa a reger as práticas mais íntimas dos sujeitos em seus eventos cotidianos.

Assim, traçando uma analogia, através da repetição (frenética, furiosa e sistemática repetição) de expressões e palavras formulando determinados sentidos, aos poucos, cotidianamente, a população passa a repetir e reproduzir por si mesma essas regras e proibições, sendo atribuído a cada um o papel de censor de seus iguais. Não podemos dizer que no regime autoritário, se chega a um momento em que se prescinda da força exterior, mas que essa mesma autoridade passa a fazer parte do dia-a-dia. Na história do reizinho mandão, existe um momento, depois de tanto “cala a boca”, que as pessoas desistem e desaprendem a falar: “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 formam esquecendo como é que se falava.” (ROCHA, 1997, p.14).

O funcionamento da censura visa proibir certos sentidos de serem produzidos, impedindo que alguns discursos sejam sustentados e que determinadas posições sejam assumidas pelos sujeitos. Segundo Orlandi, a censura não ocorre no nível da informação, já

que calar os sujeitos não faz com que eles deixem de saber, de conhecer; a censura age no nível da circulação.

Vale aí ressaltar um aspecto fundamental da censura. Submetido a ela, o sujeito não pode dizer o que sabe ou o que se supõe que ele saiba. Assim, não é porque o sujeito não tem informações ou porque ele não sabe das coisas que ele não diz. O silêncio da censura não significa ausência de informação mas interdição. Nesse caso não há coincidência entre não dizer e não saber.(ORLANDI, 2007, p.107)

Um caso de 1974 é emblemático: durante um surto de meningite, os jornais eram proibidos de falar sobre os casos da doença para não gerar pânico na população, mas principalmente por que o governo queria dar a impressão de sucesso e estabilidade. Segundo a coletânea especial da revista Caros Amigos (2007), para forjar uma imagem falsa, a desinformação acabou por matar uma maior quantidade de crianças (quase 3.000) do que se as informações tivessem sido veiculadas pela mídia da época, visto que até mesmo médicos desconheciam a existência de uma epidemia no país, errando ou atrasando diagnósticos.

Mas a imprensa, aos poucos, com uma maior liberdade, começava a insistir em questões sociais e de direitos humanos. Denunciava também o fim do “milagre econômico” do início do governo Médici, a inflação atingindo, em 1975, cerca de 42% ao ano. Como medida para conter a inflação, o governo aumenta as taxas de juros, gerando endividamento e incentivou ainda mais os investimentos estrangeiros. O desenvolvimento econômico despencou e cresce a periferia das metrópoles, agravando os problemas sociais que já vinham se formando desde a formação da nação brasileira.

Durante o governo Geisel muitas revistas feministas surgiram, discursando contra o machismo e a opressão, discutindo temas relacionados à igualdade dos sexos. Os relatos das mulheres guerrilheiras que tinham combatido tão ou mais ferozmente que os homens, conforme registram Merlino & Ojeda (2010), alcançando admiração até mesmo de seus executores, são também matéria de artigos e discussões. Vieram das mulheres também as primeiras manifestações a respeito da Anistia, através de um manifesto à nação em 1975, importante passo da sociedade civil na luta pelo fim das arbitrariedades do regime.

Neste momento em que a ditadura brasileira entra em processo de enfraquecimento, os Estados Unidos passam a investir no apoio a golpes militares na América Latina, buscando derrubar governos contrários à ideologia norte-americana, ou mesmo àqueles que não se alinhavam diretamente ao bloco capitalista. Foi o que ocorreu com o início das ditaduras militares no Peru, em 1968, na Bolívia, em 1971, no Chile, em 1973, no Uruguai, em 1972 e na Argentina em 1976. Através da Operação Condor em 1975, essas irmãs consolidaram uma colaboração que já existia e passaram a trocar informações, presos políticos e até assassinar

em país estrangeiro opositores dos regimes.<sup>13</sup>

Geisel ainda enfrentou, em seu tempo de governo, dois assassinatos no DOI-CODI de São Paulo que mobilizaram a opinião pública (agora que a censura diminuía, os fatos puderam ser noticiados) e mostraram que o povo já não suportava mais os arbítrios dos militares. Em 25 de outubro de 1975, o jornalista Vladimir Herzog é assassinado sob tortura e a versão oficial afirma que ele se suicidou com um cinto em sua cela. Em Janeiro de 1976 o mesmo ocorre com o operário Manuel Fiel Filho, que supostamente se suicida usando um par de meias para se enforcar (caso que jamais havia sido registrado nos anais da medicina legal). A voz do povo, que agora já conseguia se fazer ouvir, pressiona e o presidente é “obrigado” a exonerar o comandante responsável, mostrando a fraqueza que começava a atingir o regime. Um dos livros de Ruth Rocha, “O que os olhos não vêem” traz a figura do rei e de seus ministros com medo da voz do povo, quando este decide se unir contra a invisibilidade. Já que nunca eram vistos e ouvidos (e o que os olhos não vêem o coração não sente), subiram todos em pernas de pau e uniram as vozes, “Que, se a voz de um era fraca, juntando as vozes de todos mais parecia um trovão”.

Mas de repente, que coisa!  
 Que ruído tão possante!  
 Uma voz tão alta assim  
 Só pode ser um gigante!  
 - Vamos olhar na muralha.  
 - Ai, São Sinfrônio, me valha  
 Neste momento terrível!  
 Que coisa tão grande é essa  
 Que parece uma floresta?  
 Mas que multidão incrível!  
 E os barões e os cavaleiros,  
 Ministros e camareiros,  
 Damas, valetes e o Rei  
 Tremiam como geléia,  
 Daquela grande assembleia,  
 Como eu nunca imaginei! (ROCHA, 1983b)

Em agosto de 1977 outro “golpe”: o advogado e professor da USP Goffredo Telles redige e lê publicamente um manifesto chamado “Carta aos Brasileiros” onde expõe com uma clareza antes impossível o caráter ditatorial do regime vigente, utilizando para isso as noções jurídicas de legalidade, ilegalidade, estado de direito e ditadura. A carta foi notícia em todos os jornais e principais revistas do país.

Eleições para o Senado e a Câmara, em 1974, e para prefeituras em 1976 fazem parte desse regime em abertura. Os opositores eleitos reforçavam a luta pela redemocratização, ao

---

<sup>13</sup> Vemos agora, passados 50 anos do Golpe (2014) atitudes no sentido de esclarecer algumas questões que ficaram dúbias, como se reflete na autópsia do presidente João Goulart, para determinar a verdadeira causa de sua morte.

que o governo respondia com a utilização do AI-5, através de cassações de mandatos e perda de direitos políticos. O movimento estudantil retoma forças, bem como o movimento operário, atuando em protestos, manifestações e greves.

Nas relações internacionais, no final dos anos 70, operava-se uma mudança essencial: o mundo bipolar da Guerra Fria estava se esgotando, os dois lados começavam a abrir concessões, com tentativas de acordos de desarmamento e início de negociações.

‘Ó seu Teimosinho, não é por nada não, mas será que Vossa Senhoria poderia apagar essa sua velinha?

- Muito bem, Excelência, muito bem... Mas poderia Vossa Excelência me dizer por que estaria a minha velinha incomodando Vossa Excelência?

- Pois não vê Vossa Senhoria que esta velinha pode se constituir num perigo para a minha propriedade? Já pensou que a sua velinha pode, naturalmente sem que Vossa Senhoria tenha culpa, sua velinha pode pôr fogo no meu barril de pólvora?

- Desculpe, Excelência, mas... e a sua velinha não pode botar fogo no meu barril de pólvora? (ROCHA, 1983).

Uma nova ordem mundial já é possível ser imaginada. Assim, Geisel realiza várias viagens internacionais com motivações econômicas e diplomáticas. Os países, em conferências internacionais, defendiam a nova ordem mundial, o desarmamento e a soberania de cada nação sobre seus recursos. Os EUA também mudavam sua postura em relação às ditaduras que eles mesmos tinham financiado. Não que elas não os interessassem mais do ponto de vista econômico e político, mas tinham que lidar com a opinião pública interna, desgastada com a Guerra do Vietnã, o escândalo Watergate e o apoio às ditaduras que já mostravam ao mundo o saldo de mortes e terrores. Os EUA só prometiam ajuda financeira e militar dependendo da avaliação da situação dos direitos humanos nos países beneficiados.

Utilizamos novamente o título da tese como nome deste sub-capítulo, “O rei está nu” pretendendo construir a metáfora desse tempo em que grande parte das pessoas ainda não pode ver com clareza, mas algumas possibilidades de abertura já existem, representadas pela criança que diz aquilo que ninguém ousa dizer no conto de Andersen. O rei está nu porque já não pode mais se esconder sob falsas alegações de defesa contra o comunismo ou de regime de exceção. A realidade da ditadura é cada vez mais possível de ser dita e significada.

Como símbolo dessa abertura, em 1979, é revogado o AI-5. A abertura política iniciada por Geisel não agradava a linha dura, que a considerava traição aos princípios resistentes de 1964, acusando o presidente-militar de complacência criminosa com a infiltração do comunismo e fortalecimento da esquerda. Essa quebra de unidade dentro do próprio exército foi a motivação para muitos atentados a bomba que buscavam reverter a situação do processo de redemocratização, já no governo seguinte, de Figueiredo (1979-1985).

### 1.6. Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu - Figueiredo

Como dissemos acima, a abertura política não foi bem aceita por toda a corporação militar. Os militares estavam divididos sobre se esse era o momento de deixar o poder nas mãos dos civis. Aqueles que faziam parte da chamada “linha dura” investiram em golpes e atentados forjados para parecerem de autoria de grupos resistentes, reforçando o clima de insegurança que tinha sido criado no momento do golpe, esperando que a população viesse novamente lhes pedir auxílio para controlar o caos. Como fala Guerra, matador profissional e auxiliar do regime: “Os coronéis queriam provocar mortes em conflitos de terra e gerar ambiente de insegurança que prejudicasse a abertura política. O plano era provocar derramamento de sangue, e culpar a esquerda”. (GUERRA, 2012, p.126). Mas as marcas das ações violentas e repressoras estavam muito vivas para que o povo se aproximasse novamente dos militares como seus “salvadores”.

Um dos atentados representativos dessa fase foi a bomba que explodiu no Riocentro durante um show em que participariam vários artistas da MPB. , em abril de 1980. É Guerra (2012) novamente quem detalha a operação, da qual participou, que visava provocar muitas mortes e espalhar pânico entre a população. Apesar de muitos cuidados (o policiamento foi retirado da região, o socorro médico também, as portas de emergência foram bloqueadas) o atentado deu errado pois a bomba explodiu no carro do militar que a carregava.

O destino daquela bomba era o palco. Tratava-se de um artefato de grande poder destruidor. O efeito da carga explosiva no ambiente festivo, onde deveriam se apresentar uns oitenta artistas famosos, seria devastador por ter espaço para se propagar. A expansão da explosão e a onda de pânico dentro do Riocentro gerariam consequências desastrosas. Era evidente que muitas pessoas morreriam pisoteadas. Era para ter sido uma tragédia de proporções gigantescas, com repercussão internacional. O objetivo era esse mesmo. Mas, quando a bomba explodiu no carro fechado, o corpo do sargento absorveu todo o impacto e o efeito destruidor não se multiplicou. (GUERRA, 2012, p.166)

O novo presidente recebe de seu antecessor o país bem diferente do que este recebeu de Médici, sem o AI-5 e com eleições diretas para muitos cargos, com maior liberdade de imprensa e de organizações partidárias (fundação do PT), com o fim do bipartidarismo, em 1979, organizações sociais (surgimento do MST) e estudantis (retorno da UNE). O movimento sindical toma forças, onde surge a figura do futuro presidente Lula como líder sindical.

A dívida externa do país chega a um patamar absurdo e obriga o governo a recorrer a empréstimos do FMI, que impõe limitações nos reajustes dos salários. O desenvolvimento econômico do Brasil durante a ditadura foi pago com o sacrifício dos trabalhadores. O Brasil

subiu no quadro das potências mundiais, mas o desenvolvimento não atingiu o povo.

A Anistia política, conquistada em 1979, é uma vitória que gera polêmicas até hoje. Ao anistiar os presos políticos, também concede perdão aos torturadores e assassinos do período. Atualmente, a Lei da Anistia serve como justificativa para não se levar a julgamento os crimes da ditadura. A recém instaurada Comissão da Verdade, que “coincidentalmente” retirou a “justiça” de seu título, tem levantado dados, mas não tem autonomia para julgar os crimes que se apresentam, pois no projeto da Comissão, ficou acertado que a Lei da Anistia seria mantida como está. Segundo as Nações Unidas e o Tribunal Penal Internacional, os crimes contra a humanidade cometidos por autoridades estatais não podem ser anistiados por leis nacionais, ou seja, os militares não poderiam ter concedido anistia a eles mesmos.

O último passo para a redemocratização foi a conquista de eleições diretas para prefeitos, vereadores, deputados estaduais, federais, governadores e senadores, 1982, com vitória da oposição. E a abertura para as negociações das eleições diretas para presidente. A campanha “Diretas-Já” tomou conta do país, mas não conseguiu ainda seus objetivos: a eleição de 1985 ainda seria pelo Colégio Eleitoral. Mas ainda que por via indireta, depois de 21 anos o poder voltava às mãos dos civis na figura do presidente Tancredo Neves. No entanto, Neves morre antes de tomar posse e seu vice (por uma estratégia de conciliação) José Sarney, ex-presidente da ARENA, partido do governo, assume a presidência.

O clima que representa essa abertura política está refletido em muitas obras de nosso corpus. Alguns finais trazem a abertura como metáfora, mesmo tendo sido publicados antes desse momento. Em “O reizinho mandão”, por exemplo, as pessoas voltam a falar, depois que o reizinho busca e encontra uma criança que ainda sabia falar, e que lhe diz “Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu” (ROCHA, 1997, p.34). Essa fala funciona como uma libertação da sociedade, que até então não tinha voz:

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.  
Fortes 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! (ROCHA, 1997, p.35)

As ações de falar ou calar se tornam uma metáfora dos momentos históricos. Desde as proibições arbitrárias – “Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia” - , até o endurecimento que leva as pessoas a calarem de vez –

“E, de tanto ficarem caladas, as pessoas foram esquecendo como é que se falava”. A metáfora da abertura política é construída através da alegria das pessoas, que cantam, fazem festa e falam. Mesmo antes da abertura, a maioria das histórias produz finais libertadores, em consonância com o espírito artístico da época.

### 1.7. A volta do reizinho mandão – a herança da ditadura.

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. (Marisa Lajolo no posfácio de: ROCHA, 1997)

A herança que a ditadura militar deixou ao país, no entanto, ainda faz valer seus efeitos. O ambiente foi preparado, no período de abertura, para o sucesso do neoliberalismo, estimulando as elites produtoras e diminuindo as possibilidades de resistências dos trabalhadores. Uma das formas utilizadas para isso foi a destruição da experiência educacional que vinha tomando corpo antes da ditadura, os programas de alfabetização baseados na obra de Paulo Freire, de caráter emancipatório, foram substituídos pelo chamado MOBREAL, que se transformou em uma indústria de analfabetos funcionais, que apenas aprendiam a ler, escrever e fazer contas para trabalhar com maior qualidade. Ensinar a pensar, questionar, refletir, ficou fora do programa.

A privatização do sistema educacional com a criação de empresas educacionais que hoje sustentam status de universidades, mas que o discurso popular denuncia como “fábricas de diplomas” rebaixaram o nível do ensino e a profissão do professor. Para somar-se a esse contexto, o governo se aliou a empresários do ramo da comunicação, promovendo a alienação televisiva em programas de baixa qualidade e grande apelo popular, que perduram até hoje. Podemos notar, então, que queixas essencialmente atuais - a respeito da precarização do ensino e da imbecilização que os programas de tv promovem - são resultado de processos históricos que acompanham a realidade brasileira desde sempre.

Como diz a epígrafe desta sessão, mandonismo, prepotência e arbitrariedade são marcas da relação do Brasil com a política. “Ninguém pode cortar a unha do pé em dia de terça-feira” (ROCHA, 1997). O processo de burocratização das instituições públicas, a relação de humildade e medo que a população tem com as autoridades ou outras figuras de poder, são práticas que promovem um afastamento entre o cidadão e o Estado. Assim, da mesma forma que somos herdeiros de instituições “democráticas” lapidadas durante o período

da ditadura, também somos, enquanto sociedade, herdeiros de uma relação própria com o político. Quando, nos discursos cotidianos, comentamos sobre a relação apática dos brasileiros com a política, com o medo do enfrentamento daqueles que dominam a cena política no país, no estado, no município, na chefia do departamento, etc., estamos atualizando uma memória histórica. Não apenas as instituições de censura do período da ditadura, mas todo o aparelho de repressão e submissão histórico do Brasil, desde sua “descoberta”, funcionam no sentido de silenciar, abrandar, aquietar a inquietude. As práticas de exploração do Brasil-Colônia (o silenciamento histórico dos indígenas, a exploração do trabalho escravo silenciando a humanidade do negro), na República (a política do voto de cabresto), a divisão do Brasil entre regiões que recebem recursos e incentivos para o desenvolvimento e regiões de miséria.

Essa memória não é constituída apenas a partir dos fatos, mas também, e principalmente, através de sua interpretação, isto é, da forma como os acontecimentos são ditos e da seleção daqueles que ficarão no esquecimento e daqueles que formarão as marcas de um passado lembrável. Na introdução do livro “O papel da memória” (PÊCHEUX et.al.1999, p.7) José Horta Nunes coloca: “Como a memória se institui, é regulada, provada, conservada, ou é rompida, deslocada, restabelecida? De que modo os acontecimentos – históricos, midiáticos, culturais – são inscritos ou não na memória, como eles são absorvidos por ela ou produzem nela uma ruptura?”.

A memória se institui através de um trabalho contínuo e conjunto de discursos, acontecimentos, retomadas, réplicas, etc., ela é regulada pelos cortes que o tempo e o consenso realizam entre o que é considerado digno de ser conservado ou não. A memória social circula e é constantemente retomada, em novos dizeres, sob novas formas. Ao contrário do que se poderia pensar a princípio – que a memória social é um lugar estanque em que os acontecimentos, passados e encerrados, tem seu registro – a memória é substância viva e em constante renovação, podendo ser rompida por novos acontecimentos ou retomada depois de um tempo de esquecimento.

A memória histórica da ditadura esconde fatos, revela outros, traz anedotas, discursos variados, que vão sendo esmiuçados ou relegados ao silêncio conforme os anos e os interesses se renovam. Nesse processo, o discurso artístico tem uma forte implicação na representação da memória da resistência ao regime, e a literatura infantil sua forma peculiar de trabalhar os sentidos. O trabalho da memória faz parte da constituição dos discursos, como poderemos ver também a seguir, no processo histórico de formação da literatura infantil.



## 2. A constituição de um sentido (imaginário) de infância

A literatura infantil é um gênero relativamente novo dentro da história da literatura. Desde que o homem começou a contar histórias, as crianças sempre estiveram presentes para ouvir, e também quando essas histórias passaram a ser registradas na escrita e lidas, as crianças faziam parte do público que as ouvia. Mas porque, dentro da literatura, não se configurou, desde o início, um domínio próprio da literatura infantil? Podemos esclarecer dizendo que a noção de infância que temos hoje também é um fenômeno relativamente recente. Pesquisar a literatura produzida para crianças implica em pesquisar o papel social da própria criança e as diferentes representações que a infância recebeu no decorrer da história da humanidade.

Pensando a criança como sujeito histórico, mediado pelas relações sociais, podemos dizer que o sentido de infância depende do adulto e da relação que se estabelece entre eles. Quando passa pelo nosso pensamento o sentido de infância, nos remetemos a um grupo de conceitos e definições que parecem eternos e universais, parecem nunca terem sido diferentes. Não soa possível que o sentimento existente hoje, da inocência, da necessidade de proteção e direcionamento educacional da criança, não tenha existido desde sempre, que não se tenha, em outros momentos da história da humanidade, respeitado sua fragilidade e sua diferença em relação aos adultos.

Mas houve um tempo em que a criança não tinha a existência social com as quais a considera o mundo moderno. Aquilo que tomamos por universal e atemporal é na verdade uma construção histórica e, como tal, mediada por noções construídas no interior de uma dada conjuntura em uma dada Formação Social. Vamos tentar traçar um resumo de como se formou o conceito de infância que hoje conhecemos, visto que ele é base do discurso da literatura infantil, que analisamos nesta tese.

A família da época medieval não tinha – como a moderna família burguesa – um estatuto essencialmente afetivo e nuclear. Sua função, enquanto agrupamento humano, era a conservação dos bens e terras (no caso daqueles que as detinham) e da ajuda mútua no trabalho (as famílias dos camponeses servis que trabalhavam juntas). Nesse contexto, a criança também não tinha um valor especialmente afetivo.

As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS, 2006, p.X)

A criança, até meados do século XVII (já na era moderna), era uma miniatura do adulto. Até mesmo nas representações artísticas não havia uma caracterização diferente para elas; quando eram representadas em pinturas, por exemplo, eram caracterizadas da mesma forma que os adultos, apenas em tamanho reduzido. Pode-se dizer que essa é uma representação de seu lugar social, da forma com era vista no sistema de relações sociais. Assim que conseguia uma certa autonomia em suas condições fisiológicas de se movimentar, se alimentar, uma certa independência, era incorporada ao mundo dos adultos. Participava da jornada de trabalho exaustiva e, ao final do dia, reunia-se com todos para ouvir histórias.

En la Edad Media, los niños eran considerados adultos desde los cinco años y participaban con los mayores en todas las tareas, de manera que no resulta difícil suponer que también encucharan estos relatos y alimentaran con ellos su imaginario. Pero todavía no se puede hablar de una literatura escrita y pensada para ellos. (GARRALÓN, 2005, p.14)

O “anonimato” referido à infância, neste tempo, se fazia ver nas práticas de “infanticídio” entre as camadas mais pobres da população. As crianças pequenas eram colocadas para dormir na cama dos pais e não era raro que ao amanhecer estivessem mortas. Era algo sobre o qual não se falava abertamente, mas os constantes chamados dos religiosos para que não se deitassem as crianças junto com os pais, segundo Ariés (2006), demonstravam a constância desse hábito e de suas consequências. Por outro lado, como a mortalidade infantil era, por si mesma, muito alta, aqueles que desejavam filhos os tinham em grande quantidade, para que ao menos alguns sobrevivessem. Não se tinha, então, uma consideração por uma ou outra criança específica, e eram tratadas como se não tivessem uma alma singular, mas coletiva: se uma criança morresse, outra logo lhe tomava o lugar.

Ainda no século XVII, em *Le Caquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos”. Estranho consolo! (ARIÉS, 2006, p.22)

A Idade Média foi continuamente assolada por epidemias, miséria e fome, o que fazia a mortalidade ser muito alta e as condições de sobrevivência muito duras para os que não eram nobres. Entre os camponeses, também havia diferenciação, existiam aqueles que tinham onde trabalhar (nas terras de seus senhores), e podiam manter filhos, já que estes lhes auxiliavam no trabalho assim que conseguiam; mas também havia uma grande população miserável, especialmente nas nascentes cidades, conforme Darnton (1986), onde uma boca a mais para alimentar poderia significar a impossibilidade da sobrevivência. Nesse contexto, era comum que crianças fossem abandonadas quando não se conseguia mais alimentá-las. É o que se representa, na literatura, nos contos “João e Maria” e “O pequeno polegar”, em que as

crianças são abandonadas na floresta, para serem devoradas pelos animais, por não se conseguir garantir sua sobrevivência. Podemos exemplificar com o início do conto “João e Maria”: “Era uma vez um pobre lenhador que tinha tantos filhos que não tinha mais como alimentá-los. Resolveu, então, levar os mais novos até o centro da floresta e deixá-los ali.” (TATAR, 2004, p.163).

Adiante se verá que os contos folclóricos que se conhecem atualmente não eram originariamente dirigidos às crianças – e como poderiam se a criança enquanto entidade especial não existia? - mas eram a forma de tratar assuntos do cotidiano, dar lições, exemplos e promover a catarse de sentimentos e emoções. Muitas vezes a forma literária permite falar de assuntos ou sentimentos de que não se fala em outros meios, por se tratar de uma outra realidade, torna-se mais ameno falar da própria realidade, e mais seguro falar sobre os próprios desejos, sob forma literária.

Foi a partir do século XVII que a criança passou a assumir um lugar social diferenciado. Segundo Sarmiento e Pinto:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (1997,p.13)

Ariés define as condições dessa mudança através: da modificação nos meios de educar a criança, não mais pela aprendizagem prática (aprender fazendo), mas pelo processo de escolarização; de um novo estatuto familiar, como célula-máter da sociedade moderna em formação, responsável, junto à Escola, pela educação moral e religiosa, pela formação dos sujeitos sociais; da articulação dos laços familiares pelo afeto mútuo, que se torna o meio de valorização da criança e do valor que se dá à sua educação, à sua formação. Tanto o sentimento moderno sobre a infância, quanto o desenvolvimento de uma literatura infantil estão entrelaçados nesses movimentos históricos.

Sobre a evolução da organização social que hoje chamamos de “família”, refere-se ao trabalho de Engels (s.d), em que se descreve a passagem do direito materno ao paterno por uma fase rudimentar da propriedade privada do homem, substituindo os “casamentos grupais” (família punaluna) pela relação mais ou menos estável entre um casal (família sindiásmica) até o casamento monogâmico (das mulheres) relacionado à civilização e à proteção do direito paterno à filiação e à administração da propriedade privada, sendo que a própria família – esposa, filhos, parentes de várias gerações e escravos – faziam parte dessa propriedade.

A utilidade do matrimônio, que é uma escritura de propriedade, um contrato mercantil, antes de ser a união de duas pessoas, deriva da estrutura econômica de

uma sociedade baseada na apropriação individual. Ao oferecer garantias para os filhos legítimos e ao assegurar-lhes os capitais paternos, o matrimônio perpetua a dominação da casta detentora das forças produtivas. (DEVILLE, 2008, p.36)

Desta forma, entende-se que as modificações no estatuto da família decorrem das necessidades sociais que se vão diferenciando através da história. O fato de que se tenham formado as grandes famílias da época do feudalismo (onde o pai, o senhor feudal exercia seu poder tanto sobre a mulher e os filhos, quanto sobre os irmãos mais novos, sobrinhos, bem como para os serviçais da casa e os servos do campo) implica que se tornou necessário um controle das posses através da hereditariedade, o direito de herança da casta dominante. Ao mesmo tempo, mantém a classe dominada pela dívida que os servos assumem com seus senhores, e que passa também de geração em geração, mantendo-os presos à sua condição.

Segundo Engels e Marx (1998), no feudalismo, a classe diretamente produtiva deixa de ser representada pelos escravos (referente à formação social escravista) e passa a se constituir dos camponeses submetidos à servidão. Enquanto essa relação se dava no campo, nas cidades imperava o artesanato, através da existência de mestres e aprendizes. Aos poucos, essa classe de artesãos, que crescia devido à fuga dos camponeses para as cidades, em busca de melhores condições de vida, foi se organizando em corporações que protegiam os interesses daqueles que realizavam o mesmo tipo de trabalho. A relação com o trabalho era, nessa época, bastante subjetiva: o artesão vivia para o seu trabalho e realizava todas as atividades referentes a ele, até o produto final. Com o tempo, as corporações deram lugar às manufaturas, onde se associavam os trabalhadores de uma cidade em torno de um produto comum, que era trocado, mediante um valor, por outros produtos de outras cidades. Foi nesse contexto que se criou uma nova classe de pessoas que não viviam nos campos, nem trabalhavam como artesãos: os comerciantes.

A classe dos comerciantes deu início ao que depois se tornou a burguesia e que culminou na instauração da Formação Social Capitalista, através das modificações nas relações sociais e nas formas de dominação entre as classes. Foi na instauração desse novo modelo social que a família nuclear que conhecemos hoje começou a se delinear. O novo modelo social se caracteriza pelo valor de troca das mercadorias (não mais por seu valor de uso), pela busca dos capitalistas pelo lucro e pela acumulação de capital.

Nestas relações, a classe dominante (a burguesia) explora o trabalho da classe dominada (o proletariado), que vende sua força de trabalho em troca de um salário. A partir daí, as relações sociais se constituem em uma luta constante: dos capitalistas pelo lucro cada vez maior, através do aumento da exploração; dos trabalhadores por melhores salários e

diminuição da carga de trabalho – diminuição da exploração. Nesta sociedade, a ideologia dominante funciona pela ocultação dessa luta, pela naturalização da divisão e da exploração. Fazendo entender que “as coisas são assim”, e que não poderiam ser de outra forma, a ideologia, materializada em práticas sociais (entre elas a discursiva), produz a manutenção da Formação Social Capitalista. Metaforicamente, no obra “A bolsa amarela” (NUNES, 1986), um galo de briga se recusa a brigar, pois seu temperamento não é violento. Seus donos então usam uma estratégia: costurar o pensamento dele, para que ele só pensasse em briga.

- O jeito é fazer o Terrível pensar do jeito que a gente quer que ele pense. Mas que jeito? Bolaram, bolaram, e acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava: “Eu tenho que brigar! Eu tenho que ganhar de todo o mundo!” O resto todo sumia dentro da costura. E resolveram:
- Vamos costurar com uma linha bem forte pra não rebentar. (NUNES, 1986, p.85)

É dessa forma que o galo Terrível se torna um grande galo de briga, e ganha todas as lutas:

- O tempo foi passando. Terrível só pensava o tal pedaço descosturado. E então começou a ganhar tudo quanto é briga. Todo o mundo apostava nele. Os donos pegavam o dinheiro, e em vez de dar pro Terrível, eles diziam:
- Bobagem. Pra que que galo precisa de dinheiro? - E metiam o dinheiro no bolso. Terrível não ligava a mínima porque o pedaço do pensamento dele que pensava “puxa vida, eu dou esse duro todo e eles é que ficam com o dinheiro” também estava costurado.
- E foi assim que o Terrível ganhou cento e trinta lutas! (NUNES, 1986, p.86).

Também em “Uma grande aventura em Talalai” (SANTOS, 2005), os pescadores são confrontados por um estrangeiro que não entende como eles fazem todo o trabalho e não são donos de nada. “Os peixes maiores eram do Dono. Foram jogados numa cesta. Depois, os pescadores distribuíam o pescado menor entre os que ajudavam.” (SANTOS, 2005, p.15).

Assim, a ideologia funciona, nesta sociedade, construindo a ideia de que as coisas sempre foram assim e continuarão sendo. A metáfora do pensamento amarrado se refere às possibilidades do pensar, e a divisão de trabalho, a classificação entre Donos e Não –donos, como se não pudesse ser modificada. Como universais e imutáveis. Família e Escola são instituições que apresentam às crianças essas “coisas do mundo”, inculcando, educando para a sociedade. No final de “A bolsa amarela”, um galo amigo do Terrível sai pelo mundo lutando para que ninguém mais tenha seu pensamento amarrado – “Aposto que costuraram o pensamento daquele cachorro. Viu só quanta gente de pensamento costurado? Eu tenho mesmo que sair pelo mundo lutando pela minha idéia.”(NUNES, 1986, p.101) – assim como, no final da aventura em Talalai, os pescadores se revoltam contra o Dono, rasgam seus documentos de posse:

- E exigimos, a uma só voz, que as matas fossem livres.

Os paus – entendem? - os paus não teriam mais dono. Pertenciam ao povo de Talalai.  
 Ele foi buscar os documentos que provavam sua posse. Nós os rasgamos.  
 Nem seria mais roubo derrubar as árvores, para erguer casas, queimar lenha e fazer jangadas.  
 Quem quisesse podia construir sua jangada. E fazer-se ao mar. E ganhar a vida.  
 (SANTOS, 2005, p.46)

Podemos ver como os textos que compõem a produção literária para crianças no período da ditadura tocavam, de forma metafórica, em temas político-sociais, e deslizavam por brechas e frestas do discurso, questionando o próprio sistema. Ao dizer que tem muita gente com o pensamento costurado por aí, o galo se refere às pessoas que não podiam e mesmo não conseguiam analisar seu cotidiano de forma crítica. Crítica esta que não se limita ao momento histórico, mas pode referir-se ao drama humano entre acomodação e resistência.

Voltando à questão da família nuclear, podemos dizer que ela é caracterizada pelas relações de afeto entre seus membros, pela escolha individual dos cônjuges, pelo amor pela privacidade e pelos filhos, cuidado com sua educação e higiene. A mãe passa a ser a responsável direta pela sobrevivência e pelo desenvolvimento do caráter da criança, enquanto o pai é o responsável pelo sustento da família e pela acumulação de bens que serão passados de geração em geração. São papéis sociais construídos historicamente e vivenciados como naturais, função ideológica que dá status de natural ao que é trabalhado pelas relações sociais de classe e de gênero. Essa naturalização é transmitida pela família no processo educacional, em que lugares diferentes são destinados ao menino e à menina, como podemos ver no enunciado a seguir:

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.  
 Dona Brites ficava zangada:  
 - Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...  
 - Boazinha? Pois sim! – respondia Joana de maus modos.  
 Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.  
 - Que é isso? - espantava-se seu Setúbal. – O que foi que aconteceu?  
 - Foi o Carlão! Foi o besta do Carlão!  
 Me pegou na esquina – choramingava Pedro.  
 Seu Setúbal ficava furioso:  
 - E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já, já, e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!  
 (ROCHA, 2009a, p.7)

Talvez o exemplo mais explícito dessa naturalização se expresse através do dito popular “mãe é mãe”, em que nem é necessário explicar, já que “todo mundo sabe” o que é uma mãe. No entanto, a figura da mãe é histórica, não natural, e o que se espera desta imagem se modifica com as necessidades de cada época ou de cada formação social. A mãe que cuida dos filhos, a mãe que trabalha. Como exemplo, um fragmento de “As muitas mães de Ariel”:

A mãe chega atrasada no escritório e o chefe olha feio. Será que hoje ele desconta? Tem uma pilha de papéis sobre a mesa, e ela sabe que vai acabar com as costas, digitando a tarde toda. Pensa no bolo que a sogra está fazendo para Ariel. É um campo de futebol com jogadores e tudo. Menino nesta idade é louco por futebol. **Claro que ela não tem coragem** de suspender a festa por causa do vaso entupido. Sente até um **remorsozinho** por ter pensado nisso. É que é muita coisa para uma mulher só. Emprego, casa, dentista, vaso entupido, festa. “É muita coisa pra pouca mãe”, **pensa e ri**. (PINSKY, 2008, p.13).

Marcamos algumas expressões que constroem sentidos em relação ao que é esperado das mães nesta sociedade. Ao dizer “claro que ela não tem coragem” de suspender a festa do filho porque está cansada e tem muitas outras coisas para resolver, se constrói o sentido, já naturalizado, de que as mães – com exceção das “desnaturadas” – fazem qualquer sacrifício pela felicidade dos filhos. Claro que uma mãe não deixaria o filho triste para evitar mais trabalho para ela. Segundo Freud (1996d), a forma de adaptação do homem à sociedade se dá através das leis externas, mas também de restrições internalizadas por uma instância chamada Superego, e que funciona, entre outros mecanismos, através do sentimento de culpa. A mãe, ao pensar sequer em cancelar a festa do filho, sente um “remorsozinho”, mesmo sabendo que “é claro” que não iria cancelar. Faz parte da imagem da mãe. Ela apenas pensa sobre isso, e ri. O riso aqui traz um tom de abnegação, de que as coisas são assim mesmo e não poderiam ser diferentes. Após enumerar seus sofrimentos diários, cotidianos, ela pensa e ri, pois como mãe, em seu papel social, ainda precisa encontrar doçura nessa carga extra.

À divisão das tarefas se soma a preocupação com a educação das crianças, não apenas a educação escolar, mas o processo educacional que envolve a transmissão das regras de convivência da sociedade, dos preceitos morais, inculcando-lhes as noções de certo/errado, bom/mau, que fazem parte do imaginário de uma sociedade.

... o burguês descobriu que a criança era um elemento vital para o futuro de suas teses; deu-lhe toda a assistência e o carinho necessários. Foi o burguês que modificou o estatuto da criança. Pela educação, pela religião, pelo amparo, pela escola, pela família, por todos os elementos que constituem o aparelho ideológico de estado, a criança vai recebendo a ideologia dominante, vai aceitando e conformando-se. (ATAÍDE, 1995, p.13)

Com essa preocupação com as crianças e sua formação moral, a infância deixou de ser vivida publicamente como antes. Ao se recolher a família em seu isolamento, as crianças (e os jovens) passaram a ficar muito tempo no seio da família, e em seguida na escola, protegidas, cuidadas, afastadas do mundo. A aprendizagem das regras sociais passou de prática a teórica, onde antes as crianças aprendiam o fazer prático no cotidiano, agora recebiam as instruções na escola.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes

compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, 1981, p.15)

A literatura infantil se constituiu como um desses elementos de produção e reprodução, procurando “passar” à criança lições de moral, os comportamentos corretos e incorretos, a diferenciação e a luta entre o bem e o mal. Nas histórias infantis geralmente as personagens principais se comportam inicialmente de forma considerada inadequada, e precisam aprender, muitas vezes através do sofrimento, os comportamentos adequados. É o que ocorre, por exemplo, com “Chapeuzinho Vermelho” que, mesmo sendo advertida pela mãe dos perigos da floresta, se detém para conversar com o lobo e quase paga com a vida por essa desobediência. Também a cigarra, da fábula “A cigarra e a formiga”, que canta quando devia trabalhar, e quase morre quando chega o inverno. As personagens aprendem lições de crescimento, de dever, de adequação, e esse é o ensinamento da literatura infantil para a criança.

Então, só podemos falar em uma literatura infantil após haver um “infantil” sobre o qual falar. Foi preciso que esse sentimento sobre a criança se transformasse, se consolidasse. Mas essa não foi uma transformação rápida, foi lenta e com resistências, como se pode ver no tratamento linguístico: antes do século XVII, a língua francesa não tinha palavras específicas para designar as crianças – o termo *enfant* podia se referir tanto à criança pequena quanto a jovens de 24, 25 anos.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets*, e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e o soldados. Um “*petit garçon*” (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: “É um bom menino”, ou “esse menino não vale nada”). (ARIÉS, 2000, p.11)

Analisando a citação acima, pode-se ver alguns sentidos sobre a infância que estiveram presentes na formação da literatura infantil: a relação com um estado de dependência, irracionalidade, baixa condição social (falta de importância), submissão.



Um mestre dirá aos trabalhadores, mandando-os trabalhar: “vamos, *enfants*, trabalhem”. Um capitão dirá a seus soldados: “coragem, *enfants*, *agüentem* firme”. Os soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, eram chamados de *enfants perdus* (crianças perdidas). (ARIÉS, 2006, p.12)

A criança anônima do início da Idade Média vai se tornando cada vez mais uma figura individualizada, que tem importância para a família e para a sociedade. No entanto, se mantém por muito tempo associada a essas relações de dependência, como ser inferior a quem se deve educar. Salienta-se que não se está defendendo aqui a ideia de que a criança nasce pronta do ponto de vista moral, e que bastaria deixá-la livre de repressões para que se desenvolvesse bem – uma ideia defendida no final do século passado por algumas correntes da pedagogia e da psicologia.

Ao contrário, seguindo as ideias de Freud (1996d), o sujeito humano, para viver em sociedade, precisa abrir mão de muitos dos seus desejos. Para que a sociabilidade seja possível, é preciso que se estabeleçam regras seguidas por todos, com interditos, tabus, proibições. Do ponto de vista do psiquismo da criança, é preciso que ela apreenda essas regras do funcionamento social, bem como do funcionamento familiar, para que se desenvolva o sujeito possível e necessário à formação social que o determina. A criança, em seu desenvolvimento, internaliza essas questões, que passam a fazer parte de sua vida psíquica.

Trata-se do imaginário de uma sociedade – a imagem que a sociedade coloca sobre o que é o homem e suas relações - que define para a criança o que é certo e errado, feio e belo, bom e mau, aceitável ou inaceitável, que diz o que é ser criança, ser adulto, homem, mulher, pai e mãe, etc. Essa transmissão ocorre via práticas sociais, entre as quais o discurso (pelo funcionamento da ideologia), mas não se dá totalmente de forma consciente. É através da internalização dessas relações por cada sujeito humano, em seu processo de desenvolvimento, que esse imaginário passa a fazer parte do próprio sujeito, para ser reproduzido e retransmitido adiante. Segundo Orlandi, “Aí está a grande contribuição da Análise de Discurso: observar os modos de construção do imaginário necessário na produção de sentidos”. (ORLANDI, 2007, p.18).

O imaginário não se encontra fora do sujeito. Através do funcionamento da ideologia todo sujeito é interpelado de forma não consciente, e assim se coloca como natural (como se não pudesse ser diferente) a imagem que a sociedade tem de si mesma e dos sujeitos.

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica,

uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1997, p.159)

Durante esse processo de construção do que hoje entendemos por “infância” - que agora se entende como o imaginário de uma sociedade sobre o ser infantil - coexistiram, ainda segundo Ariés (2006), durante algum tempo dois sentimentos em relação à criança: a “paparicação” e a “moralização”. Assim como também coexistiram durante algum tempo, segundo o mesmo autor, o nascente sentimento de afeição e cuidado com a criança, e a indiferença quanto à sua sobrevivência e particularidades.

Por uma lado, com a formação da família nuclear burguesa, a criança passou a ser admirada no seio familiar, os pais se divertiam com as “gracinhas” de seus filhos e a sociedade via na criança todo o aspecto de inocência e graciosidade que antes não lhe cabia, por outro, essa “paparicação” não agradava aos moralistas (por exemplo, os educadores de Port Royal, preocupados em manter uma disciplina moral na sociedade), que consideravam a criança um ser frágil e débil moralmente, que precisava ser ensinado, educado, moralizado, e a quem as paparicações deturpavam o espírito, pois não as levava a um bom desenvolvimento.

Além disso, a infância, enquanto novo referencial, se tornava um sinônimo de dependência e irracionalidade, fragilidade, sendo desprezada pelos homens racionais e independentes. Uma citação de Jacqueline Pascal (de Port-Royal) demonstra os dois sentimentos que foram mencionados: “Fazei, Senhor, com que sempre sejamos crianças pela simplicidade e a inocência, assim como as pessoas do mundo sempre o são por sua ignorância e fraqueza” (PASCAL, J., 1721, *apud* ARIÉS, 2006). A criança era, então, vista agora tanto em sua inocência quanto em sua vulnerabilidade moral.

Não apenas as terminologias referentes ao infantil até meados do século XVI – se relacionavam com o estado de dependência – mas também as representações iconográficas de crianças mostram o processo de mutação do olhar dirigido à infância no decorrer desse período de tempo. Antes do século XVI raramente se faziam retratos das crianças, pois considerava-se que, se sobrevivesse e se tornasse um adulto, não era importante fazer um retrato de uma fase momentânea; se morresse cedo, não havia porque ser lembrada em um retrato. Houve um momento transitório – século XVI – em que se representavam pictoricamente as crianças nos túmulos dos pais, ou em retratos de família, mas eram representadas indiscriminadamente as vivas e as mortas, e geralmente todas iguais, embora tivessem idades diferentes. No século XVII, no entanto, já eram abundantes os retratos de

crianças, e se tornou um hábito pintar a infância.

A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. A criança seria um de seus modelos favoritos. (...) Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou. (ARIÉS, 2006, p.25).

Houve também uma diferença no movimento de formação da noção de criança, no que se refere às classes sociais - a criança da nobreza ou da burguesia, e a criança do povo, do proletariado. Enquanto a família nuclear se tornou a sede da classe burguesa, e a criança nesse meio recebeu maior valorização; os proletários, devido à situação de pobreza, se uniam em conjuntos de trabalhadores que dividiam a vida e se ajudavam mutuamente. Não se tratava de uma família composta por mãe-pai-filhos, mas de grupos de indivíduos que cooperavam para diminuir a miséria da vida. Nesse ambiente, as crianças ainda faziam parte do mundo do trabalho, ainda eram criadas por um conjunto de pessoas ou então nas ruas das cidades.

Logo, enquanto a diferenciação das crianças burguesas em relação ao mundo adulto ocorreu mais rapidamente, a criança pobre se manteve no anonimato por mais tempo, e na prática da vida social elas logo se misturavam aos adultos. É o que Ariés (2006) comenta através do estudo do vestuário das crianças: enquanto os filhos de nobres ou burgueses ricos passaram a ter um traje específico a partir do século XVI, as crianças do povo continuavam sendo vestidas, assim que saíam dos “cueiros”, com as mesmas roupas dos adultos. Da mesma forma ocorria nos jogos e brincadeiras, que antes eram indiferenciados entre as faixas etárias (incluindo-se a criança nos jogos de azar, por exemplo), passaram a ter características diferenciais a partir do século XVI, mas as crianças do povo continuaram por mais tempo compartilhando as diversões dos adultos, pois participavam ainda de seu mundo (do trabalho).

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe. (ARIÉS, 2006, p.74)

Outra diferenciação dizia respeito à questão dos gêneros: mesmo nas famílias burguesas, havia uma valorização maior dos filhos homens, pois seriam estes os responsáveis pela próxima geração, que manteriam os “negócios” de seus pais, que sustentariam a família. No modelo burguês, conforme já foi dito antes, o homem passou a ser o responsável pelo sustento da casa, sendo preparado o menino desde cedo para esse mundo externo, do trabalho, da política; enquanto a mulher cuidava da casa e dos filhos, sendo às meninas ensinadas as tarefas que as fariam ser boas mães e esposas. Sendo assim, no princípio, a criança que frequentava a escola era bastante específica: meninos, filhos de nobres ou burgueses ricos. As

mulheres e o proletariado não recebiam instrução teórica, apenas a instrução prática que os permitia situarem-se no mundo, as crianças do povo aprendiam o trabalho acompanhando os adultos, e as meninas burguesas aprendiam em casa com a mãe a serem como elas.

Nos contos de fadas clássicos, essa divisão dos gêneros é representada pela diferença entre príncipes e princesas. Enquanto aos heróis dos contos cabe a tarefa de sair ao mundo para procurar algo, matar dragões, vencer desafios, decifrar enigmas, sendo reconhecidos no final por seus atos de bravura, coragem, esperteza; as heroínas, na maior parte das histórias, não fazem muito mais do que dormir. Dormir e esperar pela chegada do príncipe que resolve as questões. Tudo se resolve com a presença do príncipe. Em “A Bela Adormecida” pode-se ver o representante mais conhecido desse tipo de história, onde não apenas a princesa dorme, mas todo o seu mundo fica congelado no tempo até a chegada do príncipe. Mesmo quando não dormem, as atividades que as heroínas desenvolvem nos contos são de uma ação diferente da dos heróis: elas podem ser submetidas a trabalhos exaustivos, que realizam com paciência e abnegação, provando seu valor ora pela obediência, ora pela beleza, ora por suas “prendas” domésticas.

Sendo a literatura tanto representação da sociedade quanto instrumento de transformação, as histórias infantis contemporâneas vêm produzindo questionamentos e inversões a respeito. A diferença de gêneros, o que é ser mulher ou homem, assim como o que a mulher pode e o que o homem pode em uma sociedade, faz parte do imaginário dessa sociedade, e as práticas sociais vão colocando para a criança essas diferenças. Desde o momento histórico em que apenas os meninos frequentavam as escolas, até as escolas divididas por sexo (escolas para meninos e escolas para meninas) em que os conteúdos se diferenciavam, e as escolas mistas da atualidade, as relações sociais se modificaram – hoje o que é ser homem e mulher é diferente do que era antes, assim como o “ser criança”. As mudanças vão ocorrendo de forma gradual e contínua, e esse desenvolvimento pode ser visualizado através do jogo de retomadas que é realizado sempre em um movimento entre a paráfrase e a polissemia, como coloca Orlandi (2007).

Da mesma forma, a relação da criança com a sexualidade foi modificada nesse processo de consolidação de um sentimento sobre a infância. Atualmente, embora nossa sociedade moderna esteja repleta de referências à sexualidade específica da infância - devido, em especial aos trabalhos de Freud (1996b) -, não se considera indicado trazer referências sexuais para essa fase da vida. No entanto, não foi sempre assim, antes do século XVI, ninguém pensava em se abster de comentários maliciosos ou de brincadeiras sexuais por haver uma criança presente, da mesma forma que era comum que adultos brincassem com os

órgãos sexuais das crianças pequenas e se divertissem com isso.

Nesse contexto, os contos populares que deram origem aos contos de fadas que conhecemos hoje eram contados tanto para adultos como para crianças, e falavam da vida em geral, de forma metafórica, faziam piadas sobre a classe dominante, sobre reis e rainhas; tentavam dar explicações para o que era inexplicável; mas sobretudo traziam lições morais para os ouvintes das histórias. Assim, um dos contos mais apreciados hoje pelas crianças - “Chapeuzinho Vermelho” tinha, nas versões originais, um outro diálogo no lugar do que conhecemos atualmente “- *Vovó, porque esses olhos tão grandes? - É para te ver melhor...*”. O diálogo que crianças e adultos ouviam na Europa Feudal era algo semelhante a este:

Então, o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

- Onde ponho meu avental?

- Jogue no fogo. Você não vai mais precisar dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai mais precisar dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!

- É para me manter aquecida, querida.

- Ah, vovó! Que ombros largos você tem!

- É para carregar melhor a lenha, querida.

- Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!

- É para me coçar melhor, querida.

- Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!

- É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou. (DARNTON, 1986, p.22)

Tanto a sexualidade quanto a crueldade não eram escondidas das crianças, pois não se tinha esse sentimento de que a criança é inocente e precisa ser protegida de experiências para as quais não está emocionalmente preparada – esse é um sentimento moderno, nascido, como já foi dito, junto ao novo estatuto da família burguesa, e à consolidação da burguesia como classe dominante, bem como com as pesquisas científicas sobre a infância. Repete-se aqui o dizer de Marx e Engels (1977) de que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante da época, logo, à ascensão da burguesia a essa condição, corresponde a dominância da ideologia burguesa, que se faz representar nas práticas sociais e nas instituições, como a instituição familiar, escolar e religiosa.

Foi durante a reforma religiosa e moral dos costumes, que se iniciou no século XVI, que a relação entre infância e sexualidade começou a ser modificada. Começou a se ver a masturbação infantil – que antes era considerada uma brincadeira – como algo vergonhoso e que deveria despertar um sentimento de culpa. Entra em jogo a religião cristã, em sua função de salvar e purificar as almas, que não tinham uma inocência, ainda que recém-nascidas, pois

vinham do pecado original<sup>14</sup>. Foi nessa época que se iniciou o que hoje conhecemos por literatura infantil, e que – veremos adiante – surge da adaptação de contos folclóricos, das fábulas e de grandes clássicos para as crianças, justamente pela retirada dos elementos sexuais, entre outras modificações.

Então, de acordo com o que pregavam os moralistas e educadores dos séculos XVI e XVII, um novo sentimento sobre a infância foi sendo construído – o da inocência infantil e da necessidade de se conservar essa inocência. Foi esse sentimento que se manteve, quase inalterado, até a modernidade, em que a proteção da ingenuidade infantil se tornou um dever moral, já investido de novas regulamentações sociais: a responsabilidade de educar moralmente as crianças, para delas “moldar” - como se molda uma escultura da argila disforme - um adulto bem orientado no mundo, passou, das escolas (internatos) dos séculos XVII e XVIII (de caráter religioso e voltadas para os ricos), para o comprometimento no seio familiar e das escolas modernas – agora tanto particulares quanto públicas. O Estado burguês, com seus instrumentos jurídicos, se torna o regulador da educação das crianças, através da obrigatoriedade do ensino.

A Fada-Mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada. Ela morria de medo do dia em que a Rainha das Fadas descobrisse que Clara Luz nunca saíra da Lição Um do Livro. (...)  
 - Minha filha, faça uma forcinha, passe ao menos para a Lição Dois! – pedia a Fada-Mãe, aflita.  
 - Não vale a pena, mamãe. A Lição Um já é tão enjoada, que a Dois tem que ser duas vezes pior. (ALMEIDA, 2007, p.7)

Com o decorrer da história, a criança passou a ser também vista como público consumidor, e sua valorização e os cuidados com ela foram redobrados, especialmente após a Revolução Industrial. A sociedade capitalista, que dependente do lucro e da exploração do trabalho, vê nas crianças (na era moderna) tanto o futuro trabalhador, que deve ter uma instrução adequada, minimamente suficiente, e uma saúde que o mantenha disponível ao trabalho; quanto o consumidor em potencial, que deve ser “ensinado” a consumir desde cedo. Para tal, é preciso que se cuide das crianças, que se instruem os *enfants*.

Os donos da força de trabalho são mortais: a fim de que ela se encontre sempre no mercado, como o reclama a transformação contínua do dinheiro em capital, é necessário que se perpetuem, que reproduzam em quantidade igual, pelo menos, a quantidade de força de trabalho que o cansaço e a morte subtraem. A soma dos meios de subsistência necessários para a produção da força de trabalho compreende, pois, os meios de subsistência dos substitutos, isto é, dos filhos dos trabalhadores. (MARX, 2008, p.80)

---

<sup>14</sup> Segundo Freud (1996d), o sentimento de culpa é a forma por excelência que a religião utiliza para manter o homem cativo de seus dogmas. O medo do castigo e a culpa pelos pecados mantém o sentimento religioso.

O processo de socialização da criança, na sociedade capitalista contemporânea, envolve, então, a transmissão das regras sociais, do funcionamento social (de forma principalmente não consciente); a instrução das crianças para que se situem no mundo e ocupem as posições que essa sociabilidade coloca para cada um (posições de classe); a preservação das condições mínimas de saúde para que cresçam e se desenvolvam; a criação de necessidades descartáveis, situadas simbolicamente e que instigam o consumo constante. A criança é “ensinada” a desejar os produtos da sociedade, e a desejar sempre para mais além, consumir sempre, satisfazendo a necessidade do capital de lucro constante.

Tão recente quanto a literatura dirigida a crianças e jovens é a concepção de infância como fase distinta da idade adulta. Há muito sabemos que as categorias criança e infância, como são concebidas atualmente, só começam a se delinear a partir da ascensão da burguesia e do seu fortalecimento como classe social, o que lhe garante as condições econômicas, políticas e ideológicas para definir e influenciar instituições como a família e a escola e, com isso, mantê-las a seu serviço e sob seu controle. (RIOS, 2012, p.25)

Na atualidade, o sentimento de valorização da infância chegou a tal ponto que temos uma inversão, a infância e a juventude como valores absolutos da sociedade, e o número de produtos destinados a essas faixas etárias – cada vez mais especializados e diversificados – aumenta a cada dia, alimentando um mercado em constante reinvenção. Nesse contexto, também o livro infantil se torna um produto para a infância, se tornou lucrativo escrever para crianças, pois há grande estímulo, por parte da escola, da família, da mídia, das políticas públicas, das editoras, para que a criança leia. A formação de novos leitores se torna imprescindível para alimentar um mercado e produzir consumidores para o sistema social capitalista.

Normalmente, o artista sofre injunções do sistema produtor de livros, que é capitalista: deve produzir obras comerciais – objetos que se transformem em dinheiro; deve atender às necessidades do mercado, elaborando pequenas fichas de estudo para consumo na escola, de sorte tal que o professor nem precise ler o livro; deve escrever tantas e tantas páginas; deve tomar cuidado com o que diz, pois estamos lidando com crianças – nada de subversão, de assuntos polêmicos, nada de investir contra a religião oficial, a família, o estado, o sistema de governo, o poder constituído. (ATAÍDE, 1995, p.12)

Com a consolidação da Formação Social Capitalista, sendo a burguesia a sua classe dominante, a interpelação jurídica dos indivíduos em cidadãos, que é a forma por excelência da dominação burguesa, faz com que hoje não se possa mais pensar na criança como um ser anônimo e substituível. Cada criança que nasce recebe um nome, um sobrenome, uma data de nascimento – um número de registro, uma personalidade civil – e o cuidado com a proteção das crianças se tornou um dever parental regulado pelo social através de leis jurídicas.

O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo

da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de um outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos. (ARIÉS, 2006, p.2).

O novo sentimento de infância, construído gradualmente e com deslocamentos de sentidos (bem como embates de sentidos), tornou a infância uma etapa da vida altamente particularizada, a ponto de os grandes teóricos sobre a infância a dividirem em inúmeras fases (por exemplo, as teorias de Freud e Piaget). Enfim, trata-se, na construção deste conceito histórico que se chama “infância”, de um processo que caminha da indiferenciação e anonimato à crescente especialização e individualização.

Conforme explicitaremos a seguir, essa noção sobre a infância, construída historicamente, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da literatura chamada infantil e para os questionamentos que permeiam essa tese. Todo o arcabouço de adjetivos que nos permitem hoje definir uma criança (ingênua, inocente, despreparada, desprotegida, vulnerável) poderiam nos fazer pensar que qualquer produção para elas não poderia ter nenhuma ligação com o discurso político e seus sentidos. Mas no período histórico que analisamos, a produção literária voltada às crianças joga com temas políticos, com questionamentos da ordem das relações de poder e opressão, trazendo à tona outros sentidos ligados à criança, como criatividade, inovação e rebeldia.

Ao decidirmos trabalhar com a literatura produzida para crianças e jovens, foi exatamente essa a primeira ideia que se impôs: a de que a literatura infanto-juvenil, como obra de arte que é, é formadora e transformadora do ser, proporcionando conhecimento, prazer e fruição estética. A literatura infanto-juvenil deve, antes de qualquer coisa, considerar o seu leitor, com quem assume um compromisso primordial. Decorre daí o seu conteúdo primeiro: o universo infanto-juvenil – que engloba as ansiedades de crescer, a afirmação da identidade, a personalidade em formação, os conflitos psicológicos e sociais, a busca pelo lugar no mundo e as vivências cotidianas. (RIOS, 2012, p.14).

Quanto à história da infância no Brasil, apesar de ter relação com toda a tradição ocidental, traz suas especificidades. Desde o início da colonização, se misturaram e ganharam contornos próprios as concepções de infância dos índios, dos negros escravizados na África e dos portugueses. No entanto, como a história que se conta geralmente é a história do ponto de vista dos dominantes, contada por eles, por sua voz, o que temos é o relato das noções de infância de origem europeia que determinaram, na colônia brasileira, os modos de se lidar com a criança.

Na época da colonização brasileira, ainda imperava na Europa o descaso com a criança. Uma grande população infantil vivia nas ruas, os pais abandonavam os filhos que não podiam criar e aquelas que conseguiam trabalho se tornavam trabalhadores tão explorados



quanto os adultos. Nesse contexto, crianças eram recrutadas para as embarcações que partiam para a América, para fazerem os trabalhos mais pesados.

Chegando aqui, os portugueses trataram de impor seus conceitos, valores e costumes para a população indígena local. Isso se deu, em especial, na figura dos Jesuítas, que buscavam cristianizar as crianças indígenas para que crescessem na moral católica, com intenção de educar e converter. Mas a atividade dos Jesuítas começou a interferir em questões políticas e foi necessária uma mudança no controle da educação das crianças.

A infância das crianças negras no Brasil escravista também era bastante difícil. Muitas vezes separadas de seus pais em situações de compra e venda de escravos, tinham que aprender muito cedo a trabalhar e obedecer aos seus senhores, que não davam muita importância aos filhos dos escravos, pois não lhe davam lucros, já que grande parte morria antes da idade adulta. A situação se modificou um pouco com a proibição do tráfico de escravos em 1850, quando os senhores de escravos não podiam mais contar com remessas da África, precisavam cuidar melhor dos negros que se encontravam em suas senzalas, e isso incluía seus filhos, que seriam os escravos no futuro.

Segundo Lage e Rosa (2011) havia a prática comum entre as escravas de provocarem abortos ou abandonarem seus filhos para que eles não se tornassem escravos. Muitas famílias pobres da área rural acabavam encontrando e criando as crianças. Mas também haviam as mães solteiras brancas, que não podiam aparecer com seus bebês, já que a moral não permitia que se tivessem filhos fora do casamento. Para tais situações, se importou uma medida que se utilizava na Europa, a Roda dos Enjeitados.

A Roda era uma estrutura colocada na parede externa de casas específicas (as Santas Casas de Misericórdia, por exemplo) onde crianças eram depositadas e giradas para o lado interno, ocultando a identidade de quem abandonava. A intenção inicial era proteger as crianças do abandono na rua, mas acabou consolidando e dando apoio às práticas que levavam ao abandono. Ainda, as crianças criadas nesses lugares eram confrontadas com uma alta taxa de mortalidade, devido a falta de cuidados. Muitas fugiam e iam viver nas ruas em condições miseráveis.

Assim como na formação do sentido de infância na Europa, enquanto os filhos de famílias burguesas foram gradualmente ganhando posição de afeto e cuidados, as crianças pobres continuaram a não ser notadas no Brasil. Marginalizadas, não tendo acesso a tudo que se convencionou ser importante para o desenvolvimento de uma infância saudável e feliz: carinho, proteção, moradia, alimentação, educação.

Por conta da miséria, cometiam pequenos furtos muito cedo. Com a modernização

das cidades e interesse de desenvolvimento econômico, a marginalidade das crianças começou a chamar a atenção. Os níveis de criminalidade infanto-juvenil causavam transtornos à ordem pública. “ Viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se em pouco tempo, delinqüentes.”(PASSETTI,2000,p.348).

Em 1927 foi elaborado o Código de Menores, onde as crianças encontradas na rua seriam encaminhadas para locais onde seriam moralizadas, transformadas em seres produtivos e submissos ao sistema. No entanto, segundo Lage e Rosa (2011), a estrutura desses locais acabou se transformando em “escola do crime”, o que se reflete até a atualidade nas instituições voltadas para a recuperação de menores.

Em 1940 foi criado pelo setor público o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual centralizou o atendimento às crianças brasileiras. Em 1941, criou-se o Serviço de Assistência a Menores, voltado a atender menores delinqüentes e abandonados. No mesmo período surge a LBA, Legião Brasileira de Assistência, criada em 1942 com o objetivo de promover a assistência social, principalmente durante a infância. Nesse mesmo período, organismos internacionais assumem o papel de definição das políticas assistenciais voltadas à infância nos países subdesenvolvidos. O Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), criado em 1946, inseria-se nas políticas assistenciais brasileiras atuando através de convênios com as diferentes esferas públicas. (BERNARTT, 2013, p.4)

O mundo estava, nessa época, começando a se preocupar com a situação das crianças e o Brasil, atendendo a apelos internacionais, começa a dar importância e a tentar solucionar o problema das crianças pobres ou abandonadas, bem como da criminalidade infanto-juvenil.

Durante o período da ditadura militar brasileira, a questão dos menores passou a ser colocada como um problema social. Com a preocupação de desenvolvimento do Brasil, a questão da segurança se tornava premente. O “cuidado” com as crianças era colocado como propaganda do governo, que desejava alçar o Brasil à qualidade de potência mundial, mas preocupando-se mais com a aparência que apresentávamos para o exterior do que com a essência de nossos problemas sociais.

Enquanto o Brasil e outros países da América Latina viviam um retrocesso, um período de autoritarismo e coerção, em outros países as políticas voltadas para a infância se multiplicavam. Apenas em 1990 o Brasil desenvolveria o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – que garante, ao menos na lei escrita, a proteção integral à criança e aos seus direitos.

Se a criança de antigamente não tinha um papel social, atualmente ela tem um papel predominante na sociedade. No entanto, se a criança como entidade distinta do adulto, que precisa de cuidados específicos e de proteção, foi um conceito construído historicamente, a

criança criativa e reflexiva que se pretende criar atualmente também está em processo.

O que fica como resumo desse processo histórico de desenvolvimento da noção de infância e da construção de um imaginário sobre o infantil e suas questões, é que o conceito moderno não é natural, mas construído historicamente e em razão de interesses do ponto de vista da manutenção da sociedade.

Até aqui, já vimos como se deu o processo histórico do momento da ditadura militar, com o funcionamento da censura, bem como o processo de formação de um sentido de infância. Agora vamos nos deter à formação e desenvolvimento da literatura chamada infantil.

### 3. A memória das histórias infantis - construção da literatura infantil

A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (C.D. de ANDRADE, 1964, p.591)

Falar de literatura, bem como de literatura infantil, é falar de um campo heterogêneo. A história da literatura acompanha os movimentos sócio-históricos em constante transformação, que atingem e reformulam as mentalidades, os “gostos”, as sensibilidades, os sujeitos. A literatura infantil é um gênero recente da literatura, que tem seus próprios comprometimentos e especificidades. Mas primeiro vamos procurar traçar rapidamente algumas características do discurso literário.

Desde a Antiguidade, os pensadores se questionavam acerca do papel, do status da literatura, fazendo parte do contexto da obra artística em geral. Platão considerava a arte uma mentira, ilusão que comprometia o bem social, pois era mais uma forma de apego ao mundo das aparências, afastando o homem do mundo essencial, o mundo das ideias. Já Aristóteles via na arte uma função catártica positiva para o bem social. D'Onofrio (2007) vê uma frase do poeta latino Horácio – *aut prodesse aut delectare* (a arte tem por finalidade o útil ou o agradável) - como ponto de partida para uma controvérsia que dura até a atualidade. A respeito da obra artística, sua especificidade estaria na utilidade social (teoria moral ou utilitarista), ou no prazer que ela provoca (teoria formal ou hedonística)? Para a segunda teoria, a arte se limitaria ao prazer estético puro, intrínseco à obra; para a primeira, a arte está comprometida com uma finalidade educativa do homem, contribuindo para sua conscientização do mundo em que vive. Dessa forma, se dividia a vivência do estético entre o prazer que ele proporcionava e a possibilidade de reflexão sobre o humano que ele refletia.

Cândido (1985), por sua vez, propõe a literatura tanto como expressão da sociedade quanto elemento para a crítica e a transformação. Para além dessa função social, as obras literárias não são simples cópias da realidade, mas se apresentam em uma lógica intrínseca própria que proporciona prazer tanto pela forma artística (prazer estético) quanto pela catarse que tramas e personagens podem provocar pela relação com situações sociais.

Para a AD - que considera o discurso como práxis social, que une língua, história e ideologia, com o atravessamento do inconsciente - as obras literárias são consideradas em sua

forma própria de enunciar; em sua relação com a história, com o momento histórico-social em que são veiculadas e com as posições de classe da formação social em que se constroem (condições de produção); na relação que a ideologia mantém de constituição do discurso; nas representações do imaginário da sociedade, que se colocam como pré-construídos do discurso. Todo discurso é materialização, na linguagem, da ideologia, através da filiação do dizer às formações discursivas e destas às formações ideológicas. A literatura se constitui como discurso, através dessa afiliação ao que pode e deve ser dito, em cada momento, em cada articulação histórica. A literatura infantil especificamente, se encontra em uma zona intersticial entre o discurso artístico (que reflete todas essas questões relativas à arte em geral) e o discurso pedagógico, como veremos adiante. Em cada obra, no entanto, se diferencia o nível de explicitação do pedagógico.

Abreu (2003), em seu estudo histórico, remete a um processo de “invenção” da literatura, pois apesar de haver, desde a antiguidade, obras literárias que figuram até hoje como grandes produções da humanidade, o termo “literatura” só foi tomado em sua acepção moderna – o conjunto de obras e autores consagrados – no século XIX. Até então, literatura designava a erudição e o conhecimento em geral (ciências, letras e filosofia). Os escritores, nos séculos XVI e XVII, sofriam com o desprestígio da sua condição de “homens de letras” e dependiam primeiramente do mecenato privado, depois da proteção do Estado, sendo necessário muito tempo de reivindicações para que conquistassem alguma autonomia. “Ocupando-se em atividades tidas como inferiores às das armas, da política e da religião, os escritores dependiam de gente que não os tinha em alta consideração” (ABREU, 2003, p.13).

A literatura alcançou o povo, no século XVIII, principalmente através do gênero “romance”, durante a chamada “revolução literária ou impressa” (quando novas técnicas de impressão foram instituindo o livro como produto), junto à revolução tecnológica mais geral. Nesse momento, foi necessária uma divisão entre as leituras do povo – basicamente os romances, que não eram considerados boa literatura – e as leituras de uma elite que detinha “o gosto”.

Seja ou não real a premissa de que “todo mundo lê”, importa perceber que o ingresso de novos atores no mundo letrado tem como correlato o desejo de operar distinções entre “ignorantes” e “sábios”, entre “boas” e “más” leituras, maneiras corretas e incorretas de ler. A capacidade e a oportunidade de ler não poderiam borrar as distinções entre pessoas comuns e “pessoas de espírito” (ou gens d’esprit, como se dizia). A leitura extensiva e, sobretudo, a leitura de romances são banidas do universo da boa leitura. (ABREU, 2003, p.21)

Também entre os autores havia o desejo de diferenciação, criando-se um embate entre aqueles que produziam para o mercado que crescia (autores populares) e aqueles que

buscavam se aproximar dos poderosos, produzindo um tipo de literatura que não visava ao sucesso de público, mas à apreciação de poucos (autores eruditos). Aliás, o fracasso de público era o sucesso da arte. Foi durante a instrumentalização dessa diferenciação que o moderno conceito de literatura, enquanto expoente das (boas) obras literárias de um determinado período, pôde ser constituído.

Enquanto as ciências ocupavam-se do que era utilitário, as artes literárias eram dedicadas às “amenidades”. Em oposição às ciências, ocupavam-se do que não era útil. Desde o princípio, a literatura foi vista como uma prática associada ao ócio das cortes, das classes mais favorecidas que, não tendo que se haver com questões úteis de sobrevivência, podiam se entregar aos deleites do gosto, do belo e do prazer. Segundo Lima (1983), a literatura, nesta época, distanciou-se de Aristóteles, que falava de uma função da arte como intervenção na vida, e passou a significar a fruição, o valor da arte por si mesma, distante da vida, da utilidade, da realidade. Ou, como falam Engels e Marx (1998, p.27) “... pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes;”.

Atualmente, os critérios sobre o que seria boa ou má literatura não estão explícitos, mas na prática, persiste a classificação pelos autores consagrados, e pela produção que se assemelha a eles. Modificações no “gosto” vão ocorrendo no decorrer da história da literatura, se moldando em “escolas”, que têm sua relação com as práticas sociais da época, se cronificando em monumentos temporais. Na história da literatura, como a concebemos hoje – a história baseada nos acontecimentos sociais e nos seus expoentes – as escolas funcionam como posicionamentos identitários, ou seja, a cada momento, as escolas definem o que é ser um autor, quais as características que uma obra deve ter, as palavras ou expressões que podem ou devem ser utilizadas, a produção de sentidos. A posição da autoria (ligada às escolas da literatura) se refere à identificação do escritor com a formação discursiva que domina cada movimento artístico. Um escritor, ao produzir sua obra, está investido de uma posição de sujeito, que tem predefinido o que pode ou não ser produzido.

A literatura infantil se constituiu como um desses posicionamentos identitários, não ligado à uma escola específica, mas referido ao destinatário – a criança – e à imagem que a sociedade coloca sobre ela. Quem escreve para crianças não pode escrever qualquer coisa, já tem uma imagem pre-construída de infância, e escreve identificado à produção de sentidos da Formação Discursiva da Literatura Infantil, que apresenta uma grande intersecção com a Formação Discursiva Educacional, já que a literatura infantil se constitui comprometida com

o desenvolvimento da criança.

A origem da literatura infantil se localiza na compilação e adaptação dos clássicos contos de fadas, que não eram composições destinadas originalmente à infância. As primeiras histórias para crianças foram adaptações de antigos contos folclóricos do campesinato europeu. Como não havia ainda no século XVI um sentimento consolidado de infância, ou sobre a infância, conforme já foi explicitado acima, essas narrativas orais eram destinadas a divertir a todos, em especial aos camponeses cansados do trabalho e aos viajantes que se reuniam em torno das fogueiras para descansar. Serviam mais para informar, dar lições, do que para divertir ou distrair as crianças como ocorre hoje. Essa reunião em torno do fogo, à noite, onde os homens consertavam ferramentas e as mulheres fiavam, enquanto ouviam histórias, era praticamente uma instituição, que na França chamava-se *veillée* (DARNTON, 1986).

Nos vazios do silêncio escreve-se a história dos homens. Tecido de palavras sussurrantes, de gestos singulares, que o contista organiza em narrativas únicas. No solo polvilhado de farinha de cevada torrada em torno do qual juntam-se os ouvintes, ressoam os cascos de um cavalo. O som eleva-se entre o sonho e nós, como uma poeira dourada. O herói passou, e deixou seu vestígio na areia de nossas memórias, onde sobreviverá (Bricout, *apud* RADINO, 2003, p. 35)

Nas histórias contadas pelos camponeses, misturavam-se a vida cotidiana e o mundo da fantasia. O elemento fantástico era inserido, a partir do *Era uma vez...*, ou *Once upon a time*, que quer dizer em algum lugar acima, além do tempo. O *era uma vez* apresenta um tempo fechado, onde as coisas sempre acontecem daquela forma, onde não há espaço para a mudança. Do ponto de vista discursivo, esse começo das histórias produzia para os camponeses em geral (crianças e adultos), e depois para as crianças especificamente, o sentido de que a realidade social (retratada pelos contos) não podia ser mudada, já que se encontra além do tempo, aquém das possibilidades de transformação.

Do *Era uma vez* até o *Felizes para sempre* produziam-se roteiros de histórias que se mesclavam, modificavam nomes e detalhes, mas tinham uma estrutura comum. O herói era sempre aquele que matava o dragão ou o inimigo, as princesas geralmente dormiam para esperar o príncipe, as camponesas trabalhavam muito para se tornarem dignas dos príncipes, as bruxas eram sempre feias e más. O lugar de cada personagem estava dado de saída, tudo o que ele tinha de fazer era ocupar o lugar que lhe era destinado na mobilidade social e no desenvolvimento da narrativa

A partir desse elemento fantástico, o camponês sabia que se tratava de uma outra dimensão, diferente de sua realidade cotidiana, o que os deixava mais livres para nomear e

aceitar seus medos, acalmar o corpo exausto, e rir de seus senhores, provocando uma catarse semelhante à que ocorria no teatro grego<sup>15</sup>. O mundo outro, a entrada em uma outra dimensão espaço-temporal, continua servindo hoje às crianças, dando a elas a possibilidade de rir de “seus adultos”. Sendo assim, ao mesmo tempo em que permite a catarse, a produção folclórica deixa claro, pelo Era uma vez, que isso só pode ocorrer em outro tempo, em outro mundo.

A produção literária pra crianças no período da ditadura, mesmo aquela considerada adequada (premiada dentro do período), se caracteriza pelo questionamento desse tempo fechado e imutável. As narrativas mostram transformações nas vidas das personagens em que o próprio sistema se transforma. Enquanto nos contos clássicos a transformação ficava no nível do indivíduo, em muitas obras do nosso *corpus* as mudanças são feitas na sociedade. Como em “A fada que tinha ideias” (2007), em que a fadinha Clara Luz questiona o sistema e no final é convidada a fazer parte do governo das fadas e modificar o estado de coisas; em “Uma estranha aventura em Talalai”, em que o adjetivo “estranha” diz que é uma aventura que não ocorre todo dia, que não é usual, a presença de um estrangeiro começa a fazer com que os pescadores questionem a sua realidade cotidiana e confrontem o Dono. Mas é na obra “Uma história meio ao contrário” (MACHADO, 2005) que, estruturalmente, os contos clássicos são ressignificados. A história começa no ponto em que os contos clássicos terminam “E foram felizes para sempre” e termina por onde começam “Então, era uma vez”. Essa forma de estruturar a narrativa serve, especialmente nesse momento histórico, mas não apenas nele, para questionar a imutabilidade das coisas do mundo, da forma de governo.

Sobre essa produção folclórica para crianças, é comum que a chamemos de “contos de fadas”, no entanto são raros os contos que conhecemos hoje que trazem a presença de fadas. A figura da fada, assim como os contos, sofreu modificações histórico-ideológicas. Inicialmente, a fada representava tanto o bem como o mal, continha em si mesma essa dualidade. Estava ligada aos ritos do paganismo que imperavam na Europa antes do domínio do cristianismo, que tinham como deuses e deusas as forças da natureza, em si mesmas boas e más, ritos principalmente de origem céltica<sup>16</sup>. A figura do Deus benevolente surgiu com o cristianismo, e de forma semelhante a fada passou a ser uma criatura totalmente boa, ligando-

<sup>15</sup> Na Grécia de Aristóteles, as dramatizações funcionavam pela expressão dos sentimentos e situações humanas, fazendo um efeito no espectador. Em “Hamlet”, de Shakespeare (2001), a personagem-título recorre à esse sentido da catarse grega quando faz encenar um drama muito semelhante à situação vivida (a morte do pai pelo tio e o casamento deste com sua mãe), provocando uma liberação dos sentimentos contidos, tanto por ele como pelas outras personagens implicadas. Também Freud utiliza o termo catarse para falar do momento em que os afetos que estavam reprimidos ganham expressão emocional.

<sup>16</sup> Ver a esse respeito um apanhado histórico da influência celta nos contos de fadas realizado por Coelho (2003).



se, enquanto imagem, à mulher/pura/mãe/santa, personificada pela Virgem Maria. Relegada às sombras, o lado malévolo das fadas foi personificado pela bruxa ou pela madrasta dos contos de fadas, e representada no imaginário da Idade Média como a mulher/feiticeira, de caráter sexual, tentadora dos homens, como Eva e todas as outras que foram anonimamente queimadas nas fogueiras do Santo Ofício. O que ficou nos contos que conhecemos hoje foi essa divisão entre beleza (virtude) e feiúra (maldade). Enquanto as princesas são belas e puras, as bruxas más são horrorosas.

É incrível como se confundem e até se reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético. Invariavelmente, a bruxa, o gigante e outras personagens são extremamente feias, ou até monstruosas, grotescas ou deformadas, fazendo com que o afastamento físico, a repulsa instintiva, a reação da pele sejam o detonador do temor e do medo, e não a ameaça emocional do que eles representam – de fato – para a criança... Afinal, a bruxa não é mostrada como um ser misterioso, enigmático, que conhece e domina outros saberes, que pode até ser muito sedutora e atraente (e por isso perigosa e ameaçadora). (ABRAMOVICH, 1989, p.36)

Atualmente vemos na produção cultural para crianças um deslizamento destes sentidos, já que as bruxas não são mais necessariamente feias, nem necessariamente más, enquanto as princesas não precisam ser belas em aparência, mas em essência, como a moderna princesa Fiona, do filme “Shrek”(17). Como coloca Eco (2007), em um apanhado histórico da noção de feiura, este conceito passa pela relação entre feio estético e feio moral (monstro na face, monstro na alma), bem como por uma visão romântica onde um exterior deformado escondia uma alma bela, em especial na literatura – de Quasímodo a Shrek, passando por O Patinho Feio, O Homem que ri, Frankenstein, A Bela e a Fera...

Voltando à história, a lógica servil da Idade Média foi dando lugar ao Renascimento e ao domínio da burguesia, ao mesmo tempo em que os contos começaram a ser valorizados como forma de cultura. Havia um movimento em toda a Europa de resgate das histórias contadas pelo povo, bem como a língua oral, pretendendo salvar esse tesouro cultural do esquecimento e da ação do tempo, salvando da oralidade e preservando através da escrita. A partir do século XVI, muitos estudiosos de diversas áreas coletaram histórias pelos campos e cidades da Europa, compilando-os em publicações. Um dos primeiros foi o italiano Giambattista Basile (1566-1632), que escreveu “O Pentameron”, onde se viam histórias com os mesmos elementos que viriam formar os contos que hoje conhecemos, mas em um tom picante, humorístico e obsceno, segundo Radino (2003).

A cada publicação, foram sendo suprimidas passagens dos textos que remetiam a

---

<sup>17</sup> Fiona produz uma inversão na fórmula clássica dos contos, ao ser beijada no final, não assume a forma de princesa, mas de ogra. Também no filme “A princesa e o sapo” (Disney, 2009), que continua a mesma inversão, onde um príncipe transformado em sapo pede à heroína que o beije para quebrar o feitiço, mas ela é quem acaba virando sapa.

cenas violentas, rituais pagãos e obscenidades para transformar os contos ao gosto da época. Charles Perrault (1628-1703) viveu na França e transportou os contos dos camponeses para a corte, buscando educar moralmente os cortesãos. Com intenção de agradar crianças e adultos, Perrault escreveu “Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades”, que depois recebeu o título “Os Contos da Mamã Ganso” onde permeia lições de moral (certo e errado) com comentários maliciosos. Para ele, as histórias deviam mostrar a recompensa da virtude e a punição do mal, trazendo uma moral ao fim da narrativa, como se fazia nas fábulas. Como exemplo, a moral colocada ao final de uma versão de 1697 de “Chapeuzinho Vermelho”:

Vemos aqui que as meninas,  
E sobretudo as mocinhas  
Lindas, elegantes e finas,  
Não devem a qualquer um escutar.  
E se o fazem, não é surpresa  
Que do lobo virem o jantar.  
Falo “do” lobo, pois nem todos eles  
São de fato equiparáveis.  
Alguns são até muito amáveis,  
Serenos, sem fel nem irritação.  
Esses doces lobos, com toda educação,  
Acompanham as jovens senhoritas  
Pelos becos afora e além do portão  
Mas aí! Esses lobos gentis e prestimosos,  
São, entre todos, os mais perigosos. (TATAR, 2004, 338)

Perrault já era um escritor reconhecido e não se sentiu à vontade para assumir a autoria de um livro destinado à crianças, colocando seu filho como autor. Segundo Lajolo & Zilberman (2004), essa recusa de Perrault é sintomática da relação dos autores literários e intelectuais com esse gênero ainda em formação. Escrever para crianças seria uma mancha na reputação literária de um escritor, já que a literatura produzida para crianças não era pensada como arte, mas como pedagogia, devido seu compromisso com a formação moral do indivíduo.

Jakob Grimm (1785-1863) e seu irmão Wilhelm Grimm (1786-1859), por sua vez, recolheram contos populares de regiões de língua alemã, com a intenção erudita de salvá-los do esquecimento trazido pelo progresso, como um arquivo cultural preservado para os tempos futuros. Mas mesmo tentando ser fiéis, não conseguiram deixar de alterar as tiradas obscenas e humorísticas, típicas da narrativa oral. Há quem diga ainda que os informantes dos irmãos (as contadoras de quem eles recolhiam as histórias) modificavam um pouco os contos para não chocarem os ouvidos católicos de Wilhelm e Jakob (TATAR, 2004).

Ainda assim, sendo as primeiras edições dos “Contos da infância e do lar” mais fidedignas aos interesses dos irmãos, os pais não contavam essas histórias aos filhos, por achá-las muito rudes (já se consolidava o sentimento de que a infância deveria ser protegida

do que fosse feio, sofrível e mau). Portanto, os irmãos foram adequando a obra ao gosto das famílias nas sucessivas edições. A exemplo disto, podemos dizer que eles não se cansavam de transformar mães em madrastas, ou seja, as maldades que nos contos originais eram cometidas pelas próprias mães das crianças, nas histórias dos Grimm eram perpetradas por madrastas más, a fim de preservar a santidade da maternidade (discurso religioso) e manter a ideia do amor materno incondicional (discurso familiar).

O que se produz em relação à maternidade, desde a época em que esses contos foram compilados, é que a mãe é o ser que – por “natureza” – ama o filho incondicionalmente, não podendo por isso estar associada, nas histórias, com algum tipo de violência, abandono ou qualquer maldade. A mãe dá a vida por seu filho, e deixa de se alimentar para dar alimento a ele. Como foi visto acima, a relação com as crianças não foi sempre assim.

... as condutas de abandono da criança eram múltiplas até meados do século XVIII, sendo que a indiferença, a frieza, assim como o desinteresse pelo bebê que acabava de nascer eram comuns, o que leva a deduzir que o amor pela progenitura não sufocava as mulheres e, sobretudo, que essas atitudes eram toleradas pela sociedade. (MOTTA, 2005, p.66).

Assim como o sentimento sobre a infância, o amor materno incondicional é um conceito construído historicamente. Foi necessária, para a consolidação do modelo social burguês, a divisão dos papéis do homem e da mulher no funcionamento da família. Para convocar a mulher a ficar em casa, cuidando dos filhos, preservando-os para que sobrevivessem e se tornassem aptos a assumir seu lugar na sociedade quando crescessem, as práticas sociais foram delineando o amor materno como algo naturalizado – o funcionamento da ideologia de produzir como natural para a sociedade o que é necessário para a sua manutenção. As mulheres passaram a ser consideradas mães por natureza, e aquelas que se negavam a esse papel eram (e são) chamadas de “mães desnaturadas”, mulheres que não agem de acordo com a sua natureza.

A ideologia da maternidade vivida nos nossos dias e nascida com a sociedade burguesa patriarcal confere a todas as mulheres a faculdade natural de amar sem restrições e de cuidar da criança que concebeu sob quaisquer condições. As que recusam de algum modo este destino biológico e social são consideradas exceções e recebem com frequência o rótulo de anormais. (MOTTA, 2005, p.63)

É no interior desse imaginário social que os contos vão sendo modificados. A “Chapeuzinho Vermelho” deixa de tirar a roupa para o lobo, as mães se tornam madrastas, as cenas de beijos entre os príncipes e as princesas substituem as descrições eróticas originais<sup>18</sup>, entre outras transformações que se adequam ao sentimento sobre a infância e a

<sup>18</sup> Outro exemplo é a história da “Bela Adormecida” que, nas versões mais antigas, não acordava com o beijo

família que se consolidava.

Já Hans Christian Andersen (1805-1875) é considerado o precursor do movimento romântico na literatura infantil. Baseou-se nos contos populares dinamarqueses mas emprestou a eles muito de sua infância pobre e seus ressentimentos com as humilhações que sofrera. É comum que se diga que uma de suas histórias mais famosas, “O Patinho Feio”, que analisamos em nossa dissertação, seria uma autobiografia em forma de conto, do menino desajeitado que saiu do interior para Copenhague aos quatorze anos, enfrentou a implicância dos meninos da cidade, até tornar-se um famoso cisne do mundo da literatura. Trata-se de um dos vários métodos de se fazer crítica literária, que relaciona a obra com a personalidade do escritor.

Enquanto Perrault foi considerado, a posteriori, o criador da literatura infantil, por ter sido o primeiro a adaptar seus contos para as crianças, Andersen foi o primeiro a criar histórias infantis, pois muitos dos seus contos não foram adaptações da literatura oral, mas criados por ele já para um público específico: as crianças.

Os contos de Andersen têm uma estrutura diferente dos de Perrault e dos irmãos Grimm: nem sempre há punição do mal, como é visto na história “O Patinho Feio”, a heroína não consegue o amor do príncipe, como revela “A Pequena Sereia” e o final nem sempre é feliz, como no caso da “Pequena vendedora de fósforos” e “Sapatinhos Vermelhos”, que terminam com a morte das heroínas(19). Os finais tristes de seus contos sofreram o efeito dos tempos e hoje se parecem mais com os clássicos contos de fadas, por exemplo, a adaptação feita por Walt Disney do conto “A Pequena Sereia” (1989) modifica o final: onde originalmente a heroína transformava-se em espuma do mar, na versão Disney casa-se com o príncipe.

Atualmente, no mundo do entretenimento, os contos foram retomados e adaptados em grande parte por Walt Disney. Com a filosofia de enfatizar as virtudes humanas e de salientar o otimismo, retirou elementos malévolos e sexuais e humanizou personagens arquetípicos, como podemos ver na sua primeira obra deste gênero – “Branca de neve e os Sete Anões”, de 1938 – em que diminui o castigo da rainha(20) e dá nomes e características

---

do príncipe. Ele a encontrava dormindo no castelo, mantinha relações sexuais com ela adormecida. A princesa ficava grávida e apenas acordava quando seus filhos gêmeos, ao nascer, buscam seu seio para se alimentar e acabam sugando-lhe o dedo, retirado assim a agulha do fuso que a espetara e a fizera dormir.

<sup>19</sup> Sobre essa forma de pensar a estrutura dos contos de fadas, ver Bettelheim (1980), que diz que a função psicológica do conto para a criança é de trazer consolo e segurança, que o mal é punido e o final feliz é garantido. Sendo assim, para o autor, os contos de Andersen não seriam adequados, pois em lugar de auxiliar, aumentaria as angústias infantis.

<sup>20</sup> Nas versões mais antigas desse conto, a rainha era obrigada a dançar até morrer com sapatos de ferro incandescentes.

personais aos anões (Dunga, Zangado, Mestre, Dengoso, Soneca, Feliz e Atchin). Na realidade, os atuais filmes infantis - tanto as adaptações dos contos de fadas clássicos, quanto novas histórias que se configuram como contos de fadas modernos, como os “novos clássicos”, “Rei Leão” (1994), “Shrek” (2001), “A Era do Gelo” (2002), “Procurando Nemo” (2003), entre outros – se tornaram o veículo por excelência de transmissão de histórias, em um apelo comercial, fazendo com que a busca pelos livros referentes venha em seguida. É um novo movimento... tanto no que diz respeito à literatura, quanto no que diz respeito à infância...

De acordo com a teoria psicanalítica, aproximando o conceito de recalçamento<sup>(21)</sup>, aquilo que foi recalçado encontra sempre um meio, ainda que disfarçado, transformado, de retornar. Todo o movimento lento e constante dos compiladores e escritores de afastar os elementos sexuais e agressivos das histórias infantis, retorna atualmente no cinema produzido para crianças. Além dos filmes citados acima, pode-se remeter a outros exemplos, como “A fuga das galinhas” e “Madagascar”, que trazem humor adulto, tratando justamente daquilo que se queria afastar das crianças, as referências sexuais e agressivas, ainda que de forma sutil.

Segundo Zilberman e Magalhães (1987), a literatura infantil é uma das mais recentes formas literárias existentes. Além de sua relação com o novo sentimento de família e de infância, as autoras também relacionam o nascimento da literatura infantil com as novas intenções pedagógicas, e à obrigatoriedade de ensino, práticas desenvolvidas com a ascensão da burguesia como modelo social. Como instrumento da pedagogia, tencionando passar valores e regras de comportamento às crianças, a literatura infantil enfrenta um questionamento ou desprestígio de sua forma artística. Seu valor literário estaria comprometido pelo seu valor pedagógico.

A separação entre boa e má literatura atingiu, desde seus primórdios, a literatura infantil, relacionada à prática pedagógica (utilitária) desde seu surgimento; passava longe da finalidade “pura” de busca da beleza e da fruição da arte. Para se escrever para crianças não basta escrever bonito, é preciso que haja uma mensagem a se transmitir e aprender, conhecida como “moral da história”, que vem da tradição das fábulas. É preciso partir da ideia de que, ao se escrever para crianças, não se escreve qualquer coisa, pela própria posição do adulto (escritor) em relação à criança (leitor ou ouvinte) trata-se de uma relação dissimétrica entre alguém que sabe e alguém que precisa aprender. Por isso, tanto conteúdo quanto forma da literatura infantil estão comprometidas, desde o início, com uma prática educacional, de

---

<sup>21</sup> Tratado teoricamente no capítulo precedente.

exaltação dos comportamentos e reflexões que se deseja que a criança tenha, e o desencorajamento das ações contrárias.

Além disso, a literatura infantil foi, desde seus primórdios, confundida, enquanto caracterização, com seu destinatário: criança... infantil... ingênua...

... ela se vê classificada em analogia à tipificação das relações entre o adulto e a criança, sendo-lhe imputadas, por conseguinte, as qualidades atribuídas à infância em geral, quais sejam: a menoridade, a inferioridade e o estágio de “ainda não” literatura. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.18)

Com a crescente valorização da própria infância, aumentou no último século o prestígio da literatura infantil, chegando ao seu auge atualmente, quando a criança se torna valor absoluto no mundo moderno. Com isso também se modificou a importância dada à literatura infantil, à sua função para a criança, e a necessidade de se estabelecer em novas divisões, novos sistemas de classificação, entre o que seria ou não um bom livro para crianças, livros recomendáveis ou não recomendáveis. Mas... ainda que se recomende o valor literário de fruição para a infância, as obras consagradas (e as “consagráveis”) precisam ter um conteúdo a passar: uma lição, uma moral. É algo que não deixa de acompanhar a literatura infantil por fazer parte de seu processo constituinte. Poderíamos dizer que a forma-sujeito da literatura se encontra nessa intersecção entre a arte e a educação e que essa constituição a determina, seus dizeres, suas articulações, suas possibilidades.

A partir das intenções pedagógicas, da sua utilidade pedagógica, a literatura infantil se constituiu, então, definida pelo seu destinatário – a criança – e pelo seu objetivo – transmitir as “coisas do mundo”, mantendo a organização social. Além disso, as autoras acima citadas vêm na literatura infantil um jogo que reproduz as relações de dominação-submissão entre adultos e crianças, sendo as histórias criadas por adultos e disseminadas por eles (pais, escola), não deixam de atender às suas necessidades de educar, controlar, moldar. “Decorrentemente, educar importa em dirigir e controlar a adaptação do indivíduo ao meio para que a vida social tenha assegurada a estabilidade e a harmonia.” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.42).

Na literatura infantil, existe um jogo tenso entre o estímulo da emancipação do leitor-criança (busca de transformação da realidade), e os dizeres que visam a domesticá-lo. Pela análise que realizamos em nossa pesquisa de mestrado, poderíamos dizer que, na maior parte da produção literária para crianças a domesticação, a reprodução, predomina sobre a transformação. Existe, na literatura infantil contemporânea, uma tendência a “produzir” histórias que valorizem a emancipação, com o objetivo de auxiliar a formar crianças conscientes e críticas. No entanto, embora os temas dos textos reflitam sobre liberdade,

atitudes que levam ao desenvolvimento da autonomia, à quebra das regras preestabelecidas, seus enunciados trazem marcas do discurso educacional dominante, que procura moldar o indivíduo de acordo com o laço social.

Foi essa realidade que nos fez desejar analisar as obras literárias escritas para crianças durante o período da ditadura. Tendo uma primeira observação demonstrado que esses textos traziam um predomínio da emancipação, passamos a querer compreender como se dava esse funcionamento.

Dentro da crítica literária especializada em literatura infantil, é comum que se faça a diferença entre os livros que serviriam apenas a uma função pedagógica, não se constituindo em verdadeira literatura; e aqueles que servem ao prazer artístico, à leitura enquanto lazer, retomando a diferença trabalhada anteriormente, a respeito da literatura em geral, entre o artístico como fruição e o utilitário. No entanto, o que se percebe é que mesmo os livros infantis considerados altamente recomendáveis enquanto forma artística, se servem dos sentidos moralizantes de conformidade e aquietação. Mesmo nas obras de caráter emancipatório do período da ditadura encontramos dizeres que bloqueiam as atitudes ou ideias progressistas. Como dissemos, faz parte da constituição desse discurso o compromisso com a moral e o processo educacional da criança, um compromisso conservador. Em algumas obras do nosso corpus vamos encontrar mais elementos conservadores ou mais elementos resistentes, mas a presença dos dois é constitucional e dialética.

A presente pesquisa, que tem como base a teoria do discurso (AD), encontra-se, então, em uma região teórica interseccional a esse respeito: acredita-se que a literatura infantil tem por característica própria o comprometimento com o desenvolvimento humano e com sua adaptação moral à sociedade em que vive, bem como um compromisso com o discurso artístico e com a realidade.

Ao falar sobre o texto literário, a primeira associação que se costuma fazer é com a ficção e com a irrealidade. A obra literária, por se constituir de um mundo fictício, muitas vezes é tomada preconcebidamente como algo desligado da realidade e, por isso mesmo, não teria leis de funcionamento definidas. O fato de que as mais improváveis narrativas possam ser escritas faz com que se pense tratar – em literatura – de um reino caótico, povoado apenas pela imaginação criativa – ora divina, ora perturbada – do autor. No entanto, tal perspectiva não se sustenta ao primeiro olhar cuidadoso. O texto literário, ao criar uma realidade fora da realidade, também cria, em si mesmo, as regras dessa outra realidade. Não é preciso haver coerência com o mundo real como afirma Cândido (1985), mas uma coerência interna, uma espécie de lógica própria a cada obra literária, e que deve ser respeitada para que haja

verossimilhança no texto ficcional. O compromisso da obra literária não é com a realidade factual, portanto, mas com a realidade ficcional.

Na presente pesquisa, compreende-se que a literatura infantil, embora crie um mundo fantástico de fadas, dragões, princesas, bruxas, ogros e outros inúmeros seres de fantasia, embora algumas narrativas se passem em um outro tempo e espaço (era uma vez), que tem como objetivo a ludicidade da criança, também funciona como representação da sociedade e questionamento desta. Ao nascer comprometida com a educação moral da criança, a literatura infantil está atravessada pelo processo de socialização da criança. Falamos então, do ponto de vista da AD, em um discurso da literatura infantil, inserido em um universo maior, do discurso artístico, que tem uma função social : ao mesmo tempo em que reflete as questões sociais, também avança em relação a esta, trazendo questionamentos e reflexões críticas.

A literatura infantil se caracterizou, durante muito tempo, pela questão da fantasia. A narrativa de um conto de fadas geralmente começa com a fórmula “Era uma vez...” e a partir daí constrói, como toda literatura, um mundo-outro, diferente da cotidianidade, convida o leitor/ouvinte a entrar na fantasia da história, a vivenciar e sentir junto com o personagem suas dores e alegrias. Mesmo que os contos modernos não se iniciem com essa fórmula e não descrevam um mundo mágico na maioria das vezes, a apresentação do mundo ficcional pode se iniciar com uma descrição das personagens ou do ambiente, para onde o leitor deve se transportar durante a leitura. Configura-se uma ficção compartilhada, a criação de uma realidade fora da realidade. Sobre isso fala Pêcheux (1997, p.169):

...a teoria estética do romance clássico fala da “transmutação” romanesca dos conteúdos “cotidianos” (manhãzinha, pávida, nascimento) como meio pelo qual o romancista cria “seu mundo”, “fora da realidade”, com seus próprios objetos, suas qualidades e propriedades específicas, etc., em convivência com o leitor. Assim, pois, a ideologia estética da “criação” e a recriação pela leitura – correlativa da criação – encontram, também elas, sua origem naquilo que chamamos a “forma-sujeito”, mascarando a materialidade da produção estética.

Já que a forma-sujeito funciona pela ocultação do assujeitamento sob a forma da autonomia – o sujeito se crê autônomo, origem de seu dizer e de seu pensamento, também na produção estética, ao pretender criar um outro mundo, o escritor está investido dessa ilusão de autonomia, do domínio do dizer. Assim como para produzir uma obra ficcional é preciso essa ilusão da “criação”, também para que haja sujeitos agindo no mundo é preciso a ilusão da autonomia. O que esse funcionamento oculta, segundo Pêcheux, é o caráter material de todo discurso, entre eles o discurso literário, que a determinação do discurso não é o sujeito que escreve, que fala, pensa, mas a posição que atravessa o sujeito ao enunciar, e que é uma posição ideológica, referida a uma posição determinada nas relações que podem se estabelecer



em uma dada formação social.

Nesse sentido, também o que pode ou não ser escrito para a criança é determinado pelo imaginário que a sociabilidade constrói sobre ela. No processo histórico de construção da infância e da literatura infantil ficaram associados a essa faixa etária dois principais tipos de narrativas, ambas reformulações, adaptações de produções anteriormente destinadas a todas as idades – os contos de fadas e as fábulas. Com o desenvolvimento desse gênero literário as produções para crianças passaram a assumir formatos variados, como a poesia, o romance, o conto e a crônica.

Pertencer a um gênero, em literatura, significa ter uma formatação mais ou menos específica, algumas características básicas que pertencem a um certo tipo de escritura, ou de um tema específico. No entanto, nossa análise permite demonstrar que cada obra literária é única e, se por um lado, tem seu pertencimento a uma espécie de obras, não deixa de lado sua singularidade, e que essa singularidade pode significar a existência em paralelo de vários gêneros.

Os contos de fadas, desde suas origens orais, buscavam mostrar a oposição entre o que era bom e correto, e o que era mau e incorreto, a luta entre bons e maus, uma dicotomia que, pela sua simplicidade maniqueísta, serviu mais tarde à infância. As personagens dos contos clássicos não se misturam, os heróis são os heróis, as donzelas são sempre donzelas, as bruxas sempre feias. O sentimento sobre a infância, que se constituiu a partir da história que se relatou acima, produziu um sentido de infantil ligado ao simples e maniqueísta – o preto e branco, sem escala de cores. Algo que uma das obras que analisamos adiante, *Flicts*, questiona de uma forma essencialmente artística. É como se a criança, por sua puerilidade, não tivesse condições de compreender nada que não fosse simples, por isso os contos lhe foram destinados, após sua adaptação.

A fábula<sup>(22)</sup>, por sua vez, assim como os contos de fadas, não foi um gênero originalmente destinado à infância e, ainda que hoje se produzam fábulas para crianças, sua “moral” geralmente é endereçada aos adultos, ou mais precisamente ao adulto dentro da criança, ou seja, o sujeito adulto que a criança é chamada a ser em seu processo educacional. O texto fabular, vindo da tradição de Esopo (VI a.C.), Fedro (30/15 a.C. – 44/50 d.C.) e La Fontaine (1621-1695)<sup>23</sup>, é uma narrativa geralmente curta que traz comportamentos e valores

---

<sup>22</sup> Tratamos aqui do gênero literário fabular e, a partir dele, do discurso fabular, não do conceito de fábula como o utilizavam os formalistas russos, como elemento fundamental do texto literário, relacionado ao que Aristóteles chamou de *mythos* (D’Onofrio, 2007).

<sup>23</sup> A retomada das fábulas por La Fontaine acompanha o movimento de adequação das obras clássicas para crianças, adaptando as fábulas de Esopo, que eram dirigidas à sociedade em geral, tanto adultos quanto

humanos tratados a partir de figuras de animais, com intenção moralizante e em grande parte de forma maniqueísta: uma personagem representando a virtude, o que se deseja, e outra representando o condenável, errado. As personagens que se comportam de forma incoerente aos valores sociais são punidas, enquanto a que atende aos ideais é premiada. É um esquema mais simples do que o conto.

La fábula – breve historia donde los animales imitan el comportamiento de los humanos para dar lecciones de moral – fue ampliamente difundida por Esopo, llégo al norte de África y regresó a Europa, donde la moral Cristiana la adoptó como relato ideal para transmitir sus enseñanzas. Fue em Europa donde se inició la costumbre de añadir una sentencia al final. (...) pretendía educar conforme a las normas de la época. No hay lugar para la fantasía, la prudencia o la debilidad. Los fuertes, los listos, los astutos y los laboriosos son los ganadores. (GARRALÓN, 2001, p.18)

Segundo Grantham (1999), nas fábulas procura-se mostrar como as pessoas devem agir, quais as condutas aceitas pelo social, reproduzindo, através do “convite” a agir do modo correto, as relações de dominação/submissão da sociedade, auxiliando na manutenção do status quo. “Deste modo, a moral do discurso fabular tem um papel coercitivo, na medida em que, mostrando os fatos como eles são, procura conter nos indivíduos o desejo de ver os fatos como eles poderiam ser.” (GRANTHAN, 1999, p.223)

Além de mostrar as “coisas como elas são” para evitar fazer pensar nas “coisas como poderiam ser”, evitar o questionamento da sociedade capitalista, a literatura infantil, em especial a literatura clássica, coloca narrativas exemplares de pessoas ou seres que suportam os sofrimentos, lutam incansavelmente, superam as dificuldades iniciais e conquistam novas formas de viver no final. A ideologia dominante da sociedade contemporânea funciona no sentido de colocar como sendo responsabilidade do próprio indivíduo o seu sucesso ou fracasso no mundo. Apaga as determinações sociais de classe construindo o sentido de que é possível ao sujeito empreendedor transcender a sua classe social e “subir na vida”. Jogando a responsabilidade para o indivíduo, joga também a culpa para aqueles (a maioria) que não consegue. Não apenas os contos e fábulas produzem esses sentidos, mas também as teorizações que se referem à produção para a infância, em especial as análises psicanalíticas da literatura infantil, como se vê na citação a seguir:

Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. (MACHADO, 2006)

Assim, se “O patinho Feio” (ANDERSEN, 1995) aceita os sofrimentos sem se revoltar, e segue sempre adiante, persistente; se o “Pequeno Polegar” (TATAR, 2004) não se intimida pelo seu tamanho reduzido e vence o gigante se tornando mais inteligente que ele; se “Cinderela” (TATAR, 2004) suporta as humilhações da madrasta e das irmãs, aceita as regras que a fada madrinha lhe dá e se torna princesa; então é possível ao sujeito mudar o seu futuro, depende apenas dele.

As produções para crianças estudadas nesta pesquisa mesclam elementos dos contos de fadas, mas atualizados, como nos textos “História meio ao contrário” (MACHADO, 2005) e “Procurando firme” (ROCHA, 2009) e elementos das fábulas, como em “Flicts” (ZIRALDO, 2009). Sendo assim, embora as obras analisadas sofram a influência dos discursos fundadores da literatura infantil, bem como dos elementos pedagógicos e moralizantes que são característicos do gênero, se constituem como um conjunto heterogêneo que utiliza diversos outros discursos, inclusive o político, para produzir seus sentidos.

Essa faculdade de brincar com a linguagem, criando efeitos de simplicidade nas obras (ver Flicts adiante), não é feita sem um trabalho criativo sobre a língua. Aparentemente a literatura produzida para crianças poderia ser relacionada a uma facilidade, como se criar histórias para crianças fosse simples e fácil, uma brincadeira se comparada à séria, difícil e sofisticada arte de escrever para adultos. Mas a literatura infantil é feita inicialmente com o mesmo processo de trabalho intelectual e emocional sobre os grandes temas e dramas humanos, com a dificuldade final de traduzir esses dramas em uma simplicidade difícil de conquistar.

Hoje alguns críticos inclusive atentam para a abrangência maior da literatura infantil em relação à literatura dita adulta, já que um bom livro para crianças pode agradar também aos adultos, mas dificilmente um livro feito para adultos vai agradar a uma criança, como fala Cunha (1991, p.28):

(...) a literatura infantil não só existe, como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é também para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a eles. É, portanto, menos abrangente do que a infantil.

No âmbito específico do Brasil podemos dizer que a literatura infantil também sofreu no seu desenvolvimento o desprestígio por ser considerada literatura inferior. Foi através da ligação com a pedagogia que a literatura infantil se expandiu pelo mundo e chegou até o Brasil. No início as produções brasileiras mantinham uma ligação muito forte com o que se

produzia na Europa, com traduções dos clássicos, mas com o tempo foram se abrigando, trazendo elementos do território nacional, mas ainda revestidas do didatismo e intenções moralizantes. A intenção era passar às crianças, através da literatura infantil, valores nacionais que eram considerados importantes.

Apesar dessa característica didatizante, que envolvia a maioria da produção para crianças, algumas iniciativas isoladas já mostravam as luzes do caminho que seguiria nossa literatura infantil nacional, rumo à emancipação e à visão crítica da criança. Podemos destacar Figueiredo Pimentel e Monteiro Lobato. Pimentel (1962) publicou, na última década do século XIX, várias releituras dos clássicos, mas misturadas às narrativas populares nacionais, incluindo as histórias que as amas de leite negras contavam, trazidas da tradição de sua terra natal, e que hoje fazem parte da nossa memória nacional. Além de elementos nacionais, Pimentel deu também contornos mais lúdicos e literários aos textos, embora ainda predominasse o didatismo através da exaltação da pátria e do nacionalismo.

Mas é na década de 20, com Monteiro Lobato, que uma real experiência de dar voz às crianças brasileiras tomou corpo. Unindo fantasia e realidade, trazendo crítica dos costumes e personagens que falavam na contramão do sistema (Emília), Lobato “... criou narrativas protagonizadas por crianças ativas, inteligentes, questionadoras e imbuídas de espírito de liberdade”. (RIOS, 2012, p.31). Mas, segundo pesquisadores como Lajolo e Zilberman (2004) e Perrotti (1986), a experiência lobatiana foi um caso isolado na história da literatura brasileira, permanecendo única (com algumas tentativas de imitações) por muito tempo. Segundo Sandroni (1998, p.16) “Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão.”.

Podemos utilizar, para exemplificar, alguns enunciados que Lobato coloca na boca de sua boneca de pano, Emília. A boneca, que deveria ser sinônimo de fantoche, ou de um brinquedo maleável que as crianças fazem dizer o que desejam, se comporta de forma contrária, fala e é dona de sua boca e seu pensamento. Em Memórias de Emília (LOBATO, 1962), ao ser questionada sobre sua natureza, se era menina ou boneca, ela diz: “Eu sou a independência ou morte!”. Com isso a personagem lobatiana coloca para o leitor a importância da liberdade, da autonomia da criança e brinca com uma frase histórica, mostrando que a história pode e deve ser questionada, atualizada, e não mantida como um monumento estanque.

Enquanto as obras de Lobato estimulavam a autonomia e o pensamento crítico, as produções literárias da época continuavam estimulando a passividade, a submissão, e o

pedagogismo com intenções moralizantes. Uma grande quantidade de títulos começou a ser produzida, mas não comprometida com o valor artístico das obras e sim com a circulação no mercado escolar e às suas necessidades e exigências.

Segundo Coelho (1991), nas décadas de 30 e 40, no Brasil, se instaura um antagonismo entre aqueles que defendem o uso da imaginação e da fantasia e aqueles que pensam que a literatura infantil deve ser realista para melhor ensinar às crianças aspectos da história nacional e mundial e da realidade. Nessa época, o realismo vence a disputa e as personagens de contos de fadas são expulsas da literatura infantil por serem consideradas inadequadas. Toda a fantasia, o maravilhoso, o fantástico de que fala Todorov (2007), são expurgados da produção para crianças.

No discurso científico (pedagógico e psicológico) se dizia nesse momento que fantasia e realidade eram antagônicas e que a experiência de fantasiar atrasaria na criança o desenvolvimento do real. Por isso, muitos pais “podavam” os vãos imaginativos de seus filhos, trazendo-os sempre de volta, com medo de estarem criando “cabeças-de-vento”. No entanto, Piaget (1975) demonstrou em seus estudos, que a visão de mundo adulta vai se formando a partir da aquisição de várias estruturas, como degraus em uma escada. Um dos degraus, talvez o mais importante, da construção do real na criança, é a possibilidade que ela tem de manusear e manipular a realidade através da fantasia, para fazê-la pertencer ao seu campo de domínio e segurança. “Como dizemos a todo o momento, dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário”. (HELD, 1980, p.53). Pensava-se, com ênfase nas intenções didáticas e de formação moral do aprendiz, que os contos não apresentavam quadros verdadeiros da vida, e que podiam fazer as crianças mergulharem no mundo da fantasia e afastá-las da realidade.

Então, a ênfase colocada na realidade e contra a fantasia, faz com que se produzam, nesse período, obras de conteúdo mais realista, em geral caracterizadas pela pouca atenção ao âmbito artístico-literário, mais com a intenção de ensinar elementos da realidade ou da história às crianças. No entanto, como o discurso nunca responde de maneira unívoca, algumas obras realistas do período se revestem de grande qualidade literária, trabalham com a linguagem e se afastam do objetivo estritamente pedagógico. Podemos citar a obra “Cazuza” (CORREIA, 2004), de Viriato Correia, publicada em 1938, que conta as memórias do menino protagonista, desvelando seu crescimento externo e interno, sendo uma obra realista com vivacidade e linguagem que a enquadram no discurso literário.

Também aparecem obras que teimam em se afastar do realismo e manter a relação

com o imaginário que sempre pontuou a literatura infantil desde seus primórdios. Como exemplos Graciliano Ramos e “A terra dos meninos pelados”, de 1939 (RAMOS, 2004), onde uma criança com angústias reais entra em um mundo fantástico para aprender a lidar com elas; bem como Érico Veríssimo, em “Aventuras do avião vermelho”, de 1936 (VERÍSSIMO, 1983) e outras obras em que as personagens deixam a vida cotidiana e entram em mundos de fantasia.

Segundo Lajolo e Zilberman (1993), a partir da década de 1940, a alta produção voltada para a escola decaiu em virtude da invasão de produtos norte-americanos, já que o Brasil procurava se aliar aos EUA após a vitória na Segunda Guerra. É nesse momento que a chamada “cultura de massa”, que Hannah Arendt critica em seu artigo de 1961 chamado “A crise da cultura” (ARENDR, 2007) passa a fazer parte da produção para crianças. Cultura de massa se refere á produção de cultura ou de elementos de cultura voltados para a apreciação das massas. O conceito de cultura, até então, se referia a produções restritas a grupos específicos, refinados em sua apreciação. Com a busca pelo consumo da cultura, esta toma um caminho inverso: em lugar de dar condições às massas de compreenderem os elementos culturais, a cultura de massa adequa seus produtos à pouca exigência das grandes populações. Sendo assim, produções em série para crianças, com pouco ou nenhum valor literário, são importadas e os autores brasileiros, reduzidos, passam a imitar esse modelo.

Podemos perceber, até aqui, que a história de literatura infantil brasileira sempre conviveu com a ênfase no didatismo, com algumas pontuais participações de autores que imprimiam em suas obras um teor mais literário. Com isso, o desprestígio dessa produção nos meios artístico-literários se mantinha. Com o tempo e as iniciativas isoladas, essa realidade foi se transformando, gradualmente a literatura infantil foi se tornando cada vez mais arte literária, mesmo com seu compromisso pedagógico. Apesar dessa mudança gradual, a iniciativa de Lobato e outros só irá ser desdobrada pelos autores de literatura infantil na década de 1970, época que os pesquisadores consideram como um período de transformação da literatura infantil brasileira. De acordo com Rios (2012, p.33),

A obra de literatura infanto-juvenil adquire qualidade literária quando abandona o discurso utilitário e assume o discurso estético (...). No Brasil, esse processo de mudança discursiva começa no início dos anos 1970, quando o discurso utilitário entra em crise com as publicações de um grupo de escritores que retoma a postura de Monteiro Lobato.

Nos surpreendeu, na primeira leitura dessas constatações dos especialistas, que justamente no período mais duro da ditadura militar brasileira, período de cerceamento da liberdade e da criatividade, uma geração de artistas tenha se interessado pela literatura

infantil e produzidas obras de caráter mais emancipatório do que o que se produzira até ali. No entanto, ao entender a literatura infantil como discurso que, em momentos de cerceamento dos sentidos, permite que a resistência e a contestação se manifestem de forma mais clara. Como fala Orlandi (2007) quanto mais se tenta calar o discurso, mais ele se manifesta contra o silêncio. Assim, o espaço da literatura infantil inaugura mais uma etapa de seu desenvolvimento, em que se oferece como escape, como saída para a produção cultural de resistência. Segundo Zilberman:

A literatura não escapou da repressão, no entanto, sofreu menos. E a literatura infantil, que, talvez por não ser vista, não era lembrada, pode se apresentar como uma dessas válvulas de escape, por onde os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores. (2005, p.46)

Segundo Ana Maria Machado (MACHADO, 2006), muitos intelectuais que queriam produzir esbarravam com a censura da época, e acabaram migrando ou procurando gêneros alternativos, considerados menos importantes, para manifestar suas ideias. A literatura infantil, ao permitir o uso da linguagem metafórica, da pluralidade de sentidos, se oferece como campo profícuo para essa produção.

A produção para crianças é estimulada pelo governo ditatorial, preocupado com a imagem do Brasil no quesito desenvolvimento, desejando crescer e se tornar potência mundial. A educação e a leitura se tornavam, juntamente com a questão da criminalidade infanto-juvenil de que falamos acima, preocupações do governo, que lançava medidas de incentivo à leitura nas escolas e recomendando a produção e leitura de obras infantis. Assim, os autores aproveitam um gênero antes desconsiderado, mas em ascensão, para veicularem suas ideias de forma metafórica, simbólica, de tendência contestadora.

Na literatura infantil a partir dos anos 70 vemos uma maior autonomia das personagens infantis, vemos as histórias serem contadas sob a perspectiva da criança, diminuindo a impressão de assimetria entre escritor e leitor, bem como percebemos maior espaço para a atuação do leitor na interpretação das obras. “O leitor ganha espaço nas narrativas, tanto por ter aspectos de sua realidade recriados pela ficção, como por ser cada vez mais convocado a interagir com o texto no momento da leitura.” (RIOS, 2012, p.34).

Para que essa mudança de paradigmas da literatura infantil pudesse ter efeito, a noção de infância também precisou sofrer alterações. A criança como ser ingênuo e comandado pelo adulto, que precisava ser guiada, ensinada e moldada, passou a conviver com uma outra (imagem de) criança: crítica, criativa, ativa e dotada de autonomia. Uma criança que precisa ser estimulada em sua criatividade, em suas potencialidades. Partindo de novas

concepções de ensino-aprendizagem - como o construtivismo advindo das pesquisas de Piaget e Vygostky, que colocam na própria criança a ênfase do processo, ou decorrentes do pensamento de Paulo Freire (FREIRE, 2005), onde a aprendizagem se dá em meio a um exercício de consciência dos lugares e papéis sociais – se entende que:

(...) o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente nem um “adulto em miniatura”, mas é o que é, na especificidade da sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana. (PALO; OLIVEIRA, 2006, p.8)

Dizer que uma parte das obras de literatura infantil, a partir dos anos 70, se afasta de seu anterior compromisso com a pedagogia não implica que elas deixem de ter um papel formador sobre os leitores infantis. Se levarmos em conta a função artística de tecer um meio de comunicação do indivíduo com a realidade de uma forma mais ampla, com a realidade das motivações e questões humanas, a literatura infantil, ao se propor como fonte de autonomia para seu público-alvo, funciona como formadora. A partir da literatura, a criança compreende e lida com questões do mundo externo e do mundo interno. Conforme diz o psicanalista Bruno Bettelheim (1980), ao entrar em contato com os contos de fadas, a criança se familiariza com seus próprios dramas e conflitos internos e aprende, em um exercício lúdico, a lidar com eles. Da mesma forma, a realidade do mundo e da vida é apresentada para a criança sob forma artística, e isso não constitui demérito, já que toda arte propõe uma visão sobre algo da ordem da realidade.

Outra grande questão, relacionada ao reconhecimento da literatura infantil como arte, é que esta última se caracteriza pela multiplicidade de leituras e possibilidade de construções de sentidos. Enquanto a literatura infantil se revestiu de uma fórmula moralizante, que procurava passar à criança uma forma única – a correta – de se comportar ou ver o mundo, mantinha abafada a possibilidade de riqueza de leituras. Sendo instrumento ideológico vinculado ao processo educacional infantil, a produção literária para crianças investia na tentativa do sentido unívoco, para que funcionasse como elemento de manutenção da sociedade através da reiteração de seus conceitos e valores. Como tal, era difícil que se pudesse considerar artístico ou literário esse universo, embora muitas obras durante essa história encontrassem formas de fugir a esse domínio do pedagógico, como podemos citar no exterior “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carrol (CARROL, 1980) e “Peter Pan” de James Barrie (BARRIE, 2006), bem como as obras brasileiras de Monteiro Lobato, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, sobre as quais falamos acima, entre outros.

Atualmente, a literatura infantil no âmbito mundial se tornou reconhecida no meio



artístico por obras de qualidade estética inegável e seu compromisso pedagógico deixou de fazer sombra ao seu mérito artístico. Dentro desse quadro, a literatura infantil brasileira tem destaque internacional. Os autores brasileiros ganham prêmios no exterior e são reconhecidos pela qualidade literária. Hoje... “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática: o imaginário e o real; os ideais e sua possível\impossível realização...”. (COELHO, 1991, p.24).

No decorrer dessa pesquisa, descobrimos que nossa produção nacional conviveu, no período estudado (1964-1985), e convive até hoje tanto com obras de maior caráter pedagógico e prático quando com obras literárias com ênfase no elemento artístico, que apresentam a pluralidade de sentidos e possibilidades de leituras que o discurso artístico veicula. Também percebemos que, na discussão entre realidade ou fantasia, vence na literatura infantil a posição híbrida, que mistura a realidade cotidiana com elementos de fantasia, ou ainda que revisita os antigos contos clássicos mas trazendo-os para a atualidade através de elementos do dia-a-dia da criança e da sociedade, como veremos a partir de agora nas análises.

No entanto, essa discussão sobre o caráter artístico não é o interesse da AD na análise que realizamos aqui. Essa disputa de lugares, de referências, faz parte da constituição do discurso da literatura infantil, é intrínseca à sua história e não deixa de aparecer de forma sintomática nas obras e em seus enunciados. É a partir da relação das condições de produção com os textos que podemos identificar a forma-sujeito do discurso e os diferentes níveis de explicitação do pedagógico de cada obra.

Nos enunciados aqui analisados encontramos tanto obras que tem uma relação direta com necessidades pedagógicas quanto outros que trazem ênfase maior no aspecto artístico-formal. A forma-sujeito da literatura infantil no período da ditadura militar no Brasil se caracteriza não pela sua filiação mais para o artístico ou mais para o pedagógico, mas pela possibilidade, realizada de formas diversas, de refletir o momento histórico e o grande drama humano da opressão e da liberdade. O questionamento presente nas obras se dá ora de forma mais explícita, ora pelas brechas do discurso.

## TERCEIRA PARTE: HISTÓRIAS PARA FAZER DORMIR AS CRIANÇAS OU PARA ACORDAR OS HOMENS?

“Disparo balas de canhão, mas é inútil pois existe um grão-vizir” Chão de Giz

A partir desse momento, passamos a uma análise mais aprofundada de algumas obras. Destacamos que o processo de análise é sempre um movimento da materialidade discursiva para a teoria e da teoria retornando sobre o discurso. É esse movimento que buscamos realizar nas análises a seguir.

### 1. Ou isto ou aquilo - o discurso excludente das relações de poder

Cecília Meireles - 1964(MEIRELES, 1990)

Figura 1: Ou isto ou aquilo



Fonte: <http://jeifdervillemanha.no.comunidades.net/index.php?pagina=1362239531>

A primeira obra do nosso *corpus* é um livro composto por vários poemas, publicado em 1964, no momento em que o Brasil vivenciava o auge da crise que definiria o estilo de governo dos próximos 20 anos. No início de uma ditadura ou de uma revolução (como se

autodenominava), como em qualquer momento histórico em que os padrões ainda não estão definidos, é comum que se questione sobre o que é melhor, “ou isto ou aquilo”. É melhor o tempo de incertezas que vivemos até agora, a ameaça do comunismo, do desconhecido, a instabilidade política e econômica (isto), ou a nova promessa de controle social, de ordem e progresso que os “resistentes” anunciam e que também é desconhecido (aquilo)? Como podemos ver na ilustração acima, em que a menina está cercada de dúvidas e possibilidades, bem como no próprio poema “Ou isto ou aquilo” que dá título ao livro:

**SD1:**

*Ou se tem chuva e não se tem sol,  
 Ou se tem sol e não se tem chuva!  
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
 Ou se põe o anel e não se calça a luva!  
 Quem sobe nos ares não fica no chão,  
 Quem fica no chão não sobe nos ares.  
 É uma grande pena que não se possa  
 Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!  
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
 Ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
 Ou isto ou aquilo; ou isto ou aquilo...  
 E vivo escolhendo o dia inteiro!  
 Não sei se brinco, não sei se estudo,  
 Se saio correndo ou fico tranquilo.  
 Mas não consegui entender ainda  
 Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Esse poema tem na conjunção alternativa “ou” a sua marca estrutural. É na alternância, na oposição de natureza excludente, que se constrói o sentido. São apresentadas tanto opções mais concretas como "Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro", quanto mais abstratas: “Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares”. Neste verso, uma possibilidade de sentido se refere à questão da vida prática e da vida de sonhos. Se o sujeito se põe a sonhar, a desejar mais, perde o chão e as vicissitudes da vida cotidiana, podendo ter prejuízos com isso. Mas se o sujeito fica no chão, se prende apenas a essa cotidianidade, perde a oportunidade de sonhar, desejar e de

realizar mais do que no momento realiza.

Lembrando que a literatura infantil tem como missão não apenas incitar na criança o gosto artístico, a apreciação do texto literário, mas também educar para a realidade, o verso diz à criança que ela precisa encontrar o equilíbrio entre essas alternativas, entre continuar se entregando aos seus devaneios infantis e preparar-se para a vida real. O verso ainda traz como memória, na forma do pré-construído, as formações metafóricas que nos dizem que “ter os pés no chão” se refere a estar atento à realidade e “andar com a cabeça nas nuvens”, ou “nos ares”, se refere ao afastamento da realidade e entrada no mundo dos sonhos.

Os ditos populares formam uma memória social coletiva, como aquilo que todos repetem e faz parte dos conhecimentos práticos acumulados pelas gerações em relação à vida, aos perigos e dificuldades que ela apresenta em situações mais ou menos específicas. Estes elementos da memória – os pés no chão e a cabeça nas nuvens – entram no discurso de uma forma nova, mas remetendo à antiga. Conforme fala Orlandi (2007), o discurso se configura em um movimento sempre tenso entre a repetição e o novo, entre a paráfrase e a polissemia. “... a linguagem se funda no movimento permanente entre processos parafrásticos (o mesmo) e polissêmico (o diferente), de tal modo que a distinção se faz difícil: dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido”. (ORLANDI, 2007, p.94).

A temática que se abre a partir do “ou” excludente e da expressão “vivo escolhendo” é uma temática própria da infância, aprender a fazer escolhas significa aprender a compreender o mundo, a realidade. A discussão pertinente ao discurso da literatura infantil (bem como ao discurso sobre a infância) sobre a necessidade da criança, entre realidade e fantasia, se coloca aqui para discussão. A arte literária, ao atingir a simplicidade necessária ao gosto e entendimento da criança, coloca um grande dilema humano de uma forma muito sutil. É uma questão humana a escolha constante entre o prazer e o dever. Entra no poema, como pré-construído, vindo da memória discursiva da sociedade, mais um dito popular, que fica silenciado: “Primeiro o dever, depois o prazer”.

Ao falar, o sujeito não cria o que está dizendo, mas reinscreve em seu discurso dizeres já existentes, e é por identificação às formações discursivas (produtoras dos sentidos) que o sujeito se constitui, reproduzindo como seus - e como se tratasse da sua “individualidade” - esses sentidos. Essa re-inscrição do Interdiscurso se dá através de elementos universais, isto é, elementos que aparecem no discurso como “já sabidos”. Os ditos populares podem se comportar como esse já sabido, isso que faz parte da memória social e que acompanha as formulações do dizer.

O termo pre-construído foi proposto por Paul Henry (1992) para designar o que é construído anteriormente e exteriormente ao enunciado, e que participa da construção dos efeitos de sentidos, “... de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos 'pré-construído', isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí.” (Pêcheux, 1997, p.99). A identificação do sujeito com os sentidos e consigo mesmo se dá através da reinscrição de elementos que são externos e anteriores ao sujeito, mas que ele assume como seus ao enunciar. Assim, os objetos de pensamento já estão construídos antes do próprio pensamento.

Concluiremos esta primeira aproximação do problema do *pré-construído* destacando, como uma sua característica essencial, a separação fundamental entre o *pensamento* e o *objeto de pensamento*, com a pré-existência deste último, marcada pelo que chamamos uma discrepância entre dois domínios de pensamento, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito. (PÊCHEUX, 1997, p.102).

O pre-construído aparece no discurso como algo universal, como se já estivesse definido antes, em outro lugar, sob a forma do “mundo das coisas”, ou “as coisas do mundo”, é uma articulação do pensamento que tomamos como óbvia, evidente, natural. No entanto, não é natural, mas sim naturalizado pelo funcionamento da ideologia, construído historicamente. Como exemplo, o sentido de criança que analisamos acima, hoje nos parece natural que a criança é um ser frágil e inocente, que precisa de cuidado e proteção, que um indivíduo-criança não é responsável pelos seus atos, não pode trabalhar, precisa frequentar a escola, precisa de brinquedos e tempo para brincar, que deve ter alguém que se responsabilize por ele. No entanto, esse sentido é histórico, atual. Houve um tempo em que as crianças com 5 anos já eram consideradas aptas ao trabalho e que se misturavam aos adultos em seus afazeres diários e lutavam com eles e contra eles pela sobrevivência. Os sentidos se constroem pelo trabalho histórico da memória.

No fio do discurso, o que Pêcheux (1997) chamou de “intradiscurso”, vão se colocando os elementos pre-construídos, que são articulados pelo discurso-transverso, ou seja, por elementos que colocam em relação, encadeando o intradiscurso, dando sustentação aos elementos discursivos. Sendo tanto o pre-construído quanto o discurso-transverso (articulação) elementos do interdiscurso, Pêcheux fala que, na enunciação, o interdiscurso enquanto discurso transverso articula os elementos do interdiscurso enquanto pre-construído.

Assim, na sequência, quando o eu-lírico diz “não sei se brinco, não sei se estudo”, o dito popular “primeiro o dever depois o prazer” entra no discurso, embora não apareça. Se o eu-lírico é uma criança, poderíamos esperar que ela pensasse apenas no brincar. A escolha

entre brincar ou estudar é internalizada na criança a partir das admoestações dos adultos, que vão colocando para ela, nas práticas e discursos cotidianos, as regras do mundo. Os ditos populares “primeiro o dever, depois o prazer”, bem como “pés no chão, cabeça nas nuvens” fazem parte do interdiscurso, e são recortados em uma memória social. Entram no discurso através do funcionamento do pre-construído.

O interdiscurso é definido por Pêcheux como o “...todo complexo com dominante' das formações discursivas” (1997, p.162). As formações discursivas são o local da ocultação da dependência do complexo contraditório do interdiscurso, ou seja, sendo o interdiscurso o lugar não organizado em que estão todos os saberes e todas as ideologias, abrigando ideologias contraditórias, a formação discursiva apaga a sua dependência em relação a ele, já que propõe os sentidos produzidos em seu interior como sentidos naturais, literais, como se não houvesse outros sentidos possíveis para determinada palavra ou expressão, apenas os sentidos determinados pela formação discursiva.

A dissimulação da dependência das formações discursivas pelo interdiscurso se dá, então, pelo apagamento de que os sentidos não são produzidos pelo sujeito, mas são construídos anteriormente e exteriormente ao discurso (pre-construído); ou então se formam pela articulação de elementos (processo de sustentação). Pre-construído e articulação são os dois elementos do interdiscurso, que funcionam determinando o sujeito.

Paul Henry (1992) utiliza as articulações de Frege acerca da pressuposição como ponto de partida para entender o pre-construído. Ele chama a língua de “ferramenta imperfeita”, pois permite que uma proposição esteja pressuposta em um enunciado, e que sem essa proposição pressuposta, o enunciado não tenha um referente. Ou seja, a língua é uma ferramenta imperfeita porque é capaz de construir enunciados sem referente, mas, em seu funcionamento para os sujeitos falantes, esse enunciado produz sentidos, e no sentido encontra-se o referente: “...a língua permite criar um mundo de ficções, dar aparência que os objetos existem, quando eles não existem.” (HENRY, 1992, p.13).

O funcionamento do pre-construído permite que um enunciado traga um referente anterior a este mesmo enunciado, e construa um efeito de evidência sobre esse referente. A literatura infantil utiliza muito esse funcionamento na construção das histórias, na intenção pedagógica de passar ensinamentos morais para a criança, de auxiliar na criação de valores sociais, traz muitas vezes elementos apresentados como o que “todo mundo sabe”.

Essa “discrepância” que faz com que um enunciado traga em si mesmo algo que é construído anteriormente a ele, permite que se questione a transparência da linguagem, já que é possível que os sentidos sejam sempre outros, que os sentidos deslizem e que os sentidos

sejam produzidos em outro lugar, que não o momento da enunciação. O pre-construído aparece no discurso, segundo Pêcheux (1997) como o *impensado do pensamento*, ou seja, como aquilo que já foi pensado antes, em algum lugar, e que produz evidências de sentido pelo seu caráter de verdade universal.

Retomando a sequência:

**SD1:**

*Ou se tem chuva e não se tem sol,  
 Ou se tem sol e não se tem chuva!  
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
 Ou se põe o anel e não se calça a luva!  
 Quem sobe nos ares não fica no chão,  
 Quem fica no chão não sobe nos ares.  
 É uma grande pena que não se possa  
 Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!  
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
 Ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
 Ou isto ou aquilo; ou isto ou aquilo...  
 E vivo escolhendo o dia inteiro!  
 Não sei se brinco, não sei se estudo,  
 Se saio correndo ou fico tranquilo.  
 Mas não consegui entender ainda  
 Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

“Ou se tem chuva e não se tem sol; ou se tem sol e não se tem chuva”, não se pode ter duas coisas excludentes ao mesmo tempo. Orlandi(2007) compreende a língua falada pelos militares durante a ditadura como uma “língua de espuma”, ou seja, uma língua onde os sentidos não reverberam, não ecoam, buscam produzir e interpretar o sentido como unívoco, como único possível. A espuma, como metáfora, serve como isolante acústico, para isolar o som, impedir a repercussão dos sentidos. Assim, o poema, mesmo sem tratar diretamente as questões políticas que já estavam em andamento, traz a questão da impossibilidade de se ter mais de um sentido. Mas, também segundo Orlandi (2007), quanto mais se investe no sentido único, mais a multiplicidade de sentidos aparece. Justamente ao colocar a escolha como excludente, o sujeito do discurso produz o questionamento. Através do “ou...ou” surge uma interrogação. Mas não é possível sol e chuva ao mesmo tempo?

A obra literária reflete a visão exclusivista e dualista do mundo – “não se pode estar ao mesmo tempo em dois lugares”- . No mundo bipolar de 1964, não há como ocupar posições ou lugares diferentes ao mesmo tempo. Ao tentar controlar os sentidos, através da censura, para que certos sentidos não sejam produzidos, ou melhor, que certas posições identitárias (posições-sujeito) não sejam ocupadas, o discurso oficial investe na univocidade dos sentidos, na dualidade excludente, na dicotomia, maniqueísmo.

Enquanto o poema, cujo eu-lírico é uma criança (e isso faz diferença), coloca opções de escolha, esconde, mascara o fato de que nessa sociedade não há escolhas, ou se ela existe, é uma escolha forçada. Lacan (1988) trabalha, em determinado momento, falando sobre a entrada do sujeito no campo da neurose, que esse sujeito realiza uma “escolha forçada”. É como se um ladrão, diz Lacan, atacasse o sujeito e lhe colocasse a injunção : “a bolsa ou a vida”. Se o sujeito escolhe a bolsa, fica sem as duas, sendo então a aparência de uma escolha, quando há apenas uma alternativa para o sujeito. De forma análoga, o poema oferece uma escolha, no tempo da infância, entre o prazer e a realidade, ou entre dois desejos. Mas apaga o fato de que nem todos podem escolher, que nessa sociedade não há escolha para a maioria, que tem no dever a sua instância de vida.

Dissemos que faz diferença o eu-lírico ser uma criança, já que a infância, na construção imaginária da noção, é o tempo em que brincar, fantasiar, sonhar, ainda é uma escolha possível, mas que precisa ser abandonada no decurso da vida em nome das necessidades práticas cotidianas. O poema reflete o processo de crescimento, enquanto a criança pequena ainda tem a possibilidade mais larga de dar asas à fantasia (subir nos ares), com o desenvolvimento da idade é preciso que cada vez mais ela permaneça no chão, seguindo o caminho do bom sujeito, daquele que se prepara adequadamente para a vida social e ocupa o lugar que lhe é destinado nas relações de produção. Trata-se do comprometimento, da construção da noção de consequência, de que toda escolha traz consequências.

As relações econômicas mais diretas também se fazem representar como parte da “educação financeira” da criança que também é papel da literatura infantil, enquanto comprometida com a criação e manutenção dos sujeitos necessários da formação social vigente. “Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro.” A noção de que o dinheiro é algo que pode ser gasto ou guardado é uma noção essencial à sociedade capitalista. O dinheiro é um valor em si. A criança, ao ser inserida nessa sociabilidade, vai aprendendo o valor do dinheiro e a necessidade dele para as trocas humanas. Aprende que acumular, guardar, poupar é algo positivo e recomendável, e aprende também a relacionar os valores monetários com o prazer. O doce é um prazer que o dinheiro



compra, mas se eu guardo o dinheiro, eu postergo o prazer. Com maior quantidade de dinheiro, poderei me proporcionar um prazer maior. Com formas simples, o discurso coloca para a criança a necessidade do dinheiro associada com a busca de prazer.

Já na parte final do poema, a criança (eu-lírico) se impacienta e reclama do jogo de escolhas que a sociedade lhe exige. Tudo que quer é brincar, ficar tranquila, buscar o prazer, mas a sociedade lhe exige que escolha, cada prazer vivido pode ter consequências, e implica a desistência de outra coisa. Então ela reclama: “ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo; e vivo escolhendo o dia inteiro”. A impaciência com a necessidade de escolhas forçadas traz um lampejo de um outro discurso – do lado do dominado, que está cansado da sociedade e sua constituição, das relações de trabalho que iludem na perspectiva de uma escolha.

Dissemos que a língua de espuma da época da ditadura busca a univocidade dos sentidos (ORLANDI, 2007). Uma das formas de manifestação dessa tentativa de exclusividade é a construção de um inimigo interno - o potencial comunista - e uma grande desconfiança que se instaurava nas relações cotidianas, fazendo com que pessoas denunciasses vizinhos, amigos e parentes como subversivos. É o que também está representado na sequência discursiva a seguir, extraída do poema “Eco”:

**SD2:**

*O menino pergunta ao eco onde é que ele se esconde.*

*Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”*

*O menino também lhe pede: “Eco, vem passear comigo!”*

*Mas não sabe se o eco é **amigo** ou **inimigo**. Pois só lhe ouve dizer: “Migo!”*

A construção de sentidos do poema, bem como sua ludicidade para a criança, é realizada através do jogo de rimas (esconde, responde, onde, onde – comigo, amigo, inimigo, migo). A poesia traz, para a Análise do Discurso, a ênfase na forma sobre o conteúdo, o trabalho de um sobre o outro, ou seja, não podemos fazer a interpretação sem levar em conta a forma com que os sentidos são construídos. A rima nesse poema imita o funcionamento do eco, que repete as palavras, mas não as repete de forma integral, apenas as últimas reverberações, o que possibilita a brincadeira com a transformação das palavras. Assim, da palavra “esconde” sai “onde?” – onde se esconde o eco?. Se pensarmos nas questões humanas que estavam sendo colocadas nessa época de forma especial, onde se escondem os sentidos que não podem ser produzidos, que ficam silenciados? Ter algo a esconder, esconder algo, disfarçar, dizer meias palavras, são práticas cotidianas dos sistemas autoritários em que a

liberdade do dizer é restrita a certos sentidos.

Da mesma forma, de amigo e inimigo sai o morfema “migo”. O eu-lírico está procurando o eco, mas não sabe onde ele se esconde. Ao procurar e questionar: “vem passear comigo”, recebe uma resposta, mas não sabe se ela vem de um amigo ou de um inimigo, já que só ouve o radical da palavra. A meia-palavra reflete a indefinição das posições-sujeito que podiam ou não ser sustentadas nesse período. A formação imaginária do amigo e do inimigo também passava, nesse momento, pela indefinição. Na constituição pretensamente unívoca dos sentidos, ainda muitos dos que poderiam ser considerados inimigos faziam parte da vizinhança, da família, dos amigos. Podemos chamar a noção freudiana de “estranho” (FREUD, 1996a), em que algo que era tão familiar, tão próximo ao sujeito, de repente se torna estranho, estrangeiro, desconhecido.

Não queremos dizer aqui que o poema reflete os acontecimentos em si, mas que reflete os dramas humanos que tomavam maior proporção em um momento em que a sociedade brasileira se via às voltas com as questões do autoritarismo, da censura e da criação de um inimigo interno para justificar a tomada de poder. Quando um sistema de governo está em momento de crise e transição, não ficam claros os parâmetros que o definem. Segundo Arendt (1989), o período de instauração de um regime totalitário, além de contar com o apoio das massas, se traduz na vivência de um estado incerto, de mudança, em que ainda não se define se o momento é positivo ou negativo (questões que se colocaram diretamente na análise de “Ou isto ou aquilo”, que dá nome ao livro). A máquina de propaganda utiliza esse momento de fluidez, essa incerteza, para criar a figura do “comunista” como aquele que deve ser temido, aquele que “come criancinhas”.

Essa memória se fez presente em vários discursos posteriores na história brasileira, especialmente nas campanhas de candidatos à Presidência da República, ao se oporem ao então candidato Luís Inácio Lula da Silva e à possibilidade de ascensão da esquerda ao poder. Nesse contexto, definir amigos ou inimigos podia depender de detalhes.

Outros poemas do livro trazem referências à vida cotidiana, à menina que se suja de tinta fresca “Tanta tinta”, à pescaria e seus cestos de peixes no chão “Pescaria”, bem como a estrutura social que se divide entre os que trabalham e os que lucram com o trabalho, a vida difícil dos trabalhadores, como no poema “Bolhas”:

**SD3:**

*Olha a bolha d'agua no galho!*

*Olha o orvalho!*

*Olha a bolha de vinho na rolha!*

*Olha a bolha!*

***Olha a bolha na mão que trabalha!***

*Olha a bolha de sabão na ponta da palha:*

*Brilha, espelha e se espalha.*

*Olha a bolha!*

*Olha a bolha que molha a mão do menino:*

*A bolha da chuva da calha!*

O poema traz nos seus dizeres uma construção lúdica de sentidos a partir do nome “bolha”, com rimas e combinações de consoantes, no caso o “lha” “lho” (bolha, galho, orvalho, rolha, bolha, trabalha, palha, brilha, espelha, espalha, bolha, molha, calha). A forma poética brinca com o substantivo e seus variados sentidos, bolha d’água, bolha de sabão, bolha na mão. Nota-se na estrutura que os dois primeiros versos se repetem, com um imperativo para que se olhe algo (a bolha, o orvalho), e os dois últimos repetem o imperativo, mas suavizam o verso com inserção de palavras que brincam, criando ludicidade (brilha, espelha e se espalha). O verso do meio, mais seco, parece dividir o poema em dois blocos, se isola no meio em um único imperativo: **Olha a bolha na mão que trabalha!** O verso em negrito, ao dividir o poema em dois momentos, cria dois sentidos com relação à bolha: A bolha resultado de água e sabão e a bolha consequência de trabalho duro. Percebe-se que antes e depois do verso em questão, os outros versos dialogam, mantendo entre si algo como uma resposta, o que não acontece com "*Olha a bolha na mão que trabalha!*".

A construção do poema encaminha para uma denúncia, provocada pelo imperativo “Olha!”. O leitor é convocado a olhar a bolha d’água, o orvalho, a bolha de vinho, a bolha da chuva, mas também a bolha na mão que trabalha e a bolha na mão do menino.

Os temas que se entrelaçam no poema são os temas da natureza, da brincadeira e do trabalho, é a água da chuva, do cotidiano, da bolha de sabão e do trabalho que marca a mão do trabalhador. Há uma interpolação de um discurso sobre as condições de trabalho, sobre a vida sofrida dos trabalhadores braçais no meio de um discurso lúdico que une brincadeira e

natureza. A forma do imperativo provoca o leitor a ver, olhar, a não fechar os olhos para a realidade da mão que trabalha. Invoca a observação da natureza, da brincadeira da criança, mas dá ênfase à mão do trabalhador, às suas condições de vida e trabalho.

O discurso das condições do trabalhador é trazido para o interior do discurso da literatura infantil, transtornando os sentidos da FD, provocando, fazendo trabalhar a forma-sujeito do discurso. Permitindo que saberes de outro lugar, outras vozes sejam trazidas para o interior da FD, trazendo a contradição. Sendo o discurso materialização da ideologia, a contradição (inerente à luta de classes) se faz presente em todo discurso, ainda que de forma velada. A formação discursiva da literatura infantil produz sentidos referentes ao desenvolvimento da criança, seus dramas, suas tristezas, medos e alegrias, temas infantis, lições morais, conhecimentos que podem facilitar a vida e o processo de adaptação da criança ao mundo e à sociedade. No entanto, nesse poema vemos elementos de um outro discurso entrando e fazendo com que a forma-sujeito se movimente para abarcar essa invasão.

O momento do Golpe Militar foi, como vimos, a culminância de uma campanha que criou um clima de ameaça interna no Brasil. As reformas de base prometidas pelo governo Jango e as medidas populares com relação aos direitos dos trabalhadores eram colocadas pelos “resistentes” como indícios de que se tentava instaurar um regime comunista no país. A questão do trabalho, dos direitos trabalhistas e o discurso comunista eram presença constante nos dizeres desse momento histórico. Mas isso ainda não justifica a entrada da questão do trabalho no discurso da literatura infantil. Essa entrada ocorre no funcionamento mesmo da contradição. Ao mesmo tempo em que produz sentidos do ponto de vista do dominado (quando convoca o olhar para a bolha na mão do trabalhador, denuncia a condição de sofrimento do trabalho), também produz o sentido do trabalho braçal (o trabalho da mão) como algo natural e cotidiano, tão cotidiano quanto a bolha d’água formada pela chuva ou a bolha do vinho, do orvalho.

Ainda podemos traçar a relação entre “a mão que trabalha” e “a mão do menino”. O sentido também pode ser contraditório, a mão que trabalha é uma, enquanto a mão do menino é outra, que recebe a bolha da água da chuva na brincadeira, mas também existem meninos que trabalham, existem mãos de meninos que não brincam com as bolhas de sabão, mas que tem bolhas de trabalho. Além do discurso das condições de trabalho, entra também o discurso do trabalho infantil. A criança pobre que precisa trabalhar e que tem no cotidiano, na palha, na chuva, a sua brincadeira. Tem a bolha d’água na mão, mas também tem a bolha do trabalho. Estes sentidos também se fazem presentes em outro poema do livro, chamado “O cavaleiro branco”:

**SD4:**

*À tarde, o cavalinho branco está muito **cansado**:*

*Mas há **um pedacinho do campo** onde é sempre **feriado**.*

*O cavalo sacode a crina loura e comprida*

*E nas verdes ervas **atira sua branca vida**.*

*Seu relincho estremece as raízes e ele ensina aos ventos*

*A **alegria** de sentir **livres** seus movimentos.*

***Trabalhou todo o dia tanto! Desde a madrugada!***

***Descansa entre as flores, cavalinho branco, de crina dourada!***”

As palavras grifadas em negrito se referem a um campo semântico relativo ao mundo do trabalho, os trabalhadores se cansam, esperam com ansiedade pelos feriados, quando podem descansar do trabalho exaustivo e sentirem livres seus movimentos. O cavalinho, como nas fábulas onde os animais representam personagens ou sentimentos humanos, está para o trabalhador cansado, que ao final da jornada de trabalho (trabalhou todo o dia tanto) “atira” o que lhe resta de vida e força para o descanso. O poema fala de uma situação específica do cavalinho que trabalhou e que busca um pedacinho de campo florido para deitar, mas fala também da situação de exploração do trabalho, da força de trabalho, da vida do trabalhador.

O poema já começa definindo que a ação se passa “à tarde”, ou seja, no final de uma jornada de trabalho, quando o cavalinho (trabalhador) está muito cansado, já que trabalhou desde a madrugada. Relata a situação dos trabalhadores, que acordam muito cedo para entrar em atividade – geralmente morando longe do local de trabalho, já que a configuração das cidades faz com que os territórios mais “baratos” sejam justamente aqueles que se encontram longe, na periferia. O trabalhador então, além da jornada de trabalho, tem a jornada de ida e volta para casa, por isso precisa sair ainda de madrugada e voltar tarde, apenas com o tempo necessário para descansar o corpo cansado e estar pronto para a jornada do dia seguinte.

Ao final, ele “atira” sua branca vida e sente a alegria da liberdade, nesse pedacinho do dia em que o dia é seu, onde não vende seu corpo, sua força de trabalho a ninguém. Entra o discurso da liberdade, da disposição do sujeito sobre o próprio corpo, de fazer somente o que tem vontade. A liberdade, sua busca constante pela humanidade é um dos grandes temas que preenchem diversas formas artísticas. O cavalinho, com seu relincho (com sua voz, sua fala) estremece as raízes e ensina aos ventos. A liberdade, entendida como “...autonomia,

independência, supressão ou ausência de toda opressão...” (BORBA, 2011, p.840), traz para o discurso também seu contraponto, a opressão. Poderíamos talvez dizer que há, no poema, o trabalho, mas há também a liberdade. Só que o poema mesmo diz que esse pedaço de liberdade é “um pedacinho” de campo, um pedaço muito pequeno dentro da rotina de trabalho.

Mas ainda há um aspecto a considerar: o diminutivo empregado para definir a figura do poema. A escolha do diminutivo “cavalinho” remete novamente ao discurso do trabalho infantil, um dos temas tabus quando se fala em exploração do trabalho. Ao falar do trabalhador como um animal de carga que trabalha até se esgotarem as forças e fazê-lo no diminutivo, o poema provoca a identificação do leitor-criança. É um pequeno cavalo que trabalha, um cavalinho que sonha em ter seus movimentos livres e é aprisionado pelo trabalho diário, mas ainda encontra forças para sonhar em seu campo florido, sonhar que é feriado.

Novamente a contradição está em trazer o discurso das relações de trabalho, das condições do trabalhador e seus sofrimentos, ao mesmo tempo em que naturaliza essas condições. Pensando sobre o papel da literatura infantil em relação à criança que deve apreender, em um processo contínuo de socialização, as regras, o funcionamento do mundo, o poema traz os sentidos de denúncia, mas também de busca da liberdade. O cavalinho ensina aos ventos a alegria de sentir-se livre, a necessidade e possibilidade da liberdade.

À toda situação de opressão ou exploração se contrapõe uma resistência, ainda que sutil. Ao trabalho pesado o cavalinho opõe seus desejos, ele fala (relincha) de seus sonhos de liberdade. Trazendo a fala de Pêcheux (2009, p.281) “Não há dominação sem resistência”, chegamos à conclusão que o discurso contrário é constituinte de todo discurso. As formas de resistência que encontramos nesse *corpus* são variadas, algumas bem explícitas, outras utilizando a metáfora de uma forma mais delicada, mas sempre se fazem presentes.

A forma de expressão da resistência no poema sobre o cavalinho está, entre outras, na relação entre as palavras “alegria” e “livre”. Enquanto o resto do poema pode ser lido como uma queixa, relatando o cansaço, as dores e sofrimentos do cavalinho, no momento em que fala de liberdade traz a alegria para mostrar que é disso que se trata, é isso que o cavalinho quer, é isso que ele deseja. Mesmo estando já acostumado à rotina, estando acomodado a ela, é na liberdade do fim do dia que se encontra a alegria. A resistência é sutil, pois o cavalinho não pede uma revolução, não grita pela mudança de suas condições, apenas relincha a alegria da sua parca liberdade.

Na obra as poesias não apenas falam à criança, mas também sobre a criança, a criança que faz birra, que brinca, mas também a criança explorada e que não tem acesso à

infância (como foi construída socialmente e idealmente) e à educação. Podemos trazer ainda sentidos da mesma linha através do poema “O menino azul”:

**SD5:**

***O menino quer um burrinho  
para passear.***

*Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que **saiba conversar.***

***O menino quer um burrinho***

*Que **saiba** dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
- de tudo o que aparecer.*

***O menino quer um burrinho***

*Que **saiba** inventar  
histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.*

*E os dois sairão pelo mundo*

*que é como um jardim  
apenas **mais largo**  
e talvez **mais comprido**  
e que **não tenha fim.***

*(**Quem souber** de um burrinho desses,*

***pode escrever***

*para a Rua das Casas,*

*Número das Portas,*

***ao Menino Azul que não sabe ler.)***

A poesia é uma forma literária caracterizada pela liberdade em relação às regras de coesão, coerência e construção de sentidos, assim como a brincadeira com a língua, a possibilidade de utilizar as palavras de diversas maneiras. Assim também na construção de sentidos, muitas vezes um sentido vai sendo construído e, para surpresa do leitor, ao final algum elemento traz uma reviravolta e a leitura se torna outra. O sentido do poema acima é construído *a posteriori*, ou seja, apenas na última estrofe, especialmente na última linha, se desvela um entendimento novo ao que se vinha construindo.

O poema trata, inicialmente, de uma fantasia de infância, trazendo uma certa solidão de um certo menino que deseja ter um burrinho com suas características especiais, capaz de lhe fazer companhia e preencher espaços vazios. Ele quer um burrinho com quem passear, e que ele saiba falar para lhe esclarecer coisas sobre o mundo e contar histórias. A primeira possibilidade de sentido que se impõe é de que o menino quer um amigo e quer conhecer as coisas do mundo. Quando, no último momento, o poema revela (entre parênteses) que este é um menino (azul) que não sabe ler, passa-se a reviver a poesia sob novo aspecto.

Segundo Macambira (1997) o artigo pode particularizar ou generalizar o substantivo. O artigo definido em “o menino” (estrutura que se repete nos versos) particulariza esse menino. Não é qualquer menino de que se trata, o título já diz que é um menino azul, um menino específico, de cor específica, remetendo à questão da cor da pele. Existem várias histórias para crianças, que buscam tocar na questão dos preconceitos, que utilizam outras cores de pele para as personagens.

Mas é apenas no final que somos informados de que esse é um menino que não sabe ler. O poema fala, então, de um menino específico, que representa outros meninos que vivem essa situação, meninos de cor diferente que não sabem ler. O endereço “na rua das casas, número das portas” traz uma outra referência à definição do menino: é um menino pobre, que mora em uma rua qualquer, em uma casa sem número.

O menino azul que não sabe ler quer um burrinho, mas esse burrinho não é comum, ele precisa saber conversar, contar histórias, dizer o nome das coisas. Especialmente, o burrinho precisa “saber”. O que o menino azul “que não sabe ler” quer é alguém que “saiba”. Esse saber que o outro detém vai possibilitar que os dois saiam juntos pelo mundo, que se abram novas possibilidades (e os dois sairão pelo mundo). O discurso que corre aqui é o discurso da educação, ou melhor, da falta que a educação faz na vida da criança. O menino que não sabe ler deseja alguém que saiba lhe ensinar. E o poema ainda convoca o leitor, criando um efeito de invocação, como se pudesse sair das amarras do texto e convocar o leitor a participar, “ei você, se souber de algum burrinho desses avise”. Efeito de interpelação,



conforme fala Pêcheux, que faz com que o sujeito se reconheça ali onde é produzido.

O poema provoca, pelo efeito de interpelação que constrói, a denúncia da falta de educação e condições de educação para os meninos azuis, os meninos pobres, que não sabem ler. O foco da invocação também faz deslocar, em uma segunda leitura, de “quem souber de um burrinho” para “quem souber”. O texto invoca aquele que sabe (primeiro o burrinho, depois o leitor) a procurar o menino que não sabe ler, dizendo sua localização, agora projetando uma generalização. Esse menino, específico, azul e que não sabe ler, é todo menino que mora na rua das casas, no número das portas, nas ruelas sem nome e sem número, meninos pobres, meninos de rua, que querem saber, querem aprender a ler.

Também não pode ser à toa que se escolhe justamente o burro – um animal que, no imaginário social, está associado à falta de inteligência, já que se chama “burro” aquele que não consegue ou não quer aprender. Através da implicação, por deslocamento, a personagem do burrinho e o leitor convocado são colocados em uma mesma cadeia significantes através das expressões: “um burrinho que saiba” e “quem souber”. O leitor é colocado na posição de ignorância das coisas que se passam com os meninos azuis que não sabem ler.

Novamente, ao mesmo tempo em que denuncia, naturaliza a existência desses meninos azuis, meninos que são diferentes das crianças a quem se destina a literatura infantil, naturaliza a diferença. Enquanto o leitor do poema é uma criança que aprendeu a ler, existem meninos que não aprendem, ou porque não tem acesso à escola, ou porque a escolarização é muito precária. Faz parte da luta de classes que a educação seja diferenciada para as crianças da classe dominante e para as crianças da classe dominada.

Sabemos que antes da instauração da ditadura no Brasil, alguns projetos de educação resistente estavam em andamento, baseados na obra de Paulo Freire (2005) em que a educação é vista como possibilidade resistente para os oprimidos. A educação crítica, com a consciência de classe, deixaria de ser dominada pelas classes opressoras, tornando-se arma de resistência para os dominados. Com a ditadura, esses projetos foram extintos e substituídos pelo chamado MOBREAL, que tinha como função ensinar a ler, mas não ensinar a refletir. A educação formal diferenciada para classes sociais diferentes também se manifesta na discrepância do analfabetismo de grande parte da população pobre.

A educação aparece no poema como algo naturalmente afastado do menino-personagem, mas também como justificativa para os horizontes estreitos. O discurso produz sentidos a respeito do analfabetismo do menino azul como responsável pela sua limitação, mas não questiona os motivos desse analfabetismo. Quem souber de um burrinho pode escrever ao menino, mas o eu-lírico não pede que alguém ensine o menino a ler. Constrói-se o

sentido de que a educação é a forma que se tem de alargar os horizontes, como podemos inferir a partir das expressões da quarta estrofe do poema, onde o mundo se encontra equivalente a um jardim, mas mais largo, mais comprido e que talvez não tenha fim. O sem-fim pode representar a infinitude do conhecimento. As relações de poder e dominação fazem com que alguns tenham acesso à educação e a maioria apenas tenha contato com o necessário para realizar de forma satisfatória suas funções no mundo do trabalho. O poema mostra que o menino pobre, o menino azul, não sabe ler. Deixa como não-dito que existem outros que sabem, que as condições são desiguais.

Sobre a questão da desigualdade, podemos nos remeter a mais um poema do livro, chamado “O último andar”.

**SD6:**

*No último andar é **mais bonito**:*

*Do último andar se vê o mar.*

*É lá que eu quero morar.*

*O último andar é **muito longe**:*

*Custa-se muito a chegar.*

*Mas é lá que eu quero morar.*

*Todo o céu fica a noite inteira*

*Sobre o último andar.*

*É lá que eu quero morar.*

*Quando faz lua, no terraço*

*Fica todo o luar.*

*É lá que eu quero morar.*

*Os passarinhos lá se escondem,*

*para ninguém os **maltratar**:*

*no último andar.*

*De lá se **avista o mundo inteiro**:*

*Tudo parece perto, no ar.*

*É lá que eu quero morar:*

*No último andar.*

Para a análise dessa sequência, vamos recorrer a um quadro para traçar melhor as relações entre os termos apresentados no poema, entre ditos e não-ditos. Embora no texto não apareçam as referências aos outros andares, pela afirmação e exclusão que se coloca sobre o último andar, podemos inferir como implícitas as características dos andares “inferiores”.

Quadro 4: Os andares

<b>ÚLTIMO ANDAR</b>	<b>OUTROS ANDARES</b>
Mais bonito	Mais feio
Se vê o mar	Não se vê o mar
Muito longe	Perto
Custa-se a chegar	Não se custa a chegar
Os passarinhos não são maltratados	Os passarinhos são maltratados
Se avista o mundo inteiro	Não se avista o mundo inteiro

O poema, de forma suave, desvela as relações de poder. Tanto as casas mais altas, mais caras, quanto os lugares sociais que atingem maior *status* são aqueles considerados mais bonitos, com uma “vista” melhor e onde as pessoas se protegem mais da violência cotidiana. O último andar é mais bonito, mas está mais distante, pois custa mais. Mas é lá que o eu-lírico do poema quer chegar. Se ele quer chegar é porque não está lá, e sabe que é difícil, que não é para todos, mas quer chegar. A ideologia faz acreditar que todos têm chance de chegar ao último andar, e que para isso só dependem do seu próprio esforço e vontade. Apaga e mascara o fato de que, para cada prédio, existe apenas UM último andar, e que é preciso que outras pessoas morem nos andares inferiores para que o último andar exista. Assim, a questão dos andares do prédio metaforizam os diferentes padrões de vida dos sujeitos e ainda as diferentes classes sociais, em que a exploração de muitos é condição da dominância de poucos. A divisão social de classes cria uma ideologia peculiar, que é a ideologia capitalista, com a dominância de uma classe sobre outra, reproduzindo-se pela exploração do trabalho da classe

dominada, gerando o lucro pela divisão, cada vez mais desigual, das riquezas. Como falam Engels e Marx (1998), a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante da época.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. (ENGELS & MARX, 1998, p.47)

Como a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, para manter essa dominância, ela oculta a realidade, ocultando justamente o que a mantém nesse lugar de dominação, no caso da formação social capitalista, tenta apagar a exploração do trabalho, a relação entre as forças produtivas e as relações de produção. Nesse movimento de naturalização da realidade (as coisas são assim porque são, não há outra forma), não se pode dizer que a ideologia produz mentiras, mas sim que silencia, deixa de dizer certas coisas ou então coloca outras como naturais, evidentes.

O que a ideologia dominante tenta apagar é o conflito, a luta de classes, enquanto que a ideologia dominada (do ponto de vista do trabalho) tenta mostrar, desvelar justamente a luta de classes e a exploração do homem pelo homem, tenta desnaturalizar as relações de exploração e exclusão. A ideologia dominante, funcionando de forma não consciente (através da relação de interpenetração entre ideologia e inconsciente, via interpelação do sujeito), reproduz a formação social, ao mesmo tempo em que produz, constantemente, os sujeitos necessários a essa manutenção. Através da ideologia, coloca-se como natural (como se não pudesse ser diferente) a imagem que a sociedade tem de si mesma e dos sujeitos. Retomando a citação:

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1997, p.159)

O que é ocultado pela ideologia é que os sentidos são construídos historicamente, e que refletem posições ideológicas, ou seja, o sentido de uma palavra ou expressão pode variar de acordo com a posição ideológica do sujeito do discurso.

O sujeito da contemporaneidade, por sua vez, tanto do ponto de vista da AD quanto do ponto de vista da psicanálise, é um sujeito responsabilizado. Ou seja, a sociedade contemporânea joga para o sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso no mundo cotidiano. A mídia está repleta de narrativas de vida excepcionais que fazem ver a possibilidade do sujeito ascender socialmente, conquistar espaço e vitórias. Trata-se de um argumento lógico: se existem aqueles que conseguem, é porque existe algo no humano que torna isso possível, uma força interna, um sujeito empreendedor. Em contrapartida, aqueles que não conseguem os mesmos resultados são culpabilizados por isso (são preguiçosos, não tem força de vontade, não desejam realmente).

O que fica apagado é que não há espaço para todos serem empreendedores, pois as desigualdades aumentam, pela necessidade mesma do capital, de lucros cada vez maiores, conquistados através da exploração. O que esse sujeito empreendedor joga para a subjetividade contemporânea do trabalhador é a culpa pelo seu “fracasso”. Pois a pobreza, a miséria, ou o simples fato de não se ter acesso aos bens culturais (produtos dispensáveis que o mercado vende como indispensáveis) não é vista como uma característica essencial da sociabilidade em que se vive, mas cada sujeito vê a si mesmo como culpado pela sua condição. Portanto, se existem aqueles que persistem, que enfrentam as dificuldades, os começos de vida mais desgastantes e atemorizantes, e conseguem encontrar o seu espaço no mundo, aqueles que não seguem essa mesma trajetória sentem que não se esforçaram o suficiente, que não aceitaram com humildade, que não foram persistentes etc. A ideologia funciona colocando para o sujeito esse imaginário social como natural, universal e como se não pudesse ser de outra forma, ocultando a materialidade das desigualdades sociais. Assim, voltando ao poema, o último andar é privilégio de alguns, nem todos podem ter acesso a isso, a uma bela vista, segurança e *status*. A grande maioria vive nos andares inferiores e se responsabiliza por isso, evitando-se assim a possibilidade de que esses sujeitos se revoltam contra as desigualdades sociais.

Lê-se ainda, na estrutura do poema, uma teimosia do eu-lírico em querer, desejar o último andar. Em todas as estrofes ele afirma: “é lá que eu quero morar”, com uma insistência firme. Apenas na segunda estrofe, ele enfrenta as dificuldades que podem existir no seu caminho “é muito longe, custa muito”, o que é resolvido com a conjunção adversativa “mas” que representa uma oposição às ideias anteriores. É como se o eu-lírico estivesse ponderando as dificuldades, mas... mesmo assim é lá que ele quer morar.

Essas relações de poder e desigualdade social se fazem representar novamente no poema “Uma flor quebrada”:

**SD7**

*A raiz era a escrava,  
 Descabelada negrinha  
 Que dia e noite ia e vinha  
 E para a flor trabalhava.*

*E a árvore foi tão bela!  
 Como um palácio. E o vento  
 Pediu em casamento  
 A grande flor amarela.*

*Mas a festa foi breve,  
 Pois era um vento tão forte  
 Que em vez de amor trouxe morte  
 À airosa flor tão leve.*

*E a raiz suspirava  
 Com muito sentimento.  
 Seu trabalho onde estava?  
 Todo perdido com o vento.*

O primeiro verso do poema já marca a metáfora. A raiz era a escrava. A raiz é a parte da planta que não vê a luz, que cresce para baixo, em direção à terra, buscando tirar do solo os nutrientes para se alimentar. Falando metaforicamente, a raiz faz o trabalho mais difícil da planta, o mais árduo, tendo como função também manter a planta firme no solo. A raiz é a escrava que fica lá embaixo preparando o alimento da flor e mantendo a árvore firme, trabalhando dia e noite, um trabalho sem descanso, sem fim. O formato da raiz também provoca metaforização com os cabelos da escrava, descabelada negrinha. Traz relação com o cabelo negro, considerado “ruim”, que é difícil de pentear, também produzindo o sentido de que a negrinha trabalha tanto que não tem tempo para assentar os cabelos. Vamos recorrer novamente a uma quadro, a fim de comparação, sobre as definições da raiz e da árvore:

Quadro 5: A planta

<b>RAIZ</b>	<b>ÁRVORE-FLOR</b>
Escrava	Bela
Descabelada	Palácio
Negrinha	Grande
Dia e noite trabalhava	Airosa
Suspirava	Leve
Sentimento	

A árvore é como um palácio, como um castelo onde vivem as flores, a casa grande. Dessa forma, a flor amarela se expõe em toda a beleza, preparada pela negrinha raiz em seu trabalho cotidiano e constante. O vento, vendo a beleza da flor, a pede em casamento. São representações sociais da Formação Social Escravista, com a escrava negrinha, a casa grande e a moça da casa que se enfeita e procura casamento. Mas também fala da Formação Social Capitalista, com suas relações de trabalho e exploração. A empregada que trabalha mais do que deveria, a casa que ela deixa bonita, a flor que ela permite que viva para a beleza. É através dos nutrientes absorvidos pela raiz que a flor adquire sua beleza. É porque não precisa trabalhar nas tarefas pesadas, que a patroa se mantém bonita, enquanto a empregada se “descabela” com trabalho exaustivo.

Infere-se, pela metáfora da árvore, da raiz e da flor, que o trabalho da escrava, ou da empregada, é que dá sustentação à vida e à beleza da flor. A massa explorada é a sustentação da sociedade capitalista. É apenas através da exploração, cada vez maior, do trabalho, que as classes dominantes podem se manter dominantes. Como dizia Hegel, na dialética do Senhor e do Escravo, quem detém o poder é o escravo, mas ele não detém o saber sobre isso. É ele quem sabe realizar o trabalho, sem ele o Senhor não é nada, mas o escravo não sabe disso, e a ignorância, o “não-saber” o mantém em situação de exploração. O poema reflete sobre isso, sobre a importância da raiz, dos que fazem o trabalho pesado, para que a vida dos dominantes se mantenha.

E é nesse momento, no poema, que aparece uma sutil ameaça (a resistência sutil): “Mas a festa foi breve”. A ameaça do vento forte, da morte da flor, tão frágil, leve e airosa, delicada. Enquanto a flor é levada pelo vento forte, a raiz permanece firme no chão, com seus cabelos de escrava. A construção de sentidos nos diz que, se a flor é bonita, leve e frágil, a

escrava é descabelada e forte. São imagens antagônicas que se complementam. A força física e numérica dos dominados se contrapõe ao poder dos dominantes, em um “equilíbrio” que se sustenta pela exploração, já que o mundo capitalista tem como base a existência do trabalhador (MARX, 2008)

Após essa constatação, de que a festa pode durar pouco, a raiz suspira, “com muito sentimento”. Que sentimento é esse que a raiz nutre nesse momento? Em uma primeira leitura, poderíamos pensar que ela estaria triste pela flor que morreu, mas a continuação do verso nos mostra a raiz sofrendo pelo seu trabalho perdido, ou seja, as horas, “dia e noite” que gastara de sua vida para embelezar a vida da flor acabam perdidas no vento. A raiz sente não a morte da flor em si, mas o vazio de sua própria exploração. A flor morreu, a raiz se mantém viva, mas o trabalho de sua vida se perde com a morte da flor. Marx (2008) fala que o trabalhador, ao executar as funções que lhe são atribuídas, vende ao capitalista a sua força de trabalho, vende a si mesmo e sua capacidade de trabalhar, apenas para subsistir no mundo. Mas o que ele vende é muito maior do que o que ele recebe em termos de subsistência, gerando a mais-valia. A negrinha que trabalha para a flor doa seus dias e noites, suas idas e vindas. Quando a flor morre, a raiz percebe, suspirando, que sua vida até ali também foi levada pelo vento.

Vimos até aqui que a primeira obra analisada, do ano de 1964, traz muitas temáticas sociais e denúncias, ao mesmo tempo em que a naturalização da sociedade na forma da constatação – as coisas do mundo funcionam dessa forma. Não podemos inferir a discussão dessas temáticas como parte da intencionalidade do autor, mesmo que essa intencionalidade exista. O que nos interessa discutir nessa pesquisa é como os sentidos são delimitados pela censura, mas mesmo assim se fazem significar através da metáfora, no discurso da literatura infantil. Não há necessidade nenhuma da intencionalidade do autor para a formação dos sentidos, pois todo autor é atravessado pela ideologia e todo discurso é materialização da ideologia.

Segundo Pêcheux (2009, p.277)...

Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimentos e brechas, ‘uma palavra por outra’ é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político...).

Ao dizer que todo autor é atravessado pela ideologia estamos nos referindo ao ritual da interpelação ideológica. A posição-sujeito da literatura infantil se sustenta na história da sua formação, em seu compromisso. Assim, existem temas e um palavreado específico para se



escrever para crianças. Existe uma imagem construída socialmente sobre a criança, e tudo isso atravessa a produção literária para a infância. Mas, como em todo discurso, a falha, a brecha se fazem presentes, escapando assim os sentidos sem que seja preciso partir de uma intencionalidade. Dessa forma, a resistência se faz presente em detalhes dos poemas, nos temas sociais, nas descrições da realidade.

Outro tema que aparece nos poemas da obra é a vida difícil no campo. As chamadas “reformas de base” prometidas pelo governo Jango e temidas pelos conservadores que sustentaram a ditadura, tratavam especialmente da reforma agrária, que se fazia necessária pelas condições já então difíceis dos trabalhadores rurais. Sobre esse tema, podemos nos remeter ao poema “A chácara de Chico Bolacha”:

**SD8:**

*Na **ch**ácara do **Ch**ico Bolacha*

*O que se procura*

*Nunca se **acha**!*

*Quando **ch**ove muito,*

*O **Ch**ico brinca de barco,*

*Porque a **ch**ácara vira **char**co.*

*Quando não **ch**ove nada,*

***Ch**ico trabalha com a **enxada***

*E logo se **machuca***

*E fica de mão **inchada**.*

*Por isso, com o **Ch**ico Bolacha,*

*O que se procura*

*Nunca se **acha**.*

*Dizem que a **ch**ácara do **Ch**ico*

*Só tem mesmo **chuchu***

*E um **cachorrinho coxo***

*Que se **chama Caxambu**.*

*Outras coisas, ninguém procura,*

*Porque não acha.*

*Coitado do Chico Bolacha!*

O poema utiliza como forma, para construir a ludicidade necessária à infância, a repetição do fonema[*s*], que cria uma sonoridade, fazendo com que se perceba, a princípio, apenas a brincadeira com as palavras. Quando se fala em “chácara” o imaginário que se constrói é de um lugar onde se criam vários animais e canteiros de legumes, verduras e frutas. Já no início do poema nos é revelado que tudo o que se espera achar em uma chácara não se acha. Não há fartura, vida e natureza abundante. Na chácara do Chico Bolacha só tem chuchu e um cachorro.

A autora brinca com situações comuns na vida rural, que são aterradoras, mas tratadas com humor. A chuva que alaga tudo para o Chico Bolacha se transforma em brincadeira de barco. Fala das dificuldades que os trabalhadores rurais (os pequenos proprietários) têm na sua relação com as condições naturais, fora do alcance das tecnologias para evitar certas situações. Confrontados ora com as chuvas excessivas, ora com as secas, os pequenos proprietários não tem muitas alternativas. Constrói-se o sentido de que as dificuldades de Chico são provocadas apenas por eventos naturais, com suas chuvas e secas que destroem o trabalho dos agricultores e fazem com que nada se ache na chácara do Chico. Esconde o fato de que os grandes produtores têm acesso a uma tecnologia para diminuir os transtornos com as mudanças climáticas, através de aterros, irrigações, drenagens ou outras técnicas. O Chico brinca de barco, quando chove muito; e trabalha com a enxada na terra, quando não chove. Ele faz o que é possível e quando nada há a fazer, brinca. A terra árida, dura, o trabalho pesado fere suas mãos – podemos traçar relação com o poema “Bolhas”, analisado anteriormente, que chama a atenção do leitor para a bolha na mão do trabalhador, aqui chama para a mão inchada de Chico Bolacha. A homofonia entre as palavras “enxada” e “inchada” assimila a relação entre elas. A atenção, que no poema “Bolhas” era chamada através do imperativo, aqui utiliza o sentimento de pena do eu-lírico: “coitado do Chico Bolacha”.

No momento em que essa obra é produzida e escrita, as questões das pequenas propriedades rurais eram uma das questões sociais que motivavam a crise política. No entanto, a literatura infantil, fazendo parte do domínio discursivo da arte, não fica colada a seu tempo histórico. Fala também de situações humanas que se repetem, de formas peculiares, em muitos momentos. É a representação das dificuldades humanas na relação com a natureza,

buscando produzir seu sustento, e com as diferenças sociais e econômicas que interferem no alcance e manejo das tecnologias.

Sendo assim, podemos relacionar a poesia analisada a seguir com relação ao momento histórico, mas não nos limitando a essas informações. O mundo em 1964 estava dividido em dois blocos – socialista e capitalista - e o símbolo maior dessa divisão era o Muro de Berlim, construído para dividir a cidade de Berlim em duas partes, oriental (socialista) e ocidental (capitalista). O muro, em muitos outros contextos, também é símbolo da divisão, da exclusão, da separação. Muros podem ser externos ou internos. Segundo Chevalier & Gheerbrant (2003, p.626):

Assim chegar-se-ia à significação mais fundamental do muro: separação entre os irmãos exilados e os que ficaram; separação-fronteira-propriedade entre nações, tribos, indivíduos; separação entre famílias; separação entre Deus e a criatura; entre o soberano e seu povo; separação entre os outros e eu. O muro é a comunicação cortada, com a sua dupla incidência psicológica: segurança, sufocação; defesa, mas prisão.

No poema “O santo no monte”, esses sentidos referentes ao muro são produzidos:

**SD9:**

*No monte,*

*O Santo*

*Em seu manto,*

***Sorria tanto!***

*Sorria para uma fonte*

*Que havia no alto do monte*

*E também porque defronte*

*Se via o sol no **horizonte**.*

*No monte*

*O Santo*

*Em seu manto*

***Chora tanto!***

*Chora – pois não há mais fonte,*

*E agora há um **muro** defronte*

*Que já não deixa do monte*

*Ver o sol nem o **horizonte**.*

*No monte*

*O Santo*

*Em seu manto*

***Chora tanto!***

*(**Duro***

***Muro***

***Escuro!)***

O poema utiliza as rimas em estrofes alternadas. Na primeira, terceira e quinta estrofes, as rimas são feitas com a sequência sonora “anto”, enquanto na segunda e quarta estrofes a sonoridade “onte” dá o tom da rima e na última estrofe, palavras terminadas em “uro”. Essa construção rítmica confere ludicidade ao poema.

O Santo inicia o poema sorrindo, satisfeito com a liberdade de ver a fonte, no alto do monte, feliz com a vista do horizonte. Já na segunda parte, ele está chorando porque um muro foi construído e ele não pode ver mais o horizonte. O muro bloqueia a visão que o santo tinha, e essa é função simbólica do muro: impedir a visão, impedir a comunicação entre as pessoas ou entre o que está de um e de outro lado. A poesia apresenta os fatos como uma sequência simples de eventos. Primeiro ele sorria, depois o muro impede sua visão e ele chora, com a predominância da tristeza sobre a alegria, que toma apenas as duas primeiras estrofes, falando do passado do Santo. No presente há o muro. Não há nenhum traço do motivo da construção do muro ou de revolta e tentativa de mudar a situação. É como se as coisas fossem assim e nada poderia ser feito. É apenas uma constatação: onde não havia um muro agora há.

A construção do Muro de Berlim, que fechou o horizonte dos moradores de ambos os lados, ocorreu como no poema, de um dia para o outro (CAROS AMIGOS, 2007). Na madrugada de 13 de agosto de 1961, a iluminação pública da região que seria cercada foi cortada e em seis horas a região foi demarcada com cercas, que depois seriam substituídas pelos blocos de concreto. Mas o poema não trabalha de forma direta da construção desse muro, mas da construção de barreiras entre os blocos socialista e capitalista (que tinha a sua influência no Brasil e foi determinante para a instauração da ditadura), de barreiras entre as pessoas (amigos e conhecidos que se vigiavam mutuamente) e de barreiras internas que o ser humano constrói para si mesmo e que lhe parecem impostas de fora, limitando seus

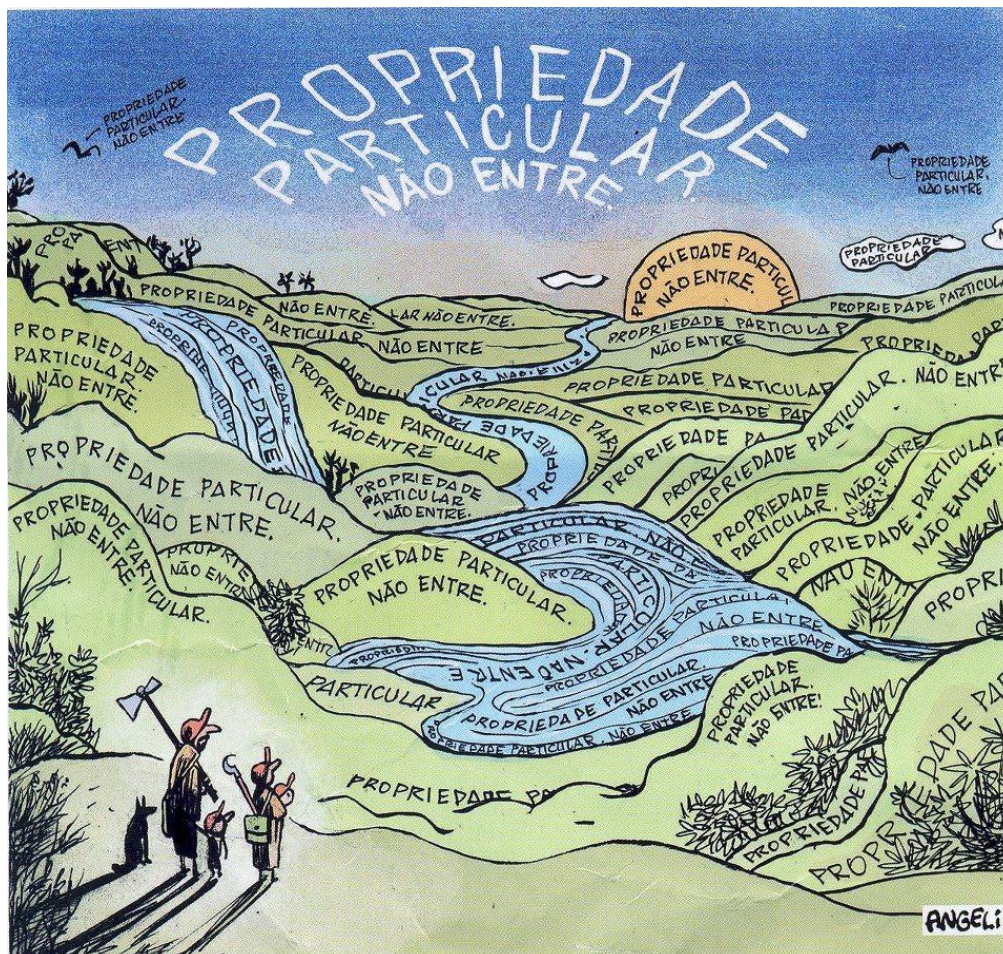
horizontes.

A temática do muro surge para falar da opressão, da limitação da liberdade, tanto da liberdade de ir e vir, em uma perspectiva mais concreta, quanto à liberdade de dizer e de produzir certos sentidos, como fala Orlandi (2007). Enquanto isso, o horizonte pode simbolizar a abertura (política, de ideias, de pensamento, de vida), dentro dos sentidos produzidos na Formação Discursiva Literária. Enquanto não havia o muro, ele sorria para o horizonte, para a possibilidade ilimitada de pensamento, agora chora pela impossibilidade da liberdade, cerceada pelo muro.

Na última estrofe (Duro, muro, escuro) reforça o sentido negativo do muro, que escurece a possibilidade de visão do sujeito, que é duro, difícil de lidar, de aceitar. Segundo Orlandi (2007), algumas construções linguísticas serviam para apontar os deslocamentos de sentido, quando se diz algo que também quer significar outra coisa, justamente os sentidos proibidos. Uma dessas construções linguísticas citadas por Orlandi são as rimas, por exemplo “ura”, para significar “ditadura”, o que nos remete ao “uro” da última estrofe, reforçando a noção de escuridão (escuro), obscuridade, dureza, dificuldade. Além disso, o fonema [u] presente em [*duru*], [*muru*], [*escuru*] é uma vogal fechada, configurando novamente o caráter fechado, enclausurado, da ditadura. Assim, o poema joga com palavras, formulando sentidos que refletem o sistema em formação, refletem já o medo da possibilidade da ditadura, medo que não se fazia presente de forma direta nos pensamentos cotidianos, mas que já trazia suas marcas através do discurso.

O muro ainda joga com os sentidos da propriedade, do que um dia foi livre e comum a todos e que agora é delimitado, dividido, cercado, murado. Cada um defende, com seus muros, sua propriedade. O Santo via o horizonte, mas um dia, sem que o poema nos diga quem ou porque se colocou, um muro aparece, o terreno foi cercado, delimitado. Vamos usar uma charge de Angeli, para complementar essa parte da análise, que trata das divisões de terra nos campos.

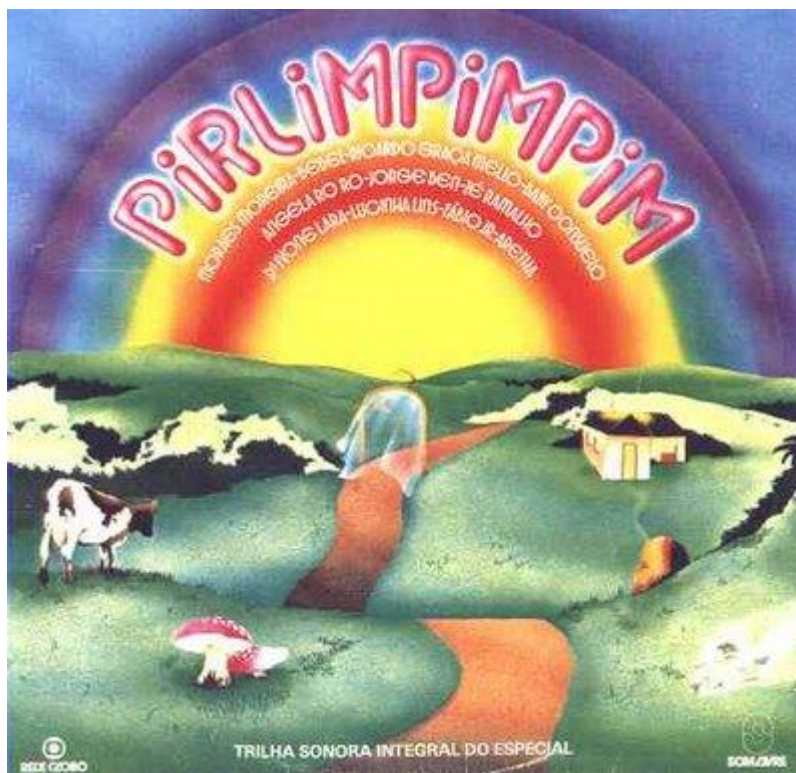
Figura 2: Propriedade particular, não entre!



Fonte: <http://www.bocamaldita.com/1119741170/propriedade-particular-nao-entre-por-angeli/>

Nesta charge, Angeli brinca com a divisão do mundo em propriedades, onde até mesmo o céu, o sol, as nuvens e os pássaros são privatizados. O espaço e a natureza são propriedade de alguém, e a família de trabalhadores rurais que chega procurando um espaço não encontra. A charge joga com a capa de um disco infantil, Pirlimpimpim, em que uma terra mágica é apresentada, representando a magia presente nas obras de Monteiro Lobato, a magia simples do campo, que se esconde atrás de cada coisa do cotidiano. O disco é a trilha sonora de um especial exibido na Globo em 1982 em comemoração aos 100 anos de Monteiro Lobato. A terra que não tinha divisões no mundo mágico da criança, apenas um véu que separava a realidade da fantasia, agora está totalmente esquadrihada e dividida.

Figura 3: Pirlimpimpim, 1982



Fonte: <http://www.qualquermusica.com/discoteca/T/69-trilha-sonora/80-pirlimpimpim>

A charge traz uma construção de sentidos, a partir da transformação da imagem, a divisão das terras, a exclusão das personagens que entram em jogo na imagem de Angeli, o sol que diminui e perde suas cores vivas, que toca em questões pertinentes ao poema “O santo no monte”. Onde antes a natureza, a fonte e o horizonte, eram livremente apreciados pelo santo, agora há um muro, uma divisão, apenas o dono da terra pode ver o muro e o horizonte, aprisionamento da natureza, delimitação, impedimento. Da mesma forma que trata da divisão do muro, onde antes era possível olhar, agora há um impedimento da visão. Não é qualquer coisa que nos é permitido ver, apenas aquilo que está do lado de cá do muro, o lado de lá, o horizonte, a ampliação do pensamento, não é interessante, especialmente no período de divisão bipolar do mundo.

Além disso, podemos relacionar a questão da divisão de terras com a chácara do Chico Bolacha, com a exclusão dos pequenos proprietários do sistema, com as reformas de base que Jango prometia e que causaram tanto medo nos grandes latifundiários. Coitado do Chico, pois seu lugar no mundo é restrito pela divisão entre aqueles que detém tanto as terras quanto os meios de produção, enquanto o pequeno lavrador só tem seu espaço reduzido, sem meios para lidar com as forças da natureza, e sua força de trabalho que continua gastando a cada jornada, a cada colheita, para ver resultados mínimos. A reforma agrária proposta por Jango foi um dos motivos para criar a configuração necessária, de medo do comunismo, para

o apoio de uma parte da sociedade civil ao Golpe de 1964.

A obra de Cecília Meireles joga com sentidos do cotidiano, trata de questões pessoais, o Chico Bolacha, o Santo, de elementos da natureza, a flor e a raiz, mas sempre para falar de questões que não são pessoais, individuais, ou mesmo coladas a um tempo histórico. No próximo poema analisado, são colocadas imagens e temáticas bastante concernentes ao momento de produção da obra, mas que o ultrapassam. Para encerrar a análise dessa obra de Cecília Meireles, vamos tratar de mais um de seus poemas, “Para ir à lua”:

**SD10:**

*Enquanto não têm foguetes*

*Para ir à **Lua***

*Os **meninos** deslizam de patinete*

*Pelas calçadas da rua.*

*Vão **cegos** de velocidade:*

*Mesmo que **quebrem** o nariz,*

*Que grande felicidade!*

***Ser veloz é ser feliz.***

*Ah! Se pudessem ser anjos*

*De longas asas!*

*Mas são **apenas marmanjos.***

Neste poema podemos fazer inferências sobre o mesmo período de Guerra-Fria de que falamos a respeito do Muro de Berlim. Durante a divisão do mundo em dois blocos de influência política, além da corrida armamentista houve também uma corrida de influências. Cada bloco queria dominar o mundo e suas tecnologias. A corrida espacial fazia parte desse contexto. O eu-lírico do poema transforma essa busca pela velocidade, pelo primeiro homem no espaço, pela conquista da Lua, em uma brincadeira de meninos.

Na primeira estrofe aparecem os foguetes e a lua, assim como os meninos, fazendo com que a construção de sentidos coloque tudo como uma brincadeira comum de criança. Os meninos, com seus patinetes, correndo pelas ruas. Os meninos sonhando em pilotar foguetes rumo à lua. Na segunda estrofe, a ênfase é dada à questão da velocidade e à alegria que os meninos sentem com isso: “ser veloz é ser feliz”. Os meninos vão cegos, sem pensar em nada



além de sua brincadeira e de sua felicidade. Na terceira estrofe, o poema nos relewa quem poderia ser e quem são de fato os meninos. Poderiam ser anjos, voando em direção à lua, mas são apenas marmanjos.

Da mesma forma que no poema do menino azul, analisado acima, ao final do poema é dada ao leitor uma nova perspectiva que ressignifica a construção de sentidos. Os meninos são, na verdade, marmanjos, ou seja, homens feitos que se comportam como crianças. Sendo assim, as brincadeiras de criança são tomadas de outra forma.

Os meninos\marmanjos buscam ir à lua com seus foguetes, mas enquanto não conseguem, satisfazem-se com a velocidade nas ruas. Vão cegos de velocidade, ou seja, vão cegos para qualquer estrago que estejam causando, aos outros ou a si mesmos, aos outros povos ou ao seu próprio povo. Não importa que quebrem o nariz, não importa ferir. O que importa é a velocidade, é chegar primeiro. O que os marmanjos levam tão a sério é ridicularizado como brincadeira de menino. Aponta para a irracionalidade da busca pelo domínio mundial a qualquer preço, inclusive com ameaças de guerra atômica, ameaçando a própria espécie humana, “mesmo que quebrem o nariz”.

Fala de algo muito particular, que é a relação dos meninos/marmanjos com seus brinquedos e toda a influência cultural das brincadeiras associadas à masculinidade, velocidade, conquistar o mundo etc. Mas ao mesmo tempo fala de algo universal, que é a busca pelo domínio, pela expansão dos domínios, que alavancou a história através da conquista e exploração dos povos por outros povos, das grandes navegações e agora, que o mundo está bastante conhecido e explorado, a busca pelo universo como espaço de conquista. Se isso fala da necessidade do homem de ampliar seu espaço, também fala da conquista política, da disputa por domínios, incluindo o domínio do espaço.

Sendo característica da obra artística tocar ao mesmo tempo no singular e no universal, os sentidos produzidos nos vários poemas que analisamos até aqui trazem questões específicas, mas que ressignificam ou atualizam dramas humanos que independem do momento. Em geral, nos poemas, a voz dos oprimidos é colocada, mesmo que de forma muito sutil. Podemos dizer que o discurso apresentado nos poemas até aqui analisados faz parte da Formação Discursiva da Literatura Infantil que, nesse momento histórico, traz para seu interior os discursos sobre as relações de trabalho, sobre a exploração do trabalhador em seu aspecto cotidiano, sobre as relações de poder e dominação dos homens pelos homens, pelo discurso político de caráter contestador, ao mesmo tempo em que coloca esses sentidos como algo natural, como “o mundo das coisas” ou “as coisas como elas são”.

Antes de passarmos à análise da próxima obra, gostaríamos de tecer algumas

considerações acerca de forma poética em relação às possibilidades metafóricas de construção de sentidos. Quando pensamos na relação entre literatura infantil e poesia, podemos nos remeter a uma premissa citada por Jacqueline Held (1980) em seu estudo sobre a literatura fantástica: “o poeta é aquele para quem não existe um único mundo”. Pensamos que a literatura infantil se aproxima dessa concepção de poesia que trata a palavra em sua multiplicidade de formas possíveis. O poeta é aquele que não se prende às regras da gramática, e mesmo à questão do campo semântico, instaurando, criando metáforas e zombando da ilusão dos sentidos pré-estabelecidos.

Toda a noite  
Os grilos fritam não sei o quê.  
A madrugada chega,  
Destampa o panelão::  
A coisa esfria... (QUINTANA, 2005, p.14)

A narrativa de uma história infantil convida o leitor/ouvinte a entrar na fantasia da história, a vivenciar e sentir junto com a personagem suas dores e alegrias – processo identificatório do leitor, que, sendo um leitor infantil, age como formador. O pensamento infantil, intrinsecamente atraído pela fantasia, conhece o caminho que leva a outros mundos, onde as regras não são as mesmas do mundo cotidiano, onde é permitido, possível, brincar com o pensamento e com a linguagem. A poesia também é um faz-de-conta, faz de conta que o processo metafórico joga ao vento a literalidade das palavras, dos sentidos. A forma poética permite visualizar o estatuto que a Análise do Discurso confere a toda linguagem, na questão do sentido, da formação dos sentidos.

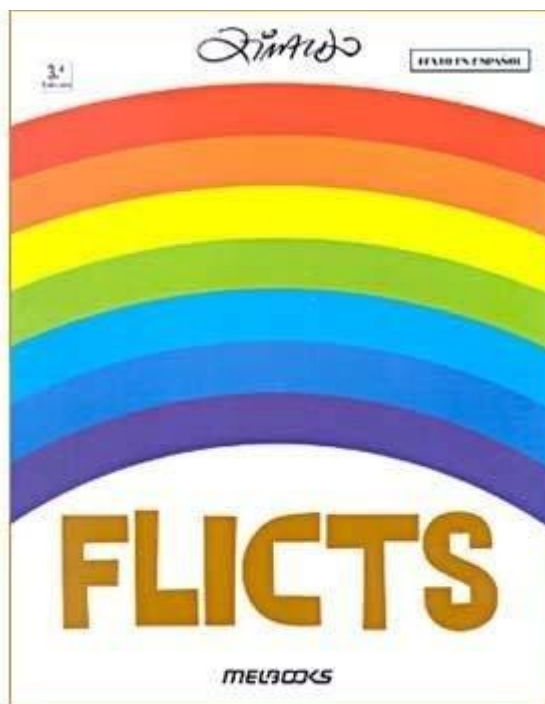
Lili vive no mundo do faz-de-conta... Faz-de-conta que isto é um avião. Zzzuuu... Depois aterrissou em piquê e virou trem. Tuctuctuc... Entrou pelo túnel, chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou, E o mocinho? Onde é que está o mocinho?! No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derrubado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha. (QUINTANA, 2005, p.10)

Assim como a lata de sardinha, na brincadeira da criança, pode se transformar em avião ou trem, a palavra, enquanto materialidade discursiva, através do processo metafórico, pode sempre tornar-se outra, ou seja, de acordo com a posição de quem a enuncia, baseando-se na filiação do sujeito às formações discursivas, uma palavra pode significar “ou isto ou aquilo”.

## 2. Flicts- a fragilidade e aflição do discurso dos lugares sociais

(ZIRALDO, 2009) - 1969

Figura 4: Flicts



Fonte: <http://www.ziraldo.com/livros/flicts.htm>

Acredito mesmo que cada palavra tem uma saudade entranhada, e é isso que busco, na composição de um texto, a saudade que as histórias deixam em mim! (SISTO, 2005, p.132)

Em 1969, já na época de endurecimento da ditadura, Ziraldo publica essa história sobre exclusão, de uma cor nova, chamada Flicts, que procura um lugar e não encontra nenhum no mundo que conhecemos. Utilizando a metáfora das cores, Ziraldo consegue traçar alguns paralelos com medos, situações, sentimentos comuns em um estado de exceção como foi a ditadura militar no Brasil.

Quando, em agosto de 1969, chegou às livrarias o livro infantil Flicts, do escritor Ziraldo, o mundo ainda estava vivendo a euforia de ter visto, na TV em preto e branco, o homem pisar no solo lunar. Jovens americanos cantavam a paz e o amor em Woodstock, ao som de guitarras e baterias. No Brasil, a vida andava meio “descolorida”, não só nas telas das televisões, mas principalmente pela presença de um governo ditatorial. Nossos jovens não cantavam, mas lutavam! Nossa pátria estava mergulhada nas trevas de uma política intolerante. Implantava-se o medo e o terror. Tudo era escuro, sem brilho e sem cor.

Cada um de nós, brasileiros, percebeu o quanto era triste e ruim sermos assim, frágeis e sem amigos. Não tínhamos a força do vermelho nem a imensidão do amarelo. O azul havia saído pelos aeroportos e rodoviárias. Vivíamos numa pátria escura, sem luz e sem cor. Éramos Flicts! (Borba, 2009, p.5)

Flicts foi considerada, desde o seu lançamento, uma obra de valor universal.

Conforme já falamos, sobre o valor da obra artística, apesar de sua forma específica, algo de universalmente humano precisa estar representado para que essa obra não se torne regional ou temporal. A crítica da época foi unânime em afirmar que a obra tratava de sentimentos comuns não apenas aos brasileiros daquele momento, mas de questões humanas, como a exclusão, o preconceito e a solidão.

A simplicidade da narrativa e da relação entre personagens-cores costumam deixar o leitor atônito quando descobre a profundidade de questões humanas ali trabalhadas, com tão poucas palavras. Costumamos trabalhar a história de Flicts em nossas aulas no curso de psicologia, bem como nos atendimentos clínicos que envolvem situações de exclusão ou solidão, de se sentir deslocado, fora do lugar. É ponto comum entre as pessoas que tem seu primeiro contato com a narrativa a surpresa com a quantidade e qualidade de questões a que remete. A simplicidade do texto se expõe também nas ilustrações, como vemos na capa, em que as demais cores são apresentadas em conjunto formando o arco-íris, enquanto Flicts fica isolada formando seu próprio nome (o título). A história fala da busca de se encontrar, mas também fala da construção de uma identidade independente dos outros.

Desejamos salientar, na análise, não apenas os aspectos diretamente ligados a um determinado tempo histórico, nem as questões subjetivas que a história permite trabalhar, mas desvelar como, nesse momento histórico-social e nessa narrativa, os sentimentos de exclusão, preconceito e solidão, entre outros, são captados de uma forma singular.

Despontando no auge da ditadura militar no Brasil, espargindo a sua luz enquanto vigoravam dogmas sombrios. Flicts foi (e é) uma forma poética de Ziraldo driblar a aridez, delegando às entrelinhas da sua criação poder resistente que se estende do plano artístico-literário ao político-social. (RESENDE, 2009, p.9).

Muito se comentou a respeito de Flicts, sobre sua densidade metafórica, sobre a capacidade de trazer sentidos tão profundos de uma forma tão simples. A sutileza dá o tom da narrativa, que em sua apresentação já traz uma referência muito leve ao discurso sobre o comunismo:

SD11:

*Era uma vez uma cor muito rara e muito triste que se chamava Flicts. Não tinha a força do vermelho.*

Flicts era uma cor rara e triste. Raro é algo incomum, distante da maioria, e por isso isolado, triste, sozinho. Ele não tinha a força do vermelho. Como já vimos, a cor vermelha estava associada, de forma bastante contundente, ao comunismo e ao “perigo” que ele representava. O enunciado permite a leitura de que o vermelho é forte, e que a personagem-

cor desejava essa força, era triste porque não a tinha. Se tomarmos as interpretações dos contemporâneos ao lançamento da obra, que diziam que “Flicts somos nós, brasileiros”, podemos inferir que nós brasileiros não tínhamos a força dos países comunistas, a força do vermelho para lutar contra a opressão e os desmandos que tomavam conta do país. Enquanto a sociedade e o discurso oficial reproduziam o medo dos “vermelhos”, Flicts enuncia, ainda que de forma breve, um outro lado do vermelho, a sua força.

Para além dos sentidos ligados ao momento histórico, vemos o antagonismo das personagens-cores: enquanto Flicts é raro e triste, o vermelho é forte. Por oposição, ao dizer que ele não tinha a força do vermelho, mostra Flicts como um personagem fraco. Ser raro e triste se associa à fraqueza. É o indivíduo que não se adapta à sociabilidade que o contém e determina. Os norte-americanos têm uma denominação muito forte que faz parte já do seu imaginário social – os “losers”, cuja tradução seria “perdedores”. Os “losers” seriam aqueles que, já no sistema educacional, são identificados como não alcançando os padrões necessários para assumir a forma-sujeito da sociedade capitalista, não são os atletas, nem os mais bonitos, nem os mais inteligentes. São os impopulares, solitários, que ficam na berlinda. Flicts é raro, é um estranho nessa configuração que busca o sujeito empreendedor, o sujeito qualificado, talentoso, que pode fazer a sociedade crescer e ao mesmo tempo mantê-la em seu funcionamento “natural”. Flicts também é triste pela sua exclusão. Traz, como veremos nas sequências adiante, o discurso da exclusão e do que hoje chamamos “bulling”, ou seja, o afastamento e a agressividade com os diferentes.

Flicts, como reflexo tanto de experiências humanas quanto de seu tempo histórico, traz novamente a discussão sobre a divisão do mundo que imperava na época, como nos mostra a sequência 12:

SD12:

*Flicts nunca teve par  
Nunca teve um lugarzinho  
**Num espaço bicolor**  
(e tricolor muito menos  
- pois três sempre foi **demais**).*

Nessa sequência, o raro e triste Flicts não encontra o seu lugar em um espaço bicolor. Esse espaço bicolor está representando o mundo bipolar, ou seja, o mundo dividido, cindido entre dois grandes blocos de influência política que disputavam o domínio mundial. Flicts não se encontra nesse espaço bicolor, mas não existe no momento a possibilidade de um espaço tricolor, por isso ele é isolado, sozinho, triste e raro. No auge da Guerra-Fria, não havia

condições, para os outros países (por questões econômicas), se posicionarem fora dessa dualidade. O mundo era dividido entre capitalistas e socialistas, três já seria demais. Nesse mundo é preciso se encaixar nesse espaço bicolor, mas Flicts não se enquadra, daí sua raridade e sua tristeza, isolamento e solidão.

Outros sentidos referentes ao momento histórico se referem ao discurso dos militares, que põe a hierarquia, a ordem e a tradição em lugar de destaque. O discurso militar no período da ditadura no Brasil se coloca como opção de ordenamento em meio à ameaça de desordem vinda do bloco socialista. Os militares, quando do Golpe, foram tratados como salvadores de uma pátria ameaçada por mudanças que seriam prejudiciais para a sociedade. Os vermelhos eram a representação do inimigo externo, mas também interno, que os militares viriam vencer, protegendo os cidadãos.

Mais do que fatos em si, o que está refletida nesse enunciado é a possibilidade ou impossibilidade do sujeito sustentar outro discurso. Em um momento de aprisionamento dos sentidos, existe o discurso oficial, aquele que pode ser sustentado, e existe o discurso do inimigo, aquele que se busca calar através da censura. Flicts procura sustentar um discurso outro, que não é o do inimigo, mas também não é o oficial. Esse discurso não é possível. Segundo Orlandi (2007, p.102-103),

Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso.(...) A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se considera que o dizível define-se pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições. Como a identidade é um movimento, afeta-se assim esse movimento. Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, identifique-se com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor.

Sendo assim, o enunciado traz essa questão da busca de identidade da personagem, tentando se enquadrar em um mundo bicolor e excluindo a possibilidade de um mundo onde mais uma cor é possível. Ele precisa se enquadrar em algum espaço do dizível para ter um lugar, uma inscrição, uma identidade. Para construir o sentido de que o terceiro matiz de cor é impensável, o discurso recorre a um dito popular: “um é pouco, dois é bom, três é demais”. Um ditado que fala das relações amorosas entra no discurso, através do funcionamento da memória discursiva, recortada do interdiscurso, mas para significar outra coisa que não as relações amorosas. Para significar justamente a situação política do mundo cindido, dividido, em que apenas duas posições são possíveis. Ou se está do lado dos militares e dos conservadores, ou se está do lado dos comunistas. “Ou isto ou aquilo”. Assim como no poema de Cecília Meireles (analisado acima), em que o eu-lírico questiona “é uma grande pena que

não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares”, Flicts procura espaço nos dois lugares, mas não se encontra em nenhum. Esse é um momento histórico em que não é possível estar em dois lugares, é preciso escolher.

Em momentos de mundos separados e definidos, não há espaço para mais ninguém. O discurso militar busca sustentar-se como única possibilidade de produção de sentidos. Na sequência seguinte vemos algumas significações específicas do discurso militar:

SD13:

*'Não quebre uma **tradição**' – disse claro o Azul-anil;*

*'Por favor não vá querer quebrar a **ordem** natural das coisas' – disse violento o violeta;”*

Para o discurso militar, tradição se refere ao modo correto e já estabelecido de conceber o mundo. A ordem, a hierarquia, o respeito às normas e aos valores tradicionais. Não podemos esquecer que um dos motores sociais da “revolução” foi a classe burguesa, no seu desejo de manter o processo capitalista em funcionamento, aterrorizada com a possibilidade de perder as suas posses com mudanças nas regras sobre a propriedade privada. A família e seus valores tradicionais, a instituição do casamento, a divisão de papéis masculinos e femininos, se constituíram como elementos vitais do sistema capitalista para se manter efetivo. A ideologia que, como fala Pêcheux, pela força do hábito e do uso, acaba por se tornar evidente, óbvia.

Ao anunciar “reformas de base”, o então presidente Jango assumiu, para essa parcela dominante da sociedade, o *status* de ameaça, sendo as forças armadas, com seu discurso tradicional e rígido sobre a moral e os costumes, uma saída acalentada por muitos naquele momento, como podemos ver em algumas das manchetes de jornais dos dias que se seguiram ao Golpe, que discutimos na segunda parte dessa tese:

Em O Globo, de 04 de abril de 1964 – *“Graças à decisão e ao heroísmo das Forças Armadas que, obedientes a seus chefes, demonstraram a falta de visão dos que tentavam destruir a hierarquia e a disciplina, o Brasil livrou-se do governo irresponsável, que insistia em arrastá-lo para rumos contrários à sua vocação e tradições.”*<sup>24</sup>

Além disso, o azul anil fala “claro”. “Claro” pode ter dois sentidos sobrepostos neste enunciado: “claro” significa a tonalidade da cor, mas também significa falar de forma clara, objetiva, querendo ter certeza de que vai ser entendido. Por outro lado, o violeta fala de forma

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-manchetes-do-golpe-militar-de-1964/4/15195>

violenta, que remete à truculência dos poderes repressivos do Estado, apenas amenizado por um “por favor” no início da frase, mascarando a violência, fazendo parecer que o sujeito tem escolha.

Além da tradição, o que é trazido para o interior do enunciado para compor a fala (que remete ao discurso militar da época) é a expressão “quebrar a ordem natural das coisas”. As personagens-cores dessa obra funcionam de forma independente do sujeito do discurso. Mesmo que o sujeito do discurso busque dar voz ao oprimido, àquele que vive à margem, isolado e que não “combina” com os outros, que não encontrou sua identidade (identificação), sua inscrição, ainda assim dá voz também, nesse processo sempre contraditório do discurso, ao discurso dominante. A personagem (o violento violeta) pede a Flicts que não quebre a ordem natural das coisas. O que se está produzindo nesse enunciado é que há uma ordem – a existente, a dominante – e que essa ordem é natural. Como algo natural, não é possível e nem desejável que ela mude. Flicts, ao tentar encontrar uma inscrição, uma posição identitária outra, estaria agindo contra a natureza.

Os enunciados de Flicts, então, ao mesmo tempo apresentam o discurso militar (a partir do posicionamento das outras personagens-cores) e o discurso contrário - seja na inferência sobre o comunismo, seja apenas no questionamento sobre o porquê de se seguir as ordens desse mundo, dessa estrutura social, como podemos acompanhar na sequência seguinte:

SD14:

*“Mas Flicts não se emendava (e **por que se emendar?**) não era bom ser tão só e um dia foi procurar um trabalho para fazer **a salvação no trabalho**: (...) '**Não há vagas**' falou o Azul; '**Não há vagas**' sussurrou o Branco”; '**Não há vagas**' berrou o vermelho.”*

A sequência diz que Flicts não se emendava, produzindo como possibilidade de sentido que ele não se enquadrava, não se encaixava e que, por mais que andasse errado e que tivesse sido avisado, não corrigia o seu modo de ser, não arrumava seu comportamento para aquele adequado, desejado. Em seguida vem o questionamento: “Por que se emendar?” Por que seguir a ordem instituída, porque não fazer as coisas de um jeito diferente, por que se acostumar com o que se tem e não lutar contra, não lutar para modificar uma dada situação?

Então Flicts, que antes era uma personagem em idade escolar, procurando uma turma, alguém para brincar com ele, agora vai procurar um trabalho. Mostra que a situação de exclusão e solidão perdura em todas as fases da vida, que o oprimido quando criança tem



grandes chances de continuar sendo oprimido quando adulto, sendo a vida uma continuação também dos lugares sociais destinados a cada sujeito no interior das relações do processo produtivo da sociedade, e que existe para a manutenção dessa mesma sociedade. Além disso, traz o discurso do trabalho como salvação – fazer a salvação no trabalho – discurso da sociedade capitalista que diz que o trabalho é essencial ao homem.

Engels, em “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (s.d.) traça uma trajetória da importância do trabalho na diferenciação do homem com relação aos outros animais, no processo de desenvolvimento da espécie humana, da linguagem, da consciência e da organização de uma sociedade humana. Mas o trabalho, com o tempo, passou a ser desvinculado de sua relação original de transformação da natureza para desenvolvimento do homem e passou a ser instrumento de exploração. Cada vez mais, aqueles que detêm os meios de produção exploram o trabalho de outros seres humanos com a expectativa de lucros cada vez maiores. Se a exploração se iniciou muito antes do capitalismo, é nesse modelo social que ela se encontra em sua forma mais bem acabada.

O que ocorre hoje é um discurso sobre o trabalho, que tem até mesmo temas religiosos como parte de sua matriz de saberes, que diz que o sujeito é salvo por seu trabalho, que trabalhar é a dignidade do homem, que o homem privado de seu trabalho é um homem privado de ação produtiva no mundo, de utilidade. O lugar social do desempregado é um lugar de exclusão. O que se silencia nesse discurso é que o trabalho atual, revestido na forma do emprego para a grande massa de trabalhadores, é um trabalho que não tem um sentido, uma significação que valide sua condição de ser humano. O trabalho é a condição de subsistência, é um fardo a ser carregado em prol da sobrevivência do trabalhador e de sua família. As relações e condições do trabalho também são colocadas de forma que o trabalhador consiga manter-se minimamente e manter minimamente seus filhos, que serão os trabalhadores da próxima geração. (MARX, 2008).

Mas as outras cores-personagens respondem a Flicts com uma negativa: se ele quer se salvar através do trabalho, não será assim tão fácil, pois não existem vagas para todos. Enquanto o discurso constrói a imagem de que o trabalho é necessário e o homem que não trabalha está privado de sua condição humana, ao mesmo tempo desconstrói e denuncia que não há trabalho para todos. Sentidos referentes ao desemprego e à angústia do trabalhador na busca de emprego são produzidos.

Ainda podemos falar, a partir desse enunciado, sobre a forma com que cada cor responde a Flicts. São as representações simbólicas das cores: o branco sussurra, o azul fala, enquanto o vermelho berra. Mais uma vez a força do vermelho é colocada, mas dessa vez de

uma forma violenta. A força é, ao mesmo tempo, violência.

Então Flicts continua procurando emprego nas bandeiras dos países. Uma curiosidade sobre essa parte do livro é interessante para nossas análises. No enunciado que diz “Flicts correu o mundo em busca do seu lugar. E Flicts correu o mundo: pelos países mais bonitos...”, o autor queria colocar, representando os países mais bonitos a bandeira do Brasil, mas no período ditatorial os símbolos nacionais, como a bandeira, não podiam ser utilizados. O autor substituiu a bandeira brasileira pela bandeira do Reino Unido, só desfazendo a substituição em 1985 com o fim da ditadura.

Então Flicts continua procurando seu lugar no mundo, no céu, no mar, onde encontramos no enunciado a seguir:

SD15:

*“O mar é tão inconstante. É Cinzento se o dia é Cinzento como um imenso lago de chumbo.”*

Nessa sequência, o lago de chumbo, em sua densidade metafórica, reflete a vivência emocional daqueles anos pesados, sofridos e inconstantes, quando não se tinha segurança. Um imenso lago de chumbo, uma época escura e pesada. Chumbo também pode significar bala, munição, em relação às reações armadas que sofriam os que “não se emendavam”: levavam chumbo. Como a fábula trata sobre cores, chumbo também significa a cor chumbo, cor escura, cor de chuva, de tempos sombrios. Não é à toa que metaforicamente os anos da ditadura seriam conhecidos mais tarde como “anos de chumbo”.

Ao mesmo tempo em que traz a representação do mar como cinzento, sem cores, e com o imenso lago de chumbo, o enunciado diz que o mar é inconstante. Inconstante é algo que não é durável. Quer dizer, por mais que o mar se pareça um lago de chumbo quando o dia é cinzento, isso não pode durar para sempre, o mar está sempre mudando, e mudará com a chegada de um novo dia, que não será cinzento. Se trouxermos para o interior do discurso as metáforas que estavam sendo formadas a respeito da ditadura como uma grande noite escura e que teria fim com a chegada de uma nova manhã, um novo dia (um novo tempo após a ditadura), temos a questão da inconstância como o momento histórico que não pode durar para sempre, que um novo tempo vai chegar e acabar com o dia cinzento.

Não precisamos recorrer à intertextualidade para realizar essa análise. Não é necessário que um autor tenha contato ou conhecimento do texto de outro para produzir sentidos análogos. O discurso da ciência tem vários exemplos de pesquisadores que, mesmo

sem se conhecer ou manter algum tipo de contato, realizam pesquisas ou desenvolvem pensamentos bastante semelhantes. Sentidos semelhantes podem ser produzidos sem necessidade de inter-relação entre os textos. Os sentidos são produzidos em semelhantes condições de produção e, segundo as filiações, a determinadas formações discursivas. O sujeito do discurso, identificado com a formação discursiva que o domina, vê seus semelhantes como um espelho de si mesmo. Segundo Pêcheux (2009, p.148), “É por essa via, como veremos, que todo sujeito se ‘reconhece’ a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos) e aí se acha a *condição* (e não o *efeito*) do famoso “consenso” intersubjetivo...”, pois é através da formação discursiva que “... os sujeitos por ela dominados se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros...”. Assim, a identificação dos sujeitos com determinada formação discursiva faz com que os sentidos produzidos por esses sujeitos tenham uma matriz comum.

Outra questão que constantemente vem à tona nas obras artísticas desse período, representando o momento de insegurança, é que as pessoas também estavam começando a “desaparecer”, como podemos inferir na relação com a sequência seguinte.

SD16:

*“E foi ficando tão longe e foi subindo e sumindo e foi sumindo e sumindo sumiu. Sumiu que o **olhar mais agudo** não podia adivinhar para onde tinha ido para onde tinha fugido em que lugar se escondera o feio e frágil e aflito Flicts”*

O enunciado acima, como muitos enunciados analisados pela AD, funciona em diversos níveis de interpretação. Refere-se ao sentimento da pessoa que sofre de profunda solidão e isolamento, sente que vai sumindo, vai ficando cada vez menor, mais insignificante. Também podemos inferir do enunciado a preocupação da época com os desaparecimentos de pessoas nos porões da ditadura, pessoas que vão sumindo, sem aviso prévio, e que não se consegue achar mais, nem com o olhar mais agudo, nem com muita procura. Não se consegue adivinhar para onde essas pessoas estariam **indo**, tanto os desaparecidos quanto aqueles que se **escondiam** ou **fugiam**, indo para o exterior. É uma sociedade que vê seus cidadãos sumindo e se aflige com isso. Nota-se que a descrição da personagem também contribui com a formação de sentidos: além de feio e frágil (vulnerável), também é aflito. A própria brincadeira sonora entre aflito e Flicts nos mostra que Flicts é uma personagem de um tempo de aflição. Afflicted (aflito em inglês) também joga com a homofonia do nome da

personagem.

“E foi ficando tão longe e foi subindo e sumindo e foi sumindo e sumindo sumiu”. O jogo poético das palavras produz um sentido de que o processo de sumir é algo que vai acontecendo naturalmente, algo que não é percebido e que, um certo dia, desaparece. Reproduz o sentimento social (relatado por muitas pessoas que viveram aquele período) de que as violências arbitrárias da ditadura, como os assassinatos e desaparecimentos de pessoas começaram a ocorrer de forma disfarçada, e as conversas cotidianas começaram a falar sutilmente de certas desconfianças. Os sentidos vão se colocando entre as brechas do dizer, até que certo dia o sentido se impõe e não é mais possível fugir do conhecimento. E “sumindo sumiu”.

Orlandi (2007) fala que a proibição do dizer, representada pela censura, denuncia o conhecimento. O que a censura buscava não era a não-inscrição do conhecimento, mas a não-inscrição do dizer. As pessoas tinham o conhecimento das prisões e assassinatos, mas não podiam colocá-lo em palavras, pois eram sentidos proibidos e perigosos.

A sequência ainda nos diz que mesmo o olhar mais agudo não conseguia saber para onde tinha ido, fugido, se escondido, Flicts. Ao sustentar que havia um olhar mais agudo, traz como não-dito que há outros olhares não-águos. “Águdo”, compreendido dentro da formação discursiva da literatura infantil, cuja forma-sujeito nesse momento assume uma posição de questionamento, pode significar tanto perspicaz, sagaz, quanto irônico (BORBA, 2011), enquanto seu antônimo (a palavra com a qual entra em luta) poderia ser cego, obtuso, parvo ou embotado, por exemplo. Enquanto existem aqueles com olhar águdo, existem os cegos, aqueles que não querem (ou não podem) ver.

Por outro lado, enquanto a sequência denuncia a possibilidade de sumir, desaparecer, o discurso da morte é amenizado. Ir subindo cada vez mais, subindo até sumir, é uma metáfora da morte, do morrer, ir para o céu. Mas a morte é amenizada na sequência como algo natural, que vai acontecendo aos poucos. Mascara, disfarça a natureza das mortes violentas e instantâneas que ocorriam frequentemente durante a ditadura.

Como fala Pêcheux (2009), retomando Althusser, as palavras podem ser armas, venenos ou calmantes, e é por isso mesmo que se luta por palavras. À palavra “desaparecimento”, utilizada até hoje pelo discurso militar oficial em relação às mortes não resolvidas da época da ditadura, outra palavra se impõe como contrária: “assassinato”. A luta pela palavra reflete a luta por impor um sentido para a memória. O desaparecimento não carrega a certeza da morte, abrindo espaço para o desconhecimento e a dúvida, enquanto assassinato exprime uma realidade que não se quer determinar, embora “todo mundo saiba”.

O campo do “saber” é, em todo regime autoritário, um campo polêmico. Como já comentamos acima, a questão não era impedir o saber (isso já não era possível), mas impedir (censurar) o dizer, para que o saber se tornasse inofensivo. Sobre a questão da verdade, podemos trazer a sequência seguinte:

SD17:

***“Mas ninguém sabe a verdade (a não ser os astronautas)”***

Esta última sequência relativa a Flicts discute a questão da verdade. Ninguém sabe a verdade, porque a verdade não é dita. Se ninguém sabe a verdade é porque se vive uma mentira. Quanto a isso podemos nos lembrar que o golpe foi chamado de “revolução” e se cercou de justificativas diplomáticas com respeito à defesa da democracia. Os autores do golpe se colocaram como guardiões de uma democracia ameaçada, utilizando essa ameaça como justificativa durante 20 anos. Novamente a luta por palavras: entre “revolução” e “golpe” há uma distância e cada uma filiada a uma formação discursiva diferente. A partir dos sentidos produzíveis pela Formação Discursiva Militar, golpe seria algo incompatível com o movimento de defesa dos interesses da nação que punham em prática ao tomar o poder antes que o comunismo se instaurasse sorrateiramente no país. “Revolução democrática” era o nome dado ao movimento pelos militares, como movimento de defesa e manutenção da democracia ameaçada. Como disse o jornal O Globo, em 05 de abril de 64: “A Revolução democrática antecedeu em um mês a revolução comunista”.<sup>25</sup>

Por outro lado, a palavra “golpe”, utilizada pelos contrários à ditadura – e aqui entram em funcionamento várias formações discursivas – revela a tomada do poder sorrateira pelos militares, com prejuízo e destituição do sistema vigente: a democracia. Notamos, então, que a mesma palavra, como diz Pêcheux (2009), terá sentidos diferentes quando inscrita em formações discursivas diferentes, como ocorre aqui com a palavra democracia.

Voltando à sequência, ninguém sabe a verdade, porque ela não pode ser dita, não pode ser veiculada. Só quem pode ver é quem tem um olhar de fora, um olhar privilegiado, como os astronautas que enxergam a terra sob outro ângulo. Sob o aspecto formal, não é sem razão que foram utilizados parênteses para falar dos astronautas. O parêntese coloca a informação em destaque, separando-a do texto, dando ênfase. A expressão “a não ser” indica

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-manchetes-do-golpe-militar-de-1964/4/15195>

exceção, criando o sentido de que os astronautas seriam a exceção que enxerga a verdade. Dialoga com a sequência anterior, com relação ao olhar agudo de alguns e o seu contrário (o olhar cego, a cegueira) de outros. Aqui, somente os astronautas conseguem enxergar – o agudo se transforma em distante, talvez mesmo estrangeiro.

O tema dos astronautas é caro a esse momento, no ano de 1971, em que a obra foi publicada pela primeira vez. Poucos meses antes, o homem, na figura de um americano, pisara pela primeira vez a lua. Uma grande comoção mundial acompanhou esse acontecimento, que fazia parte de uma “corrida espacial” de “marmanjos” entre o bloco capitalista e o bloco socialista (este último tinha enviado o primeiro homem ao espaço). Enquanto o primeiro olhar de fora tinha sido do bloco antagonista – os russos – a primeira bandeira a ser colocada no espaço foi a americana, como primeiro domínio extraterreno. A sequência ainda remete para fora do espaço caseiro a questão da verdade. A verdade não está aqui, está no espaço, fora. E a figura do astronauta remete à Guerra Fria e à corrida espacial, a busca por domínio do mundo e por afirmação de uma forma de governo – capitalista ou socialista. A verdade está nessa guerra, por poder, por domínio, e mascara a realidade de que nossas questões internas (brasileiras) são apenas circunstâncias dessa realidade externa. São os marmanjos brincando com seus foguetes.

O astronauta também pode ser visto aqui como exceção, como alguém que vê de um outro ângulo, também pode ser identificado com a criança ou com a produção voltada à infância, ou ainda com a literatura e a arte, aspectos de que trata a presente pesquisa. Só se pode ver a realidade ao se sustentar outro discurso, justamente o discurso que se busca apagar, silenciar.

Outro sentido que a sequência produz pode ser colocado através da relação entre os termos: “ninguém sabe” e “a não ser”. Podemos dividir a sequência em duas partes: a primeira em que é feita uma afirmação “ninguém sabe a verdade” e outra que coloca a dúvida sobre essa afirmação: “a não ser os astronautas”. Há uma diferença de posição entre elas, pois enquanto a primeira afirma livremente, a segunda é colocada entre parênteses. Poderíamos dizer que temos então um discurso dominante e um discurso de dúvida (contradiscurso) no mesmo enunciado. O discurso dominante diz que a verdade não pode ser conhecida, que ninguém sabe, enquanto a dúvida é colocada na possibilidade de “ao menos um”, o de olhar agudo, saber a verdade.

Segundo Pêcheux (2007) a segunda modalidade de relação entre o sujeito da enunciação (o sujeito do discurso) e o sujeito universal (a forma-sujeito de uma dada formação discursiva) é o chamado “mau sujeito”, que representa o questionamento, a dúvida,

a contra-identificação, a rejeição, a reversão.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o *sujeito da enunciação* “se volta” *contra o sujeito universal* por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”*: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÈCHEUX, 2007, p.199)

À afirmação de que ninguém sabe a verdade (sentido dominante) se segue uma dúvida – “a não ser”. O sujeito do discurso emite um conhecimento, uma noção ou versão da realidade, mas desliza rapidamente para a dúvida, fazendo trabalhar a forma-sujeito. Tomando a obra “Flicts” como um todo, encontramos o mesmo deslize para a dúvida, o questionamento no interior do discurso. Para analisar, recorreremos a um quadro onde colocamos todas as definições, adjetivações e atividades atribuídas à personagem Flicts em uma coluna, e o mesmo na outra coluna com relação às demais personagens-cores.

Quadro 6: A relação entre as personagens de Flicts

<b>FLICTS</b>	<b>OUTRAS CORES</b>
Raro	Forte
Triste	Imensa luz
Frágil	Paz
Feio	Feliz
Aflito	Brincando
Sozinho	Família
Sem par	Nome a zelar
Solidão	Tradição
Não se emendava	Ordem natural das coisas
Procurar um trabalho	Claro
Em busca	Violento
Correu o mundo	Mãos dadas
Agitado	Cinzento
Pobre	Lago de chumbo
Sem lugar	Inconstante
Procura um companheiro	

Procura um amigo	
Procura um irmão complementar	
Parou	
Parou de procurar	
Olhou para longe	
Subindo	
Sumindo	
Sumiu	
Olhar mais agudo	
Fugido	
Se escondera	

O recurso dos quadros nos permite investigar as questões a partir de uma visão nova, em conjunto. Através desse recurso conseguimos traçar algumas relações entre os discursos sustentados na obra. Flicts é **triste**, enquanto as outras cores são **felizes brincando** juntas (triste\feliz-brincando). Enquanto Flicts é **frágil**, as outras cores são **fortes**. Enquanto Flicts é **afrito**, as outras cores estão em **paz**, são **claras** e tem **imensa luz**.

Além da tristeza, fragilidade e aflição, alguns sentidos referentes a Flicts dizem respeito a não se encaixar no mundo (**raro, feio, sem lugar, pobre**). A pobreza, a feiura, a diferença são argumentos de exclusão no mundo. São elementos de marginalização. Por ser marginal, Flicts está **sozinho, sem par**, sofrendo na sua branca **solidão**. Por não querer mais ser sozinho, Flicts está buscando uma forma de acabar com essa solidão, buscando ser **forte, feliz** e viver em **paz**. Ele está **em busca** de um **trabalho**, um **companheiro**, um **amigo**, um **irmão** complementar, e **corre o mundo** nessa sua busca de um lugar, de aceitação. É interessante notar ainda que a solidão de Flicts é branca, não é negra (depressiva), nem vermelha (violenta, rebelde). É uma solidão que não confronta, que se envolve em si mesma. Aos poucos vamos compreendendo o conjunto da produção para a infância do período da ditadura como uma produção literária marcada por uma forma-sujeito que questiona o sistema de forma sutil. Não questiona de forma vermelha, mas branca, branda, utilizando a ludicidade, a ironia, a metáfora.

Então o discurso nos diz que as outras cores têm aquilo que Flicts procura (a força, a felicidade, a paz), já que são uma **família**, vivem de **mãos dadas**. Flicts procura encontrar seu lugar entre elas, de várias formas. Mas essas cores se constituem como uma **família** que tem



um **nome a zelar**, representam a **tradição** e a **ordem natural das coisas**. Um dos sentidos possíveis, construído através da significação dada às outras cores em conjunto, é que Flicts, para ser feliz, precisa dar um jeito de entrar para essa ordem natural das coisas, da tradição e da ordem (discurso militar). É o convite ao sujeito para se enquadrar, se emendar, fazer o que é certo.

Constrói também sentidos acerca de que aquele que não se enquadra está sozinho. A ilusão do consenso do pensamento oficial joga com o isolamento do sujeito. A ideologia afirma a ordem das coisas como natural e não como construída historicamente no movimento incessante da luta de classes, da classe dominante pela manutenção dessa dominância e da classe dominada por espaços, ainda que ínfimos, de transformação. Assim, a ideologia dominante busca desconstruir a classe dominada como classe, e passa a constituí-la, discursivamente, como grupos de excluídos de menor importância, dificultando a consciência de classe. Segundo Hannah Arendt 1989, p.29):

Platão, em sua luta contra os sofistas, descobriu que a “arte universal de encantar o espírito com argumentos” (*Fedro*, 261) nada tinha a ver com a verdade, mas só visava à conquista de opiniões, que são mutáveis por sua própria natureza e válidas somente “na hora do acordo e enquanto dure o acordo” (*Teeteto*, 172b). Descobriu também que a verdade ocupa uma posição muito instável no mundo, pois as opiniões – isto é, “o que pode pensar a multidão”, como escreveu – decorrem antes da persuasão do que da verdade (*Fedro*, 260).

A personagem Flicts sente-se sozinha, única no mundo, e busca se enquadrar na ordem “natural” das coisas, nesse momento discursivo identificada com o discurso militar da **ordem**, da **tradição** e da **família**, sentidos referentes tanto aos militares enquanto instituição, quanto à burguesia, à família burguesa e aos chamados (por Althusser, 1985) de Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado. Esse é o mundo ao qual Flicts deve aderir, é convocado a aderir. Mas Flicts é **agitada**, **não se emenda**, ou seja, não pode fazer parte desse mundo, está desde sempre fora dele, excluída, marginalizada, afastada, negada.

Como ela **não se emenda**, não consegue se igualar às outras cores que fazem parte da **ordem natural das coisas**, ela **para de procurar**, desiste de se enquadrar nesse mundo da tradição e da ordem. Ela **parou de procurar** e **olhou para longe**, com um **olhar mais agudo**, construindo o sentido do mau sujeito, aquele que questiona, que resiste e que dá trabalho. Ela olha para onde não é permitido olhar, onde o olhar comum não alcança.

Mas o outro lado da história – as outras cores – é **violento**, **cinzento**, como um imenso **lago de chumbo**, ou seja, é duro e repressivo. Então, a saída que encontra a personagem é - diante da violência e da repressão que atingem aqueles que não se enquadram à família, à ordem e à tradição – ir **subindo**, **sumindo**, **fugir** e se **esconder**. Àqueles

contrários ao discurso dominante da época (que se exprimia através de uma relação unívoca e exclusivista com os sentidos) restava sumirem (por vontade própria ou pela violência) ou se esconder.

Mas é na palavra “**inconstante**”, referindo-se ao mundo no qual Flicts tenta se enquadrar, que a contradição se faz mais presente. Flicts é identificada com a lua ao final da história, um astro mutável que tem muitas fases. Ela pode estar se apresentando em uma das suas fases nesse momento, mas um dia chegará a fase de Flicts, já que tudo é inconstante. Flicts encontra seu lugar em um outro lugar, que não aqueles disponíveis no momento, um lugar (im)possível para o presente. Mas o momento é inconstante, não pode durar para sempre.

A narrativa traz, então, um sujeito que não se enquadra, mas também não escolhe nenhum lado. Não se encontra. Nesse mundo não é possível, é preciso escolher. No regime autoritário, existem duas possibilidades, ou se está do lado oficial, ou se está do lado subversivo. Flicts, por não se enquadrar (se emendar) precisa procurar sua saída fora do planeta.

### 3. O menino mágico – o realismo e as representações sociais

Rachel de Queiroz - 1970 (QUEIROZ, 2004)

Figura 5: O menino mágico



Fonte: <http://www.skoob.com.br/livro/37678-o-menino-magico>

A história de Rachel de Queiroz sobre dois meninos, um deles muito inteligente e o outro mágico, é um de seus poucos livros para crianças. Dizia que era mais fácil escrever para adultos, pois a criança é um leitor mais crítico e exigente. Daniel, o menino mágico da história, em meio às suas traquinagens normais de criança, descobre por acaso – dir-se-ia até por teimosia – que consegue fazer mágicas. Transformava ovo em pinto e, principalmente, a sua cama em avião (como mostra a ilustração da capa, acima) para percorrer o mundo quando os adultos o mandavam dormir.

O enredo da história utiliza, no início, uma estrutura bastante comum nas histórias infantis, que é a criação de uma certa passagem mágica para um mundo que podemos considerar como fantasia. Chapeuzinho Vermelho entra na floresta, João e Maria entram na casa de doces, João sobe pelo pé de feijão mágico, Alice entra na toca do coelho, Peter Pan voa até a Terra do Nunca. Algum elemento possibilita a entrada no mundo de magia. No caso desta história, a cama vira avião através da magia.

Na sua vida cotidiana, Daniel é um menino como os outros, que vive aventuras compatíveis com a sua idade. Na aventura que a história narra, Daniel, junto com o primo Jorge, planeja ir a um show de perguntas e respostas na televisão para receber uma bicicleta

como prêmio. A grande preocupação dos dois meninos é com o Juiz de Menores e o medo de serem pegos desacompanhados e levados presos:

SD18:

*Criança não pode chegar sozinha em estação de TV e assistir do auditório, quanto mais tomar parte em programa. **O Juiz de Menores não deixa.** Juiz de menores é a pessoa que toma conta de todas as crianças e **manda mais** do que o pai ou a mãe, porque pai ou mãe às vezes tem pena ou fica amolado quando o menino pede e chora e torna a pedir, e acaba deixando só para ficar livre da choradeira. Mas Juiz de Menores **não tem pena de ninguém.***

Existe uma preocupação das personagens com a figura do Juiz de Menores. Como a literatura infantil tem o compromisso com a formação da criança, compromisso pedagógico, são comuns os apartes explicativos como este que descreve a função do Juiz para o leitor. O Juiz é uma instância superior que toma conta das crianças, ou seja, que diz o que é certo ou errado para a vida das crianças. Manda mais do que o pai ou a mãe, ou seja, seu poder é maior do que o poder dos pais que podem ser mais condescendentes com relação às travessuras dos filhos, por conta da afetividade. Mas o Juiz de Menores não tem pena de ninguém, ou seja, só enxerga a lei, a regra, a ordem instituída. A figura do Juiz é construída como uma figura que inspira medo: ele manda e não tem pena. A relação com a autoridade é uma relação de medo, temor. As instituições são temidas nesse momento histórico.

Os sentidos se referem à construção do que uma criança pode ou não pode fazer, as regras do funcionamento social para as crianças. Quem controla o cumprimento dessas regras são os pais. Mas os pais também estão submetidos a uma ordem – o Juiz de Menores – que os atravessa e determina. O respeito às instituições é alçado aqui ao dever da criança, o dever de obediência. Mas, ao mesmo tempo em que o sentido do dever e da obediência – pelo medo da autoridade – é construído, também a desobediência ganha espaço através das estratégias dos meninos para burlar a lei que a autoridade representa. Apesar do medo, eles seguem adiante com seu plano.

Ou seja, na construção de sentidos, refletindo a estrutura social da época, discursivamente está se dizendo à criança que ela não deve sair da linha, não deve desobedecer aos pais e fazer travessuras, porque há uma lei, uma figura maior que não permite. Também aos leitores adultos, o sentido geral construído nessa sequência é de que a autoridade tem força e deve-se obedecer a ela, temê-la. No entanto, a manifestação da resistência ocorre na própria narrativa, pois mesmo com medo os meninos arriscam e mantêm seus planos.

Como a sequência é apresentada no início da narrativa, serve para dar o tom de desobediência e do quanto os meninos estavam arriscando em sua aventura. É anunciada a relação social com a lei e a ordem, uma relação de medo. Na relação das figuras que o enunciado apresenta e suas determinações, ficam relacionados os papéis sociais que servem de referência para o entendimento desse universo ficcional:

- os meninos: criança não pode, não pode chegar sozinho, não pode assistir do auditório, não pode tomar parte;

- os pais: tem pena, fica amolado, acaba deixando;

- o Juiz de Menores: não deixa, toma conta, manda mais, não tem pena;

O lugar da criança é definido a partir do adulto, a criança não pode fazer nada que o adulto não acompanhe ou deixe. Remete ao funcionamento da literatura infantil, à sua atuação dissimétrica, onde o autor adulto define o que criança deve ou não deve ler, dando mais voz (geralmente) ao discurso sobre a criança ou ao discurso para a criança do que ao discurso da própria criança. Remete também aos sentidos recorrentes dos contos clássicos em que as crianças se identificavam com as personagens que vencem dragões, ogros ou bruxas, como se vencer os gigantes da obra literária lhes possibilitasse a desforra com seus adultos-gigantes. Mas a expressão que caracteriza as crianças nesse enunciado é “não pode”. É o lugar, marcado no dizer, da impossibilidade da ação.

A construção dos pais ocorre por analogia à do Juiz, como se fosse uma versão mais fraca dele. O poder dos pais é de deixar ou não deixar – já que o das crianças é de poder ou não poder. Mas os pais ainda são uma instância envolvida no carinho com as crianças. Já o Juiz de Menores representa o local mesmo de definição do poder ou não poder, o lugar de instauração da lei e da regra, da ordem das coisas. Ele manda mais, não deixa mesmo, toma conta das crianças, ou seja, suas determinações são para “o bem” das crianças. É para que elas se mantenham a salvo que as determinações existem. Além disso, ponto fundamental da sequência, ele “não tem pena de ninguém”, então não pode ser manipulado por sentimentos, é a encarnação da lei, da justiça cega e imparcial.

O tema colocado aqui, na produção de sentidos, é o tema da proibição e da tentativa de burlar essa proibição. Proibição que restringe a possibilidade de atuação dos sujeitos. Apesar da proibição, as personagens passam a traçar estratégias para conseguirem ir à televisão e, como a avó deles não permitia que seus netos andassem de bicicleta por ser perigoso, pensavam em vender a bicicleta em vez de usá-la. Jorge especialmente pensava muito em dinheiro, achava mais interessante ter dinheiro do que ter uma bicicleta. Os dois primos vão então procurar os preços de bicicletas no jornal para saberem quanto poderiam

ganhar se vendessem o cobiçado prêmio. Mas Daniel ainda não sabe ler, tem vergonha, porque ainda está no Jardim da Infância. É nesse momento que surge a discussão sobre a aprendizagem da leitura e sua importância para as personagens:

SD19:

*Jorge quase teve um atrito com Daniel porque Jorge achava que a gente tem que **aprender a ler depressa**, para depois se estudar o que a gente gosta. Já Daniel dizia que se o caso era assim, ele não precisava aprender a ler nunca, porque não gostava de estudar coisíssima nenhuma. Só gostava de desenhar e para desenhar **não é preciso saber ler**. Jorge então falou que ele não dissesse uma coisa tão boba assim, porque o **homem que não sabe ler não pode ser nada na vida**. Daniel teimou que não pretendia aprender mesmo nada, porque ele queria ser soldado e **soldado não precisa saber ler**. Basta saber atirar de fuzil e jogar granada de mão e dirigir jipe e marchar direito nos exercícios.*

Nesta sequência se discute a respeito da educação e da aprendizagem. São duas opiniões que os dois meninos sustentam. Jorge tem uma postura mais adulta, sabendo que é preciso primeiro aprender a ler para depois se dedicar ao que gosta, e invoca um enunciado do senso comum – “o homem que não sabe ler não pode ser nada na vida” – para construir um sentido da educação, da aprendizagem como condição para o homem crescer na vida, “ser alguém”. É o discurso do dever. A literatura infantil cumprindo seu papel educativo, ensinando à criança que ela precisa pensar no depois, não apenas no imediato, para poder ter êxito na vida. Já Daniel pensa como criança, não vê razões para aprender o que não gosta, só gosta de desenhar, então só precisa desenhar. É o discurso do prazer, da fruição imediata, infantil. São dois discursos opostos que “entram” no intradiscurso através do funcionamento do pré-construído, do “mundo das coisas” em que se diz que existe uma diferença entre o prazer e o dever, e que “primeiro o dever, depois o prazer”, enunciado recortado da memória social, através de um dito popular, que analisamos acima a respeito da obra de Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo”.

Mas o enunciado apresenta ainda uma discussão sobre o soldado, que não precisa saber ler, só empunhar arma e marchar. Ao unirmos duas orações contidas nesse enunciado podemos traçar uma relação de lógica:

Premissa 1: o homem que não sabe ler não pode ser nada na vida

Premissa 2: um soldado não precisa saber ler

Por dedução, infere-se que: um soldado não precisa ser nada na vida. Por mais que o discurso apresente o dever de estudar, a crítica, a resistência escapa através dessa relação entre saberes dentro do próprio enunciado. Nessa crítica, vem embutida a questão, muito utilizada pelos humoristas durante a ditadura como forma de resistência, da ignorância dos agentes da

repressão, que confundiam uma cuba de pia com a ilha de Cuba ou prendiam camponeses que iam à cidade comprar uma bomba d'água apenas por ouvirem a palavra “bomba” (CAROS AMIGOS, 2007).

Essa ignorância também se configura com relação ao discurso artístico: a música e a literatura da época são prenes de exemplos do que hoje chamamos “dribles” dados em relação à ditadura. Músicas falavam de amor como duplo sentido e a literatura trazia também uma série de questões. Na literatura infantil, especificamente, acreditamos que o público-alvo infantil foi responsável por uma cegueira relativa dos censores, que não desconfiavam o quanto uma história para crianças podia também conter de sentidos políticos e mesmo resistentes. Remetemos também à “ignorância” dos militares, segundo Orlandi (2007), à especificidade da chamada “língua de espuma” – que é a língua falada pelos militares nesse período – em que os sentidos não ecoam, são unívocos, uma língua surda aos duplo-sentidos.

Essa história, apesar de conter o discurso dos adultos, é contada do ponto de vista da criança, o que facilita a identificação do leitor. A literatura infantil, como dissemos acima, é conhecida teoricamente por apresentar uma assimetria entre o autor adulto e o leitor criança, fazendo com que o texto assuma muitas vezes um caráter moralizante e pedagógico. Acreditamos, embasados por esta análise, que, embora alguns temas sejam comuns no gênero literatura infantil, cada obra tem uma especificidade. Nessa obra, a autora se coloca, em muitos momentos, no lugar da criança e dá voz ao discurso infantil, e em outros momentos traz conceitos sobre o que é certo e errado em relação aos comportamentos das crianças. Mas sempre há algo que escapa e traz o discurso contrário. As personagens dos adultos são uma das vozes com que se procura passar às crianças ensinamentos morais, mas até mesmo essas personagens podem apresentar discursos diversos, como vemos na sequência seguinte:

SD20:

*E D. Zezé só não lhe dava uma boa surra porque era uma senhora muito **moderna**, que tinha morado nos **Estados Unidos** quando o marido foi fazer um curso, e não acreditava em dar surra em criança. (...) D. Luisinha, que **não era tão moderna** quando a mãe de Jorge porque **não tinha morado nos Estados Unidos**, bem que acreditava no bom efeito de uns cascudos;*

No papel das duas mães temos a representação de duas vertentes do pensamento científico sobre a criança. Dona Zezé, uma das mães, morou nos Estados Unidos e tem uma visão moderna sobre a educação dos filhos. Seu pensamento é de que não se deve bater em

crianças, ou seja, o discurso moderno é um discurso onde bater em crianças tem um sentido negativo. Já Dona Luisinha educa os filhos do jeito brasileiro, que permite o uso de uns cascudos. Saliente-se que esse é um livro dirigido às crianças e não aos pais, então a possibilidade dos cascudos não era chocante na época e fazia parte do discurso comum, cotidiano, das práticas sociais e educacionais.

Outra questão colocada nessa sequência é a relação entre os Estados Unidos, apresentado como “moderno” e o Brasil, por comparação, como atrasado. Através da oração explicativa “que tinha morado nos Estados Unidos, quando o marido foi fazer um curso”, constrói-se como possibilidade de sentido que D. Zezé era moderna por ter morado nos Estados Unidos. Da mesma forma, a explicativa “que não era tão moderna porque não tinha morado nos Estados Unidos”, constrói a figura da outra mãe – D. Luisinha. Na própria oração explicativa há uma relação causal: moderna, porque morou nos Estados Unidos. Assim se constrói o sentido de modernidade para os Estados Unidos e o sentido de que o Brasil não acompanhava essa modernidade, já que a mãe que não tinha morado fora acreditava na prática (no enunciado considerada não-moderna ou atrasada) dos cascudos.

O modelo a ser seguido, o modelo moderno, pertence aos americanos, enquanto o Brasil está ainda se adaptando, se modernizando. Para tal é necessária a participação e a influência dos americanos no nosso país. Lembramos a esse respeito que os Estados Unidos fizeram muito mais do que apoiar o regime militar no Brasil e na América Latina, como vimos acima sobre as condições de produção, com intuito de garantir sua zona de influência capitalista no mundo dividido.

Enquanto nessa sequência os sentidos dizem respeito às formas de educar as crianças, na sequência seguinte estas brincam com os sentidos do discurso militar. Somente o recurso à voz da criança poderia fazer com que esses sentidos fossem produzidos como uma simples e cotidiana brincadeira.

*SD21:*

*Jorge aí se levantou e bateu continência:*

*- Pronto, seu tenente! Missão cumprida!*

Nesse momento da história, Jorge está falando com o irmão mais velho, que é uma figura de autoridade para ele, e o leitor é informado que esse irmão iria entrar para o Colégio Militar em breve. O irmão dá um problema de palavras cruzadas para Jorge resolver e ele,



quando termina, invoca de forma irônica o discurso militar, batendo continência e falando em termos militares, trazendo sentidos do discurso militar.

Bater continência, na prática militar, é uma questão de respeito à ordem e à hierarquia. Uma indicação do lugar que ocupam aquele que recebe e que bate a continência, uma relação dissimétrica, de poder. Ao mesmo tempo a personagem está colocando em jogo a sua relação com o irmão mais velho e ironizando essa mesma relação. O irmão é uma figura de autoridade, mas uma autoridade com a qual é possível brincar. As palavras cruzadas, um jogo, uma brincadeira, são tomadas como missão, através da ironia. Brincando com os sentidos do discurso militar, a personagem cria espaço para burlar esses sentidos. Através da literatura infantil, sentidos da formação discursiva militar foram produzidos como brincadeira de criança.

Mas, embora os militares estivessem em destaque por sua relação com o poder autoritário e com a repressão do Estado, não são apenas os temas diretamente ligados ao discurso militar (como os da sequência acima) que remetem ao funcionamento da sociedade em vigência. Temas morais em geral retratavam as condições impostas à sociedade como forma de regular as práticas sociais, mesmo as privadas, para que se reconhecessem os resistentes. Através da identificação do que era a atitude correta a seguir, do ponto de vista da moral e dos costumes, da hierarquia e da ordem instituída (ver Flicts acima), podiam-se identificar os sujeitos ou os grupos que não seguiam essas normas, que seriam os grupos a serem combatidos: os estudantes, os professores, os operários, qualquer um que ousasse pensar diferente. Afinal, um regime autoritário ditatorial se mantém pela força da coerção de seus membros, através do tratamento exemplar dado aos insurgentes.

O papel da mulher na sociedade, sua forma de vestir e agir são tema de muitos enunciados que veremos adiante. Nesta história as calças compridas aparecem como elemento de surpresa para as personagens, como algo, se não incomum, ao menos inapropriado:

*SD22:*

*E uma moça de calça comprida, muito desconsolada, mexia aqui e ali no motor, mas estava na cara que ela não entendia zero daquilo.*

A moça em questão é alguém que os meninos encontram em sua fuga quando sua aventura no programa de televisão é descoberta. Eles a ajudam, com mágica, a consertar o carro e ela lhes oferece uma carona para onde queriam ir. A sentença “uma moça de calça comprida”, apesar de apresentar a moça com um artigo indefinido (uma), podendo ser

qualquer moça, a define a seguir como aquela que usa calças compridas. Ou seja, não é uma moça qualquer, mas uma que usa calças compridas. Entre tantas moças, a que ajuda os meninos a fugir é alguém que não se enquadra nos ideais da classe dominante. As moças que usam calças compridas, que dirigem seus carros e tentam consertá-los são as moças modernas e não as tradicionais.

A moça moderna estava muito “desconsolada”. O enunciado traz como possibilidade de sentido a falta de consolo para uma moça que tenta fazer coisas sozinha, especialmente coisas consideradas de homem, como usar calças compridas e mexer em motores de carros. O despropósito da figura da moça mexendo em motores fica claro através da expressão “não entendia zero daquilo”. A moça moderna se arrisca a fazer coisas para as quais não tem vocação ou não está preparada. O sujeito do discurso está dizendo às moças de boa família (tradição) que não tentem ser como os homens, não tentem se vestir como homens ou fazer coisas que são da sua alçada. Não obstante, elas fazem. Essa sequência dialoga com outras duas obras que analisaremos adiante, a saber, “Procurando firme” e “Faca sem ponta, galinha sem pé”, ambas de Ruth Rocha, que refletem e questionam o papel da mulher e a divisão entre tarefas de homens e de mulheres. O discurso do feminismo e do machismo se debatem nesses dizeres.

E não podemos deixar de lado a função que essa moça tem na história, de auxiliar na fuga dos meninos. Além de uma moça moderna, ajuda fugitivos. A questão da fuga permeia toda a obra. Os meninos estão sempre tentando driblar a atenção dos pais para realizarem o que desejam até que, durante um castigo, se falam por telefone e decidem fugir. Na saída, com pressa, esquecem-se de levar algumas coisas de que precisam depois. É quando aparece, no texto, o seguinte enunciado:

*SD23:*

*Coisa ruim é pressa. Mas quem foge não escolhe hora.*

Os meninos saem de casa com pressa para evitar que os pais chegassem e frustrassem sua escapada. “Mas quem foge não escolhe hora” se coloca como um enunciado universal, como se fosse um dito popular, que não se aplica somente aos meninos, mas a todos. Aqueles que se aventuram a fugir, ou que precisam fugir, por algum motivo, não podem pensar muito, esperar muito, não podem escolher a hora, precisam aproveitar o momento e a conjunção ideal, mesmo sem estarem preparados, ou melhor, precisam estar preparados o

tempo todo. Os anos da ditadura militar ficaram marcados por muitas fugas, muitos guerrilheiros e militantes se salvaram fugindo, se escondendo ou se auto-exilando. ´

É o funcionamento do discurso da arte, aqui através da forma específica da literatura infantil, retratando a realidade e fazendo refletir sobre ela. Assim, em uma frase aparentemente inocente e até mesmo desnecessária à construção do texto, elementos dos dizeres e práticas cotidianos são evidenciados. Não podemos dizer que houve intencionalidade da autora de denunciar a necessidade da fuga e as circunstâncias que costumavam cercar essas fugas na realidade cotidiana. O que podemos afirmar é que a cotidianidade se faz aparecer e significar através do discurso. Os sujeitos falantes são interpelados, segundo Pêcheux (2009) como sujeitos do discurso pelas formações discursivas que os determinam. As formações discursivas são a matriz formadora dos sentidos dizíveis, e onde se tenta apagar aqueles não-dizíveis. Os sujeitos de um determinado tempo estabelecem com o dizível uma relação de determinação, ou seja, da mesma forma que Freud (GARCIA-ROZA, 1996) fala que o sujeito não é dono de suas escolhas (pela determinação do inconsciente), para a AD o sujeito (do discurso) não é dono do seu dizer. Não ser dono de suas escolhas e do seu dizer não quer dizer que o sujeito não é responsável, apenas que não precisamos contar com uma intencionalidade consciente do autor para entender os enunciados como resistentes ao sistema ou ao período.

A questão da intencionalidade da autoria de uma obra está relacionada ao tema dos esquecimentos. Para Pêcheux (2009) o sujeito, ao falar, se “esquece” de duas situações determinantes do seu dizer. O esquecimento número 2 seria o...

...”esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.* (PÊCHEUX, 2009, p.161)

Ou seja, através do esquecimento número 2 o sujeito vive a ilusão (necessária) da autoria sobre aquilo que diz, a ilusão de que ele escolhe suas palavras, expressões e que faz isso em um movimento individual – “só eu posso falar de onde eu falo”. É no viés do esquecimento número 2 que podemos pensar na intencionalidade do autor em trazer sentidos referentes ao momento histórico para o interior da narrativa. Mas não é o que acontece, o sujeito do discurso ocupa uma determinada posição (posição-sujeito) em que é atravessado pelos dizeres da formação discursiva que o determina. No caso do discurso da literatura infantil do período da ditadura, as formações discursivas que determinam o dizer e funcionam como matriz de seus sentidos são, em especial, a Formação Discursiva da Literatura Infantil,

com toda a sua história própria e seu compromisso com o processo educacional da criança, e a Formação Discursiva Artística, com a expressão e questionamento da realidade.

O esquecimento número 1, por sua vez, esquecimento constitutivo do próprio sujeito (assim como o inconsciente freudiano), “...dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 2009, p.162). É a ilusão constitutiva que faz com que o sujeito se reconheça como sujeito autônomo e igual a si mesmo, a ilusão da identidade.

Sendo assim, a questão da intencionalidade consciente do autor da narrativa, ao trazer elementos do discurso militar ou do discurso contrário, dos militantes, não chega a se colocar em uma análise do discurso. Poderíamos tratar dessa intencionalidade em uma pesquisa de outra ordem, mas na análise do discurso o que nos interessa captar são os processos de produção de sentidos e as determinações sócio-históricas desses sentidos. As questões específicas do período ditatorial se fazem presentes no discurso não porque o autor tenha essa intenção, mas porque atravessam a posição-sujeito, fazendo-se significar.

É dessa forma que um tema infantil, como a fuga de dois meninos, pode trazer à tona questões pertinentes à época, como aspectos da vida dos militantes e resistentes ao período da ditadura. Ainda sobre esses temas trata a sequência seguinte:

*SD 24:*

*Àquela hora os camaradas já estavam longe, (...) E, sem saber mais onde procurar, o pai resolveu ir à delegacia. Ia pedir auxílio à polícia, pois só a polícia pode encontrar dois meninos fugidos.*

Os primos, que até o episódio da fuga eram chamados de “meninos”, agora passam a ser chamados diversas vezes de “camaradas”. A palavra “camarada” pode significar, ao ser enunciada a partir da formação discursiva da literatura infantil, companheiro, amigo, parceiro de aventuras ou travessuras. Mas a partir das condições de produção, que são constitutivas do discurso, sabemos que a literatura infantil serviu de escape para artistas conseguirem escrever com mais liberdade. Já nas obras analisadas acima vimos sentidos do discurso socialista entrarem no discurso da literatura infantil. “Camarada” também traz a significação, então, de companheiro no interior da formação discursiva socialista.

Uma pista de que o enunciado não está falando apenas dos camaradas-amigos, mas também dos camaradas-políticos é a relação de antagonismo com a polícia (representante de repressão). Enquanto os camaradas fogem para longe, a polícia – e só a polícia – pode dar

auxílio. Como em outra sequência anterior, as personagens do enunciado se dividem em três figuras:

- os meninos: camaradas, estavam longe, meninos fugidos.
- pai: sem saber mais, pedir auxílio.
- polícia: auxílio, pode encontrar.

Enquanto relaciona os meninos aos camaradas se dá tom de travessura à sua fuga. Por outro lado, no sentido inverso, os camaradas passam a figurar como meninos fujões, que dão trabalho à polícia e aos pais. Os militantes de esquerda, perseguidos pela polícia, não passam então de meninos em suas travessuras, fazendo com que os pais se preocupem e não saibam mais o que fazer. Enquanto os meninos fujões representam os elementos contrários ao sistema, a família é a instituição ameaçada (não sabe mais o que fazer, precisa pedir auxílio). A polícia entra como a força coercitiva, que não aparece sem ser chamada pela família a agir. A vigilância, a censura e o golpe militar eram construídos, na circulação dos discursos oficiais, como necessários e como uma resposta aos anseios da sociedade. Somente a polícia pode dar o auxílio que se pede, encontrar esses meninos camaradas e levá-los de volta à família.

A partir do momento em que a família chama a polícia para resgatar os camaradas, o discurso policial passa a produzir seus sentidos em várias sequências seguintes, até o fim da história. Refletindo a história do momento, o discurso oficial, a família chama o poder coercitivo para colocar ordem no que está fora de ordem, e esse discurso repressivo toma a cena e domina a narrativa a partir daí.

*SD25:*

*O pai deu os sinais dos meninos ao **detetive Moreira**, por apelido **Carcará**, porque **bandido** com esse detetive era **no pega e no mata**, e só não era no come porque ele era um **policia civilizado** e não um índio antropófago.*

O enunciado traz uma prática muito comum entre agentes repressivos daquela época, o uso de apelidos. O detetive Moreira se chama Carcará, assim como vários agentes que não usavam seus nomes e que eram reconhecidos pelas vítimas através dos apelidos, tornando mais difícil a denúncia, caso esta fosse possível.

Ao utilizar a palavra “bandido” para descrever quem o detetive busca, o enunciado coloca os dois fujões nessa categoria. Ao fugirem, os meninos se tornam camaradas e algo da categoria de bandidos. Os bandidos não tinham chance contra o detetive Carcará, porque com

ele era “no pega e no mata”, ou seja, o detetive não levava bandido preso, não dava chances, pegava e matava, produzindo o sentido da truculência comum das forças de repressão.

Mas o enunciado, que traz a voz do policial, traz ainda um adendo, ele pega e mata, mas não come, porque é um policial civilizado e não um índio antropófago. Daí se inferem duas questões: o que é ser civilizado em relação aos índios selvagens; e o que é ser um policial civilizado em relação a outros policiais selvagens. Quanto ao primeiro sentido, civilizado se contrapõe ao índio antropófago, que come gente e é considerado selvagem. O selvagem seria aquele que faz coisas estranhas à sociedade, à civilização e tem uma lógica própria, externa a essa civilização, tem hábitos estranhos como comer pessoas. O selvagem é o inculto, incivilizado, primitivo, bárbaro, grosseiro, rude, etc. (*Larousse Cultural – Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1992). Em comparação, o civilizado é aquele que segue as normas sociais e suas regras de comportamento, que faz o que é esperado para determinada situação social.

Por outro lado, como dissemos acima, também existe um outro sentido de civilizado, que se especifica em relação a um grupo, o dos policiais. “Com esse detetive era no pega e no mata”, mas comer não porque ele era civilizado. “Um policial civilizado” pode pegar e matar, mas não pode comer, ou seja, está previsto que os policiais têm o direito de matar, só não têm o direito de comer, que ficaria restrito aos policiais selvagens ou incivilizados.

Apenas para argumentar a respeito dessas questões, podemos nos referir ao livro que conta a história de Cláudio Guerra, matador do regime militar, onde ele confessa as execuções que planejou e realizou, mas faz um adendo: nunca torturou ninguém. “Cláudio Guerra foi muito duro e mau, matou muito, mas nunca torturou. Foi o que me confirmaram as pesquisas que fiz.” (GUERRA, 2012, p.20). O “mas” serve aqui para produzir um efeito de sentido de apaziguamento, de desculpa, ele fez muita coisa, mas não torturou. Se, na história de Guerra (assim como de outros), não torturar se coloca como sinal de civilidade, de respeito ao humano (ainda que ele mate), na narrativa, não comer se torna evidência de um policial civilizado, deixando ainda como não-dito que existem outros, incivilizados, que comem. Se fizermos a relação com um discurso corrente da época, de que “os comunistas comem crianças”, podemos também entender a referência sutil ao outro lado. Se a força repressiva do Estado pega e mata, existe o lado contrário que come. É desse outro lado, animal, selvagem, que o Estado, com sua truculência, propõe proteger os cidadãos e as crianças.

Quando o policial civilizado, que pega e mata, começa a pedir informações sobre os garotos às pessoas no caminho, alguns ficam preocupados com a situação dos camaradas e com o que pode lhes acontecer:

SD26:

- *Que foi que eles fizeram, meu senhor? Perguntou o cego. Pareciam uns meninos tão bonzinhos!*

Esta sequência denuncia a arbitrariedade comumente associada às ações policiais naquela época. Quando falamos que o enunciado faz uma denúncia de algo específico de uma época, é bom salientar que não estamos dizendo que os sentidos se esgotam nesta interpretação. Como qualquer outra interpretação, é apenas um olhar que focaliza uma parcela, ou uma face do discurso, devido a um gesto interpretativo baseado nos objetivos da pesquisa.

Então a personagem pergunta ao detetive e se pergunta: o que esses meninos poderiam ter feito para que a polícia estivesse atrás deles? A impressão do cego é que eram meninos bonzinhos, que tinham lhe dado esmola. Mas esse homem é um cego, não enxerga a realidade. A realidade, para o detetive Carcará, é que os meninos são camaradas fujões, que estão agindo errado e merecem uma lição. Para o cego, no entanto, são meninos bonzinhos, e fica preocupado com o que o detetive poderia fazer com eles.

A denúncia que enxergamos aqui se refere a essa visão policial sobre aqueles que são perseguidos e a visão que o povo teria de muitos destes “meninos” bonzinhos, que não podiam ser considerados ameaças. Tratados como bandidos, estudantes muitas vezes eram presos e torturados apenas por estudarem temas relativos às questões sociais e por lutarem por direitos que a ditadura sequestrou.

A sociedade, em cada momento, constrói ou reconstrói de forma imaginária seus elementos. É assim que “todo mundo sabe” quem são os ricos e os pobres, os bons e os maus, como deve se comportar uma mulher ou um homem, quem pode ser considerado amigo ou inimigo. A construção imaginária dos militantes (contrários ao regime militar) se relacionava diretamente com a figura do comunista, do risco que essa figura representava para a sociedade. Um clima de insegurança social criado no período pré-golpe auxiliou na criação dessa figura como inimigo interno, que foi posteriormente trabalhada pelo discurso militar. Na sequência o cego (aquele que não enxerga) enquadra os meninos fujões ao mesmo tempo em duas imagens. A de meninos bonzinhos, que não poderiam ter feito nada de errado e a de meninos maus, pois ao perguntar “O que foi que eles fizeram?” fica subentendido que ele aceita a ideia de que eles fizeram alguma coisa, já que estavam fugindo da polícia. Também relata que eles “pareciam” bonzinhos. Parecer e ser são coisas diferentes e o cego é aquele que

não pode responder pelo mundo das aparências, colocando a dúvida sobre a bondade dos meninos. De forma análoga ao poema de 1964 que analisamos acima, de Cecília Meireles, o amigo e o inimigo são lugares construídos historicamente, e o cego, como o eco, questiona o lugar dos meninos, pois só ouve “migo”.

A figura do cego não é uma figura nova no discurso literário, sendo metáfora tanto da falta de visão (o cego não viu que eles não eram bonzinhos) quanto da visão interior aguçada (ele via mais do que a polícia, e denuncia isso). Apenas para citar um exemplo no discurso literário, temos a clássica obra de Sófocles, *Édipo-Rei* (SÓFOCLES, 1997) em que um cego sábio, ao ser questionado sobre o motivo da peste ter voltado a Tebas, anos depois de Édipo ter derrotado a Esfinge e se tornado rei, fala que o assassino do pai e marido da mãe precisa ser castigado. O cego revela a verdade e Édipo, não a suportando, cega a si mesmo, para não ver mais. Também faz parte de um mito popular a ideia de que passarinho cego canta melhor, canta mais, como se vê representado na música “Assum preto” de Luiz Gonzaga: “Tarvez por ignorança; Ou mardade das pió; Furaro os óio do Assum Preto; Pra ele assim, ai, cantá de mió”.

Utilizamos esses exemplos para falar da figura do cego no enunciado. Não é à toa que justamente um cego esteja colocando em dúvida a opinião policial e jogando a dúvida sobre se esses camaradas que fogem são bons ou maus, amigos ou inimigos, questiona o discurso oficial que diz que os resistentes ao sistema são traidores da pátria e devem ser perseguidos para que não façam mal à nação. Muitos meninos bonzinhos fugiram da ditadura e foram perseguidos por suas ideias ou ideais.

No seguimento da história, o detetive Carcará descobre onde estão os fujões e vai sorrateiramente até o acampamento improvisado, usando táticas para pegá-los de surpresa: pede para o motorista desligar os faróis e chega devagarzinho, em silêncio, “para não assustar a caça”. Os meninos estão tão fatigados do dia de fuga que são levados ainda dormindo para o carro da polícia

*SD27:*

*Quando os nossos dois amigos **abriram os olhos, estremunhados**, a patrulha já estava em movimento.*

*Jorge esfregou os olhos e perguntou:*

*- Onde é que eu estou?*

*O detetive Carcará fez uma **cara zangada** e disse:*

*- Vocês estão numa viatura da radiopatrulha e vão sendo levados presos. Vão ser recambiados aos seus pais e tomara que tomem um bom **castigo** para não serem fujões!*



A sequência, quando interpretada à luz do momento histórico, como uma de suas possíveis leituras, traz alguns sentidos referentes ao que chamamos de “a grande metáfora” dos tempos de repressão, o antagonismo entre dia e noite. A noite escura representa o momento de autoritarismo e o novo dia, o clarear, o amanhecer, abrir os olhos e ver a luz, “Clara Luz” (veremos adiante uma obra que utiliza esse nome para uma personagem) como representação do novo tempo que se espera, o fim do regime autoritário.

Mais ainda, nesse enunciado, os dois amigos “abrem os olhos, estremunhados”, ou seja, abrem os olhos ainda sonolentos, ainda estonteados, mal situados no mundo, desorientados. Abrir os olhos significa, assim, passar a ver, enxergar algo que não se via antes, com a inscrição dessa metáfora no discurso literário. E nesse abrir os olhos, eles encontram um mundo já em movimento, como a radiopatrulha. Um mundo cuja direção do movimento eles não tiveram a chance de decidir, de escolher. De forma análoga ao poema “O Santo”, que analisamos anteriormente, em que um muro aparece entre o Santo e a paisagem sem que se acompanhe a construção desse muro, como se tivesse surgido ali sem que ninguém visse, aqui também os meninos nem percebem que estão sendo levados, quando acordam já está tudo em movimento, já estão em outro lugar. Tanto esse enunciado quanto o poema sobre o muro refletem a situação de impotência frente à mudança do mundo, ou mesmo a ignorância sobre o curso dessas mudanças. A posteriori podemos compreender, por exemplo, como se articularam as variadas demandas para a instauração da ditadura militar e como os fatos cotidianos foram elaborados pelo discurso político e midiático para criar um clima social favorável aos militares. No entanto, como diz Freud (1996d), o homem geralmente vivencia o seu tempo de forma ingênua. A ingenuidade, a ignorância do correr dos acontecimentos pode ter representação através do sono, período em que estamos alheios à realidade em volta, tanto no sono dos meninos, quanto na noite de sono que passa entre a construção do muro no poema sobre o santo.

Em um sentido mais restrito, também produz significados a respeito da forma como muitas prisões eram feitas, na calada da noite, pegando os fugitivos ou suspeitos despreparados, estonteados, sem chance de defesa. Ainda, quando os prisioneiros eram levados para algum lugar afastado (hoje conhecidos como casas de tortura), a polícia utilizava formas para desorientá-los, para que eles não soubessem para onde estavam sendo levados.

Alguns depoimentos dados pelos sobreviventes da tortura mantêm uma relação com essa sequência, no sentido da surpresa e do estranhamento:

(...) a depoente estranhou a maneira pela (qual foi) feita a sua detenção, altas horas da noite, por três indivíduos de aspecto marginal, sem nenhum mandado judicial, os quais intimaram a depoente a acompanhá-los; No veículo para onde fora conduzida,

fora encapuzada e obrigada a deitar-se no chão do carro para não ser vista; posteriormente veio a saber que o local de sua prisão era a P.E. (Polícia do Exército); (...) (ARNS, 2001, p.77)

(...) No dia 28 de janeiro de 1969, fomos surpreendidos, de madrugada, pela ação de uma caravana policial comandada pelo torturador Luíz Soares da Rocha. O que presenciei foi isto: estava eu dormindo, quando acordei com o som de tiros de revólver. Logo vi a porta da copa (onde eu estava) ser arrombada e logo surgiu um vulto que entrou, logo disparando muitos tiros; logo depois ouvi à minha direita, rajadas de metralhadoras. À minha esquerda, vi o companheiro Maurício cambaleando, ferido que fora nas costas. A polícia invadiu a casa (ilegível). Fomos, nesta ocasião, severamente espancados pela caravana policial que queria nos fuzilar. (...). (ARNS, 2001, p.79)

À pergunta “Onde é que eu estou?”, fruto da desorientação dos camaradas na situação, o Detetive Carcará (que não come, mas mata) faz uma “cara zangada” e explica a situação para os camaradas: estão sendo “levados presos” vão ser “recambiados aos pais” e tomara que levem um “castigo”. São palavras ou expressões do discurso oficial que entram no enunciado, mais uma vez, comparando a vivência dos meninos que fogem e são levados de volta para a casa onde receberão um castigo, e a vivência dos subversivos que fogem à ordem instituída e deixam os militares e policiais “zangados”, são recambiados (levados para onde se queira, com seus corpos e vidas à disposição da polícia) e castigados pela sua tentativa de fugir dos padrões e sustentar outro discurso, outra posição que não aquela permitida.

A próxima sequência referente a essa história trata desses mesmos temas. Quando os meninos ficam sabendo que estão sendo levados por uma radiopatrulha, pedem para que a sirene seja ligada.

*SD28:*

*Se isto é uma radiopatrulha conduzindo preso, como é que não está tocando a sirene?(...)*

*- Não toco sirene **porque** já é de noite. Não se **pode** desobedecer à lei do silêncio.(...)*

Aqui a partícula condicional “se” abre o questionamento sobre a veracidade da informação que o detetive deu aos meninos. O detetive diz que eles estão em uma radiopatrulha, mas como a sirene não está ligada, os meninos desconfiam. Através da construção do enunciado, ficamos sabendo que uma radiopatrulha que está conduzindo presos precisa estar com a sirene ligada (pela relação condicional). Mas havia muitas prisões, como a sequência anterior indica, que eram feitas à surdina, porque não se queria que todos soubessem que estavam levando alguém na viatura. Da mesma forma, muitas prisões irregulares eram realizadas e não se davam notícias dos presos às famílias que procuravam,

negando informações que poderiam comprometer as unidades policiais e militares no caso de assassinatos.

O detetive se justifica “não toco sirene porque já é de noite”. Se pensarmos nos sentidos sobre a noite que falamos acima, podemos inferir que não se toca a sirene, não se faz barulho (nada de revolta e gritos) porque o tempo é de noite, o tempo é de repressão. É preciso respeitar a lei do silêncio, a lei que manda calar-se, que proíbe a fala e o barulho. A forma como se constrói o enunciado “Não se pode desrespeitar a lei do silêncio” ainda demonstra que é uma lei para todos, a proibição de veicular certos sentidos é geral. Se o enunciado fosse “eu não posso” ou “não podemos”, não teria a mesma força de validação geral, de submissão à ordem instituída. “Não se pode” tem na partícula “se” indicativo de indeterminação do sujeito. Do ponto de vista discursivo, o sujeito indeterminado na fala do detetive demonstra sua tentativa de não assumir a ação e de generalizar a obediência à lei.

Esse afastamento discursivo reflete a prática de negar, após o término de um período de autoritarismo, os atos que foram cometidos individualmente. Foi o que aconteceu com os soldados nazistas ao final da guerra, que diziam apenas cumprir ordens. É o que ocorre até hoje com os militares que negam o envolvimento com as torturas e crimes do período da ditadura, e quando são confrontados com dados remetem a responsabilidade à obediência às regras e aos superiores. Mais uma vez recorremos ao livro-depoimento do matador Cláudio Guerra, em que os autores-jornalistas defendem seu objeto de pesquisa: “**Sempre orientado por seus mentores**, Guerra passou a participar das conspirações, planejamento e execução de atentados contra a incipiente abertura política...”(GUERRA, 2012, p. 30). Assim, aqui a partícula de indeterminação “se” cumpre função de afastamento e proteção do sujeito enunciatador.

A última parte do enunciado se refere ao momento e à relação da política com o dizer, chamada por Orlandi (2007) de política do silêncio com respeito ao discurso sustentado durante regimes autoritários. “Não se pode desobedecer à lei do silêncio”. A lei do silêncio se refere tanto ao toque de recolher e à lei de não fazer barulhos altos depois de um determinado horário – para ficar mais fácil para os agentes de vigilância perceberem movimentos suspeitos e agitações, bem como à lei não escrita, mas inscrita, do silêncio imposto a algumas palavras ou expressões que não deveriam ser utilizadas. Não se pode desobedecer a essa lei de restrição dos sentidos, pois ao censurar os sentidos o que se busca é silenciar certas posições, impedir o sujeito de sustentar ou assumir certas posições, contrárias ou ameaçadoras ao sistema, à ordem instituída.

Por fim, na última sequência retirada dessa história, o detetive entrega os meninos à sua família. O pai, muito agradecido, resolve pagar algo em recompensa:

*SD29:*

*- Seu detetive, o senhor mostrou que é um **polícia** mesmo **eficiente!** Estamos gratíssimos! - E ia se coçando, tirando a carteira para oferecer uma gorjeta boa ao policial, mas o detetive segurou a mão dele:*

*- Não senhor, guarde o seu dinheiro. Eu só fiz cumprir a minha **obrigação**. - E aí ele deu mais uma risada e acrescentou: - O detetive Carcará pega e mata, mas não come não. Nem come gente, nem **come bola!***

O pai de um dos meninos agradece ao detetive e tenta lhe oferecer dinheiro em agradecimento. O detetive não aceita, dizendo que fez apenas o seu trabalho. O pai diz que ele é um “policial mesmo eficiente”. Se este é mesmo eficiente e o pai ficou tão surpreso a ponto de querer pagar, é porque isso se coloca, no discurso sobre as forças policiais, como uma exceção. Um policial que cumpre a sua obrigação é considerado muito eficiente, fora do padrão.

Quando o pai busca a carteira mostra-se uma prática usual, quase como um código inscrito nas relações cotidianas, de exigir ou aceitar pagamento por um serviço público, que já é pago para ser realizado. Mas o detetive Carcará logo demonstra que não aceita esse tipo de propina. Afinal, é um policial civilizado, pega e mata, mas não come. Ou seja, como vimos acima, ele é diferente dos outros policiais, ele mata, porque isso está dentro da normalidade, do cotidiano, é aceito socialmente, mas não comete atrocidades. Da mesma forma ocorre com relação à corrupção. O enunciado deixa implícito que, se este policial não aceitou o dinheiro, existem aqueles que aceitam, isto é, “comem bola”.

Corrupção, propina, perseguição, ameaças, medo do Juiz de Menores são temas pouco recorrentes no âmbito da literatura infantil. Refletem o medo e o respeito às autoridades que os sujeitos tinham naquele momento, assim como algumas situações bem específicas da época. Não nos interessa aqui discutir se esses elementos especificamente ligados ao período ditatorial foram colocados na história de forma consciente ou não. O que nos interessa é ver como esses temas estavam produzindo significações diversas mesmo em um terreno aparentemente tão afastado da política como parecia ser a literatura infantil.

A produção dos discursos cotidianos se constitui a partir das formulações da ideologia, que funciona fazendo aparentar que o mundo é da forma que é, que as coisas são

como são. A literatura cria um mundo ficcional onde as coisas também criam a aparência de serem como são, um mundo em si. Ao criar esse mundo ficcional, o autor coloca nele elementos que são representações do Real, com todas as imperfeições, antagonismos, contradições de que esse Real se reveste.

Ao falar sobre a formação dos sonhos, Freud (1999) diz que eles são compostos de questões infantis profundas (medos, anseios, angústias) e de restos diurnos (impressões ou temas com que o sujeito se vê envolvido no dia ou nos dias anteriores ao sonho, ou seja, coisas do seu momento atual). Pensamos no discurso da literatura infantil desse período ditatorial de forma análoga: existem, ao mesmo tempo, funcionando nos enunciados tanto questões do momento (questões cotidianas, recorrentes, que atravessam os sujeitos se fazendo significar apesar das proibições) quanto questões estruturais da sociedade e da Formação Social Capitalista, como os grandes dramas humanos sobre a opressão, a exploração e a resistência.

#### 4: A fada que tinha ideias resistentes e as outras que não tinham

Fernanda Lopes de Almeida - 1971 (ALMEIDA, 2007)

Figura 6: A fada que tinha ideias



Fonte: <http://janusaureus.wordpress.com/2012/02/02/a-fada-que-tinha-ideias-de-fernanda-lopes-de-almeida-e-outros-livros-infantis/>

Essa história trata de uma fadinha - Clara Luz - que não aceita seguir as mágicas recomendadas pelo Livro das Fadas, preferindo criar suas próprias mágicas. A mãe de Clara Luz vivia preocupada que a Rainha das Fadas descobrisse as invenções da filha. Essa é a entrada para o questionamento das ideias opressivas, "emboloradas", e para a apresentação do novo como alternativa. No movimento de uma escrita engajada, o "novo" era representativo de um tempo que iria chegar para afastar a sociedade desse tempo retrógrado e opressivo que representava o momento presente, a ordem instituída. Vamos reproduzir aqui, como preâmbulo da análise, as palavras dos editores nesta vigésima oitava edição, intituladas "A mágica de fazer o mundo andar", que corroboram nossas "ideias" a respeito da obra em geral:

Nem todos chegam a ter **idéias próprias**. Quanto mais idéias e mágicas próprias! Mas é isso que Clara Luz, uma fada de 10 anos, faz o tempo todo. Fabricar tapetes voadores e desencantar princesas? Isso as fadas sempre fizeram. Clara Luz quer inventar. Seu lema é: "quando alguém inventa alguma coisa, o **mundo anda**". Por isso ela vive criando coisas diferentes, como bolo com relâmpago dentro, chuva colorida, nuvens de animais galopantes... Não se contenta em ficar repetindo as mesmas fórmulas mágicas de sempre, para grande susto da Fada-Mãe e de todas as outras fadas do céu, que, ao mesmo tempo, **temem e admiram** seus incontáveis **atrevimentos**. É que **não se pode** contrariar a **ordem instituída** pelo Livro das Fadas e exercida com **mão-de-ferro** pela Rainha. Já pensou se ela souber das

inovações de Clara Luz? (ALMEIDA, 2007, p.5)

Os grifos no texto são nossos e demonstram algumas das palavras-chave para a interpretação das sequências relativas a essa história, bem como a grande parte da produção infantil desse período. Ter “ideias próprias” nesse momento histórico era perigoso, pois fazia o “mundo andar”, ou seja, era um “atrevimento” confrontar a “ordem instituída”, que dominava com “mão-de-ferro”. Aqueles que se opunham corajosamente eram “temidos” pelo regime e “admirados” por uma parte da população. Também “temia-se” por eles. Por fim, a expressão “não se pode”, que já analisamos acima a respeito de uma sequência de “O menino mágico”, protege e afasta o sujeito do enunciado das ações que descreve.

Ainda nesta mesma edição, encontramos o seguinte comentário de Laura Sandroni, crítica literária, acerca do livro:

O texto despertou de imediato a atenção da crítica e dos leitores, ao contar as aventuras da fadinha Clara Luz, que aos dez anos se desgosta com a rotina do ensino do reino das fadas e quer ter suas próprias ideias originais e inovadoras. Sem se preocupar com as severas punições, Clara Luz ignora a temível Fada Rainha e exerce a sua liberdade de pensar e de criar, fundamental para o desenvolvimento do ser humano. E depois de muitas peripécias, vividas ao lado dos seus amigos e outros personagens muito bem caracterizados, a fadinha vê reconhecido o seu direito à livre manifestação. Quando o livro foi lançado o País vivia sob um dos mais duros períodos do regime militar, com severa censura exercida pelo governo não apenas à imprensa mas também aos livros. Mesmo assim *A fada que tinha ideias* escapou das garras da repressão e tornou-se um marco na história da narrativa brasileira não só por suas qualidades literárias, mas também por abordar com coragem o tema da liberdade de expressão sob o governo ditatorial que mergulhara o país nas trevas do autoritarismo. Naqueles anos de chumbo, a singela história da fadinha Clara Luz representava uma alegoria sobre a resistência à ditadura militar que submetia corações e mentes, e despertava a esperança em um futuro de liberdade. (ALMEIDA, 2007, p.62)

Com essas “ideias” em mente, podemos passar à análise. Iniciamos com uma sequência colocada logo na primeira página do livro onde Clara Luz apresenta à mãe a sua visão de mundo:

SD30:

*Clara Luz: Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?*

Trata-se aqui também de uma metalinguagem, ainda que de forma metafórica e muito sutil. Inventar alguma coisa, dentro desse discurso, pode remeter ao processo criativo, inventar novas formas de dizer, driblando a censura instituída. Nos momentos de repressão, não apenas na ditadura militar brasileira como em outras ditaduras e regimes autoritários pelo mundo todo, a criatividade é uma das maiores formas de resistência da população. Inventando

novas formas de se expressar, atualizando a discursividade, o sujeito encontra pontos de resistência. Clara Luz se posiciona, enquanto personagem, a favor da mudança e da criatividade.

Por outro lado, quando ninguém inventa nada, quando se atém às ordens impostas de forma vertical, cumprir as regras de forma estrita pode significar a estagnação do mundo, através da estagnação das ideias. A fada que tinha ideias se coloca como alguém que inventa coisas e não aceita que o mundo continue do jeito que está. Então, já na identificação da personagem e no título o texto apresenta o tema como duplo sentido. O título "A fada que tinha ideias" faz presumir que se trata de alguém que pensa por si mesma. O que o título deixa como não-dito - e que o texto traz - é que as outras fadas não pensam, apenas seguem o livro e as ordens impostas. Há uma fada específica que tem ideias. A oração adjetiva restritiva "que tinha ideias" restringe a caracterização a essa personagem, fazendo entender que as outras fadas não tinham ideias, não pensavam por si mesmas e mantinham, pela falta dessa inovação e criatividade, o mundo estagnado. As outras fadas contribuíam para a manutenção do sistema, enquanto Clara Luz contribui para a mudança.

O nome "Clara Luz", joga com os sentidos comentados acima, da relação metafórica que se estabeleceu entre a ditadura, a noite escura, as trevas, e o novo tempo como a luz de uma nova manhã, o sol. A personagem que questiona o regime instituído é duas vezes claridade, é clara e é luz. O jogo metafórico auxilia na construção dos sentidos na medida em que permite que um discurso resistente se manifeste. Um discurso em que os temas da escuridão são questionados pelas novas luzes, pela claridade do pensamento, das ideias.

Dessa forma, aquilo que não pode ser dito, que é silenciado, censurado, escapa através da metáfora, do duplo-sentido. Enquanto um jornalista não pode dizer de sua esperança que esse tempo opressivo seja vencido por um novo sistema, um autor literário propicia a catarse social, falando exatamente isso, mas de uma forma disfarçada. O disfarce, a brincadeira de jogar um véu de sentidos ocultos, permitiu à literatura infantil desse período falar de seres fantásticos como as fadas para falar exatamente da realidade cotidiana e dos anseios das pessoas, inclusive dos seus temores.

Como vimos, desde a origem da literatura infantil os seres fantásticos foram utilizados para falar de sentimentos e atitudes humanas, tanto na tradição das fábulas quanto nos contos clássicos. Percebemos que muitas obras de literatura infantil do nosso *corpus* retomam essa estrutura, mas de uma forma específica. No caso da obra aqui analisada, a sociedade das fadas representa a sociedade humana: a Rainha representa o poder, enquanto as fadas adultas representam a sociedade em geral.



De forma semelhante a “As roupas novas do imperador”, é uma criança que desnuda a estrutura social aparentemente coesa e bem estruturada, com a frase “O rei está nu”. Ao se colocar como personagem que denuncia, desvela, Clara Luz ainda pergunta à mãe, no final da sequência: “Nunca reparou?” A Fada-Mãe é uma personagem que não questiona, não vê além daquilo que está dado, e sofre com as ideias da filha. Clara Luz lhe pergunta se nunca reparou, se nunca viu ou percebeu que o mundo precisa de mudança. É uma denúncia da cegueira da mãe, que está inserida no corpo social.

Sobre essa denúncia da realidade e as ideias que a personagem tem para modificar a estrutura referem-se às sequências seguintes:

SD31:

*Mas essas eram apenas as **ideias menores** de Clara Luz. Havia outras **maiores**.*

O texto apresenta algumas ideias de Clara Luz, como transformar bule em passarinho, ideias criativas, inovadoras, questionadoras da realidade circundante. Mas a sequência diz que ainda existem ideias maiores. Enquanto as menores são as ideias cotidianas de mudar o uso de objetos, inventar novas possibilidades, as maiores se referem ao estado de coisas da história (e por inferência da realidade), à não-aceitação desse estado definido, formado por ideias velhas, estagnadas, emboloradas. Clara Luz não aceita seguir o livro de mágicas indicado para a sua idade, pois não acha interessantes ou relevantes as ideias ou as mágicas contidas nele. São ideias já sem sentido, pois as fadas já nem questionam sua utilidade, apenas as seguem por medo da autoridade da rainha.

Uma das formas de manter os indivíduos apaziguados e sem revolta é através do medo e da autoridade. Em regimes autoritários ou totalitários, é comum que a figura de autoridade se coloque como figura paternal, tanto no que diz respeito ao cuidado com seus filhos (hora de recolher, conselhos e censuras) como na punição aos que não se enquadram, não “se emendam” (ver análise de Flicts e a ameaça de castigo para os meninos fujões, em “O menino mágico”, acima). As fadas têm muito medo da reação da rainha, comportando-se como filhas que temem que a mãe descubra algo errado a respeito delas.

As ideias maiores também dizem respeito ao sistema educacional do Reino das Fadas. Clara Luz questiona o conhecimento sem sentido, desligado da realidade e defende a aprendizagem prática, com base no levantamento de hipóteses para confirmação ou refutação. Quando a sequência anuncia que ainda existem ideias maiores, está construindo como possibilidade de sentido e produzindo para o leitor o sentido de que existe uma ideia maior

embasando as travessuras de Clara Luz. O narrador avisa ao leitor, e aos censores, que além das peripécias da fadinha o livro contém ideias maiores, ideias de base, sobre o sistema educacional, sobre a rigidez das figuras de poder, sobre a aceitação muda da sociedade, sobre a questão da liberdade e da inovação. O tema universal da busca de liberdade e autonomia pela humanidade se reveste aqui de circunstâncias específicas de regimes autoritários ou repressivos.

Na próxima sequência, novamente vamos encontrar elementos de sentido que remetem à figura imaginária do comunismo, de forma muito sutil, através da associação da cor vermelha com o símbolo da estrela.

SD32:

*A maior amiga de Clara Luz era **Vermelhinha**, uma **estrela cadente**. Por ser cadente, Vermelhinha podia ir para onde queria, no céu.*

Já no início da sequência nos é apresentada uma sentença - “a maior amiga de Clara Luz era Vermelhinha” – que implica uma sobredeterminação de sentidos. O conceito de sobredeterminação foi trabalhado por Freud em “A interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1999) a respeito do trabalho de sonho. Um sonho, para Freud, não tem um único sentido, assim como cada elemento do sonho também pode se ligar a uma pluralidade de interpretações.

Os sonhos são curtos, insuficientes e lacônicos em comparação com a gama e riqueza dos pensamentos oníricos. Se um sonho for escrito, talvez ocupe meia página. A análise que expõe os pensamentos oníricos subjacentes a ele poderá ocupar seis, oito ou doze vezes mais espaço. Essa relação varia com os diferentes sonhos, mas, até onde vai minha experiência, sua direção nunca muda. De modo geral, subestima-se o volume de compressão ocorrido, pois fica-se inclinado a considerar os pensamentos do sonho trazidos à luz como o material completo, ao passo que, se o trabalho de interpretação for levado mais adiante, poderá revelar ainda mais pensamentos ocultos por trás do sonho. Já tive ocasião de assinalar que, de fato, nunca é possível ter certeza de que um sonho foi completamente interpretado. Mesmo que a solução pareça satisfatória e sem lacunas, resta sempre a possibilidade de que o sonho tenha ainda outro sentido. (FREUD, 1999, p.278)

Se em psicanálise a fala do paciente ou o relato de seu sonho é escutado pelo analista com uma possibilidade de sobreposição de sentidos, vários sentidos atuando em um mesmo dizer de forma condensada, em AD também a leitura de um discurso se dá levando em conta os vários sentidos que podem ser produzidos, a partir da inscrição do enunciado nas formações discursivas e dos elementos do interdiscurso que são chamados para dar sustentação ao dizer. No encontro do intradiscurso com o interdiscurso, vários elementos podem estar envolvidos na formação de sentidos que uma palavra implica. No fio do discurso, vários elementos são chamados a contribuir para a produção de sentidos.

É o que ocorre com esse enunciado a respeito do termo “Vermelhinha”. Podemos tomá-lo como substantivo ou como adjetivo. Tomado como substantivo, como nome próprio, trata-se do nome da estrela cadente que é amiga de Clara Luz, possivelmente o nome referindo-se, indicando, a cor da estrela. Sendo assim, o enunciado está apenas apresentando mais uma personagem da história. No entanto, tomando “vermelhinha” como adjetivo, elementos do discurso sobre o comunismo atravessam o enunciado produzindo a ideia de que a maior amiga de Clara Luz tem alguma ligação com “os vermelhos”. Assim como se diz “os coloridos” sobre os participantes dos movimentos gays, por conta de sua bandeira com as cores do arco-íris, ou quando se diz “os globais” sobre os atores que pertencem à emissora Globo, dizer “os vermelhos”, neste momento histórico que analisamos, segundo Mariani (1996), se refere aos comunistas que tanto assombravam o discurso cotidiano dos brasileiros. Uma expressão desses sentidos é o grito de ordem veiculado pelos manifestantes das Marchas da Família com Deus pela Liberdade, que diziam, conforme Quadrat e Rollemberg (2010), entre outros dizeres: “Vermelho bom, só batom”. Vermelho aqui não significa a cor vermelha somente, mas por sobredeterminação de sentidos significa as pessoas vermelhas, os comunistas.

Retomando o enunciado: “A maior amiga de Clara Luz era Vermelhinha, uma estrela cadente”. Aqui se faz a relação entre a cor vermelha e a estrela. Para a mitologia, conforme Chevalier e Gheerbrant (2003), a estrela, especialmente a estrela da manhã ou estrela vermelha, representa a chegada de um novo amanhecer, a renovação do mundo. A estrela, por ter brilho próprio, acaba com a escuridão e traz a luz.

A estrela vermelha, junto com a foice e o machado, é um dos grandes símbolos do socialismo. No mundo inteiro essa associação é feita, e no Brasil a estrela vermelha faz parte da caracterização do Partido dos Trabalhadores (PT), surgido na abertura política no final da ditadura. Segundo Santos (2007), enquanto a cor vermelha representa o sangue dos trabalhadores derramado no processo de exploração do trabalho e nas lutas por melhores condições, a estrela representa os cinco continentes e os dedos das mãos dos trabalhadores, assim como os cinco componentes da sociedade comunista: os camponeses, os operários, o exército, os intelectuais e a juventude.

Mas essa estrela do enunciado é uma estrela cadente. Mais uma vez encontramos sobreposição de sentidos. Cadente no sentido da estrela que cai do céu, aquela a quem fazemos pedidos quando vemos, ou cadente no sentido de decair, referindo-se, possivelmente, ao status do comunismo no Brasil durante a ditadura. Não apenas o comunismo tinha sido delegado à clandestinidade, mas tudo o que de certa forma remetia ao “perigo vermelho” era

considerado subversivo e perigoso, decadente.

Por outro lado, “por ser cadente, Vermelhinha podia ir para onde queria, no céu”, podia ir a todo lugar, ou seja, tinha liberdade de movimentos. Essa liberdade é limitada, como podemos perceber através do destaque que é dado pela vírgula, deixando claro que ela podia ir aonde quisesse no céu, e não a outro lugar qualquer. Se, por um ângulo, o discurso comunista e os sujeitos ligados a esse discurso tinham restrição de ambientes para veicular suas ideias, por outro a atitude crítica e reflexiva associada permite visão ampla da realidade, portanto, maior liberdade. O espaço no céu no qual a estrela tem liberdade é o espaço das ideias, já que toda a história gira em torno das ideias.

A mãe de Clara Luz gostava de Vermelhinha, mas muitas vezes dizia que desejava que a filha tivesse amigas mais calmas, pois as duas viviam aprontando. Uma das aventuras narradas no livro trata da festa de aniversário de Vermelhinha. Clara Luz fica fazendo o bolo, mas não consegue seguir a receita. Em lugar de colocar fermento de relâmpago para os bolinhos de luz crescerem, resolve colocar um relâmpago inteiro na massa do bolo. O resultado é que o bolo brilhante começa a crescer sem parar:

*SD33:*

*A massa continuou a crescer. Da cozinha passou para a sala, da sala para o quarto. A casa inteira brilhava.*

*Afinal a massa começou a espirrar pelas janelas e a pingar para fora da Via Láctea. Foi um rebuliço. Todas as fadas do céu vieram para as janelas de suas casas de nuvens.*

Os acontecimentos descritos nesse trecho lembram a música “A Banda” de Chico Buarque que, nesse mesmo momento histórico, usava a metáfora de uma banda passando pela cidade, do poder da música, da arte, para falar de um sentimento de alegria que vai contagiando, tomando conta das pessoas e as afastando de suas dores cotidianas. Assim como na música, a sequência traz um acontecimento que vai tomando maiores proporções enquanto passa, primeiro dentro da casa, depois pelas janelas e ruas e até para fora da via láctea. Um acontecimento que vai ganhando proporções maiores, vai ganhando corpo.

A massa brilhante vai crescendo sem parar, sem limites, saindo pelas portas e janelas, sem se deixar tolher pelos obstáculos que encontra. O substantivo “massa”, no sentido de massa de um bolo ou de pão, se sobrepõe ao conceito social de massa. Se lermos a sequência pensando em “massa” como sendo o povo, o chamado “poder das massas”, a força da maioria, da multidão entusiasmada, vai crescendo sem parar e fazendo o mundo brilhar. Essa sequência mantém diálogo com um conto clássico dos irmãos Grimm, em que uma

menina pobre é presenteada com uma panela mágica que faz sopa e para de fazer quando ela ordena, do qual reproduzimos aqui uma passagem:

A menina voltou para casa levando a panela e com aquele presente a pobreza das duas acabou, pois mãe e filha comiam a boa sopa da panelinha sempre que tinham vontade, e na quantidade que quisessem. Uma vez a menina havia saído e a mãe disse: “panelinha, cozinhe! A panela cozinhou e a mãe comeu até ficar satisfeita; quando a fome acabou, a mãe quis que a panelinha parasse, mas como ela não sabia o que era preciso dizer, a panela continuou fazendo a sopa e a sopa transbordou, a panelinha continuou e a sopa escorreu pela cozinha, encheu a cozinha, escorreu pela casa, e depois invadiu a casa dos vizinhos, depois a rua, e continuou sempre escorrendo por todos os lugares, como se o mundo todo fosse ficar cheio de sopa para que ninguém mais sentisse fome. (GRIMM, 2000)

A sopa, como metáfora do alimento que saciaria a fome de todos, é retomada na história de Clara Luz como um bolo brilhante, que não se refere apenas ao alimento. Como Clara Luz é uma personagem que valoriza as ideias e sua história é a busca pela liberdade de ideias, a massa que ela produz não é a massa acrílica, é uma massa brilhante que cresce sem parar. A questão do “poder das massas” de conquistar adeptos e contagiar pessoas é um tema caro ao discurso da resistência. De forma muito clara nessa sequência, vemos o discurso comunista endereçado às crianças, mas não apenas a elas.

Se, por um lado, a intenção de muitos autores não era que os livros ficassem restritos às crianças, é certo que se constituíam no público-leitor principal. É aqui que encontramos um contraste entre nossa dissertação de mestrado sobre a literatura infantil clássica e a presente tese sobre a literatura infantil do período da ditadura. Durante a análise que realizamos sobre o conto “O patinho feio”, nos deparamos com um discurso da literatura infantil voltado mais para a conservação da sociedade e de seus valores do que para o questionamento destes ou emancipação daquela.

O processo de inculcação da criança sobre as “coisas do mundo” se faz através da socialização, produzida pela família e pela escola, especialmente (hoje ambas sob controle da mídia). A literatura infantil, enquanto esteve subjugada ao aparelho escolar, também tinha como função prioritária essa socialização. Portanto, as histórias e personagens não podem ser sujeitos questionadores. Se eram questionadores, não se mantinham assim por muito tempo. O patinho feio lança alguns questionamentos no decorrer da história, mas todos eles são calados por outras personagens ou por eventos do conto (ou quase todos já que nenhuma dominação é perfeita e há sempre um processo dialético em curso). O sujeito do discurso da socialização é aquele que não questiona a sociedade, ou o faz de forma muito disfarçada, que se procura manter através de ensinamentos dirigidos. É o que Pêcheux chama de efeito pedagógico.

O reconhecimento desse ponto crucial nos permite compreender que todo efeito pedagógico se apóia sobre “o sentido” pré-existente, sentido este produzido em

formações discursivas “sempre-já-aí e que lhe servem de matéria-prima (...) a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação. (PÉCHEUX, 1997, p.218)

Por processo de socialização, então, se entende o processo de inculcação que se soma à interpelação do sujeito, e que se refere às práticas sociais que funcionam para manter a sociedade. O processo de socialização da criança – do qual a literatura infantil faz parte – se refere à (re)construção, para a criança e na criança, do imaginário da sociedade, suas regras, convicções, normas de convivência, imagens diversas (o que é ser criança, mulher, mãe, os ricos e os pobres, os iguais, os diferentes, etc.), crenças, opiniões, conhecimentos etc.

O que nossa pesquisa de mestrado demonstrou foi que essa reprodução da sociedade como a única possível ocorre através da produção da subjetividade necessária, colocando (através das práticas sociais, entre elas a discursiva) marcas dessa sociabilidade para o sujeito em formação – a criança. Pela inculcação, a criança é chamada a reproduzir a ideologia dominante da sociedade capitalista contemporânea, já que seu funcionamento aparece no discurso da literatura infantil através do pré-construído, ou seja, através do impensado do pensamento que é anterior e exterior ao discurso e ao sujeito.

Então, como explicar a presença de elementos de discurso comunista nas produções para crianças justamente no período mais marcante de conservadorismo no Brasil? Nossa resposta se dá em dois aspectos: em relação ao momento histórico e em relação ao desenvolvimento da própria literatura infantil e da imagem da criança. Com relação ao momento histórico, já argumentamos, com base em Orlandi (2007), que quanto mais se tenta calar o discurso, impor um silêncio, mais se insiste no dizer. Quanto mais se tenta aprisionar os sentidos resistentes, mais eles procuram e encontram canais de expressão. Como vimos, a literatura infantil se tornou veículo de expressão artística para jornalistas e escritores que não conseguiam mais fazer passar seus textos pela censura. E esse novo elemento incorporado ao contexto da literatura infantil, unido ao desenvolvimento histórico da literatura infantil, contribui para o reconhecimento da produção para crianças como forma artística e do entendimento da criança como ser crítico, reflexivo e questionador.

Assim, a literatura infantil passa a ser reconhecida como arte e seus produtos apreciados como discurso artístico. Isso implica que os autores tenham um compromisso menor (mas não inexistente) com o processo de socialização da criança. O compromisso continua, o que muda é a visão sobre a infância, ou o sentido de infância. A criança vista como ser crítico e que aprende pela reflexão, mais que pela rigidez dos conhecimentos, passa a merecer, de acordo com o discurso educacional, obras mais elaboradas e que desempenhem

funções artísticas.

Com isso justificamos a presença de elementos do discurso comunista em vários enunciados da literatura infantil desse período histórico de ditadura brasileira. Eram sentidos não-ditos, mal-ditos, que reverberavam às escondidas, através dos sussurros dos contos, romances, da poesia, da pintura, fotografia, música...

Voltando aos sussurros dessa obra específica (que mais parecem berros do que sussurros), a massa que cresce sem parar, invadindo, se espalhando, causa um rebuliço no reino das fadas, deixando todas muito assustadas. Rebuliço traz a ideia de algo em movimento, em grande movimento, algo que sacode, revoluciona. De fato, o poder das massas sempre assustou a burguesia na segurança de suas propriedades. As fadas ficam com medo do que está acontecendo, medo do novo, do inesperado, daquilo que não sabem controlar, mas ninguém toma nenhuma atitude para acabar com o crescimento da massa. Novamente o discurso da crítica do sistema educacional vem trazer seus sentidos para funcionar na literatura infantil com a seguinte sequência:

*SD34:*

*- Não está no livro. Não podemos fazer nada.*

Trata-se de uma constatação. A própria estrutura de frases curtas e definitivas coloca os sentidos como determinados, como se não pudesse ser de outra forma. Aquilo que não está no livro não existe, só existe aquilo que está escrito, definido. Se algum acontecimento escapa da ordem cotidiana definida pelo livro (como o crescimento anormal da massa dos bolinhos de luz), não há respostas, não existe saída prevista, então todas as fadas ficam perdidas.

Conforme Pêcheux (2009) a ideologia é o que faz aparecer, para o sujeito, as coisas do mundo como definidas, universais, como se não pudessem ser de outra forma. No processo de socialização da criança, é preciso incutir-lhes ensinamentos e fazer com que acreditem que aquilo é daquele jeito que se está dizendo, pois não é possível que todos os conteúdos escolares (bem como o funcionamento da sociedade em geral) sejam conferidos *in loco*, ou seja, na prática do mundo. É necessário que as “coisas do mundo” sejam produzidas como universais – pré-construído que se coloca externamente e anteriormente ao sujeito. Na família, na escola, a criança recebe instruções no sentido de agir de acordo com a moralidade social e as regras de convivência do grupo, saberes que a conduzem na direção da aceitação social.

A identificação do sujeito com os sentidos e consigo mesmo se dá através da reinscrição de elementos que são externos e anteriores ao sujeito, mas que ele assume como

seus ao enunciar. E ao assumir se constitui na ilusão de autonomia, no entrecruzamento dos esquecimentos 1 e 2 de que falamos acima. Assim, os objetos de pensamento já estão construídos antes do próprio pensamento.

Concluiremos esta primeira aproximação do problema do *pré-construído* destacando, como uma sua característica essencial, a separação fundamental entre o *pensamento* e o *objeto de pensamento*, com a pré-existência deste último, marcada pelo que chamamos uma discrepância entre dois domínios de pensamento, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito. (PÊCHEUX, 1997, p.102).

O pré-construído aparece no discurso como algo universal, como se já estivesse definido antes, em outro lugar, sob a forma do “mundo das coisas”, ou “as coisas do mundo”, é uma articulação do pensamento que tomamos como óbvia, evidente, natural. No entanto, não é natural, mas sim naturalizado pelo funcionamento da ideologia, construído historicamente. No mundo das fadas, está tão naturalizado o uso do livro para todas as situações que as fadas não conseguem dar respostas ou tomar alguma atitude a respeito de algo novo, inusitado.

O enunciado, construído dessa forma, faz a crítica tanto ao sistema social em geral, às pessoas que seguem sem questionar modelos pré-definidos, quando ao sistema educacional que Clara Luz desafia durante toda a história. Toda a tradição de cartilhas de aprendizagem em moldes tradicionais que determina respostas únicas e não a reflexão sobre os conteúdos é questionada e desnudada. A sequência desvela o funcionamento do livro na escola e da formação que se propõe com esse modelo, gerando fadas com conhecimentos necessários para se situar no mundo, mas sem capacidade criativa e crítica.

Enquanto as fadas em geral representam a maioria da sociedade que segue os modelos sem questionar, Clara Luz representa a iluminação do pensamento e a voz da criticidade. É o discurso da resistência lutando contra o discurso da conformidade no interior da história. A personalidade da personagem principal representa a ideia central da obra, denunciar o conformismo, a aceitação sem reflexão. A fadinha passa a maior parte da história inventando novos usos para as coisas e criando formas de agir e de pensar, como no dia em que resolve colorir a chuva e manda sua amiga Gota para a Terra para ver o que acontecia lá quando as pessoas viam a chuva colorida. Quando a mãe fica sabendo de mais essa invenção da filha, fica preocupada:

*SD35:*

- *Clara Luz! Você coloriu a chuva?*

- *Colori.*



- *Mas com **ordem** de quem?*
- *De ninguém, mamãe. Para colorir chuva **não precisa ordem não. Basta a gente ter a ideia.***
- *Mas menina, quem **manda** aqui no céu não é você, é a Rainha.*
- *Eu sei, mamãe, **então não sei disso?** Mas por que a Rainha iria ser contra uma chuva tão bonita? Só se ela for **muito boba.***

Nesta sequência se coloca em termos opostos a questão da ordem e do poder e a questão das ideias. De um lado temos a mãe perguntando a Clara Luz sobre sua atitude e se ela tinha recebido ordens de alguém para fazer isso, relacionando a possibilidade de qualquer atividade à figura de poder da Rainha, configurando toda ação sob a realidade instituída. De outro está Clara Luz questionando essa realidade e afirmando que não se precisa de ordem, mas de ideias. O mundo parado que a personagem quer colocar em movimento não está carente de ordem (discurso militar) – o que Clara Luz expressa pela dupla negativa “não precisa ordem não” - mas de ideias, de criatividade, crítica e reflexão.

Quando a mãe - investida do discurso educacional, da família, que passa à criança as regras do mundo, seu funcionamento e as relações entre as pessoas – procura esclarecer à filha que quem manda é a Rainha, Clara Luz (que como o próprio nome, ou o nome próprio, indica, é esclarecida) responde que sabe e reafirma com uma pergunta: “então não sei disso?”. Essa forma de afirmar que sabe remete a um conhecimento que já está dado. É como se a menina dissesse à mãe “é obvio que quem manda é a Rainha, todos sabem disso, assim como eu também sempre soube”. O processo de identificação, que produz o sujeito como “eu, Fulano de Tal”, de tal forma que se torna óbvio que só eu posso dizer “eu” a respeito de mim mesmo, joga com o próprio título do trabalho de Pêcheux (2009), tanto em sua versão original – *Lês vérités de laPalice*<sup>26</sup> – quanto na tradução em português – *uma crítica à afirmação do óbvio*. Ambas remetem às noções de obviedade, verdade e evidência, e é desse sujeito e desse sentido tomados como evidentes que Pêcheux vem fazer a crítica.

Através do funcionamento ideológico, que marca o sujeito desde antes de ele se constituir como sujeito, os sentidos são reproduzidos socialmente como óbvios. A função da Rainha é mandar, e isso não pode ser questionado, pois é construído como verdade imutável. De forma análoga, a Rainha de “Alice no País das Maravilhas” (CARROL, 1980) aparece na história como uma personagem que tem seu lugar delimitado desde sempre. Na estrutura social do reino e do baralho de cartas ninguém questiona a eficácia e durabilidade de seu

<sup>26</sup> Jogando com a obviedade, a canção de La Palice diz: “Foi por um triste destino/Ferido por mão cruel./Acredita-se, já que ele morreu disso./Que a ferida era mortal./Morreu na sexta-feira/O último dia de sua vida./Se tivesse morrido no sábado./Teria vivido um pouco mais.” (PÊCHEUX, 1997, p.36)

papel social, mesmo quando suas ordens são absurdas.

No caso do Reino das Fadas, também o lugar da Rainha e seu papel são inquestionáveis e colocados como eternos. Mesmo Clara Luz, com toda a sua iluminação, reafirma o poder da Rainha neste enunciado, mostrando que ela busca mudanças, mas sabe muito bem que quem manda é a monarca. No entanto, como todo discurso funciona dialeticamente, trazendo em seu interior vozes muitas vezes controversas, opostas. Ao mesmo tempo em que reconhece o poder da Rainha como instituído e naturalizado, Clara Luz ridiculariza esse poder chamando a Rainha de boba. A fadinha não remete diretamente à figura, mas diz que, se ela agir da forma como o leitor já sabe que ela age, estará sendo muito boba. Novamente podemos traçar a relação com “As roupas novas do imperador”, de Andersen (1995) onde a criança, por sua condição imaginária de ingenuidade e inocência, pode criticar e ridicularizar a figura de autoridade sem temer as consequências. Em várias obras deste *corpus* vemos essas figuras serem construídas como personagens bobas, tolas, idiotas, sem capacidade de discernimento, como em “O reizinho mandão”, de que falamos acima. A ironia coloca “a olho nu” a pessoa que está investida do poder – o rei está nu! – tirando a pompa, a norma, o temor e desnudando o sujeito bobo e falho que se esconde atrás do poder.

O humor como forma de resistência, conforme analisamos acima, coloca os “senhores”, reis e rainhas, figuras de poder, em uma relação de perda e rebaixamento. Como exemplo do cotidiano, o jornalista que, após ter sua casa invadida violentamente pela polícia militar, colocou na porta a placa “Entre sem bater” (CAROS AMIGOS, 2007). Várias manifestações de ironia visam brincar com a incapacidade reflexiva das *personas* de autoridade e seus imediatos. A história da humanidade está prenhe de exemplos em que o riso se manifesta como forma de compensação por algum elemento da vida cotidiana. Como na Festa dos Loucos, na Idade Média, em que os servos se vestiam como seus senhores e imitavam seus gestos e atitudes, ridicularizando-os. Como analisa Eco (2007, p.135), o cômico, “ao nos fazer rir do opressor, representa também uma espécie de revolta compensatória.”

Assim, temos uma ocorrência relativamente grande, no discurso da literatura infantil desse período ditatorial, em que as figuras de autoridade são tratadas como tolas, como forma de justificar as arbitrariedades (sentidas pela população como absurdas) e compensar a força prática e cotidiana de seu poder. Clara Luz, quando diz que a Rainha seria muito boba se não concordasse com algo tão bom e bonito como uma chuva colorida, está questionando também a sua inteligência e sua capacidade de governar com justiça e discernimento.

Também faz parte da dialética da história o fato de que a mesma figura que Clara Luz trate com leveza e humor seja tão temida pelas outras personagens, como aparece na sequência seguinte:

SD36:

*E as fadas, coitadas, olhavam umas para as outras, assustadíssimas. Elas nem queriam pensar no que aconteceria a Clara Luz se a Rainha das Fadas soubesse daquilo tudo.*

O temor da autoridade representado nessa sequência se relaciona diretamente ao momento histórico-social em que a obra foi produzida, mas também transcende esse tempo fechado e se aplica a todo momento de governo opressivo, nesta ou em outras sociedades. O poder das autoridades militares era quase ilimitado e criava um ambiente, um clima de tensão. Como já analisamos acima, as prisões arbitrárias, a tortura e os desaparecimentos serviam não apenas para eliminar ou silenciar inimigos do regime, mas também para funcionar como exemplo para todos aqueles que pensassem em transgredir. O temor das fadas é construído pela expressão “olhavam umas para as outras”, “assustadíssimas” e “nem queriam pensar”. Elas olhavam umas para as outras buscando apoio para seus temores, demonstrando sua insegurança ao lidar com uma situação ameaçadora, estavam assustadas pela possibilidade da Rainha punir Clara Luz se soubesse de algo, ou mesmo puni-las apenas por saberem do fato. Temiam ser envolvidas na questão.

Além disso, elas não querem pensar sobre o assunto, algo que faz parte das práticas cotidianas de uma sociedade que vivencia um regime autoritário. Segundo Orlandi (2007), conforme já comentamos, era comum que, no período da ditadura, as pessoas não perguntassem notícias de parentes e amigos, para não correrem o risco de lhes serem exigidas informações sob tortura. “Não saber” e “não querer saber” fazia parte de um complexo de atitudes que buscavam proteção em um momento tenso.

Não pensar também se reflete na atitude das personagens-fadas em contraponto à atitude de Clara Luz. Enquanto a menina tem ideias e acha que o mundo precisa de invenções para se movimentar, elas não querem pensar, não querem questionar por que tem medo das arbitrariedades do poder. As fadas não apenas “não sabem” como também “não querem saber”. Em oposição à personagem principal, a sociedade das fadas não questiona a ordem instituída e procura se colocar em segurança ao agir assim.

Enquanto a Rainha das Fadas representa a velha ordem, Clara Luz representa o novo e suas invenções trazem o diálogo entre o antigo e o que pode vir. A fadinha se contrapõe ao

encarceramento dos sentidos e das práticas. Enquanto o sistema vigente apresenta as coisas como definitivas e como se não pudessem ser de outra forma, o movimento de resistência consiste justamente em mostrar outras possibilidades, que esse tempo vai passar e o novo vai chegar. A grande justificativa da ditadura era proteger o país do comunismo - funcionando dentro das fronteiras ideológicas que se formaram durante a Guerra Fria, entre o capitalismo e o socialismo. O que a retórica da resistência busca mostrar é que existem outras possibilidades além do preto e o branco - a ditadura ou o comunismo - que existe, por exemplo, a possibilidade de uma democracia. A retórica da resistência resgata a função da utopia.

Uma das metáforas sobre utopia utilizada nessa história diz respeito aos horizontes. Clara Luz recebe uma professora de horizontologia que pretende lhe ensinar tudo sobre o horizonte a partir da visão ensinada na escola das fadas. Então a fadinha fala para ela suas teorias sobre o horizonte:

SD 37:

- *Saber, mesmo, **não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.***

- ***Opiniões?***

- *É, sim. Quer que diga?*

- *Quero – respondeu a Professora, muito **espantada.***

- *A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. **Existem muitos.***

- ***Está enganada! Horizonte é só um!***

- *Eu sei que todos acham que é só um. Mas justamente **vou escrever um livro chamado **Horizontes Novos.*****

- *Você vai escrever um livro? - perguntou a Professora, cada vez mais **admirada.***

- *Vou. Eu acho que **criança também pode** escrever livros, se quiser, a senhora não acha?*

- ***Acho sim.***

A professora fica espantada com as opiniões de Clara Luz sobre os vários horizontes, e reafirma o saber instituído, aprendido na escola, de forma teórica. Em seguida à afirmação da menina sobre suas opiniões a professora demonstra espanto pelo fato de uma criança ter opiniões, ou mesmo que alguém tenha opiniões diferentes do que se apresenta já definido. Essa surpresa se constrói através da pergunta enfática “Opiniões?” e do adjetivo “espantada”. Algo nos espanta quando não é usual ou esperado. Se ter opiniões naquele reino fosse algo comum, a pergunta não teria recaído sobre essa questão, a personagem perguntaria “que opiniões?”. Ao enfatizar a questão da opinião, das ideias, da reflexão como algo que causa espanto, o enunciado traz a crítica da falta de espaço justamente para essa reflexão e suas expressões.

Voltando à questão da utopia, em sua ligação metafórica com os horizontes,

podemos inferir que o horizonte representa o ângulo máximo de visão que as personagens podem ter. O horizonte único que a professora defende é a visão de mundo unívoca que é apresentada pela educação adestradora, bem como a possibilidade única de enquadramento nessa sociedade opressiva que não permite novas visões, enquanto Clara Luz em seus questionamentos pode vislumbrar a existência de vários horizontes, várias ideias e opiniões convivendo ao mesmo tempo. A professora é categórica ao tentar “esclarecer” a aluna: “está enganada, horizonte é só um”. Ao que Clara Luz responde com firmeza que ainda vai escrever um livro sobre os Horizontes Novos. Esses novos horizontes são, no conjunto da obra, representativos de novas ideias e possibilidades.

Como dissemos, é função da ideologia apresentar as “coisas do mundo” como se fossem universais e imutáveis, como se sempre tivessem sido dessa forma e como se não houvesse outra maneira de ser, ou seja, apenas um horizonte. A sequência traz o questionamento, a resistência que se manifesta pelo fazer humano. Mesmo que a ideologia dominante tente cotidianamente, através do discurso e demais práticas, manter essa pretensa universalidade e imutabilidade, a resistência sutil está sempre agindo pela transformação.

Sobre a questão do livro que Clara Luz idealiza escrever, a professora, que antes estava “espantada”, agora está “admirada”. Uma mudança sutil nas impressões da professora vai acontecendo ao entrar em contato com as ideias de Clara Luz. Neste enunciado, encontramos o livro dentro do livro, ou seja, o livro que Clara Luz iria escrever como uma metáfora do livro que o leitor tem em mãos. “*A fada que tinha ideias*” se caracteriza, assim, como um livro sobre a possibilidade de novos horizontes, sobre a derrota do velho, instituído, arbitrário, pelo novo, pelo pensamento, pela ideia, pelos ideais que se constroem. A menina pergunta à professora se ela não acha que uma criança pode escrever um livro, procurando validação no discurso educacional para as ideias infantis.

Além da crítica à falta de espaço para reflexão dentro da sociedade das fadas e, por analogia, da sociedade brasileira da época, também a sequência inicia uma série de críticas ao sistema educacional e à forma como se concebe a aquisição de conhecimentos pela criança. A professora se espanta com a possibilidade da menina ter opiniões, pois essa não seria uma característica esperada do processo de aprendizagem da criança. Esses questionamentos tomam mais corpo nas sequências que analisaremos a seguir.

*SD38:*

- *Pois nesse livro eu vou dizer todas as **minhas idéias** sobre o horizonte.*
- *São muitas? - quis saber a Professora.*
- *Um monte. Por exemplo: eu acho que nós duas **não devíamos estar aqui.***

- *Ué! Devíamos estar onde, então?*
- *No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar **falando**, bastava me **mostrar** as coisas e eu **entendia logo**. Sou muito boa para entender.*

Nessa sequência, além de Clara Luz expressar mais uma vez a consistência de seu discurso sobre a necessidade de ideias novas para fazer o mundo movimentar, bem como da pluralidade de ideias, opiniões, visões de mundo (contrariando a visão instituída que apresenta apenas um horizonte), também questiona a diferença entre conhecimento teórico e prático no processo educacional.

A primeira ideia de Clara Luz neste enunciado é sobre o local onde se aprende. “Não deveríamos estar aqui”, mas sim no horizonte. Ao se estudar sobre o horizonte, pensa a menina, deveria estar no local e não distante dele. Se estabelece uma relação entre duas formas de ensinar, “falando” ou “mostrando”. O ensino teórico é apresentado na história como modelo ultrapassado (em relação à inovação pretendida pela fadinha), como o *status quo* em que as coisas são feitas sem reflexão. O ensino autoritário, desligado da realidade, que apresenta os conhecimentos sob a forma apenas teórica tem uma história que remonta à formação da sociedade capitalista. Em conjunto com o novo sentimento de infância e de família que foi criado nesse desenvolvimento (conforme discutimos no capítulo sobre condições de produção, acima), para assegurar o controle das novas gerações e sua formação nos valores e ideias da sociedade capitalista, surge também o novo modelo escolar. Esse modelo aprisiona o conhecimento em uma rede de assuntos, grades curriculares e atividades avaliativas que cumpre duas funções: a primeira de passar aos filhos da classe dominante os conhecimentos necessários para manterem a dominância, assegurando o acesso destes (e apenas destes) a uma formação mais prolongada que os capacita a ocupar os cargos mais elevados no *status* social; a segunda é de ensinar aos filhos das classes dominadas os conhecimentos mínimos necessários para realizar os trabalhos a que estão “destinados”. Sobre esse processo, fala Althusser (1985, p.57):

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições.

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc..). Aprende-se o “know-how”.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser

observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

Esse modelo se encontra refletido em muitas obras infantis. Citamos o exemplo de “O menino que descobriu o sol”, que está no nosso *corpus* de pesquisa:

Um dia, o avô ficou observando o menino fazer a lição de português e, depois de muito tempo, perguntou:

- Na aula de português vocês lêem poesia? (...)

- Não vô, a gente estuda gramática, verbos, essas coisas. E faz cópias.

O avô passou as mãos nos cabelos brancos, foi até o seu quarto e voltou com um bilhete. Nele estava escrito: “Mas que professorzinho burro que você tem, né?”. (GOMES, 1998, p.12)

A esse modelo se contrapunha o educador Paulo Freire, em cujos trabalhos se baseavam, no início da década de 1960, várias propostas no sentido de dar à educação uma abordagem mais conectada com a realidade, sem escamotear as relações de classe. Por exemplo, à velha cantilena das cartilhas escolares do tipo “Eva viu a uva”, que não condensa sentido nenhum da realidade do aluno, Freire dizia que o que importava entender era quem era Eva nesse processo de produção da uva, quem lucrava e quais os elementos de classe envolvidos, ou seja, sua proposta visava a tomada de consciência de classe através do conhecimento do mundo e da reflexão sobre o estado de coisas da sociedade.

Unindo-se a essas propostas progressistas estava o medo daqueles que detinham os meios de produção (e comunicação) do avanço comunista. Esses medos foram alçados, construídos gradualmente na mente popular, fazendo parecer que se originavam nesta, para defender os interesses da classe exploradora, criando a possibilidade de articulação do golpe militar de 1964. Sendo assim, o modelo de educação que era gerado no Brasil no período pré-ditadura, aproximando-se da realidade e voltando-se para as classes populares, foi eliminado pelo clima militar e novas formas de coerção dentro e fora do sistema educacional se tornaram correntes.

Essa discussão se faz presente nos enunciados dessa obra, como na sequência que analisamos aqui. A menina diz à professora para ensinar mostrando. É a voz da criança, destinatário do processo educacional e da literatura infantil dizendo que ele não é um ser sem inteligência, que basta ensinar de uma forma coerente com a realidade e explicando as aplicações do conhecimento, que ela é capaz de entender.

Enquanto a criança representa simbolicamente o novo, as ideias inovadoras, os adultos representam o medo do novo, o sistema instituído, a obediência às regras e normas, como também podemos ver na sequência seguinte:

SD39:

- *Então, se está de acordo, por que não vamos para o horizonte já?*

*A Professora levou um susto:*

- *Não poder ser!*

- *Por quê?*

- *Não sei se é permitido... Não foi assim que eu aprendi Horizontologia no colégio...*

- *Por isso é que a senhora é tão magrinha.*

- *Hein?*

- *Coitada, levou anos aprendendo Horizontologia sentada!*

Quando Clara Luz propõe à professora que a leve até o horizonte ela leva um susto e fica com medo dessa nova abordagem do assunto. Ao convite direto da aluna ela fica com medo e responde que não pode ser, pois não sabe se é permitido e não foi assim que ela aprendeu na escola. Ao mesmo tempo em que a professora é porta-voz de um segmento conservador da sociedade (não necessariamente aquele que dita as regras, mas também aquele que não as questiona e não reflete, apenas reproduz) dizendo que o que considera certo é o que aprendeu, mas nunca questionou, também traz uma marca de resistência: ao dizer “não sei se é permitido” está denunciando a coerção exercida sobre as práticas sociais, entre elas a educação.

A sociedade vive um constante equilíbrio dialético entre conservadorismo e mudança, entre a manutenção e a transformação. Enquanto a professora ainda se apegava à manutenção, Clara Luz, o novo, vai trazendo seus sentidos de transformação através do questionamento. Vemos que ela inicia a sequência com duas perguntas “por que não vamos para o horizonte já?” e Por quê?, que vão ao mesmo tempo questionando e minando as certezas da professora, que leva um susto com a derrubada de suas pretensas bases firmes. À primeira pergunta a professora responde de forma mais direta “Não pode ser”, ou seja, não é possível, assim não se faz. Já ao segundo questionamento de Clara Luz, a professora vacila, não apenas responde à menina, mas para si mesma, se pergunta “Não sei se é permitido”. Essa variação se mostrará na história na própria personagem, que vai mudar sua forma de ver e agir antes do final da narrativa.

O discurso da literatura infantil mostra à criança, então, não apenas as regras do mundo e as formas corretas de comportamento, mas também a possibilidade de mudanças no pensamento, que é o motor do desenvolvimento entre as gerações. Nessa dialética entre manutenção e transformação, as novas gerações fazem o trabalho de remexer naquilo que está aparentemente apaziguado e fazer o mundo andar, o que está previsto mesmo na manutenção do sistema capitalista. Essa busca de reflexão e transformação não se converte em um novo



sistema de relações de produção, mas mantém muitas vezes o antigo sob aparência do novo.

No final da sequência, Clara Luz demonstra pena da professora, “coitada”, “tão magrinha” e questiona a posição de aluna que ela ocupou quando criança, de aprender tudo sentada, em uma forma de ensino tradicional, hierárquica e autoritária. Como aluna de uma nova geração, que se comporta de uma forma diversa da professora quando criança, Clara Luz ressalta a diferença entre as formas de aprendizagem. Assim como questiona o papel do aluno no sistema educacional, sua abordagem mais passiva no passado e a possibilidade de um papel mais ativo representado pela figura da fadinha, a história também traz sentidos sobre o papel do professor, como podemos ver nas sequências a seguir:

*SD40:*

- *Tenho muita **pena** das professoras, **coitadas**, falam tanto!*
- *É verdade – respondeu a Professora, com um **suspiro**.*

Os termos com que a personagem envolve a figura da professora, termos que já se iniciam na sequência analisada acima (SD39) denunciam a posição da figura do professor como classe desprestigiada, que trabalha muito e ganha pouco, já nessa época de criação da obra até a atualidade. “Coitada”, “tão magrinha”, “pena”, “coitadas”. São termos que criam o sentido de alguém a quem deve se olhar com pena, alguém desprivilegiado. A menina tem pena das professoras em geral, porque falam tanto, ao que a professora responde com um suspiro. Ela afirma a veracidade do que Clara Luz está dizendo e suspira. Ao suspirar a personagem dá ênfase emocional à questão, identificando-se à fala da aluna. O suspiro remete a um discurso interno da professora, que reflete naquele momento sobre suas condições de trabalho. O suspiro é uma reflexão.

“Falam tanto” também está associado a “trabalham tanto”, à carga de trabalho que é maior do que o trabalhador pode suportar. Sabemos, desde Marx (2008) que o trabalhador, além da necessidade, precisa produzir um “plus”, que é o lucro do capitalista. Para isso, a lógica do trabalho assalariado faz com que cada um trabalhe o equivalente ao seu salário e algo mais, que é o lucro, a mais-valia, uma diferença entre o valor da força de trabalho em si e o valor que essa força de trabalho pode criar. Assim, o trabalhador precisa trabalhar cada vez mais para um lucro cada vez maior do patrão, ocupando as horas da sua vida em produzir valor extra, não necessário para a sua subsistência e não pago.

A parte da jornada de trabalho que traspassa os limites do trabalho necessário não forma nenhum valor para o operário, forma o sobrevalor para o capitalista; chamamos tempo extra a essa parte da jornada, e sobretrabalho ao trabalho nele empregado. Se o valor, em geral, é uma simples materialização do tempo de trabalho, o sobrevalor é uma simples materialização de tempo de trabalho extra, é sobretrabalho realizado. As diferentes formas econômicas de que a sociedade tem se

revestido, por exemplo, a escravidão e o salário, só se distinguem pela forma de impor e de usurpar esse sobretrabalho ao produtor imediato. (MARX, 2008, p. 96)

Para gerar um lucro cada vez maior, o capitalismo necessita da exploração do trabalhador. A professora trabalha tanto, fala tanto, e suspira. O suspiro de tristeza ou de cansaço pelas horas que passou trabalhando-falando. São sentidos que remetem ao discurso das relações de trabalho. Em outras obras do nosso *corpus* também encontramos descrições dessas relações. Como exemplo, a descrição da personagem do pai em “O menino que descobriu o sol”:

Não ria nunca, estava sempre cansado, sempre precisando levantar cedo para tratar de negócios, sempre reclamando de um chefe que, além de gordo, era muito pão-duro. Parecia um homem triste, pensava o menino, vendo o pai chegar em casa, jogar a pasta num canto e arriar no sofá. O rosto vermelhão e a cara de quem carregou pedra o dia inteiro. (GOMES, 1998, p. 8).

Estes sentidos são corroborados na sequência seguinte, onde é informada ao leitor a situação sócio-econômica da professora:

*SD41:*

*Ela passava o dia dando lições para sustentar a mãe, uma fada velhinha, que já não podia trabalhar nem fazer mágicas. **Ganhava vinte estrelinhas por aula e não tinha tempo para passeios.***

São várias relações colocadas em primeiro plano nessa sequência. A relação da fada-professora com a mãe velhinha, que já não podia trabalhar e não conseguia se sustentar na velhice, já que a filha precisava trabalhar para sustentá-la. A vida inteira de trabalho se mostra insuficiente para garantir uma velhice tranquila financeiramente. É o texto refletindo e fazendo refletir a velhice da nossa sociedade, a questão da aposentadoria, das condições de vida que a sociedade oferece para os trabalhadores no momento em que não podem mais trabalhar.

A professora, para obturar essa falha do sistema, precisa trabalhar o dia todo (ela passava o dia dando lições), ou seja, trabalhava mais do que deveria. Essa explicação econômica é enxertada no texto para explicar por que a professora, sendo especialista em horizontologia, nunca tinha visitado o horizonte. Afinal, precisando dar lições o dia todo, “não tinha tempo para passeios”. A sequência questiona a situação dos professores que precisam passar um ensinamento teórico sem ter tempo disponível para elementos de sua própria formação – um professor de artes que não tem tempo para visitar museus ou galerias, um professor de música que não pode ir a concertos ou um professor de português que, com muitas turmas e cadernetas, não tem tempo para ler e aprimorar o trabalho com textos atualizados e conectados com a realidade dos alunos.

A situação do trabalhador em geral também se faz representar nessa sequência. O trabalhador que não tem tempo para o lazer, que passa o dia todo no trabalho e, quando chega em casa, está cansado e apenas tem o tempo necessário para descansar a “máquina” e deixá-la pronta para a jornada do dia seguinte.

A professora ganha vinte estrelinhas por aula. Em um primeiro momento não se sabe dizer se isso é muito ou pouco. Se a autora tivesse optado por colocar um valor real, representando o valor dos serviços da professora pelos valores pagos na época, seu texto poderia ficar preso ao momento. Ao colocar a questão em número de estrelas, a autora joga com a lógica própria da obra, funcionando no universo ficcional, sem deixar de refletir a realidade. O papel de atualidade da obra literária, seu valor estético, consiste também na sua permanente atualidade, no trato de questões que não se referem meramente ao cotidiano restrito e um determinado momento histórico. Embora muitas obras que analisamos nesta tese tenham a marca específica de um momento histórico delimitado, a ditadura militar, se expandem para trazer sentidos que poderiam falar de qualquer situação de exploração e de autoritarismo em qualquer lugar ou qualquer época.

Mas encontramos no próprio texto as pistas para compreender a questão do salário da professora. Como tudo em AD se encontra no texto, mesmo a exterioridade da história e das relações econômicas é o que podemos chamar de uma exterioridade que se encontra no interior do texto. Assim, quando o narrador diz que a professora “ganhava vinte estrelinhas por aula e não tinha tempo para passeios” o conector “e” serve como ligação entre as ideias e não apenas como soma de ideias. Cria-se uma relação causal entre as vinte estrelinhas e “não tinha tempo para passeios” bem como “passava o dia dando lições”. Ora, se ela precisa dar lições o dia todo e não tem tempo para passeios é porque ganha pouco, daí inferirmos que vinte estrelinhas é uma quantidade insuficiente de retribuição pelos serviços da professora. Essa ideia toma força em uma passagem posterior do texto, em que a mãe de Clara Luz fica muito satisfeita com o trabalho da professora e lhe paga trinta estrelinhas. É o discurso das relações de trabalho e da exploração do trabalhador que é chamado para construir sentidos no interior do discurso da literatura infantil. É o pai que chega cansado, a mãe que acaba com as costas e suporta os olhares de reprovação do patrão, é o Chico Bolacha, a raiz-escrava, o cavalinho cansado, é a bolha na mão que trabalha.

Quando Clara Luz leva a professora até o horizonte elas começam a brincar de escorregar no arco-íris. No início a professora não consegue se divertir, mas depois começa a se sentir criança, a lembrar de sua infância e, ao tomar um barco nas mãos, lembra-se que não tinha brinquedos:

*SD42:*

*Estava tão alegre que se esqueceu de que era professora e saiu aos pulos, com os cabelos voando:*

*- Viva! Estou no horizonte!*

*A professora aproveitou. Segurou o navio na mão, como se ele fosse um brinquedo.*

*A professora, em criança, nunca tivera brinquedos, **porque** era muito pobre.*

Ao chegar ao horizonte e começar a brincar, a situação econômica da professora continua a ser revelada. Ela brinca com um navio como se fosse de brinquedo, e quando criança, por ser pobre, não tinha brinquedos. A relação explicativa-causal trazida pelo “porque” parece naturalizar uma questão social. A criança pobre não tem brinquedos porque é pobre, a explicação está na própria pobreza, não nas condições em que essa pobreza foi formada. A infância pobre aparece como uma imagem pré-construída, o impensado do pensamento que revela uma condição imaginária. A infância pobre é aquela que precisa trabalhar para ajudar a sustentar a família, que não tem brinquedos e não tem tempo para passeios. A diversão fica afastada da criança pobre e a ideologia dominante apresenta isso como natural, como se não pudesse ser de outra forma, como destino. Questionar a infância pobre é diferente de questionar suas bases.

Outro sentido trazido pela sequência trata da vida adulta da professora, “estava tão alegre que se esqueceu de que era professora”. Em uma sobreposição de sentidos podemos inferir:

1. Que as professoras não devem se mostrar alegres, devem ser sérias, autoritárias para manter o respeito e o controle sobre os alunos (discurso da tradição);
2. Que ser professora é uma condição que não permite alegrias, uma condição triste, difícil, de exploração do trabalho (discurso econômico);

Sobre o primeiro desses sentidos, invocamos o discurso educacional tradicional, que vê a relação professor-aluno como uma relação hierárquica, tanto em situação de obediência e controle quanto na questão dos saberes e do conhecimento. O aluno é visto como aquele que não detém nenhum saber e funciona como receptáculo do conhecimento do professor. O aluno deve ser controlado, domesticado, para receber passiva e pacificamente os conhecimentos necessários para se situar no mundo em sua posição social. Em um discurso educacional progressista tanto professor quanto aluno são vistos como seres igualmente plenos de conhecimentos, certamente diferentes, mas conhecimentos válidos, onde se opera uma troca de saberes em construção. É esse modelo que Clara Luz representa na história, perguntando à professora se ela acha que criança também não poderia escrever livros e assumindo a autoria

por suas ideias e opiniões.

Já o segundo sentido traz novamente a condição dos professores, sua situação econômica. A professora fica tão feliz que esquece sua condição de professora, sua condição de exploração. O enunciado “estava tão alegre que esqueceu que era professora” funciona como um pré-construído, como um elemento que já se apresenta ao pensamento como pensado antes, algo de óbvio, de lógico – “todo mundo sabe” que as professoras não são felizes. Através desse elemento se constrói a ideia de que as professoras não podem ficar alegres, não tem motivos para ser alegres.

É ao mesmo tempo uma constatação e uma denúncia. Enquanto a ideologia dominante tem a função de fazer parecer que as coisas são como são e não poderiam ser diferentes, fazer aquilo que é construído historicamente parecer óbvio e universal, o contradiscurso se apresenta nas falhas, dobras e brechas do discurso dominante para denunciar e questionar essa universalidade. Ao sustentar que as professoras não podem ser alegres, que para ser alegre ela precisa esquecer que é professora, o discurso dominante naturaliza essa relação entre a profissão de professora e a dificuldade. Cotidianamente vemos discursos relacionando a questão do ensino com uma missão, um dom, não com uma profissão. Sendo uma missão, os missionários deveriam estar preparados para as dificuldades que se fazem acompanhar. Mas, ao mesmo tempo em que naturaliza essa relação, funcionando como uma simples constatação de um fato “a vida das professoras é difícil” também denuncia, através do recurso à alegria, a tristeza que acompanha a profissão pela falta de reconhecimento social e econômico.

A fada professora, ao ir com Clara Luz até o horizonte, se torna uma professora melhor, como podemos ver pela descrição da personagem, que passa a usar tranças, como uma criança. Passa a ver as coisas com um olhar infantil, um olhar mais fresco, renovado. Diante de todas as metáforas que acompanham os anos ditatoriais, no Brasil (chumbo, porões, escuridão, noite, trevas), o olhar infantil, os vários horizontes, o arco-íris, a própria imagem da criança se apresenta, dentro do discurso literário, como imagem de renovação, o novo dia, a luz, a nova manhã, os novos horizontes.

É bastante comum, no discurso literário, utilizar as fases do dia como metáfora de sentimentos humanos. Enquanto o entardecer representa o declínio, da vida ou de algum sentimento, a noite pode representar a opressão, a velhice, a solidão, o medo, o terror; a madrugada pode estar relacionada às várias formas de angústia e espera, enquanto a manhã, o amanhecer de um novo dia representa a infância e a esperança, de um novo tempo ou um novo amor. Assim, a fada professora, transformada em manhã da infância, consegue ser uma

professora melhor, e com ideias libertadoras, como veremos no final da história.

Nos intervalos entre as aulas, Clara Luz continua colocando em prática suas ideias. Uma delas foi colorir a chuva para ver o que as pessoas da terra achavam. Novamente os sentidos se sobrepõem: a chuva (cinzenta ou sem cor) representa os tempos frios a que está submetida a sociedade, enquanto as cores representam a renovação, a possibilidade de enxergar colorido, enxergar várias possibilidades (vários horizontes) em lugar do preto ou branco que o discurso ditatorial apresenta (quem é a favor ou contra o regime, o amigo ou o inimigo).

Clara Luz pergunta à sua amiga Gota, que fora enviada para ver como as pessoas reagiam à chuva colorida, e esta responde:

SD43:

- *E na cidade? - quis saber Clara Luz. - Gostaram da chuva?*

- *As crianças gostaram muito. Os grandes não viram.*

- *Puxa, não viram?*

- *Alguns viram, mas fingiram que não viram para os outros não pensarem que eles eram malucos.*

- *Ser maluco é ver? - perguntou Relampinho, que não estava entendendo nada.*

Essa sequência apresenta, mais uma vez, a noção da lucidez da criança frente à obscuridade e a comparação com a preocupação dos adultos em seguir as regras, impedindo a visão crítica da realidade. As crianças, representadas no discurso da literatura infantil, aparecem como forma de denúncia da realidade. Desde “As roupas novas do rei” de Hans Christian Andersen, que já citamos anteriormente neste trabalho (TATAR, 2004), até Monteiro Lobato (1962) com sua personagem Emília, as crianças podem ser vistas em momentos da literatura infantil como as únicas a perceberem os fatos ou a terem coragem (pelo argumento da inocência) de falar abertamente sobre questões que os adultos preferem calar.

Na história de Andersen, a criança denuncia a nudez do rei, enquanto os adultos ficam quietos para não perecerem burros, já que o tecido mágico que vestia o rei só poderia ser visto pelos inteligentes. A denúncia das aparências, da obediência às normas e regras sociais, quando o sujeito segue o que lhe é dito, mesmo quando toda a sua experiência (nesse caso sensorial) não corrobora essa ficção que tenta se fazer passar por realidade. Mais uma vez recordamos que é a ideologia que apresenta o mundo das coisas como imutável e universal, mais ainda, como natural e eterno. E é assim que, nas representações simbólicas da criança, algumas vezes vemos a comparação com os adultos como aqueles já adaptados à

sociedade, portanto seguidores dos ditames desta, enquanto as crianças, por ainda estarem passando pelo processo de socialização, onde as regras do mundo são internalizadas através da educação (particularmente a doméstica e a escolar, embora hoje a mídia tenha um papel também preponderante), são ainda seres inadaptados. Essa inadaptação pode ser colocada, conforme o veículo discursivo que a utiliza, como aspecto negativo ou positivo da criança. O aspecto negativo ressalta as dificuldades que a criança passa ou faz os adultos passarem por não conhecer ou respeitar as noções de educação e convivência. O aspecto positivo representa a criança como aquela que pode enxergar melhor, já que não está presa às formas preconcebidas de ver.

Nessa sequência, Clara Luz está curiosa para saber como as pessoas na Terra reagiram à sua ideia de mandar uma chuva colorida. Sua amiga Gota responde que as crianças gostaram, enquanto os adultos não viram. A incredulidade de Clara Luz pode ser notada pela sua pergunta “Puxa, não viram?”. Como alguém pode não ver algo que está na frente dos olhos? É uma pergunta que retoma a retórica da repressão, da tentativa de não ver, não ouvir, não saber para não correr riscos em um tempo opressivo.

A essa pergunta, a Gota responde explicando “alguns viram, mas fingiram que não viram”, ao que acrescenta uma nota explicativa “para os outros não pensarem que eles eram malucos”.

A lógica da explicação se apóia sobre as seguintes premissas:

P1: Quem vê chuva colorida está maluco

P2: Adultos não podem ser malucos

Logo, adultos não podem ver a chuva colorida.

Já as crianças podem ser “malucas”, através da desculpa, dada a elas pelos adultos, da fantasia, da imaginação. Portanto, aquilo que os adultos não podem ver para não serem acusados de malucos pode ser visto e comentado pelas crianças.

Através dessa lógica, a sequência consegue mais uma vez produzir como possibilidade de sentido que a literatura infantil (coisa de malucos) pode ser também fonte de realidades negadas pelos adultos. A censura que se abatia sobre as obras de literatura, cinema, artes em geral voltadas para os adultos, não estendia tanto seus braços sobre a literatura produzida para crianças, já que as maluquices contidas ali, como uma chuva colorida, não poderiam ser levadas a sério e não ameaçavam a continuidade das ideias que sustentavam o sistema ditatorial. Assim, as obras de literatura infantil desse período puderam exercer sua função artística de produzir-se pertinente à realidade e a uma necessidade de fazer-se falar, para além da repressão dos sentidos.

Relampinho, outro amigo de Clara Luz, que está acompanhando a conversas das duas, sem saber bem do que estão falando, acompanha a lógica: Se eles fingiram que não viram para não parecerem malucos, então ser maluco é ver. De fato, na configuração da época, ver ou falar, denunciar é "maluquice". Estar atento é maluquice. Refletir e questionar é coisa de malucos ou de crianças.

Mas além das crianças, as fadas da floresta, que eram responsáveis por fazer a primavera, também viram a chuva colorida e pensaram que era um agradecimento da Rainha pelo trabalho delas. A mãe de Clara Luz repreende a filha por ter enviado a chuva sem permissão da Rainha. A menina argumenta:

SD44:

- *Mas, mamãe, essa chuva só vai trazer **benefícios!** Para o ano as fadas da floresta vão **caprichar** mais ainda na primavera. Ninguém gosta de **fazer primavera à toa.***

- *Minha filha, isso **não é da sua conta.** Você precisa se convencer de que você não é a Rainha, ouviu?*

- *Sabe, mamãe, na minha opinião, **tudo é da conta de todos.** Justamente isto é que dá um **trabalhão.***

A menina fala dos benefícios que a chuva colorida pode trazer, já que as fadas pensaram que era um agradecimento pelo trabalho delas na confecção da primavera. Naturalmente iriam caprichar mais na primavera seguinte para merecer o agradecimento. Entram aí sentidos do discurso das relações de trabalho, que chegam ao enunciado, em especial, pela palavra “benefícios”.

A relação custo-benefício que envolve todo processo de produção aparece em relação à primavera. A Rainha não poderia, como chefe, monarca, deixar de perceber que a chuva colorida seria uma mágica interessante para garantir o trabalho das fadas da floresta. Ao se sentirem agraciadas pela chuva colorida, que atribuíam ao esforço do seu trabalho, como prêmio, aumentava o desejo de caprichar na produção do próximo ano.

Desde que o trabalho deixou de dar sentido à vida humana, onde o produto do trabalho é alienado ao homem produtor, é estranho a ele, distanciado, outras formas de compensação para o trabalho (que se tornou um fardo a ser suportado) foram instituídas, sendo o salário a que tomou maior proporção na sociedade capitalista. Mas além do salário, atualmente se busca, na prática das relações de trabalho, outras formas de proporcionar uma satisfação ao trabalhador. Assim são instituídas práticas de recompensa como as comissões por vendas ou, de forma mais sutil, estratégias de valorização subjetiva do sujeito trabalhador



no interior do espaço de trabalho. A noção de carreira em que o sujeito vai gradualmente crescendo e melhorando de condições em algumas empresas, bem como os agradecimentos temporários, que podem ser resumidos em uma prática bastante utilizada – o funcionário do mês.

São formas que a ideologia busca para manter o sujeito minimamente satisfeito e para desviar sua busca: ao invés de buscar novas ou melhores condições de trabalho (noção coletiva) o sujeito busca superar a si mesmo e aos colegas para atingir determinada posição ou conseguir determinado prêmio (noção individualista). Outra prática relacionada é a das chamadas “metas” de trabalho ou de vendas. A cada vez que o sujeito supera uma meta, está se lançando na necessidade de buscar uma meta maior, gerando ansiedade (um dos principais problemas emocionais do homem contemporâneo, que se manifesta em diversas síndromes ou sintomas). Nas escolas particulares também temos um exemplo muito claro dessa busca, quando as escolas concorrem, ao final de cada ano, para colocar seus alunos nos primeiros lugares das seleções para Universidades. Esses sistemas de metas e recompensas jogam para o sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso e silenciam a realidade das condições de trabalho. O sujeito faz cada vez mais, com cada vez menos tempo e menos gasto, às suas próprias custas – comprometendo sua saúde física e psicológica.

É esse discurso das relações de trabalho, dos custos-benefícios de tais práticas de premiação dos trabalhadores que entra no enunciado trazendo sua matriz de sentidos, através da figura das fadas da floresta, que tem como missão (trabalho) fazer a primavera e que, ao receber um agradecimento da chefia (pois pensam que foi a Rainha que enviou a chuva colorida) ficam mais “motivadas” para realizar sua tarefa.

Na segunda parte da sequência, a mãe está questionando Clara Luz sobre sua relação com essa questão das fadas da floresta. Retomando essa parte da sequência:

- *Minha filha, isso **não é da sua conta**. Você precisa se convencer de que você não é a Rainha, ouviu?*

- *Sabe, mamãe, na minha opinião, **tudo é da conta de todos**. Justamente isto é que dá um **trabalhão**.*

A fada-mãe busca repreender a filha mostrando que ela está tendo ideias e reflexões que seriam próprias da Rainha, e que isso é perigoso. Pensar no funcionamento do trabalho das fadas da floresta não seria da conta de uma menina, uma criança deveria estar preocupada com suas lições e não com questões tão sérias. A mãe quer afastar a filha de problemas através da constatação: “você não é a Rainha, então isso não é da sua conta”. É o discurso individualista falando através da personagem, pois cada um deve se ocupar com o que é da

sua conta e o problema da primavera, das fadas da floresta, não é da conta de Clara Luz, mas do governo, da Rainha. Como Clara Luz não é a Rainha, não deve pensar nisso. O discurso individualista traz como sentidos que o sujeito, o indivíduo, deve ocupar a sua função e tentar fazer o melhor para si próprio. O que ocorre ou não com os outros não é “da sua conta”. Se existe miséria, violência, exploração etc., não é da conta do indivíduo, pois esses são problemas sociais, então apenas uma instância maior poderia resolver. O sujeito não deve se preocupar com isso.

A resposta de Clara Luz ao discurso individualista da mãe é o discurso do coletivismo. A partir do momento em que “tudo é da conta de todos”, os problemas sociais deixam de ter existência externa ao indivíduo e passam a fazer parte da vivência e da ocupação de cada um. É um discurso altamente resistente para sair da boca de uma menina em uma obra escrita no período mais duro de uma ditadura militar. Ditadura esta que utilizou, para se afirmar, exatamente do discurso comunista, de coletivismo, como ameaça à população, ao estado de coisas da sociedade vigente.

Essa é mais uma das ideias ou opiniões de Clara Luz, e justamente por pensar de forma coletiva, que “tudo é da conta de todos”, que o trabalho sobre as questões sociais – aqui a metáfora traz as relações de trabalho, de exploração – deixa de ser algo afastado do sujeito e jogado a uma instância superior e passa a ser problema comum, de todos. Impede a denegação da coletividade e a desresponsabilização do indivíduo.

Vemos que a mãe sustenta um discurso oposto ao da filha nessa sequência. Em toda a obra há a divisão do pensamento das personagens-crianças e das personagens adultas. Enquanto estas, por estarem já adaptadas a uma forma de ver o mundo, defendem e protegem a ordem instituída, aquelas estão abertas ao novo. Faz parte do discurso da literatura infantil que as crianças sejam apresentadas como aquelas que detém o saber ignorado pelos adultos, nesse caso, o saber que leva à mudança.

Assim como a mãe de Clara Luz, as outras fadas-mães também tentam colocar “juízo” na cabeça de suas filhas, lhes ensinando as lições do livro e moldando-as para repetirem e obedecerem. Como podemos ver na sequência seguinte, em que as fadinhas, instruídas por Clara Luz, aprendem a fazer animais com as nuvens e dar vida a eles. Essa brincadeira das fadinhas no céu dialoga com a brincadeira comum entre as crianças de descobrirem formas nas nuvens, dando vida e ludicidade ao céu. As mães argumentam que elas não devem inventar mágicas, mas aprender as mágicas indicadas pelo livro, como a que ensina a fazer tapete mágico.

SD45:

- Não quero aprender a fabricar tapete mágico! Sei fazer coisa que *vive e tem voz!*

As mães tentavam **convencer** as filhas:

- Mas, querida, tapete mágico é muito **útil**. Que **diferença** faz se **tem voz ou não tem voz?**

- Faz muita diferença! Faz uma **diferença enorme!** – respondiam as fadinhas, soluçando.

As meninas, ao tomarem contato com a possibilidade de inventar suas próprias mágicas e dar vida a elas, não querem mais aprender através do livro. Querem criar, imaginar, pensar, refletir, ter ideias. Enquanto isso, as mães, investidas do discurso educacional, que tenta apaziguar e adaptar as crianças ao sistema social e às regras do mundo, buscam “convencer” as filhas. Na sua tentativa de convencimento, apelam para o discurso da utilidade: fazer tapete mágico é muito útil. A utilidade dos conhecimentos para a vida prática como tentativa de convencer o sujeito a aprender o que não lhe interessa para facilitar a vida, ou para ganhar a vida. A forma como as mães buscam esse convencimento é através de um discurso sedutor, carinhoso, “Mas, querida”.

Depois de apresentar carinhosamente a utilidade dos conhecimentos do livro, as mães perguntam às meninas: que diferença faz se as coisas que vocês fazem tem voz ou não tem voz. Diante do discurso da utilidade prática, o que importa se as mágicas criam seres vivos ou objetos? O importante é que as mágicas sejam úteis. As questões do mundo do trabalho e da educação, que já foram trazidas em outras sequências, retornam unidas através desse enunciado sobre a utilidade. É a educação própria para o futuro trabalhador, a educação utilitária, que não precisa da reflexão, apenas da aprendizagem de conteúdos e técnicas necessárias para que o sujeito futuramente possa exercer com eficiência os cargos que lhe são destinados no sistema de produção. As fadas tem funções definidas – fabricar tapetes mágicos, desencantar princesas, produzir a primavera – e as lições do livro preparam para esses ofícios. Aquilo que não está no livro não existe no horizonte do pensamento das fadas, não se quer que elas aprendam mais do que o livro contém, nem que inventem coisas novas.

Sobre a questão da importância da voz, as fadinhas respondem de forma categórica: “Faz muita diferença! Faz uma diferença enorme!”. A diferença entre ter ou não ter voz tem relação com a questão da autonomia do sujeito, da possibilidade do sujeito criar e desenvolver ideias e opiniões. Também tem relação com a política do silêncio. Em uma sociedade em que calar se torna a forma padrão de lidar com opiniões divergentes, ter ou não ter voz se torna algo essencial.

Enquanto as mães estão sustentando o discurso dominante, cuja matriz de sentidos

(FD) diz ao sujeito o que ele deve ou pode dizer, as fadinhas estão questionando esse discurso, se contraidentificando com essa FD. A ideologia dominante determina, para o indivíduo interpelado em sujeito, os lugares que podem ser ocupados, as posições que podem ser sustentadas. Dentro do universo ficcional o Livro e a Rainha ditam o que pode ser ensinado, aprendido, pensado. Clara Luz representa uma corrente contrária nesse universo, que desafia as formas instituídas do pensar e assume a responsabilidade pelas ideias inovadoras. Assim, dá voz às suas criações mágicas, dá voz às outras fadinhas e acaba transtornando o sistema e dando voz também às fadas-mães, como podemos remeter na sequência seguinte:

*SD46:*

*As mães se reuniram de novo na janela.*

*- Eu acho que é tudo **verdade** mesmo – disse uma delas. – Nossas filhas **sabem muito mais** coisas do que nós pensamos.*

*Todas ficaram **caladas, refletindo** sobre aquilo.*

*- No nosso tempo – disse uma – aprendíamos a fabricar tapete mágico e ficávamos muito contentes com isso.*

*- É mesmo – concordaram as outras.*

*Mas uma das mães, **que era muito sincera**, interrompeu:*

*- Eu não ficava nada contente em fabricar tapete mágico.*

*Aí **todas se lembraram:***

*- Eu também não ficava nada contente!*

*- Eu detestava tapete mágico!*

*- Eu até hoje detesto desencantar princesa!*

*- Eu, **para falar a verdade**, detesto todas as lições do Livro!*

*Foi uma gritaria. As mães falavam todas ao mesmo tempo:*

Nesta sequência, há um deslizamento do discurso das mães. Antes elas defendiam o livro de feitiços, a ordem das coisas, o que continuam a fazer aqui quando dizem que “no nosso tempo”, ou seja, quando eram crianças, quando estavam ocupando a posição que hoje ocupam as filhas, ficavam “contentes” em fabricar tapetes mágicos e aprender as lições do livro. A memória sobre a infância é uma memória construída, da mesma forma que a memória histórica.

Na discussão das condições de produção deste trabalho, propusemos a ideia de que a memória que se tem hoje sobre a época da ditadura é uma memória fabricada a *posteriori*. Essa “fabricação” ocorre através de recortes discursivos. A partir das várias retomadas, o sujeito recorta o que pode ser dito e apaga, “esquece” o que não é compatível com a história criada. A memória da época da ditadura cria, por um lado (o lado dos militares) a noção de apoio popular maciço, apagando que “popular” nessa construção tem um sentido bastante restrito (a classe média), por outro, uma história em que o golpe foi um ato específico dos

militares, apagando a participação da sociedade civil nesse processo (noção de golpe civil-militar), cria também a imagem de um ambiente de resistência constante da sociedade, quando na verdade o tempo todo as relações da população com o regime foram contraditórias. Isso vai se construindo, como dissemos, a partir do processo de retomadas, que colocam o discurso em jogo, recortando alguns acontecimentos para serem constantemente retomados e deixando outros no esquecimento.

Também a memória subjetiva, segundo Freud (1996c), não é uma memória dos fatos como eles ocorrem – e Freud não vê isso como demérito à qualidade de realidade dessas lembranças, salientando que a realidade com a qual trabalha é a realidade psíquica. Da mesma forma trabalhamos aqui com duas realidades, a realidade ficcional (da obra literária) e a realidade da memória histórica.

Para a psicanálise, quando o sujeito rememora uma cena da infância, é comum que ele “se veja” nessa cena, o que é indício do “falseamento” da cena na memória. De forma análoga, as mães na sequencia lembram-se delas mesmas na situação de crianças, lembram que ficavam muito satisfeitas com as tarefas escolares que as filhas hoje acham desinteressante.

Dentre várias das lembranças infantis de experiências importantes, todas com nitidez e clareza similares, há algumas cenas que, quando verificadas (por exemplo, pelas recordações dos adultos), revelam ter sido falsificadas. Não que sejam completas invenções; são falsas no sentido de terem transposto um acontecimento para um lugar onde ele não ocorreu - é o caso de um dos exemplos citados pelos Henris -, ou de terem fundido duas pessoas numa só, ou substituído uma pela outra, ou então as cenas como um todo dão sinal de serem combinações de duas experiências separadas. A simples imprecisão da recordação não desempenha aqui um papel considerável, em vista do alto grau de intensidade sensorial de que as imagens são dotadas e da eficiência da função da memória nos jovens; a investigação detalhada mostra, antes, que esses falseamentos das lembranças são tendenciosos - isto é, que servem aos objetivos de recalque e deslocamento de impressões abjetáveis ou desagradáveis. Segue-se, portanto, que essas lembranças falsificadas também devem ter-se originado num período da vida em que se tornou possível conferir um lugar na vida mental a esse tipo de conflitos e aos impulsos ao recalque - muito posterior, portanto, ao período a que pertence seu conteúdo. Mas também nesses casos a lembrança falsificada é a primeira de que tomamos conhecimento: a matéria-prima dos traços mnêmicos de que a lembrança foi forjada permanece desconhecida para nós em sua forma original. (FREUD, 1996c, p.189).

Então, para Freud, o que fica registrado na memória é de ordem diferente da rememoração ou reminiscência. Não há um compromisso da memória com a realidade factual, mas com a realidade psíquica do sujeito. Isso quer dizer que a lembrança tem valor de verdade para o sujeito, por isso a convicção de que a lembrança é real. Da mesma forma, a memória recortada que se apresenta a respeito da história não é uma falsa memória. É simplesmente uma memória trabalhada, recortada, produzida na escolha de alguns fatos a

serem constantemente atualizados e outros que devem cair no esquecimento. “Ordem do discurso das ‘línguas de estado’, que dividem em pedaços a lembrança dos eventos históricos, preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, dos quais elas organizam a recorrência, enquanto consagram a outros a anulação ou a queda.” (COURTINE, 1999, p.16).

Mas a memória não é um terreno homogêneo, ao se recortarem os acontecimentos que devem ou podem ser lembrados, relegando os outros às cinzas (como na história de Cinderela em que a irmã rejeitada é empurrada para o espaço das cinzas, daí seu nome, sua identidade), não se está dando um destino irrevogável a eles. Novas reformulações constantemente podem modificar o status dessa memória, trazer à tona o que estava adormecido e diminuir a relevância de certos dizeres até então dominantes. È o que vem acontecendo, a respeito da memória dos tempos da ditadura, nos trabalhos e discursos sobre a Comissão da Verdade, que tem como objetivo reescrever a história, trazendo à luz verdades que antes não podiam ser ditas. Como diz Pêcheux (1999, p.56).

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

A lembrança das mães, na sequência passa por uma reformulação: no primeiro momento estão investidas de um discurso da conformidade, a ordem instituída de que tanto tratamos na análise dessa obra; no segundo momento questionam essa lembrança e assumem uma nova posição, bem mais barulhenta. Vamos retomar a sequência:

*As mães se reuniram de novo na janela.*

*- Eu acho que é tudo **verdade** mesmo – disse uma delas. – Nossas filhas **sabem muito mais coisas do que nós pensamos.***

*Todas ficaram **caladas, refletindo** sobre aquilo.*

*- No nosso tempo – disse uma – aprendíamos a fabricar tapete mágico e **ficávamos muito contentes** com isso.*

*- É mesmo – **concordaram** as outras.*

*Mas uma das mães, **que era muito sincera, interrompeu:***

*- Eu não ficava **nada contente** em fabricar tapete mágico.*

***Aí todas se lembraram:***

*- Eu também não ficava **nada contente!***

*- Eu **detestava** tapete mágico!*

*- Eu **até hoje detesto** desencantar princesa!*

*- Eu, **para falar a verdade, detesto todas as lições do Livro!***

*Foi uma **gritaria**. As mães **falavam todas ao mesmo tempo:***

Recorrendo, mais uma vez, a uma quadro das relações entre partes da sequência, podemos visualizar melhor esses dois momentos da relação das mães com as possibilidades

do dizer:

Quadro 7: O discurso contraditório das mães

PRIMEIRO MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO
Caladas	Muito sincera
Refletindo	Interrompeu
Muito contentes	Nada contente
Concordaram	Se lembraram
	Nada contente
	Detestava
	Até hoje detesto
	Para falar a verdade
	Detesto todas as lições
	Gritaria
	Falavam todas ao mesmo tempo

Então, no primeiro momento do enunciado as fadas estão **reunidas**, falando das filhas e desconfiando que estas **sabem muito mais** do que se poderia supor, que estão falando mesmo a **verdade**. Esse pensamento deixa todas quietas, **caladas**, **refletindo**. Passam a rememorar seus tempos de infância e de aprendizagem. A primeira memória (encobridora) é de que ficavam **muito contentes** em aprender o que o livro lhes ensinava. Todas **concordavam** com isso, formando um consenso. Pêcheux (2009) traduz a existência do chamado “consenso” a partir de uma identificação dos sujeitos com as formações discursivas que os determinam, e que funciona, entre os sujeitos, como um espelhamento. As mães representam, então, a primeira modalidade de relação do sujeito da enunciação e o sujeito universal, o chamado “bom sujeito” em que a relação é de encobrimento, aceitação, superposição, determinação. As fadas aceitam, **concordam**, se **calam** e ficam **contentes**.

Tudo está bem, apaziguado, até que uma delas, **muito sincera**, **interrompe** a paz e o consenso, dizendo que não ficava **nada contente** com as lições do livro. A construção complementar “que era muito sincera” traz um não-dito, que as outras fadas não eram tão sinceras, ou que não estavam sendo sinceras em suas recordações, o que é corroborado logo após pela expressão “para falar a verdade”. Instaura-se uma dúvida, uma interrupção no curso das lembranças. Essa é a função do “mau-sujeito” do qual já falamos acima. Função de “...distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...”(PÊCHEUX, 2009, p.199). Através do contradiscurso da fada sincera, as possibilidades do dizer se abrem, se transformam, e as outras fadas **se lembram** que não eram **nada contentes** com as condições de aprendizagem de quando eram crianças. Sentiam o mesmo que as filhas sentem agora, denunciando a manutenção do discurso educacional que apaga as possibilidades do sujeito

criativo. Mais do que descontentes, as fadas (mães e filhas) detestavam e até hoje detestam as lições do livro, que representa, no interior do universo ficcional, o discurso da educação e da aprendizagem. O mau-sujeito agita as filiações, faz trabalhar a forma-sujeito do discurso, provoca reformulações e retomadas. No enunciado, isso é representado pela **gritaria** e pelo fato, desorganizado como toda nova manifestação, de falarem todas ao **mesmo tempo**.

A expressão “mesmo tempo” pode significar tanto a concomitância, as vozes das várias fadas querendo se fazer ouvir, quanto de que filhas e mães vivem um “mesmo tempo” ou seja, uma mesma situação em relação ao sistema de aprendizagem e o sistema social. Denuncia que esse não é apenas um tema dessa sociedade, mas que sempre houve e haverá, nas relações humanas, relações de poder, a luta do instituído para se manter e a luta do novo para lhe tomar o lugar.

É essa mesma luta constante e contínua que faz com que as mesmas fadas que estavam fazendo tanto barulho, se arrependessem de suas reações e voltassem atrás, pelo medo e pelo costume do consenso:

*SD47:*

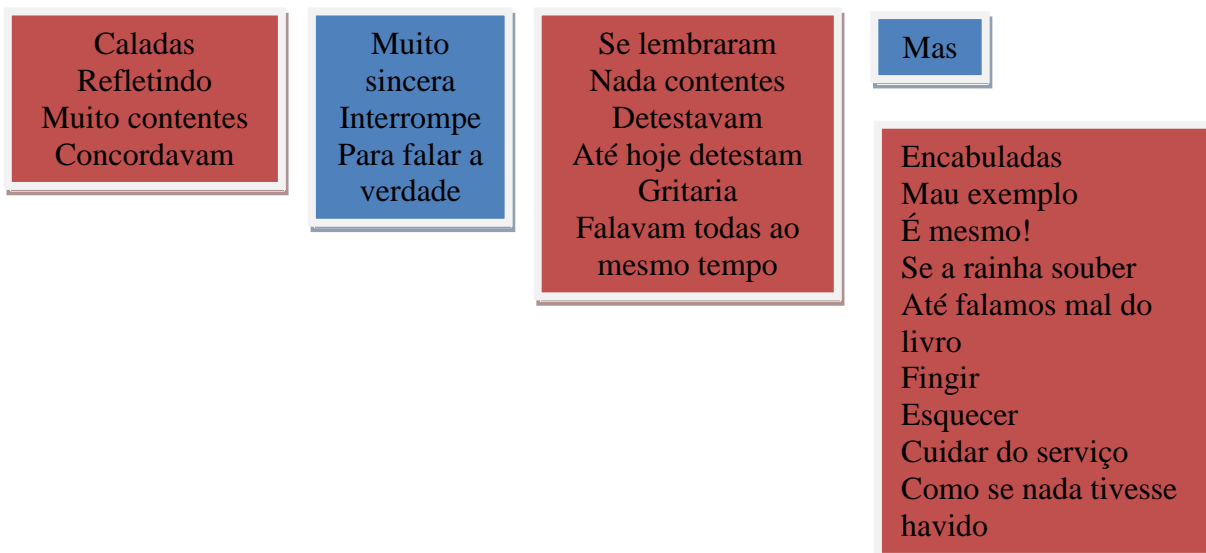
*Mas no dia seguinte as mães estavam muito **encabuladas**:*

- *Que **mau exemplo** nós demos, ontem de noite!*
- *É mesmo! Se a Rainha soubesse que **até** falamos mal do Livro!*
- *É melhor **fingirmos que esquecemos** toda a história.*

*E foram **cuidar do seu serviço**, como se nada tivesse havido. As filhas compreenderam:*

- ***Coitada da mamãe**. Está com vergonha de ter querido fazer um leão cor de ouro.*
- E não falaram mais no assunto.*

Retomamos os dizeres da quadro acima (quadro 7) e traçamos a relação com esse novo enunciado:





Assim, as mães, em um primeiro momento, estavam caladas e contentes, concordando com a ordem das coisas, até que uma fada muito sincera interrompe essa quietude para falar a verdade. A partir de então, as fadas se lembram de seu descontentamento e gritam, se exaltam. Ao passar a noite e o dia ressurgir, sem nenhuma alteração no estado de coisas do mundo, elas se envergonham e temem as atitudes da noite anterior. Enquanto a articulação entre as duas posições diferentes sustentadas pelas fadas no primeiro enunciado ocorre pelo discurso contestador de uma fada mais sincera, agora o enunciado inicia com a adversativa “mas”, que constrói o sentido de que o que vai se dizer agora entra em controvérsia com o que se disse antes.

As fadas, no dia seguinte, estão encabuladas, envergonhadas com o mau exemplo que deram às filhas. Mau exemplo, na linguagem do cotidiano, é dado pelo sujeito que, estando em situação ou posição de ensinar algo, ou de servir como modelo de identificação, não age em conformidade com o que se pode ou deve dizer/fazer, especialmente em relação a aprendizes. As mães se envergonham de terem discordado da ordem das coisas, temendo pelo exemplo que deram às filhas. O efeito de concordância entre elas é dado pela expressão “é mesmo”. Além do mau exemplo, há o temor “se a Rainha souber que até falamos mal do livro”. O “até” constrói um sentido de limite, como quando se diz “você pode ir até ali”, significando que dali não se pode ultrapassar. Dessa forma, questionar o livro é um limite que as fadas chegam a ultrapassar e depois se arrependem. Vão até a fronteira do dizer – sustentando um discurso que não deveria ser sustentado – e voltam.

Nesse movimento de volta, as fadas resolvem esquecer tudo e fazer de conta que nada havia acontecido. As filhas compreendem a dificuldade das mães, ficam com pena (coitada da mamãe) e não falam mais no assunto. Durante os governos autoritários, muitas coisas eram colocadas no silêncio, fazendo da memória um local não apenas do que lembrar, mas especialmente do que não lembrar.

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff 1994: p.426)

Os enunciados dão espaço para os dois discursos, da manutenção e da transformação. Ainda é o da manutenção que domina o conjunto dos dois enunciados, já que no primeiro as fadas questionam a ordem das coisas, mas no segundo se arrependem da “gritaria” e retornam ao mutismo, calam, esquecem, sendo acompanhadas pelas filhas. Mas a semente da dúvida já está plantada no universo ficcional.

Depois de mais algumas aventuras da fadinha, a cena se modifica, do espaço das fadas para o palácio onde mora a Rainha, que está entediada, cercada por suas conselheiras.

*SD48:*

*- Vocês não são conselheiras? Que estão esperando? Aconselhem!*

*- Mas aconselhar sobre que assunto, Majestade?*

*- **Não interessa!** Aconselhem imediatamente ou serão **despedidas**.*

*Com **medo de perder** as duzentas mil estrelinhas por mês, as conselheiras trataram de aconselhar a toda pressa:*

*- Eu aconselho **juízo**, capricho na caligrafia e nunca pôr os cotovelos em cima da mesa! – disse a primeira, muito **afobada**.*

*- Eu aconselho **cuidado com a saúde**, porque a **saúde em primeiro lugar!** – disse a segunda, com uma **reverência**.*

*- Eu aconselho que se faça, **sem pensar**, tudo o que a Rainha **mandar!** – disse a terceira, **rimando sem querer**.*

*- Eu aconselho **muita disciplina** e aconselho que Vossa Majestade arranje um **apito** – disse a quarta.*

*- Um apito para quê? - berrou a Rainha.*

*- Porque sempre é mais fácil **conseguir disciplina** com um **apito**.*

Nessa sequência, a Rainha pede conselhos às conselheiras, mas não sabe sobre o que precisa ser aconselhada. Ao ser questionada sobre isso responde que não interessa o motivo, que elas aconselhem logo se não quiserem ser despedidas. Denuncia as arbitrariedades do poder, já que nem há o que aconselhar e ela ameaça as conselheiras com a perda do emprego. O conteúdo não importa, o que importa é a função.

As fadas-conselheiras ficam com medo de perder o emprego, já que ganham duzentas mil estrelinhas por mês, muito mais do que a professora, como analisamos anteriormente. Aparece novamente o discurso das relações de trabalho, chamando a ênfase para as relações de poder no mundo do trabalho. A relação que se constrói é de obediência imediata (trataram de aconselhar a toda pressa) por medo de perder o emprego e a posição privilegiada.

Com pressa, “afobada”, a primeira fada aconselha “juízo”, trazendo o discurso da educação de forma superficial, da etiqueta, dos “bons modos”. Ter juízo pode se referir ao comportamento do sujeito, para que não faça nada fora do padrão, nada que possa complicar a vida ou desagradar as figuras de poder. A segunda conselheira traz o discurso sobre a saúde, do cuidado com a saúde, argumentando através de um enunciado recortado de uma memória, que poderia ser um slogan governamental, uma propaganda eleitoral ou algo dessa ordem: “saúde em primeiro lugar”. A forma como é colocado, faz com que se construa o sentido do vazio desse slogan, que dentro do universo da obra deveria ser um slogan do governo que a Rainha representa. Vazio porque a Rainha fala que elas devem aconselhar sobre qualquer

assunto, que o assunto não tem importância. É uma fala que só tem a intenção de preencher um vazio e garantir o trabalho, que rendia duzentas mil estrelinhas. Essa conselheira ainda sublinha suas palavras com uma “reverência”, mostrando subserviência ao poder e à figura da Rainha. O argumento da saúde, da educação, serve para manter a posição de conselheira. Metáfora do político na sociedade, em que os cargos são almejados pela posição de status e rendimentos que oferecem, sendo os discursos, ou plataformas, apenas uma forma esvaziada de sentido que permitem o acesso a esse lugar.

A terceira conselheira sustenta ainda mais o servilismo através do discurso da obediência. “Eu aconselho que se faça, sem pensar, tudo o que a Rainha mandar!”. A obediência que se propõe é uma obediência total, fazer tudo o que a Rainha mandar, sem pensar. Pensar está relacionado à possibilidade de desobediência, ter ideias e questionar. É preciso, para continuar ganhando duzentas mil estrelinhas, agradar ao poder, não contestar, apenas obedecer cegamente. Trata do período da ditadura, em que muitos precisavam bajular os militares para se manterem afastados de suas garras, mas fala também de todas as relações de poder despóticas ou autoritárias (mesmo em democracias) em que os que estão próximos ao poder usam sua influência para garantir privilégios, mas ao mesmo tempo não descuidam da obediência para não perderem esse lugar.

Mas apesar de sustentar a posição de obediência total e sem reflexão (pensar), a terceira conselheira abre espaço para um deslize: ela rima sem querer. A rima, associada à poesia, associada à liberdade do dizer, é algo que não se deseja. Apesar do desejo de obedecer cegamente (sem pensar), a rima, a criatividade, o jeito novo de dizer se impõe de forma sutil, apenas o suficiente para mostrar que sempre há algo que escapa da dominação total, da obediência total, ou seja, justamente na parte da sequência que aconselha a obediência cega, há o deslize da rima, que sai sem querer. Como no relato de um operário, citado por Pêcheux (2009, p.278):

E se a gente se dissesse que nada tem muita importância, que basta se habituar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se revolta e resiste. O organismo resiste. Algo, no corpo e na cabeça, se fortalece contra a repetição e o nada. A vida: um gesto mais rápido, um braço que pende inoportunamente, um passo mais lento, um sopro de irregularidade, um falso movimento, a ‘reconstrução’, o ‘escoamento’, a tática do posto; tudo o que faz com que, nesse irrisório quadrado de resistência contra a eternidade vazia que é o posto de trabalho, haja ainda acontecimentos, mesmo minúsculos, que haja ainda um tempo, mesmo monstruosamente estirado. Esse desajeito, esse deslocamento supérfluo, essa aceleração súbita, essa solda fracassada, essa mão que retoma a vida que se liga. Tudo o que, em cada um dos homens da cadeia, urra silenciosamente: ‘Eu não sou uma máquina!’.

É porque o sujeito não é uma máquina, porque há sempre reformulações e retomadas,

que nenhuma identificação é completa. Sempre há algo que escapa. Enquanto a conselheira, na sequência, está afirmando a necessidade da obediência, a linguagem desobedece e brinca onde deveria sustentar uma fala “séria”.

Prosseguindo com os conselhos, a próxima fada sugere “*muita disciplina e aconselho que Vossa Majestade arranje um apito*”. Entra no enunciado o tema da disciplina, que traz elementos de saber do discurso militar (disciplina, apito). Uma possibilidade de sentido é de que é necessário o apito para se conseguir disciplina, obediência, quando a Rainha se espanta e pergunta para que o apito. A resposta é que “*sempre é mais fácil conseguir disciplina com um apito*”. O apito está relacionado aos exercícios militares, à forma como se mantém a disciplina através de ordens simples e do funcionamento cotidiano nos “quartéis”. O apito substitui o grito, se faz ouvir mais alto. Torna mais fácil o trabalho de disciplinar, além de remeter à questão do medo com que essas imagens (sonoras) ficariam associadas nesse período.

Nessa sequência, as fadas conselheiras estão reproduzindo o que a Rainha quer ouvir, estão aconselhando da mesma forma que sempre fizeram, os mesmos conselhos, as mesmas palavras, repetindo, mantendo, reproduzindo o discurso oficial. No entanto, nesse momento isso não agrada à Rainha, pois a situação no Reino das Fadas está se modificando (através das “travessuras” de Clara Luz) e os conselhos que antes serviam já não servem mais. Então as conselheiras tentam uma estratégia diferente:

*SD49:*

*As fadas, muito **nervosas**, trataram de combinar, **em voz baixa**, o que iam fazer:*

*- Vamos experimentar aconselhar tudo ao **contrário**, para ver se ela gosta – **decidiram** elas, afinal.*

*- Majestade, **pensando melhor**, eu aconselho que todos saiam por aí, virando **cambalhotas e quebrando** o que estiver no caminho – disse a primeira.*

*- E eu – disse a segunda – aconselho **falta de disciplina**, nunca pentear os cabelos e pisar o pé do vizinho sempre que for possível.*

Então, tudo o que as fadas estavam aconselhando na sequência anterior, agora é revertido ao contrário. As novas configurações do Reino das Fadas tiram as certezas e as verdades fáceis e prontas de antes. As fadas ficam “nervosas” e conversam “em voz baixa” sobre o que podem fazer. Elas, que antes apenas repetem conselhos prontos, neste momento tomam decisões (decidiram, afinal). Com medo (nervosas, em voz baixa) elas transmitem seus novos conselhos à Rainha.

A primeira conselheira inicia dizendo que elas “pensaram melhor”. Como vimos, o pensar é algo perigoso, associado com a reflexão e com as novas ideias. Então ela traz o tema

da bagunça, da irresponsabilidade, em que todos devem sair por aí, dando cambalhotas e quebrando coisas. “Sair por aí” é sair sem rumo, sem definição. Sair a esmo. É o discurso contrário da disciplina que se propunha antes. Dar cambalhotas remete à alegria, mas também à figura dos circos e dos palhaços. Ao mesmo tempo em que convida à libertação, também ridiculariza essa mesma libertação como brincadeira de criança, como palhaçada. E o tema da desobediência, da bagunça, descamba na delinquência (quebrando tudo o que estiver no caminho). A segunda conselheira complementa esses sentidos, sugerindo “falta de disciplina”, descuido (não pentear os cabelos) e violência ou despreocupação com o outro (pisar o pé do vizinho).

Em um momento em que, na ordem mundial, temos dois blocos definidos de influência, sem espaço para terceiros, também na ordem nacional uma postura dominante (militar) e uma postura contrária (militante), o discurso representa essas questões através da impossibilidade de as conselheiras acharem um meio-termo para os conselhos. Ou aconselham obediência total, ou aconselham que se faça o que tiver vontade, sem repressão alguma. Como fala Orlandi (2007), a língua de espuma desse período não permite que os sentidos ecoem. Só são possíveis duas posições: a oficial e a do inimigo. Se o sujeito não obedece cegamente, ele só pode ser um baderneiro, um delinquente que sai quebrando tudo. A liberdade está associada, no enunciado, à falta de rumo, às brincadeiras infantilizadas, falta de limites, falta de disciplina, descuido e falta de respeito.

Apesar de sustentar como dominante o discurso da mudança (das ideias, da liberdade), o tempo de mudança, dentro do universo ficcional, é representado também como algo ruim, representando o descontrole e a irresponsabilidade. São dois discursos distintos que lutam no interior dos enunciados para fazer significar seus sentidos. Nessa divisão, as personagens adultas representam o discurso da manutenção (as fadas-mães, as conselheiras e, principalmente, a Rainha), enquanto as crianças representam a voz da mudança. É o conflito entre o velho e novo, antiga ordem e uma nova proposta, o poder instituído e as tentativas de substituí-lo.

Nesse movimento, a Rainha chama todas as fadas do Reino para uma reunião, para que alguém explique o que estava acontecendo, explique o porquê de tantas coisas novas, massa de bolo pingando da Via Láctea, chuva colorida, animais de nuvens etc. Todas as fadas estão com medo da Rainha e demonstram isso com suas caras de medo. Clara Luz é a única diferente, que sustenta uma cara de coragem e desafia a Rainha denunciando as práticas educativas ultrapassadas como o livro de feitiços embolorado e explica para ela como as fadas da floresta ficaram felizes e todos os benefícios de pensar e ter ideias. Mas nesse momento, a

voz da menina não está mais sozinha, as fadas adultas, como a mãe e a professora, deslizam de posição e deixam de temer o poder e reproduzir a ordem, assumindo a concordância com o discurso da inovação de Clara Luz.

*SD50:*

*A Professora de Horizontologia levantou-se:*

*- **Fiquei calada** esse tempo todo, com muito **medo** dos **berros** de Vossa Majestade. Mas agora vou **falar**. Vossa Majestade pode me dar o **castigo** que quiser, mas eu digo que tudo o que essa menina disse está certo. E se Vossa Majestade não **abrir os horizontes** eu não quero mais ser Professora de Horizontologia. Ou dou aula no próprio horizonte, ou **não dou aula** nenhuma!*

*A Fada-Mãe levantou-se também:*

*- Eu acho a mesma coisa. Há muito tempo estou **cansada** desse **Livro embolorado**, mas só **hoje** estou com **coragem de dizer** isso. **Não desencanto mais** nenhuma princesa nem torno a fabricar nenhum tapete mágico. Vou **inventar** minhas próprias mágicas, como a minha filha. Estou muito **orgulhosa** por tê-la educado tão bem que ela é uma menina **cheia de ideias**. E peço **desculpas** a ela por ter atrapalhado as suas ideias, algumas vezes, com a minha **falta de ar**. Se Vossa Majestade quiser nos **despejar**, despeje, porque **quem tem ideias vive bem em qualquer lugar**. **Chega!***

Ao enumerar, para a Rainha, todas as coisas que fez e mostrar o quanto foram positivas, Clara Luz começa a ter o apoio das demais personagens. A professora de Horizontologia “levantou-se”. Enquanto as outras fadas estão todas sentadas quietas, algumas desmaiadas de medo, a professora se levanta. Levantar-se pode significar apenas o ato de se por em pé, mas também elevar-se, tomar uma nova postura. Ela relata que ficava “calada” com “medo” dos “berros” da Rainha. Já vimos que calar está colocado, nessa obra, em oposição a ter voz, falar, ter ideias e opiniões. Ela calava, não se cala mais (agora vou falar). E o temor dos berros, da força, de desemprego, do despejo (tudo o que a Rainha usava como ameaça) agora não silencia mais a sua fala. Denuncia que mudar de posição é possível, que é possível sustentar outro discurso.

Clara Luz já havia convencido a professora da importância da abertura dos horizontes. Esta se coloca, então, em defesa dessa reivindicação, ameaçando deixar de dar aulas e mesmo de ser professora. Através da condicional “se” a sequência cria um encadeamento de possibilidades e uma ameaça. Apenas se a Rainha aceitar as solicitações sobre a abertura dos horizontes a professora vai continuar a ser professora. Complementando, a frase seguinte utiliza a conjunção alternativa (ou, ou) para criar um efeito de exclusão (ou se tem isto ou se tem aquilo). “OU dou aula no próprio horizonte, OU não dou aula nenhuma”. O discurso do trabalhador entra novamente para construir os sentidos. A frase poderia muito bem ser slogan de uma greve e traz na memória os dizeres grevistas, na sua formulação. A

professora, como já sabemos por outras sequências (SD40 e SD41), é uma trabalhadora. Após o contato com o discurso inovador de Clara Luz, a trabalhadora desenvolve uma nova visão, com consciência da sua condição e de que seu trabalho não está sendo realizado da melhor forma por causa dessas condições inadequadas. Como uma professora de Horizontologia pode dar aulas sobre o horizonte sem nunca o ter conhecido? E como conhecer se os horizontes estão fechados, interditados por uma proibição (SD39 – não sei se é permitido)? Ao tomar consciência dessas condições e de seu valor como professora, ela ameaça a Rainha, ameaça não dar mais aulas.

A mãe de Clara Luz segue a mesma trilha. Retomando a parte da sequência que apresenta a voz da mãe:

*A Fada-Mãe levantou-se também:*

*- Eu acho a mesma coisa. Há muito tempo estou **cansada** desse **Livro embolorado**, mas só **hoje** estou com **coragem de dizer** isso. **Não desencanto mais** nenhuma princesa nem torno a fabricar nenhum tapete mágico. Vou **inventar** minhas próprias mágicas, como a minha filha. Estou muito **orgulhosa** por tê-la educado tão bem que ela é uma menina **cheia de ideias**. E peço **desculpas** a ela por ter atrapalhado as suas ideias, algumas vezes, com a minha **falta de ar**. Se Vossa Majestade quiser nos **despejar**, despeje, porque **quem tem ideias vive bem em qualquer lugar. Chega!***

A fada-mãe também se levanta, muda de postura e confere sustentação ao discurso da professora (acho a mesma coisa). Revela que está cansada do livro embolorado e que não falou nada antes porque não tinha coragem. O “bolor” do livro se refere à sua antiguidade, no sentido de algo que já não tem mais valor para o momento, que não se adaptou aos novos tempos, que ficou paralisado, envelheceu. Embolorado significa, nessa matriz de sentidos, antiquado, ultrapassado, velho. Na luta entre o novo e o velho, entre as novas ideias e a ordem dominante, o bolor representa a Rainha, o livro e um sistema que tende a se acabar para dar espaço a um novo. É mais uma metáfora do tempo de obscuridade que vai passar.

Há muito tempo que a mãe está cansada, mas só agora tem “coragem de dizer”. A coragem do dizer está associada à possibilidade de sustentar uma fala. Enquanto os sentidos são interditados, não há, como fala Orlandi (2007), um não-saber, mas uma impossibilidade de dizer. A mãe já pensava e tinha essas ideias antes (há muito tempo), mas só agora, que a situação está se apresentando em um ponto crítico, e que teve coragem de dizer. O discurso libertário de Clara Luz atrai, convence e modifica a posição das personagens em relação ao poder instituído, à ordem, o Livro e à Rainha.

Da mesma forma que a professora, para complementar sua fala, a mãe também ameaça o poder com uma “greve” de suas habilidades. “**Não desencanto mais** nenhuma princesa nem torno a **fabricar** nenhum tapete mágico”. Ameaça deixar de realizar seu

trabalho, que não lhe é interessante. Desencantar princesas ou fabricar tapetes – o que ela fez a vida toda e estava tentando convencer a filha a fazer também (no início do livro ela diz à Clara Luz: “Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?”). Há um “desencanto” do trabalhador com o seu trabalho, já que este não lhe permite inventar, criar, se apropriar da coisa produzida.

O tema do desencanto também pode ser relacionado às questões do momento histórico, e aí a palavra “desencantar” pode ter efeitos de sentido diferentes, conforme a filiação à formações discursivas diferentes. Da posição instituída, discurso dominante, pode significar que as pessoas estavam encantadas com o progresso da nação, onde “encantado” quer dizer satisfeito, muito feliz. Ou então, de uma outra posição, as pessoas (princesas) estavam “encantadas”, como quem está sob efeito de um feitiço que não lhe permite a liberdade de fala ou movimentos, e o discurso da mudança tem a tarefa de “desencantá-las”. Também pode remeter ao desencanto, no sentido de decepção com o mundo e com a situação social.

Então a mãe, desencantada com sua tarefa, desiste de desencantar princesas, repetir as mesmas mágicas emboloradas, ultrapassadas, e resolve inventar as suas, seguindo o exemplo da filha. Entra aqui a ideia de que a criança é a voz da verdade, o que remete mais uma vez à história de Andersen, “As roupas novas do rei”, em que a criança é a única a denunciar a verdade, que o Rei não está vestindo nenhuma roupa mágica, mas que o Rei está nu. A voz da criança, nessa e em outras obras se coloca como a voz de um novo tempo que vem chegando, da inovação (cheia de ideias), da atualidade, da verdade que ainda é negada por muitos, mas que já aparece. A saber, a única questão imutável da experiência humana é a mutabilidade das coisas. A obra em conjunto fala da ordem das coisas que se apresenta como imutável – esse é o funcionamento da ideologia – mas no decorrer da história, se modifica através da disseminação das ideias de uma criança. A fada mãe ainda pede desculpas à filha por atrapalhar suas ideias, através de sua “falta de ar” (vamos analisar a “falta de ar” da mãe logo abaixo).

Essa temática nos remete, mais uma vez, ao papel da literatura infantil nesse momento específico de opressão, de dar voz e espaço aos sentidos que ficaram silenciados pela censura embolorada do discurso oficial. Ao impedir que certos dizeres sejam produzidos, que certas posições sejam assumidas, o discurso militar jogava para o campo da impossibilidade de significação uma grande gama de questões e temáticas que não podiam ser ditas. Mas, como diz Courtine, esse “recalque”, esse “...apagamento da memória histórica que deixa, como uma estreita lacuna, a marca de seu desaparecimento, ...” (COURTINE, 1999,



p.15), precisa encontrar uma forma de se fazer significar.

Para terminar, eu gostaria de dizer que o real histórico faz pressão, fazendo que algo irrompa nessa objetividade material contraditória (a ideologia), O que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, insignificados e que demandam, na relação com o saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com as margens do sentido, suas fronteiras, seus des-limites. (ORLANDI, 1999, p.67)

É assim que, nesse período, as artes em geral foram palco das estratégias discursivas para “driblar” a censura. A literatura infantil foi um desses territórios em que uma voz contrária pode ser ouvida por quem podia ouvi-la, ao mesmo tempo em que permanecia muda aos que não queriam que ela falasse. Podemos falar metaforicamente da voz da literatura infantil como “a voz da criança”, da insistência (infantil) em não obedecer, em ficar “acordada” até mais tarde mesmo quando a mandam dormir, de falar mesmo quando a mandam calar.

Há ainda um ponto a discutir sobre a fala da fada-mãe. A ameaça do despejo, que em outros momentos da obra deixava as fadas apavoradas, provocando desmaios, agora é encarada pela mãe como algo a ser enfrentado. O maior perigo para um governo autoritário é a perda da capacidade de insuflar o medo entre seus inimigos, e na população em geral. Enquanto as fadas tinham medo da Rainha, do Livro, do desemprego e do despejo, a ordem das coisas se manteve inalterada. Quando um novo discurso começa a mostrar que o livro está embolorado e que a Rainha é boba, o questionamento permite que o medo ceda lugar à coragem (“só hoje estou com coragem de dizer”). Então, agora, “Se Vossa Majestade quiser nos **despejar**, despeje, porque **quem tem ideias vive bem em qualquer lugar. Chega!**”. A ameaça não surte mais efeito sobre o sujeito, que agora tem ideias, pode ser despejado, pois vai viver de ideias. Ao enunciar “chega!”, o efeito de sentido que se constrói é de que não há mais possibilidade de aceitar as coisas como costumavam ser, que chega do tempo opressivo, do medo. O sujeito do discurso já está cansado e não aceita mais a imposição dos sentidos.

“Quem tem ideias vive bem” traz como não dito que “quem não tem ideias não vive bem”. Quem tem ideias, que ousa pensar diferente, inovar, pode encontrar formas de viver, mas quem não tem, não passa de reprodutor de atitudes e dizeres estereotipados e sem autonomia. É a questão da autonomia e da liberdade de ideias, liberdade do pensar, que entra no discurso para fazer significar que já chega desse estado de coisas, que é preciso mudar, e que os sujeitos insatisfeitos estão pensando, inovando e a ordem instituída não pode durar para sempre.

Temos então, nessa sequência, a voz de duas personagens que antes sustentavam um discurso e agora, sob a influência de Clara Luz, sustentam outro. Vamos agora remeter a

outros recortes da obra para traçar a relação das diferentes posições das personagens, trazendo a fala delas em outro momento e comparando com a fala atual. No quadro abaixo, então, os sentidos referentes ao primeiro momento estão em outros enunciados do livro, enquanto os do segundo momento são do enunciado acima. Destacamos que este é o único enunciado em que a mãe de Clara Luz sustenta outro discurso, mas a professora já teve outro momento de mudança quando saiu com a menina para conhecer os horizontes.

Quadro 8: Dois momentos

	<b>PRIMEIRO MOMENTO</b>	<b>SEGUNDO MOMENTO</b>
<b>Fada Professora</b>	Mocinha, espantada, admirada, susto, magrinha, não tinha tempo Coradinha, sorriso, alegre, encantada, olhos brilhando, coradíssima, desajeitada, jeitinho louco	Fiquei calada, medo dos berros, agora vou falar, castigo, mas eu digo, abrir os horizontes, não quero mais ser professora, dou aula no horizonte, ou não dou aula
<b>Fada Mãe</b>	Preocupada, morria de medo, susto, tonta, aflita, sem voz para falar, sem ar, espantada, não sabe de nada, ocupada, voz fraca, preocupadíssima	Cansada, coragem de dizer, não desencanto mais, inventar, orgulhosa, menina cheia de ideias, desculpas a ela, atrapalhado suas ideias, falta de ar, despeje, tem ideias, vive bem, chega!

Através do quadro podemos traçar tanto as relações entre as diferentes posturas das personagens no decorrer da narrativa, como tratar da semelhança entre essas duas personagens que começam defendendo uma posição e deslocam para outra, a partir do contato com as ideias de Clara Luz (discurso do novo).

A mãe, que vivia preocupada, com medo, assustada, aflita, espantada, sem ar, sem voz se relaciona à professora que ficou espantada e admirada com as ideias de Clara Luz. As ideias de uma criança, as ideias novas causam espanto, medo, susto, aflição, mas também causam admiração nas duas, já que no momento intermediário a professora se “admira” e no momento final a mãe fica “orgulhosa”. Ambas vivem uma existência de medo e susto, mas embora temam pela sua segurança e pela de Clara Luz, admiram as ideias inovadoras da menina.

Ambas também tem uma relação semelhante com o trabalho. Trabalham muito,

vivem ocupadas. A professora é “magrinha”, “não tem tempo”, enquanto a mãe é “ocupada”. As duas personagens adultas demonstram não estarem satisfeitas com o trabalho, ou por fazerem o que não gostam, como no caso da mãe, ou por não terem condições de trabalho adequadas, como é o caso da professora, que trabalha demais e ganha pouco.

Uma diferença no discurso da mãe e da professora é a ênfase da primeira a não ter voz, não poder falar e da segunda em uma transformação que a deixa parecida com uma criança. A mãe é um ser adulto, não apenas preocupada, mas “preocupadíssima”, que “não sabe de nada” sobre as travessuras da filha e as ideias que ela anda disseminando pelo Reino das Fadas, apenas teme que suas brincadeiras de criança sejam descobertas. Não saber de nada, em um regime opressivo, autoritário – como era o da Rainha – é uma necessidade. Mas “não saber” não significa, aqui, a ignorância (a mãe sabia de tudo o que Clara Luz aprontava), mas “não querer saber”, não querer se colocar em risco. Como diz Orlandi (2007), no momento de regime ditatorial brasileiro – e que serve para outros momentos de configuração política semelhante – a política do silêncio, que se manifesta através da censura, não impedia o saber do sujeito, mas impedia que o sujeito dissesse o que sabia. A mãe, nesse momento ainda está “sem voz para falar”, ou ainda tem uma “voz fraca”, somente na segunda parte é que desenvolve a “coragem de dizer”.

Sobre isso também podemos relacionar a questão das crises de “falta de ar”. A fada-mãe sofria com falta de ar toda vez que a filha colocava em prática alguma de suas ideias, até que a menina lhe explica que ela não precisa ficar com falta de ar, pois tem ar para todo mundo. Quando a mãe entende que tem ar suficiente no mundo para todos, ela melhora e, no segundo momento, pede desculpas à filha por ter atrapalhado suas ideias com a falta de ar. Se existe ar no mundo, a falta que a mãe sente é de poder respirar, um aprisionamento do ar que não entra nos pulmões. Algo do discurso cotidiano entra na obra literária para compor os sentidos. Dizeres como : “o ar está irrespirável” ou “não consigo respirar nessas condições”, ou ainda “queria respirar novos ares”, entre outros, fazem com que se trace uma analogia entre o ar que o sujeito respira e o “clima”, emocional ou político, em que o sujeito está imerso.<sup>27</sup>

A professora, por sua vez, apesar de representar uma personagem adulta, é investida da forma-criança em um momento da narrativa, quando seus cabelos se trançam sozinhos, ela

---

<sup>27</sup> Apenas para lembrar, os dizeres do Jornal do Brasil quando da instauração do AI-5: "Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos. Máxima: 38°, em Brasília. Mínima: 5°, nas Laranjeiras." Disponível em: <http://blogdolho.blogspot.com.br/2011/05/ontem-foi-o-dia-dos-cegos.html>

fica corada (coradinha, coradíssima), feliz (sorriso, alegre, olhos brilhando). É um momento em que ela se aproxima da criança e desenvolve características de criança. Mas, como todo discurso é contraditório, temos duas cadeias de produção de sentidos agindo de forma sutil: por um lado as características positivas da infância, a alegria, o brilho nos olhos, a vivacidade e a capacidade de ver os outros horizontes (ver SD37), por outro os sentidos negativos da infância enquanto infantilidade, irresponsabilidade (desajeitada, jeitinho louco), já que nesse momento também a professora “esquece” que era professora e só percebe o final da aula quando toca o sinal da fada-mãe. É o confronto de duas vozes no interior da obra: aquela que concebe a criança como ser autônomo, que traz uma verdade, e a literatura infantil como expressão dessa verdade; e outra que pensa a criança como ser ingênuo e despreparado para a vida. Em outras obras do corpus a infância também é retratada como tempo de liberdade (de ideias e vivências), bem como de um tempo de desequilíbrio. Em Pedro (QUEIRÓS, 2008, p.17) o menino do título é comparado poeticamente à borboleta: “Isto porque lhe disseram que borboleta e menino se parecem em suas alegrias descontroladas”. A relação se faz entre infância e descontrole, mas também entre infância e liberdade. A brincadeira da criança, o sentimento da criança que faz a professora pular no arco-íris e soltar os cabelos, constrói, no discurso da literatura infantil, o efeito de sentido de liberdade e bem-estar, continuando com Pedro:

Se você conhece, em algum lugar, um menino chamado Pedro, ou nome semelhante, peça que ele lhe fale de borboletas.  
 Vocês poderão tornar-se amigos através das coisas que ele sabe sobre elas.  
 Você, tendo um amigo como Pedro, que pinta borboletas, você terá também um coração cheio de domingo.  
 No domingo não se precisa ver borboletas. Basta ter o vôo delas na lembrança ou fazer bolas de sabão.  
 Arco-íris também serve.  
 (QUEIRÓS, 2008, p.28)

Voltando às fadas, podemos dizer que a obra, como um todo, reflete a luta entre essas duas vozes, encarnadas em personagens que também oscilam, entre o novo e o antigo, entre a criança e os adultos, entre novas ideias e um livro embolorado, entre a literatura infantil como prática apenas educativa ou como discurso artístico. No entanto, as contradições não vivem no equilíbrio, há uma voz mais forte que outra em cada momento, em cada enunciado.

Em nossos estudos sobre os contos de fadas clássicos (ROSA, 2009) chegamos à conclusão de que o início da narrativa geralmente representa o *status quo* e o que podemos esperar das personagens principais. O “era uma vez” apresenta o tempo da narrativa, o tempo mítico, tempo estendido para servir a qualquer momento histórico, qualquer situação

subjetiva. A história de Clara Luz começa assim: “Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.”. Esse começo nos coloca a personagem principal, onde ela vive e a problemática que podemos esperar. O desenvolvimento das histórias infantis, respeitando a simplicidade necessária para seu público-alvo, segue também uma estrutura básica, vão se colocar os antagonistas, a problemática vai se desenvolver e desembocar em uma resolução no final. Como já sabemos, essa estrutura simples não é demérito para sua forma artística, embora tenha dado base a opiniões contrárias.

Ao final das histórias, temos a definição de um novo estado de coisas. Mesmo que se volte para o começo, não se volta da mesma forma. Como exemplo o conto clássico de “João e Maria” (TATAR, 2004) inicia com as crianças sendo “expulsas” da casa do pai e termina com elas retornando à mesma casa. Mas não são mais as mesmas crianças, passaram por aventuras, venceram seus medos e trouxeram riquezas. A história sobre a Fada que tinha ideias se desenvolve a partir da disseminação dessas ideias pelas moradoras do Reino das Fadas, pelo questionamento da ordenação do mundo, do Livro, da Rainha, do fechamento dos horizontes. A posição final da história é a “capitulação” da Rainha. Ela não teima em manter seu poder a todo custo, ela adere às reivindicações e convida a fadinha para ser sua conselheira, retirando-se da cena e deixando as decisões do Reino nas mãos de Clara Luz. Sendo assim, apesar de várias vozes colocarem seus sentidos no decorrer da história, o sentido dominante é da renovação, do abandono de velhas práticas e adoção do questionamento como possibilidade.

*SD51:*

*O Livro foi abandonado, os horizontes foram abertos e houve uma festa para comemorar. Até a Rainha dançou.*

Essa é a sequência final da história, momento em que o final clássico “foram felizes para sempre” se apresenta, mas de uma forma nova. Nessa história, tudo aquilo que estava impedindo a melhora da comunidade das fadas foi deixado para trás. O governo da Rainha foi substituído pelas ideias de Clara Luz. O Livro embolorado, ultrapassado, foi abandonado. A sequência nem mesmo diz que ele foi substituído ou revisado, foi abandonado em nome da liberdade de cada fada inventar suas próprias mágicas. Os horizontes foram abertos. Com toda a análise que fizemos da metáfora dos horizontes como possibilidades de visão, novas formas de ver se tornaram possíveis, aquilo que antes estava interdito – o falar, o ver – agora está

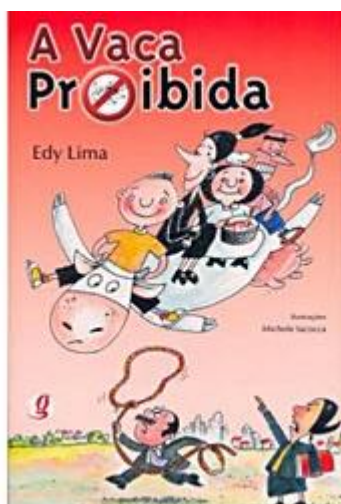
aberto. É o discurso da liberdade que vence a batalha final. Sentido reforçado pela festa para comemorar, a alegria da chegada de um novo tempo.

Nessa comemoração, “até a Rainha dançou”. O fato de a Rainha dançar pode significar a sua participação na festa, na nova ordem, já que ela aceitou as ideias de Clara Luz e não lutou contra o que já não tinha mais como não acontecer – a mudança. Mas também pode construir um efeito de sentido de desforra – a Rainha dançou, a Rainha se deu mal – mostrando que o sujeito do discurso está em júbilo pelo final da monarca. No entanto, como a contradição não acaba no final – pois toda aparência de um final é, na realidade, um novo começo – mesmo agora a Rainha continua a ser Rainha, com letra maiúscula até o fim.

## 5. A Vaca proibida – o nonsense das proibições

Edy Lima – 1975 (LIMA,2009)

Figura 7: A vaca proibida



Fonte: <http://www.skoob.com.br/livro/14155-a-vaca-proibida>

Já dissemos de início que nosso *corpus* de trabalho seria heterogêneo por abarcar histórias com temáticas bem diferentes, bem como por trazer formatos diversos. Já trabalhamos com a forma poética (Ou isto ou aquilo), com uma narrativa de características fabulares (Flicts) onde cores são usadas para representar sentimentos e pensamentos humanos, bem como a estrutura do romance (O menino mágico e A fada que tinha ideias). Agora, com a história da vaca proibida, entramos no terreno do *nonsense*, que quebra as regras impostas e dá liberdade à escrita de acompanhar (ou não) a lógica (ou a falta de lógica) do pensamento infantil.

Dentro da história da narrativa para crianças, a maior expoente desse estilo foi a obra “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carrol (1980). A narrativa na forma *nonsense*, onde “non” significa “não” e “sense” se refere a sentido, se constrói contra a concepção de que as coisas (palavras, expressões, proposições) tem um sentido unívoco. Como vimos acima, a língua do período da ditadura investe no sentido único, que não ecoa, não desliza, não se propaga. O sentido surdo, duro, escuro. No entanto, a literatura infantil assim como outras formas de expressão artística encontram na metáfora a forma de justamente fazer os sentidos se desdobrarem, como o eco (que não se sabe se é amigo ou inimigo). É um espaço de possibilidades de deslizamento de sentidos.

“É a lúcida consciência do absurdo das regras e valores absolutos que, instituídos em sistemas, regem a vida do homem. E a denúncia desse absurdo se faz através de outro absurdo: o que resulta da subversão não só das leis naturais que nos regem, mas principalmente da linguagem.” (COELHO, 1991, p.161)

Sendo assim, a história que vamos analisar a partir de agora não tem um enredo “arrumadinho” em que podemos traçar o desenvolvimento de uma personagem, seus caminhos e escolhas. São questões colocadas de forma fragmentada e que seguem uma regra semelhante à “associação livre” da psicanálise (FREUD, 1999), em que as ideias vão se encadeando sem necessidade de seguirem uma lógica ou uma temática. Basicamente, a história trata de uma família que tem uma vaca voadora. Pessoas do governo vêm para investigar a veracidade da história da vaca voadora e levá-la embora.

Podemos iniciar a análise com o título da obra:

SD52:

*A vaca proibida*

Se essa vaca é proibida é porque existe algo a proibir, porque ela traz elementos que não deveriam existir. Na narrativa sabemos que essa é uma vaca que voa. O enunciado pode construir dois efeitos de sentidos, a princípio, um em que a vaca está proibida de fazer algo (nesse caso voar), outro em que a própria vaca é alvo da proibição, ela é proibida, interdita, tabu. Proibida de existir.

Em 1975 o Brasil já conhecia todas as proibições dos governos mais duros (Médici e Costa e Silva). Apesar de muitos fatos não terem sido inscritos na memória oficial do período, corriam os sentidos na boca do povo, e as histórias de torturas, assassinatos e desmandos assustavam e tornavam a questão da proibição algo muito sério, a ser respeitado.

Além do título, os nomes dos capítulos do livro já dão uma ideia do que se trata a obra de modo geral. O capítulo 5 “Não é **natural** que uma vaca voe” dialoga com o capítulo 18 “**Apesar** de tudo ela voa”. Complementando o sentido produzido no título, ao dizer que não é natural que uma vaca voe, se está dizendo que não é algo esperado de uma vaca, que é algo surpreendente, inesperado, fora da ordem natural, fora da ordem que se deseja. Mas, apesar disso, ela voa, insiste em voar mesmo que isso não seja esperado ou mesmo desejável. Há uma crítica aos padrões rígidos, que determinam o que pode ou deve ser feito, determinam o lugar social de cada sujeito e não permitem que esses sujeitos saiam dessa linha traçada.

Mais uma vez recorreremos à noção de que os períodos autoritários se comportam, em relação aos membros de sua sociedade, com uma “mão-de-ferro”, tanto em relação às práticas



sociais, às posturas que os indivíduos podem ter, quanto em relação à linguagem, restrição aos sentidos que podem ou não ser produzidos e posições definidas de onde o sujeito pode falar.

Assim, a proibição que se articula à vaca no título da obra tem relação com o fato de ela voar ou não voar, completando as duas possibilidades de sentido:

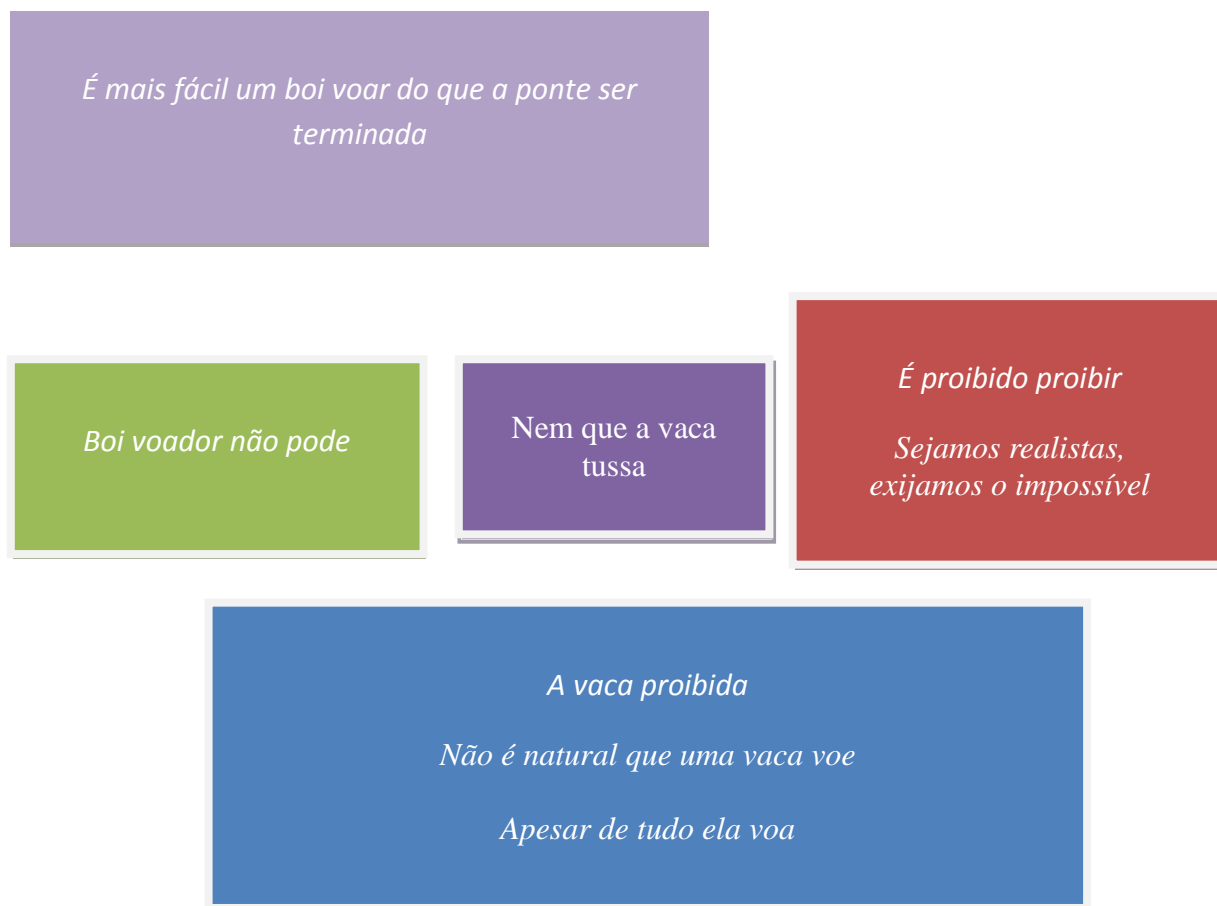
1. A vaca é proibida – porque se comporta de forma que não natural, não é esperada, não é permitida.

2. A vaca está proibida – de voar, de fazer aquilo que não se espera dela.

“Apesar de tudo”, ou seja, apesar de todas as determinações em contrário, ela insiste em voar, ela não obedece à proibição.

Além disso, a imagem da vaca voadora está associada a uma memória. Os enunciados sempre trazem, na sua constituição, outros enunciados que já foram ditos antes, e há sempre esse jogo de retomadas, metáforas e metonímias, em cada dizer. A “vaca proibida” e “não é natural que uma vaca voe”, bem como “apesar de tudo ela voa” trazem uma memória da MPB, uma música de Chico Buarque, de 1973 (Boi voador não pode), bem como uma memória histórica, sobre a construção de uma ponte em Pernambuco na época de Maurício de Nassau (é mais fácil um boi voar do que a ponte ser terminada). Ainda podemos trazer como memória, considerando a forma de construção da história (nonsense) e a função da literatura infantil nesse período como contestação, interrogação, negação, oposição, uma construção enunciativa do maio de 68 (é proibido proibir). Organizando os enunciados no tempo, a partir de uma linha que atravessa o interdiscurso no intradiscursos.

Figura 8: Esquema de enunciados



A construção do primeiro enunciado se refere a uma ponte que demorou muito para ser terminada, o que gerou a fala popular sobre o boi voador. Boi voador aqui funciona como sinônimo de impossível. Mas o impossível acontece. A ponte é finalizada e, na inauguração, é usado o couro de um boi empalhado e amarrado a cordas para iludir o povo, fazer acreditar que o boi realmente voava. Esse enunciado também traz uma memória, de construções de falas bíblicas, do tipo: “é mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha do que um rico entrar no Reino dos Céus”. Assim, é mais fácil um boi voar do que a ponte ser terminada. Apesar de tudo, ele voa e a ponte é inaugurada. Um outro dito popular se soma a este para construir o efeito de sentido do título da nossa obra. Trata-se de quando se diz “nem que a vaca tussa”, como sinônimo de “nunca”. Mais uma vez é um a noção de impossibilidade que se quer criar.

Em 1973 a peça musical “Calabar, o elogio da traição”, de Chico Buarque e Ruy Guerra, da qual a canção “Boi voador não pode” é censurada, interdita. A peça fala do personagem histórico Calabar, que ficou marcado por ser traidor dos portugueses, em benefício dos holandeses, quando da invasão holandesa do Brasil. A canção fala de um boi que é fora da lei, que deve ser segurado, preso, para não voar à toa. A canção faz uma

transição entre o sentido de impossível (é impossível boi voar) e o sentido de proibido (é proibido boi voar). A seguir, a letra da canção:

Quem foi, quem foi  
 Que falou no **boi voador**  
**Manda prender** esse boi  
 Seja esse boi o que for

O boi ainda dá bode  
 Qual é a do boi que revoa=  
 Boi realmente **não pode**  
**Voar à toa**

É fora, é fora, é fora  
 É **fora da lei**, é fora do ar  
 É fora, é fora, é fora  
**Segura** esse boi  
**Proibido voar.**

As palavras ou expressões “manda prender”, “não pode”, “fora da lei”, “segura” e “proibido voar” remetem ao sentido de proibido, de algo que está errado e precisa ser impedido. Por outro lado “boi voador”, “voar à toa”, “fora”, falam do vôo como metáfora da liberdade, como o que escapa das proibições, prisões e interditos.

Esses sentidos “caem” no enunciado, constituindo a relação entre os sentidos, repetindo, mas de uma nova forma. Dessa forma podemos compreender o sentido de “a vaca proibida” como de algo que não deveria acontecer, algo que deveria ser proibido, o questionamento das regras do mundo, daquilo que se entende como “natural” e eterno. É esse o funcionamento da ideologia, fazer com que as coisas do mundo apareçam, para cada sujeito, como evidentes, naturais e eternas. Nos períodos autoritários, o que se pode fazer é limitado por um conjunto mais explícito de interdições. O que é interditado fica classificado como impossível, impensável. Não é natural que uma vaca voe, pois ela está proibida de voar, censurada.

“Apesar de tudo ela voa”, ou seja, apesar das proibições e do registro de impossibilidade, esta vaca voa, esta vaca não se prende às determinações, às regras do mundo. É nesse momento que, do interdiscurso, “caem” no discurso outros dizeres, vindos de uma formação discursiva resistente, que ficaram marcados no ano de 1968, na França, e que tiveram seus desdobramentos nas manifestações dos estudantes brasileiros nesse período da ditadura. São slogans como “é proibido proibir”, em que a proibição, a censura, o cerceamento das falas e das atitudes são repudiados. Essa proibição de proibir, esse desprezo pelas regras também se faz presente na forma literária com que a história se apresenta, o *nonsense*. Da mesma forma, “sejamos realistas, exijamos o impossível”, traz a questão do possível e do impossível, mas associa o impossível à realidade, mostrando que o que é

considerado impossível ou proibido não precisa ser assim, não é natural, mas construído historicamente.

Então, sentidos possíveis, historicamente viáveis foram politicamente *interditados*. E tornaram-se inviáveis. Essa impossibilidade, posta pela censura e pela força, se naturaliza e funciona como um pre-construído restritivo a certos sentidos de liberdade, de tal maneira, que eles parecem *impossíveis*. (ORLANDI, 1999, p.63)

O que o título da história demonstra é que sempre que existe uma coerção dos sentidos, eles se rebelam e significam, sempre que há uma imposição do silêncio, a voz se faz ouvir. Se é impossível que a vaca voe, mesmo assim ela voa. Se é proibido que ela voe, mesmo assim ela voa. É a abertura da história para que sentidos de resistência sejam lidos nas entrelinhas de uma história tão impossível quanto vaca voar.

Prosseguindo com as considerações sobre o possível e o impossível, o novo, como vimos nas análises da obra anterior (*A fada que tinha ideias*) se configura, durante períodos autoritários, como ameaça à ordem instituída. O novo é o impensável, o que não poderia ser formulado, apesar de tudo, se formula. Como podemos ver na sequência seguinte:

*SD53:*

- *Nunca vi coisa igual antes.*

*Tia Quiquinha confortou-o:*

- *Para falar a verdade, nem eu, mas acho que é exatamente assim mesmo que se descobre o novo, nunca o tendo visto antes.*

Uma personagem está espantada com a vaca voadora, “nunca vi coisa igual antes”, espantado com a possibilidade de um impossível acontecer. Algo que nunca foi visto é algo inédito, algo novo. O sujeito se espanta com a possibilidade do novo, do estranho. Esse estranhamento da coisa nova provoca desconforto, incômodo. É por isso que Tia Quiquinha (uma das personagens principais) precisa confortá-lo.

Ela conforta se colocando na mesma posição, também nunca tinha visto coisa igual, mas reflete que assim acontece com toda coisa nova. Tudo o que é novo provoca desconforto porque sai da esfera do conhecido, daquilo que o sujeito já conhece. Coloca em risco a segurança do velho, do já conhecido, domesticado. O novo exige uma adaptação, uma desestabilização do mundo conhecido, gerando insegurança em relação ao desconhecido.

No entanto, o novo é uma descoberta (se descobre o novo), e a fala da personagem constrói o sentido de que a inovação é algo natural. Ao dizer “é exatamente assim mesmo” ela

está dizendo que as coisas do mundo funcionam desse jeito mesmo, estamos sempre tropeçando na novidade, e os tempos mudam, isso é natural e evidente. Sodré (1984), falando sobre uma peça de Brecht, confirma as questões que estamos tratando:

A certa altura, Brecht assinala como tão simplesmente mostrar que tudo se transforma – e pode ser transformado, conseqüentemente – constitui extraordinário encorajamento e esclarecimento para os oprimidos. E com isso assusta os opressores, porque lhes anuncia o fim que se aproxima. Em fases de ascensão nazista, aqueles que lidam com as ideias – e só por isso são suspeitos, como malfeitores – frequentemente buscam enganar a si mesmos, antes de enganar os outros, concentrando seus esforços e simulando que são profundos e heróicos, na valorização do supérfluo, do secundário, do formal. Claro está que as verdades vulgares – dois mais dois são quatro, a chuva cai de cima para baixo, e que tais – são fáceis de dizer e, além disso, fáceis de aceitar, dispensando demonstração. (SODRÉ, 1984, p.9)

As personagens da família de Tia Quiquinha convivem cotidianamente com a vaca voadora, com rosas de ouro e máquinas que agem sozinhas, ou seja, convivem com naturalidade com coisas consideradas estranhas ou fantásticas. Quando as pessoas do governo vem investigar a questão da vaca, ficam surpresos com esses fatos. O que para o governo é algo surpreendente, desconfortável, para as pessoas da casa é natural e cotidiano. O que o governo (na história, mas também na realidade dos períodos autoritários) não quer, não pode admitir como “verdade”, é que as coisas podem mudar, que a única coisa imutável nos processos históricos é sua mutabilidade. O investimento do discurso oficial (militar) nos sentidos únicos como evidentes, naturais, esbarra nessa construção do nonsense em que tudo pode ser natural, onde não se espera nada, qualquer coisa é esperada. Questiona a permanência da ordem instituída.

No movimento de construção dessa tese nos questionamos, a cada análise, sobre como questões como essas escaparam da censura. Como não foram interditas todas essas discussões sobre liberdade, ideias novas, inovação, etc.? Duas respostas ficam claras:

1. A deficiência, a cegueira da censura para enxergar sentidos que deslizam, já que a língua da ditadura é uma língua dura, abafada, em que os sentidos não ecoam.
2. A visão da criança como ser ingênuo e sem reflexão, logo, da literatura infantil como terreno onde reflexões mais “sérias” não podem ocorrer.

Sobre o papel da criança trata a sequência seguinte:

*SD54:*

*A mulher e o baixinho me olharam tão **estranhados** como se nunca tivessem ouvido um menino falar (...)*

*Escutei o que ele disse porque as gentes grandes têm o costume de falar perto das crianças, como se estas **não ouvissem, nem pudessem** repetir o que escutam.*

Novamente vem à tona a questão do estranhamento. A mulher e o baixinho são pessoas de uma instituição do governo que vem saber sobre a vaca voadora. Ao chegarem na casa são atendidos por Lalau, um menino, e estranham quando este dá suas opiniões no meio da conversa. Da mesma forma que acontecia com Clara Luz, a opinião de crianças é vista com desconfiança pelos adultos. Mais que desconfiança, eles “estranham” o fato do menino falar. Ouvir o menino falar pode significar ouvir a voz da criança, a opinião da criança, a literatura infantil.

Em outro momento da história, essas personagens adultas estão combinando uma forma de sair e levar a vaca sem que ninguém visse. Falam na frente de Lalau, que é o narrador da história. O fato da criança ser a narradora coloca a importância da voz infantil nesse momento, a voz do novo, da possibilidade de um novo tempo, a abertura aos vários sentidos e a várias posições que a ordem instituída proibia.

Mais uma vez se coloca o efeito de sentido de que as pessoas grandes não vêm a criança como um ser dotado de capacidade de entendimento e reflexão, que pensa (tem ideias e opiniões), fala (diz algo que pode corresponder a uma verdade, fala o que outros calam) e ouve (entende, compreende). Passando da personagem ao destinatário da literatura infantil, novamente a noção de que a literatura para crianças deve ser algo ingênuo, simples, infantil, não se abrindo a possibilidade de imaginar que nessa literatura também podem se fazer significar sentidos resistentes – como a propagação de novas ideias, ou mesmo da possibilidade constante de inovação.

Mas é a sequência seguinte que trata diretamente da questão da literalidade ou não-literalidade dos sentidos, que constrói a forma do nonsense. Trata-se do título do capítulo 8 obra:

SD55:

*Nem tudo que faz sentido é verdadeiro*

Sobre a questão da verdade e do sentido, nem tudo o que faz sentido é verdadeiro, logo, existem coisas que fazem sentido e que não são verdadeiras. Há algo, que o sujeito do discurso quer denunciar, que parece fazer sentido, mas não está no verdadeiro. Denuncia que muitas vezes aquilo que se apresenta como verdade, que se apresenta de forma organizada e

lógica, pode ser apenas aparência de verdade. Isso nos lembra o processo do qual tratamos no início desse trabalho, sobre a formação de um clima de insegurança relacionado aos comunistas no momento anterior ao Golpe Civil-Militar, que conquistou o apoio da sociedade. Também podemos nos referir às várias histórias criadas pela ditadura a respeito da morte de militantes. Várias pessoas que morreram sob tortura nos porões do DOI-CODI tiveram como versão oficial da morte o suicídio ou troca de tiros com a polícia na rua, como nos relatam os livros de depoimentos: “Brasil nunca mais: um relato para a história” sob organização de D. Paulo Evaristo Arns (ARNS, 2001) lançado em 1985 e produzido ainda nos anos de abertura política, que recolheu os depoimentos dos sobreviventes da tortura, que indicavam horário e causa da morte de vários companheiros que contrariavam as versões oficiais; “Desaparecidos políticos, prisões, sequestros, assassinatos” organizado por Reinaldo Cabral e Ronaldo Lapa (CABRAL; LAPA, 1979), sob supervisão do Comitê Brasileiro pela Anistia; entre outros.

Tomamos mais uma vez Orlandi (2007) para argumentar que no período ditatorial não reinava, da parte da sociedade civil, um não-saber sobre as práticas violentas do governo e seus aparelhos, mas um “não poder dizer”, não poder estar no verdadeiro. havia a versão oficial dos fatos, construída como um discurso duro e totalizante, que não podia ser questionado sob pena de passar para o outro lado do “muro” (ver SD9, sobre o poema “O Santo no monte”). A estrutura dessa obra, baseada no nonsense, permite que se questione as verdades sem precisar discutir temas ou assuntos. É a própria estrutura que discute. Se nem tudo que faz sentido é verdadeiro, também nem tudo que é verdadeiro precisa fazer sentido.

Salientamos que essa obra foi publicada em 1975, ano em que as buscas por respostas e esclarecimentos já podiam ser ouvidas, que os questionamentos tomavam fôlego através do início do que ficou conhecido como “abertura política” ou “retraimento da ditadura”. Os movimentos pela anistia e pelas eleições diretas já se iniciavam. O que resulta desse processo histórico, que marca os sujeitos em suas posições, em suas filiações, é que o “não dizer” começa a abrir certo espaço para “alguns dizeres”. Algumas questões eram assumidas, enquanto outras permaneciam no silêncio ou então com versões que faziam sentido, mas não eram verdadeiras.

Uma outra obra do nosso *corpus*, “Um avião e uma viola”, de Ana Maria Machado (s.d.), publicado pela primeira vez em 1982, também brinca com os sentidos que podem mudar, com a literalidade da palavra, quebrando essa ilusão de literalidade:

Um malabarista e uma labareda. Um alambique e uma lambisgoia. Um matagal e uma tagarela. Um aparelho de cobre e uma parelha de cobras. Um amuleto e uma muleta. Um macarrão e uma carroça. Um mamão e uma mão. Um mascarado e umas

carambolas. Um arco-da-velha e uma corda velha. Um mafuá e uma fuinha. Um arrastão e uma rasteira. Um mapa do rio e uma padaria. Um astro voador e umas trovoadas. Um mastro de nave e uma astronave. Um amor de ideia e uma mordidela. Fizeram uma bela trança. Entraram na mesma dança. Se juntaram na festança. Que é este livro de criança.

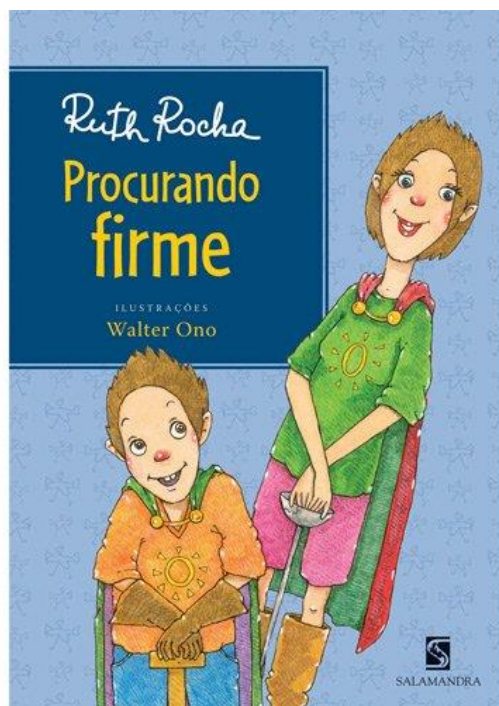
Essa obra traz na própria brincadeira com a linguagem a denúncia de que as palavras ecoam, mesmo que não se queria, que as palavras não tem um sentido literal, mesmo que se invista no sentido único. Que as palavras podem sempre se tornar outras.



## 6. Procurando firme – o discurso das relações de gênero

Ruth Rocha - 1984 (ROCHA, 2009)

Figura 8: Procurando firme



Fonte: <http://www.skoob.com.br/livro/16023-procurando-firme>

SD56:

*Uma história que parece história de fadas, mas não é. Também parece história para criança pequena, mas não é.*

Nessa obra, o narrador já inicia marcando uma posição a respeito da história que vai narrar. Fala sobre a aparência que essa história poderia ter para leitores menos atentos e utiliza o dito popular “parece... mas não é” como forma de voltar a atenção para além dessa aparência. Com essa apresentação, o narrador convida o leitor a olhar para além das histórias de fadas ou histórias para crianças pequenas.

O efeito de sentido construído através de “história de fadas” e “história para criança pequena” tem relação com o que apresentamos acima sobre a formação da infância e da literatura infantil, a saber, da falta de profundidade e seriedade que poderíamos esperar dos temas que seriam apresentados em uma história de fadas ou história para crianças pequenas. O narrador está dizendo que o leitor poderia esperar encontrar questões ingênuas, historinhas

bonitinhas, sem questionamentos políticos ou sem espaço para reflexão, apenas reprodução de normas morais e temas que agradam às crianças. Sem espaço para o discurso da rebeldia. No entanto, ele já anuncia, não é disso que se trata.

O enunciado conclama um espaço de significação para a obra diferente daquele que se poderia supor a princípio, e diz ao leitor que não irá tratar de questões amenas, de príncipes, princesas, castelos e fantasias, mas de outra coisa. No entanto, é exatamente de príncipes e princesas que a história trata, mas para discutir outras questões. É justamente usando as temáticas e personagens do discurso da literatura infantil clássica que se faz a crítica da atualidade.

Vários temas poderiam ser trazidos para análise a partir dessa obra. Questões econômicas, ou sobre a educação, ou ainda sobre berros de comando que fazem as pessoas obedecerem correndo (o medo). Mas o que nos interessou mais, por ser algo que ainda não tínhamos discutido nessa tese, foram as questões da construção identitária de gênero.

*SD57:*

*Mas o príncipe, **desde pequeno**, estava sendo **treinado** para sair um dia do castelo e **correr mundo**, como todo príncipe que se preza faz. (...)*

*Tinha aula de berro. Tinha aula de corrida, **que era** para atravessar bem depressa o pátio e chegar logo no muro... Tinha aula de alpinismo, **que é** a arte de subir nas montanhas e que ele praticava nas paredes do castelo, tinha aula de tudo quanto é língua, **que era** para quando ele saísse do castelo e fosse correr mundo pudesse falar com as pessoas e entender o que elas diziam... Tinha aula de andar a cavalo, de dar pontapés... Tinha aula de natação, **que era** para atravessar o fosso quando chegasse a hora, tinha aula do uso do cotovelo...*

*E tinha aula de cuspir no olho... E ele até esfregava o joelho no chão, **que é** para o joelho ficar bem grosso e não machucar muito quando ele caísse. E ele aprendia a **não chorar** toda hora, que às vezes chorar é bom, mas chorar demais pode ser uma bruta perda de tempo. E quem tem que fugir de dragão, espetar dragão, enganar dragão, não tem tempo para ficar choramingando pelos cantos.*

A sequência apresenta a personagem do príncipe e toda a sua formação enquanto sujeito, a partir do que é esperado que um príncipe (homem) faça e aprenda. Nos é dito que ele está sendo “treinado desde pequeno” para sair e “correr mundo”. A educação do homem na sociedade predominantemente machista é voltada, desde cedo, para o exterior, para ganhar o mundo, ganhar a vida, se tornar independente. Isso está tão naturalizado nas relações sociais, mesmo na relação íntima da família – entre pais e filhos - , que fica representado no

enunciado por “como todo príncipe que se preza”. É natural, óbvio, que todo príncipe que se preza, todo menino que é menino mesmo, todo homem é treinado para correr mundo e sair de casa, assumir a sua vida o quanto antes e ser responsável por si mesmo. É o discurso da formação do homem provedor, independente, conquistador do mundo.

Traz também um não-dito: se essas características se referem a um príncipe que se preza, existem aqueles que não se prezam, aqueles que não são preparados desde cedo para correr mundo, ou aqueles que não levam em conta essa preparação, seguindo outro rumo, outros caminhos. Apesar da construção naturalizada, que entra no discurso como pre-construído, como o “todo mundo sabe como se forma um príncipe”, ou “todo mundo sabe como é um menino”, ou ainda “todo mundo sabe como deve se comportar um homem”, abre-se espaço para o questionamento, para o outro lado da questão. No entanto, esses outros príncipes possíveis, nesse discurso, não se prezam, não são bons, não são o que se deseja.

Em seguida, o enunciado relata as várias aulas que o príncipe toma para se preparar para seu “destino”: berro, corrida, alpinismo, línguas, andar a cavalo, dar pontapés, natação, uso do cotovelo, cuspir no olho. Nessa descrição, temos dois tipos de atividades: temos aquelas que representam esportes reais, coisas que realmente um menino pode aprender em aulas (corrida, alpinismo, línguas, andar a cavalo, natação) e outras que denunciam tanto a violência, quanto o infantilismo de certas concepções machistas (berro, dar pontapés, uso do cotovelo, cuspir no olho). O príncipe que se preza precisa aprender muitas coisas, entre elas a gritar, dar pontapés, cotoveladas e cuspir no olho, elementos de agressividade e impulsividade. A agressividade do “macho” é valorizada e mesmo incentivada pelos discursos e práticas sociais. Apesar disso, como o discurso é sempre movimento dialético, apresenta a formação do príncipe como infantilizada, dando chutes e berros.

A expressão “que era para” refere-se a uma explicação dada para algumas coisas que ele precisa aprender, dizendo a finalidade prática de estudar essas coisas. Pois bem, as aulas de berro, pontapés, uso do cotovelo e cuspir no olho não recebem essa relação explicativa, enquanto as outras tem uma complementação. De forma muito sutil, após tratar a formação do “macho” como brincadeira de criança, se constrói a crítica dessa formação. Algumas aulas tem explicação, enquanto as outras não se sabe bem para que servem, apenas fazem parte do conjunto daquilo que um homem, menino, príncipe que se preze deve aprender.

No último parágrafo da sequência são apresentadas também as limitações impostas aos príncipes (que se prezam): precisam ser fortes, não se machucar fácil, não chorar por qualquer coisa. Os temas do discurso machista: a força, a dureza, diminuição da sensibilidade. A memória atualizada aqui, recortada do interdiscurso para construir os efeitos de sentido, é a

de que “homem não chora”. Em outro livro que faz parte do nosso *corpus*, da mesma autora (ROCHA, 2009a), chamado “Faca sem ponta, galinha sem pé (homem com homem, mulher com mulher), alguns enunciados são complementares a essa temática, como: “- E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já. Já, e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!” (p.7). Homens não choram, não podem apanhar sem revidar, precisam ser ativos e agressivos, correr mundo, buscar a independência e prover a família.

Se podemos dizer que o discurso machista impõe uma limitação de comportamentos, sentimentos e sentidos em relação à mulher, também traz restrições em relação ao homem (que se preze). Há uma crítica embutida aos outros homens, que não se prezam, que não respeitam o papel que lhes é destinado pelo sistema social. O sujeito desse enunciado, que não é o narrador nem a autora da obra, propõe essas relações como naturais e critica aqueles que não seguem os desígnios da natureza.

Mas esse sujeito deixa escapar, por uma brecha, “*que às vezes chorar é bom*”, ou seja, que as coisas não são tão definidas e definitivas assim, que há espaço para novas práticas e que mesmo um homem (príncipe) que se preze pode chorar às vezes, desde que isso não atrapalhe as questões práticas, suas necessidades práticas da vida. Então temos a apresentação de um discurso machista duro, compacto, pretendendo se passar como eterno e imutável que desliza e se suaviza por um momento, permitindo um escape para o homem.

Por outro lado...

*SD 58:*

*Enquanto isso a princesinha, irmã do príncipe, que era **linda** como os **amores** e tinha os **olhos** mais **azuis** que o azul do céu, e tinha **cabelos** tão **dourados** quanto as espigas do campo e que tinha uma **pele** tão **branca** como as nuvens nos dias de inverno...(..)*

*A princesa se **ocupava** de **ocupações principescas**, quer dizer, a princesa tomava aulas de **canto**, de **bordado**, de **tricô**, de **pintura** em cerâmica. A princesa fazia cursinho de iniciação à **poesia** de Castro Alves, estudava um pouquinho de **piano**, fazia **flores de marzipã**...*

Enquanto a descrição do príncipe recaía especialmente sobre as atividades que ele, desde pequeno, estava aprendendo, em relação à princesa, os atributos físicos é que são relatados primeiro. Ela era linda como os amores, tinha olhos azuis, cabelos dourados, pele branca. Além de mostrar que, para o sujeito do discurso (nesses enunciados), a mulher tem

mais relação com a aparência, e seu valor tem relação direta com a beleza, também diz que não é qualquer mulher que pode ser uma princesa. Se, no enunciado anterior, um príncipe-menino-homem que se preze precisa aprender as atividades relatadas, aqui, a princesa-menina-mulher precisa ter uma aparência de princesa. E nessa disputa pela melhor aparência, no discurso das histórias clássicas para crianças, o destaque sempre foi dado (com raras exceções) às mulheres brancas, loiras, com olhos azuis.

Na história das práticas sociais em relação à estética do corpo feminino, as mulheres foram submetidas a inúmeros modismos, ou formas específicas de “ser” bonita em cada época. Houve momentos em que as mulheres precisavam ter “dobras” de gordura para serem consideradas belas (como aparece na obra de muitos pintores clássicos, como Renoir, por exemplo). Em outros, usavam espartilhos e coletes para afinarem a cintura muito além do tolerável para a saúde do corpo. Hoje a mulher convive com uma infinidade de técnicas para tingir cabelos, retirar manchas e imperfeições da pele, diminuir ou aumentar o peso etc. Todas essas práticas giram em torno da visão da mulher como objeto a ser apreciado. Enquanto o príncipe se prepara para correr mundo e conquistar coisas além do castelo, a princesa é preparada como um enfeite para ser apreciada e escolhida por um príncipe.

Enquanto o príncipe era “treinado” desde pequeno, a princesa “se ocupava”. Ser treinado significa ser preparado para alguma coisa, enquanto se ocupar refere-se a encontrar uma ocupação enquanto se espera algo chegar ou ficar pronto. A princesa se ocupa, ocupa seu tempo enquanto espera a chegada do príncipe. Pois, em outro reino, existe outro príncipe se preparando para correr mundo e que vai chegar até ela, bem como existe outra princesa se enfeitando para esperar pelo seu irmão que sairá pelo mundo. Enquanto os homens saem para o mundo, as mulheres se ocupam e esperam.

Mas a princesa não se ocupa de qualquer coisa, se ocupa de “ocupações principescas”, que o enunciado nos informa: canto, bordado, tricô, pintura, poesia, piano, flores de marzipã. São ocupações bem diferenciadas das do príncipe, pois cada um está sendo preparado para assumir o seu papel nas relações sociais.

Em outro momento do conto, o narrador diz que a princesa era, por saber todas essas coisas, muito “prendada”. Então um interlocutor imaginário, representando a voz da criança no interior da obra, pergunta: “O que é prendada?”. O narrador responde:

*SD59:*

*É saber fazer coisas que **não servem para nada**, que é para todos saberem que a pessoa é **rica**... Só faz as coisas para se **distrair**... Se uma pessoa estuda datilografia, por*

*exemplo, tá na cara que ela vai **trabalhar** em alguma coisa... Ou se ela entra num curso de medicina, de engenharia, de confecção industrial... aí **está claro** que ela quer **trabalhar**, ganhar a vida, **ganhando dinheiro**, sacou? Agora, se ela estuda frivolidé, por exemplo, **tá na cara** que ela está só se **distraindo**, deixando o **tempo passar**...*

Ser prendada, que é o objetivo das princesas (que se prezam), é algo destinado às mulheres ricas, que não precisam ganhar a vida, não precisam aprender um trabalho. O sujeito discursivo continua apresentando como naturais as diferenças, tanto entre homens e mulheres, quanto entre ricos e pobres, ou entre aqueles que só precisam deixar a vida passar, que já tem a “vida ganha”, e aqueles que precisam “ganhar a vida”.

As pessoas que precisam ganhar a vida, que precisam trabalhar, fazem uma formação voltada para isso, aprendem coisas que serão úteis profissionalmente. Enquanto isso, aqueles que “tem a vida ganha”, que não precisam trabalhar, procuram formações em coisas que servem para o lazer, para passar (ocupar) o tempo, se distrair. A naturalização dessas relações é construída através das expressões “ta na cara” e “está claro”, que produzem a obviedade da situação.

Há um deslizamento de temas que já eram tratados nos contos clássicos. A abertura da obra já diz que isso parece história de fadas, mas não é. Enquanto nos contos clássicos a sociedade representada era a sociedade dividida entre nobres e plebeus, aqui a família real representa aqueles que não precisam trabalhar (os exploradores), que estudam por aparência, em oposição aos que precisam de uma formação técnica para o trabalho.

Uma outra crítica vem a partir da palavra “frivolidé”, que remete à “frivolidades”. As atividades daqueles que trabalham são colocadas de um lado, e as frivolidades de quem não precisa trabalhar de outro. Já que o enunciado está falando das mulheres (princesas), a crítica também se refere às mulheres ricas, que procuram ocupar seu tempo com coisas inúteis (que não servem para nada). Frivolidades se referem à inutilidade, futilidade, superficialidade.

*SD60:*

*Aí chegou o dia do príncipe sair para **correr mundo**. Ele não quis levar muita bagagem, para não ficar pesado. Saiu de madrugada, bem cedo. E lá se foi **correndo**, dando **cotoveladas**, **cuspiendo** no olho de quem passasse perto. Passou pelo dragão, **escalou** o muro do palácio, caiu do outro lado, **nadou** pelo fosso, **subiu** na outra margem e se foi pelo mundo, **procurando** não sei bem o que, mas **procurando firme**.*

O príncipe sai para o mundo para fazer tudo o que foi treinado para fazer: correr, dar cotoveladas, cuspir, escalar, nadar, subir, vencer dragão... Ele não se intimida com dragões ou dificuldades, representando o herói clássico dos contos de fadas tradicionais, que não se desvia do seu caminho, não titubeia. O discurso machista sobre o homem continua, nessa sequência, a produzir seus sentidos.

O príncipe “vai pelo mundo”, vai para onde estava destinado. A imagem construída é de facilidade. É natural que o príncipe parta para o mundo, “aí chegou o dia do príncipe partir”, tudo ocorre de acordo com o que era esperado. Até esse momento o sujeito do discurso é um “bom sujeito”, ou seja, um sujeito que assume e se identifica com os sentidos da FD que o domina. A formação discursiva da literatura infantil tem, na sua matriz de sentidos, os determinantes do comportamento dos príncipes e princesas, e o enunciado apenas reflete esses sentidos. O príncipe aprende tudo o que é preciso para correr mundo e um dia sai para cumprir o que estava destinado para ele. A princesa tem toda a beleza necessária, realiza as ocupações principescas e espera pelo príncipe. Logo em seguida ao enunciado acima o interlocutor imaginário questiona: “- *E a princesa?* [e o narrador responde]- *A princesa continuava esperando.*”.

É esse interlocutor infantil quem traz as marcas do questionamento para o discurso. Representando a voz da criança, duvida, não entende, não se identifica com esses sentidos acomodados. É essa voz infantil quem pergunta o que são “prendas” e obriga o narrador a sair do texto quadrado e explicar. É nessa explicação que revela a crítica, o questionamento sobre a superficialidade das pessoas ricas e as necessidades diferentes entre os que trabalham e os que exploram o trabalho alheio.

Tudo parece estar no lugar certo na história, o lugar que o príncipe e a princesa são chamados a ocupar. Mas a menina começa a não assumir mais esse lugar de bom grado, começa a se cansar dos príncipes que vem lhe pedir a mão, começa a cansar de agradar aos outros, e fazer o que é esperado de uma princesa. Troca os vestidos por calças compridas, corta as longas tranças, preferindo um penteado afro, e todos começam a comentar seu comportamento. Ela deixa de frequentar as suas aulas e começa a dar opiniões nos assuntos do reino.

*SD61:*

- *Ah, pai, **nem queira saber!** Que barato! Estou tendo umas aulas com os instrutores de meu irmão. Estou aprendendo **esgrima**, estou aprendendo a **correr**, estou aprendendo **berro**...*

*A rainha, que já vinha chegando, parou **horrorizada**:*

*- Aprendendo berro?*

*E a rainha **desmaiou** ali mesmo, mas ninguém se incomodou muito, porque a rainha adorava desmaiar. Aliás, ela vivia dizendo que a princesa precisava tomar umas **aulas de desmaio**, que era muito **útil** desmaiar nas **horas certas**.*

*E a princesa continuou a **explicar**:*

*- Pois é, estou **aprendendo** tudo que é **preciso** para poder sair deste castelo e **correr mundo** como meu irmão.*

*- **Correr mundo?** - perguntou o rei **quase desmaiando** também. Mas não desmaiou porque lembrou que **homem não desmaia**.*

A princesa começa a ter aulas com os professores do irmão, e se preparar para correr mundo, como ele. Ela não aceita o papel que lhe é atribuído socialmente e provoca uma confusão no que antes estava bem definido e tranquilo. Nesse movimento, as personagens do rei e da rainha são apresentados, em contraponto, mantendo a ordem anterior. Esse enunciado – e os seguintes – é sustentado por um outro sujeito discursivo. Enquanto nos primeiros enunciados analisados tínhamos um sujeito clássico, defensor das normas e regras sociais arraigadas, dividido entre um bom-sujeito que reproduzia fielmente essas regras e um mau sujeito que sutilmente deslizava e questionava, neste enunciado temos um novo sujeito, sustentado por um novo discurso sobre a mulher, e que também traz a marca de deu outro, através das falas do rei e da rainha.

A sequência inicia com “Ah, pai, nem queira saber”, mostrando que as novas posições identitárias, para uma nova geração, não são aceitas pela geração precedente. O pai não quer saber, não quer ver a mudança. Há na fala da filha um reconhecimento da dificuldade dos pais de saber de sua nova postura. Enquanto os pais representam a velha ordem, as novas atitudes da princesa representam um novo tempo que, apesar de não se querer saber, é impossível não ver.

Então a princesa relata as aulas que está tomando, as mesmas que o irmão tomava (esgrima, corrida, berro etc.). A rainha, ao saber disso, fica horrorizada. O horror da mudança, do novo. Poderíamos pensar que essa obra, diferentemente das analisadas anteriormente, não traz sentidos diretamente relacionados ao tempo de opressão instaurado pela ditadura. No entanto, a discussão que se apresenta é sobre novos tempos, novas posições que podem ser assumidas.

Mas, como dissemos, a rainha e o rei ainda são personagens ligadas a esse discurso tradicional. A rainha desmaia, o que é uma situação corriqueira. A luta, o enfrentamento das



situações, a coragem, são coisas dos homens, às mulheres resta a sensibilidade e os desmaios nas horas difíceis (nas horas certas). O rei, por sua vez, quase desmaia ao saber que a princesa toma aulas para poder sair pelo mundo, como seria esperado de um homem, não de uma mulher, mas lembra, bem a tempo, que homem não pode desmaiar, assim como não pode chorar.

*SD62:*

*Até que um dia...*

***Chegou o dia da princesa sair para correr mundo.***

*Ela não quis levar muita bagagem, para não ficar pesada. Saiu de madrugada, bem cedinho. Passou pela porta da frente e lá se foi a princesa, correndo, passando rasteira, jogando pedras. Quando chegou perto do dragão deu três pulos, que ela tinha aprendido no balé, chegou perto do muro, deu um salto com vara, passou por cima da muralha, empurrou para a margem do fosso uma canoa que estava perto, remou com força e foi sair do outro lado. Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o que, mas procurando firme!*

Vemos que essa sequência remete à anterior (SD60). À primeira vista poderíamos pensar que se trata praticamente da mesma coisa, mas não é. De fato, a princesa assume uma postura semelhante à do irmão, tem as mesmas aulas, os mesmos desejos, sai para o mundo, mas o caminho para ela é diferente.

Vamos traçar uma relação comparativa entre os dois enunciados:

Quadro 9: O príncipe e a princesa

<b>PRÍNCIPE</b>	<b>PRINCESA</b>
Aí chegou o dia	Até que um dia... chegou o dia
	Passou pela porta
Correndo	Correndo
Dando cotoveladas	Passando rasteira
Cuspindo no olho	Jogando pedras
Passou pelo dragão	Chegou perto do dragão
	Deu três pulos
	Chegou perto do muro

	Deu um salto com vara
Escalou o muro	Passou por cima da muralha
Caiu do outro lado	
	Empurrou uma canoa
Nadou pelo fosso	Remou com força
Subiu na outra margem	Saiu do outro lado
	Pulou na margem
	Acenou para as pessoas
E se foi pelo mundo	E se foi pelo mundo

Através do quadro comparativo podemos ver que o percurso da princesa foi descrito com mais minúcias que o do príncipe. Desde o começo, o percurso do príncipe se apresenta de uma forma mais fácil, simples e natural. O início da sequência do príncipe, “aí chegou o dia”, se apresenta como mais um evento cotidiano, da mesma ordem dos que estavam ocorrendo antes, é só mais uma etapa de um *continuum* esperado. Já o enunciado da princesa apresenta essa partida de uma maneira sutilmente mais formal: “Até que um dia... chegou o dia”. A fórmula “até que um dia”, nos contos clássicos, geralmente indica uma mudança de rumos na história, ou a chegada de algum evento importante. De fato, enquanto para o menino sair correr mundo é algo natural e esperado, para a menina é um evento conquistado, buscado.

Outra coisa que nos chama a atenção, ao comparar os enunciados, é que o percurso é similar, mas a forma de percorrer o caminho se modifica. O príncipe, por estar simplesmente cumprindo seu papel social, percorre de uma forma mais simples e corriqueira, enquanto a princesa precisa fazer um esforço maior para chegar ao mesmo lugar. O caminho é o mesmo, mas ela precisa se esforçar mais para alcançar o objetivo. A relação dos enunciados traz aquilo que o discurso cotidiano repete continuamente, que a mulher trabalha o mesmo que o homem, mas ganha menos; que a mulher precisa se esforçar muito mais para mostrar competência; que a jornada de trabalho da mulher é dupla, desde que ela “inventou” que queria correr mundo, precisa dar conta tanto do trabalho quanto da casa e dos filhos etc.

Além disso, no enunciado sobre a partida da princesa, existe algo que não havia no enunciado sobre o príncipe. As pessoas estão olhando do castelo, o que reforça o sentido de que a autonomia do príncipe em sair do castelo não é algo fora do comum, mas a da princesa é um acontecimento, por isso as pessoas param para ver. Ela acena para as pessoas que estão olhando e sai, procurando firme.

Tanto o príncipe quanto a princesa saem procurando, sem saber bem o que, mas procurando firme. Estão procurando se afirmar no mundo, encontrar seu lugar e sua posição. Assim como Flicts, que não se emendava, continuava sempre procurando encontrar um lugar. No entanto, enquanto Flicts, de 1969, momento mais duro da repressão, desistia de procurar, os dois irmãos dessa história, escrita em 1984, já no final do período ditatorial, não desistem, procuram firme.

“Procurando não sei o que” refere-se ao desconhecido, ao novo. Os irmãos, assim como a sociedade brasileira nesse momento, estão se dirigindo para um novo mundo, procurando construir uma nova sociedade possível, procurando firme apesar de ainda não saber a que caminhos isso pode levar.

Para encerrar as análises, um poema de outro livro do nosso *corpus*, que reflete bem esse momento em que o descrédito com a situação – tanto nacional quanto internacional – mas também a esperança que o final de um tempo longo de repressão política pode trazer. Trata-se dos “Classificados poéticos”, de Roseana Murray (MURRAY, 2010, p.27), premiado pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil em 1984.

*Menino que mora num planeta  
azul feito a cauda de um cometa  
quer se corresponder com alguém  
de outra galáxia.  
Nesse planeta onde o menino mora,  
as coisas não vão tão bem assim:  
o azul está ficando desbotado,  
e os homens brincam de guerra.  
É só apertar um botão  
que o planeta Terra vai pelos ares...  
Então o menino procura com urgência  
alguém de outra galáxia  
para trocarem selos, figurinhas  
e esperanças.*

*Habitante de outra galáxia  
aceita corresponder-se com o menino  
do planeta azul.  
O mundo desse habitante é todo  
feito de vento e cheira a jasmim.  
Não há fome nem há guerra  
e, nas tardes perfumadas,  
as pessoas passeiam de mãos dadas  
e costumam rir à toa.  
Nessa galáxia ninguém faz a morte,  
ela acontece naturalmente  
como o sono depois da festa.  
Os habitantes não mentem  
e por isso os seus olhos  
brilham como riachos.  
O habitante da outra galáxia  
aceita trocar selos e figurinhas  
e pede ao menino*

*que encha os bolsos de esperanças,  
e não só os bolsos, mas também as mãos  
e os cabelos, a voz, o coração,  
que a doença do planeta azul  
ainda tem solução.*

## CONSIDERAÇÕES SEM FIM PELAS FRESTAS E BRECHAS

Ao final da jornada, uma primeira consideração se impõe sem muito esforço. Se ao final da nossa pesquisa de mestrado estávamos nos questionando sobre o discurso da literatura infantil, sobre a possibilidade de haver espaços de rebeldia nesse discurso, agora não temos mais tantas dúvidas sobre o status do sujeito desse discurso.

Como vimos, a literatura infantil surgiu, se desenvolveu e consolidou em uma relação estreita de compromisso com a pedagogia e a formação moral da criança. Logo concluiríamos que a literatura infantil funcionaria mais pela reprodução da sociedade do que pela transformação. Sendo o destinatário dessa literatura o futuro dessa sociedade (aquele que a deverá manter), entende-se que esse é um terreno em que é preciso muito cuidado com as palavras, termos, temas a serem discutidos e respostas a serem dadas (como se viu no processo de constituição desse novo gênero literário). No entanto, o *corpus* dessa análise nos mostrou que, em determinados momentos (como nos momentos opressivos, ditatoriais, autoritários) a literatura, que se produz sempre nesse movimento tenso entre a reflexão sobre a realidade e a possibilidade de avançar, funciona predominantemente pela transformação.

Uma forma-sujeito heterogênea é o que a literatura infantil nos apresenta. Além de heterogênea, contraditória. Ora sustenta o discurso oficial da sociedade, trazendo para a criança as regras de funcionamento do mundo e a constituição imaginária deste mundo e seus elementos; ora questiona, duvida, se contrapõe ao discurso oficial, sustentando uma voz de resistência, criando o sentido da voz da criança como a possibilidade de inovação e mudança. Em muitos momentos, essa crítica é feita utilizando o próprio discurso oficial. Os enunciados constroem o sentido naturalizado para questioná-lo depois.

Quando dizemos que a literatura infantil nesses períodos funciona “predominantemente” pela transformação, estamos nos referindo à construção de efeitos de sentido que sugerem a possibilidade do novo. As normas e regras da sociedade, com todas as opressões e naturalizações que abarcam, estão presentes no conjunto das obras, mas existe sempre uma fustigação dessas normas. Elas são apresentadas para serem analisadas, questionadas, levemente transformadas, com toda a liberdade que uma criança tem de examinar um brinquedo para ver se lhe agrada ou não.

Escolhemos como título desta tese a frase “O rei está nu” que, embora pertencendo a uma obra clássica de Hans Christian Andersen (1995), reverbera em muitos dizeres das obras do nosso *corpus*. A escolha recai sobre o caráter de desvelamento, onde se desnuda, através

da arte literária para crianças, que tudo sempre pode mudar, que as relações não são eternas, que um novo tempo sempre chega. Coloca a nu a naturalização das relações de classes, do mundo do trabalho, dos papéis sociais, da estrutura social e mesmo da literalidade dos sentidos.

Essas considerações nos permitem questionar, junto a Pêcheux (2009) a possibilidade do assujeitamento. Por mais que a ideologia exerça a função social de fazer parecer que as “coisas são como são”, o discurso da literatura infantil nos fez perceber o quanto pode haver de liberdade e rebeldia em cada palavra, quando nos mostra sua outra face. Mesmo que seja uma face apagada, tímida, que só se mostra por um instante. Ou em outros momentos em que se mostra brilhante e orgulhosa de seu atrevimento. É nesse movimento contraditório entre a velha ordem e o novo tempo que a sociedade vai, ao mesmo tempo, se mantendo como está e se transformando.

A forma-sujeito da literatura para crianças produzida durante o período da ditadura se afasta da forma-sujeito da literatura infantil clássica por trazer questionamentos de uma forma mais contundente. Enquanto as obras clássicas funcionavam predominantemente pela manutenção do sistema, produzindo sentidos em conformidade com a ideologia dominante, as obras aqui analisadas estão comprometidas principalmente com a mudança, com o questionamento. Quando dizemos predominantemente, ou principalmente, estamos nos referindo ao movimento dialético presente em todo discurso que, trazendo uma voz dominante ao discurso, não deixa de trazer junto outras vozes. Não podemos dizer que existe uma homogeneidade nesse discurso, existem obras mais ou menos comprometidas com o processo educacional da criança, mais ou menos pedagógicas. Obras mais coladas à realidade da época, obras que trazem temas que transcendem a temporalidade. Obras que questionam o sistema de uma forma aberta e obras em que os sentidos resistentes deslizam por brechas do dizer.

Vamos procurar agora, ao final da jornada, responder aos questionamentos que fazíamos na introdução dessa tese, e que deram início ao processo da pesquisa que agora apresentamos. Na introdução, acrescentamos como título fantasia uma fala da personagem Clara Luz: “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda”. Era nossa intenção compreender como o mundo da literatura infantil tinha caminhado, andado, se transformado desde os contos clássicos, comprometidos com a formação moral da criança, até as obras de caráter emancipatório que encontramos na produção para crianças do período da ditadura.

Na busca de entendimento desse percurso, procurávamos algo que ainda não sabíamos muito bem o que era, mas procurando firme encontramos uma relação entre a literatura infantil e os questionamentos políticos do período. Encontramos a literatura infantil

engajada como válvula de escape para muitos artistas que, pressionados pelo senso artístico e humano de fazer algo, dizer algo, escolhiam o caminho menos suspeito para driblar a censura oficial.

Então nos perguntava-mos:

- Como funcionaria o discurso da literatura infantil da época da ditadura?

Chegamos à conclusão de que esse discurso funciona predominantemente pela emancipação do sujeito-criança, pelo estímulo ao posicionamento crítico e pela rebeldia em relação ao *status quo*. Trata-se de um discurso em que efeitos de sentido resistentes são produzidos, fazendo com que personagens e tramas sofram modificações na forma de viver em sociedade. Ao trazer sociedades que podem ser modificadas, tempos que mudam, personagens que tomam o poder através da união dos indivíduos e da tomada de consciência da realidade, o discurso da literatura infantil provoca, no nível do discurso, da formação discursiva que o determina, uma agitação nas filiações. Uma formação discursiva que, em seu campo de formulações, era essencialmente comprometida com a educação e formação do sujeito necessário à formação social capitalista, o bom sujeito que não questiona, que não coloca em dúvida; agora se agita, e dessa turbulência emerge um verdadeiro mau sujeito, que questiona a imutabilidade dos tempos e universalidade das relações sociais.

Do interior da formação discursiva da literatura infantil exala um sujeito que questiona, que não se entrega à placidez rotineira que entende que “as coisas são assim mesmo”. O mau sujeito é aquele que diz que as coisas podem ser diferentes, ainda que diga isso de forma muito sutil em algumas obras. Quando o sujeito do discurso diz: “Olha a bolha na mão que trabalha”, está sutilmente convidando o leitor a refletir sobre a realidade da divisão do trabalho; quando conclama à pena “Coitado do Chico Bolacha”, chama o sentimento. Já em outras obras, a rebeldia se torna mais explícita, como em “A fada que tinha ideias” ou “O que os olhos não vêem”, em que o sistema de governo muda por interferência das personagens. Cada obra, a seu modo, traz fragmentos de um mau sujeito.

- Como se daria a relação entre o infantil e o político nas obras?

A possibilidade desse mau sujeito emergir justamente nesse momento no interior da Formação Discursiva da Literatura Infantil Brasileira se dá por uma possibilidade na própria relação do discurso artístico brasileiro com o político. Ao ter suas possibilidades já conhecidas de expressão cerceadas, muitos artistas brasileiros migraram para a área da literatura infantil em busca de um terreno fértil para falar com mais liberdade. À censura do dizer responde uma necessidade humana de falar, de escoar e produzir sentidos em outro lugar.

Isso não quer dizer que sentidos políticos não tinham, antes do período da ditadura,

sido produzidos no discurso da literatura infantil, mas que nesse momento, de forma mais marcante, sentidos contrários ao discurso político oficial foram produzidos em abundância.

As condições para que isso ocorresse, dessa forma, se explicam por uma certa cegueira da censura em relação aos textos produzidos para crianças. Como as produções infantis sempre carregaram a marca da fantasia, foi possível, através do processo metafórico, trazer o duplo sentido para muitas narrativas. Da produção para a infância não era esperada uma relação de questionamento político. Ao concentrar o foco sobre os adultos e suas produções (a literatura, a música, a imprensa), deixava-se no ponto-cego uma área insuspeita. Em um momento histórico em que os discursos dirigidos aos adultos são vigiados e censurados, o discurso dirigido às crianças pôde exercer a função de rebeldia, de renovação, que cabe à infância enquanto metáfora.

- Como funcionaria o discurso autoritário (do regime ditatorial) e que marcas produziria no sujeito discursivo?

O discurso autoritário da ditadura brasileira se caracteriza pela censura do dizer, pela língua de espuma (Orlandi, 2007), que não reverbera, onde os sentidos são unívocos. É um discurso excludente – ou isto ou aquilo – em que sujeitos como Flicts (que não se emendam, não se enquadram) não são aceitos. Um discurso do preto ou branco, luz ou sombra, em que os militares, a classe detentora dos meios de produção e os proprietários de terras se colocam na parte da luz, e quem questiona o seu direito de agir assim é relegado às sombras, aos porões, ao “cale-se!”. Um discurso em que não se pode sustentar outra palavra que não seja a oficial.

O funcionamento do discurso autoritário busca a totalidade – “Adoro coisas absolutas” – busca a eliminação do contradiscurso, o apagamento e silenciamento de qualquer outra voz que não reproduza os sentidos estabelecidos. Busca, afinal, a identificação completa dos sujeitos com esse funcionamento. No entanto, como não existe identificação perfeita, não existe imposição de silêncio que não seja quebrada, como o sujeito não é uma máquina, marcas das vozes contidas se fazem ouvir pelas frestas, bordas, brechas e desvios do caminho.

Para finalizar, trazemos um último enunciado do *corpus* que demonstra o quanto essas obras, esses questionamentos, ultrapassam o momento histórico específico da ditadura, e servem para toda situação de opressão, mesmo em sociedades (que se dizem) democráticas. A narrativa de “O que os olhos não vêem” trata de um reino onde o rei e sua corte passou de repente a sofrer de uma estranha doença: só enxergavam os fortes e grandes, não viam os pequenos e fracos. Para resolver a situação, o povo se uniu e decidiu que todos juntos iriam até o castelo montados em pernas de pau, e gritariam em uma só voz, para serem vistos e



ouvidos. O rei e seus cortesãos, ao verem aquela multidão enorme e ouvirem aquela voz que mais parecia um trovão, fogem em disparada...

Eu vou parar por aqui  
A história que estou contando  
O que se seguiu depois  
Cada um vá inventando.  
Se apareceu novo rei  
Ou se o povo está mandando,  
Na verdade não faz mal.  
Que todos naquele reino  
Guardam muito bem guardadas  
As suas pernas de pau.  
Pois temem que seu governo  
Possa cegar de repente  
E eles sabem muito bem  
Que quando os olhos não vêem  
Nosso coração não sente. (ROCHA, 1983b)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. Editora Scipione Ltda, 1989.
- ABREU, M. Letras, belas-letas, boas letras. Em: BOLOGNINI, C.Z. (org.). *História da literatura: o discurso fundador*. São Paulo, Fapesp, 2003.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha ideias*. 28.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. Bauru: EDUSC, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDERSEN, H.C. (compilação de ASH, R.; HIGTON, B.). *Histórias maravilhosas de Andersen*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- ANDRADE, C.D de. Literatura infantil. Em: Confissões de Minas. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARNS, D. Paulo Evaristo (org.) *Brasil: nunca mais – um relato para a história*. 32.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- ATAÍDE, V. *Literatura infantil & ideologia*. Curitiba: HD Livros, 1995.
- BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2006
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.
- BERNARTT, Roseane Mendes. *A infância a partir de um olhar sócio-histórico*. Disponível em:  
[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/226.%20a%20inf%C2ncia%20a%20partir%20de%20um%20olhar%20s%20cio-hist%20rico.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/226.%20a%20inf%C2ncia%20a%20partir%20de%20um%20olhar%20s%20cio-hist%20rico.pdf). Acesso em 05-2013.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BONOTTO, M.E.K.K. *As várias reescrituras de Chapeuzinho Vermelho: velhos e novos sentidos*. Dissertação de mestrado em letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

BORBA, Edison. Um Brasil “descolorido” até a chegada de Flicts. Em: ZIRALDO. *Flicts – Edição comemorativa 40 anos*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

BORBA, Francisco (org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

CABRAL, Reinaldo.; LAPA, Ronaldo. (orgs). *Desaparecidos políticos, prisões, sequestros, assassinatos*. Rio de Janeiro: Edições Opção, 1979.

CÂNDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 7ªed.São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas, Alice através do espelho e o que Alice encontrou lá*.São Paulo: Summus, 1980

CASTELO BRANCO, Carlos Alberto. *A máquina de pensar bonito contra o medo que o medo faz*. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1987.

CAVALCANTE; M.S.A.O.; FLORENCIO, A.M.G.; MAGALHÃES, B.; SILVA SOBRINHO, H.F. *Análise do discurso: fundamentos e prática*. Maceió: edUFAL, 2009.

CHEVALIER, Jean,; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *O conto de fadas: Símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003

COLEÇÕES CAROS AMIGOS. *A ditadura militar no Brasil: a história em cima dos fatos*. São Paulo: Editora Caros Amigos, 12 fascículos, 2007.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. 42ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CRUZ, Rodrigo. Torturadores seguem entre nós. Em: *Caros amigos especial: Comissão da verdade, última chance de esclarecer os crimes da ditadura*. Ano XVI numero 56 – maio de 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Ática, 1991.

DARNTON, R. Histórias que os camponeses contam. Em: \_\_\_\_\_. *O grande massacre dos*

*gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

DEVILLE, G. Estudos sobre o socialismo científico. Em: MARX, K. *O capital – edição condensada*. 3.ed. São Paulo: EDIPRO, 2008

D'ONOFRIO, S. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo, Ática, 2007.

ECO, Umberto. *História da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Editora Expressão Popular, s.d.

ENGELS, F.; MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FNLIJ. *Um imaginário de livros e leituras – 40 anos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2008.

FRANÇA. Eliardo. *O rei de quase tudo*. São Paulo: Global, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. *Obras Completas Vol IX*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O “estranho”. *Obras Completas Vol XVII*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

\_\_\_\_\_. Sobre as teorias sexuais das crianças. *Obras Completas Vol IX*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

\_\_\_\_\_. Lembranças encobridoras. *Obras Completas Vol III*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos. Em: *Obras Completas Vol. XXI*. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

\_\_\_\_\_. *A interpretação dos sonhos – edição comemorativa 100 anos*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

GALDINO, Luiz. *Terra sem males*. Belo Horizonte: Editora Lê.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 4.ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

GARRALÓN, A. *Historia portátil de la literatura infantil*. 2.ed. Madrid: Anaya, 2005

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

- GOMES, Roberto. *O menino que descobriu o sol*. 6ªed. São Paulo: FTD, 1998.
- GRANTHAN, M.R. A moral e a ordem do repetível. INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, Editora Sagra Luzzatto, 1999.
- GRIMM, Jacob.; GRIMM, Wilhelm. *Contos de Grimm*. Belo Horizonte, Itatiaia,2000.
- GUERRA, Cláudio (em depoimento a Marcelo Netto e Rogério Medeiros). *Memórias de uma guerra suja*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- KUNDERA, Milan. *O livro do riso e do esquecimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- LACAN, J. *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- LAGE, Michelle Torres.; ROSA, Marcos André C.; *Evolução da infância no Brasil: do anonimato ao consumismo*. Revista Eletrônica de Educação. Ano IV. N.8. , jan\jul 2011.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira:história e histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Um Brasil para crianças – para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 4. Ed. São Paulo: Global, 1993.
- LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger (orgs.).*A nova história*. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.
- LIMA, Edy. *A vaca proibida*. São Paulo: Global, 2009.
- LIMA, L.C. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2.ed.Rio de Janeiro: P. Alves, 1983.
- LIMA, Ricardo. *Lambe o dedo e vira a página*. São Paulo: FTD, s.d.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 11.ed.São Paulo: Brasiliense, 1962.
- LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista – sobre a particularidade como categoria da estética*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português*. 8ªed. São Paulo:

Pioneira, 1997.

MACHADO, Ana Maria. *Um avião e uma viola*. 5.ed. Editora Formato, s.d.

\_\_\_\_\_. *História meio ao contrário*. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro: ABL, v.12, n.48, p.103-118, jul.\ago.\set. 2006.

\_\_\_\_\_. *Alguns medos e seus segredos*. São Paulo: Global, 2009.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Campinas, SP:s.n, 1996.

MARX, Karl. *O capital – edição condensada (tradução e condensação de Gabriel Deville)*3. Ed.Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MERLINO, Tatiana.; OJEDA, Igor. (orgs.). *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino*. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

MOTTA, M.A.P. *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2010.

NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. 13ªed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli(org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas, UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: os silêncios da memória. In. PÊCHEUX, Michel [et ali.] *O papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 6. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ORTHOFF, Sylvia. *Enferrujado, lá vai o soldado*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

PALO, Maria José.; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006

PASSETTI, E.Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE (Org.). *História das Crianças no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Contexto,2000.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine.Em.GADET, F; KAK.T. (org).*Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ªed. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. [et ali.] *O papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Claudiany. Pelo tear da ficção: cenas de autoritarismo em Moçambique e Timor Leste. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas- Dossiê: a literatura em tempos de repressão*. PPG-LET-UFRGS - Porto Alegre - Vol. 01 N. 01 -jul/dez 2005

PERROTTI, Edmir. “...Mas as crianças gostam!” In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTEL, Figueiredo. *Histórias da avozinha*. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1962.

PINSKY, Mirna. *As muitas mães de Ariel e outras histórias*. São Paulo: Atual Editora, 2008.

PRESOT, Aline. Celebrando a “Revolução”: as Marchas da Família com Deus pela Liberdade e o Golpe de 1964. Em. QUADRAT, Samantha Viz.; ROLLEMBERG, Denise. (orgs.). *A construção social dos regimes autoritários: Legitimidade, consenso e consentimento no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 71-96.

QUADRAT, Samantha Viz.; ROLLEMBERG, Denise.(orgs.). *A construção social dos regimes autoritários: Legitimidade, consenso e consentimento no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Pedro. O menino que tinha o coração cheio de domingo*. São Paulo: Global Ed. 2008.

QUEIROZ, Rachel de. *O menino mágico*. São Paulo: Editora Caramelo, 2004.

QUINTANA, M. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

RADINO, Glória. *Contos de fadas e realidade psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 31ªed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RESENDE, Vânia Maria. Flicts na vanguarda: reflexos duradouros da inovação. Em. ZIRALDO. *Flicts – Edição comemorativa 40 anos*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

RIOS, Normeide da Silva. *Os caminhos da literatura infanto-juvenil baiana: em sintonia com o leitor*. Salvador: Edufba, 2012.

ROCHA, Ruth. *Sapo vira rei vira sapo*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. *Dois idiotas sentados cada qual no seu barril...* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

\_\_\_\_\_. *O rei que não sabia de nada*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a .

\_\_\_\_\_. *O que os olhos não vêem*. São Paulo: Salamandra, 1983b.

\_\_\_\_\_. *O reizinho mandão*. São Paulo: Quinteto editorial, 1997.

\_\_\_\_\_. *Enquanto o mundo pega fogo*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Procurando firme*. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Moderna, 2009a.

ROSA, Daniela Botti da. *A infância contemporânea e seus heróis*. Anais do XV ENABRAPSO, 2009. Disponível em:

[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/603.%20a%20inf%C2ncia%20contempor%C2nea%20e%20seus%20her%D3is.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/603.%20a%20inf%C2ncia%20contempor%C2nea%20e%20seus%20her%D3is.pdf)

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D' Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Daiana Nascimento. *A foice e o martelo em Os subterrâneos da liberdade: as diversas concepções do marxismo na escrita de Jorge Amado*. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. Foz do Iguaçu. V.9, n 10 e 11, p.123-134, 1 e 2 semestre de 2007.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Uma estranha aventura em Talalai*. 9ªed. São Paulo: Global, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SHAKESPEARE, W. Hamlet. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SISTO, Celso. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil; com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Vida e morte da ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SÓFOCLES. *Édipo-rei*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

TATAR, Maria. *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.



TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

VERÍSSIMO, Érico. *As aventuras do avião vermelho*. São Paulo: Globo, 1983.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Porto Alegre: Global, 1981

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

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L.C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3.ed. São Paulo, Ática, 1987.

ZIRALDO. *Brasil: manual de instruções*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

ZIRALDO. *Flicts– Edição comemorativa 40 anos*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.