

Transgressão tem cara de criança: o espaço social da infância em Ana Maria Machado*

*Maria do Rosário da Cunha Peixoto***

Em *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès¹ acompanha o processo histórico através do qual se deu a nítida separação dos mundos adulto e infantil, pela privatização da família e da infância, como parte de um movimento de separação das esferas pública e privada que atinge seu ápice no século XVIII.

Até o séc. XV, a infância não era temporal nem especialmente separada da vida adulta. O recolhimento da família no interior da casa, se por um lado gerou um sentimento novo em relação à infância: o afeto, por outro lado, reduziu sua autonomia.

A educação das crianças e jovens passa a ser uma tarefa primordial da família: zelar por seu bem-estar físico e moral, prepará-la para ser um adulto saudável. Tirada das ruas, dos jogos, das brincadeiras, separada da vida adulta, na qual se integrava a partir dos sete anos de idade, a criança passa a viver sob a proteção e o jugo dos adultos. Durante algum tempo, a infância burguesa ainda convive com as crianças das classes populares, mas termina sendo retirada desse convívio pela separação ocorrida no ensino: para os burgueses, o liceu ou colégio (ensino mais aprofundado e com maior tempo de duração), e as escolas (ensino elementar) para o povo. Na mesma linha de raciocínio, Jacques Gélis lembra que a passagem da família-tronco à família nuclear amplia os direitos da mãe e sobretudo os do pai sobre o filho. Ao longo do século XVII, desenvolve-se uma atitude repressiva com relação a uma educação privada, considerada inadequada por conceder demasiado espaço à afetividade.

* Este artigo é parte de Tese de Doutorado em História Social, FFLCH da USP.

** Professora do Departamento de História da PUC-SP.

1 Ariès, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

“Encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador.”² Haveria, segundo o mesmo autor, por parte do poder político e religioso a vontade de controlar o conjunto da sociedade. Nessas circunstâncias as novas estruturas educativas, em particular a dos colégios, logo receberam a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso sujeitar seus desejos ao comando da Razão. Assim, colocar na escola equivale a tirar da natureza.³

Mais adiante o autor continua:

Assim, se efetua uma dupla passagem: da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas de representação da linguagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões.⁴

Segundo Ariès, duas idéias surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres. Com os reformadores escolásticos do séc. XV “surgem o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia”.⁵

Nesse período a criança e o adolescente foram expropriados de sua liberdade, de seu saber-fazer. Subtraídos da convivência com a diversidade social e cultural, confinados no interior da família e da escola, submetidos a rígido controle e disciplina.

Trata-se de um processo contraditório: no interior da família modificada, os pais aproximaram-se da criança, tomaram-na como sua responsabilidade, deram-lhe amor e proteção. Mas, ao separar rigidamente os universos adulto e infantil, afastaram-se dela, obrigaram-na ao silêncio, à obediência, reduziram-lhe os espaços de criatividade, decisão e escolha. A sociedade burguesa, modificando substancialmente a noção de infância, condena a criança a uma posição subalterna ao submetê-la a um duplo movimento: o de transformar em desigualdade o que era diferença, isto é, suas características e especificidades. E como nos lembra Regina Zilberman “um fator de ordem fisiológica e

2 Gelis, J. “A individualização da criança”. In: Anés, P. e Duby, G. (orgs.). *História da vida privada. Da Renascença ao Século das luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, V. III, 1991, p. 324.

3 Idem, *ibidem*, p. 324.

4 Idem, *ibidem*, p. 324-5.

5 Ariès, P., *op. cit.*, p. 188.

transitória detona uma teoria sobre a dependência da criança”.⁶ O segundo movimento decorrente deste consiste em transformar as representações que os adultos fazem da criança em características suas: as imagens de fraqueza, incapacidade intelectual, irracionalidade aparecem não como construções, mas como dados de realidade.

Com os estudos de Ariès e de Gélis, quero, acima de tudo, reforçar a idéia da infância e da adolescência como historicamente produzidas, isto é, como construções ideológicas, cuja formulação varia no tempo e no espaço, de acordo com as relações de poder que lhe servem de base. Referem-se a práticas e conceitos produzidos por sujeitos sociais (indivíduos, grupos, classes sociais) em sua existência real, apreensíveis através de registros ou evidências, portanto na e pela pesquisa, e não a partir de modelos teóricos abstratos e atemporais. Não pretendo nem considero adequado transpor os estudos de Ariès para os dias de hoje, mas utilizá-los como instrumento de reflexão. Inúmeras foram as transformações sofridas pela infância e pela família.

Mesmo em nossos dias, a idéia de ciência como verdade tem marcado discursos e práticas de especialistas de inúmeras áreas de conhecimentos na sua abordagem de criança e de infância. Pensando a criança como realidade “dada”, cuja constituição biológica, psíquica, afetiva, cognitiva se desenvolveria consoante “padrões” fixos e imutáveis, cada área de conhecimento busca compreendê-la, determinar com exatidão suas características e necessidades e, a partir daí, fixar a maneira correta, adequada de se relacionar com ela. Dessa crença num conhecimento verdadeiro, científico da criança, decorre a crença na determinação igualmente científica da infância (sua duração, limites, possibilidades, direitos, deveres etc.). Nessa linha de raciocínio, as normas de comportamento infantil aparecem como princípios naturais, decorrentes das leis de seu desenvolvimento.

Convivendo com essa concepção de criança e de infância, mas se opondo frontalmente a ela, nas várias áreas de conhecimento, vem-se constituindo uma tradição que pensa a criança e a infância como historicamente construídas. Isto significa que as concepções de criança e de infância, os papéis sociais que lhe são atribuídos, as expectativas criadas a seu respeito variam com a organização social que lhes serve de base. Variam no tempo e no espaço de acordo com os grupos sociais que os formulam. Essa produção não é abstrata: além de receber formulação teórica, determina formas concretas de viver.

6 Zilberman, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1981, p. 16.

Se a criança e a infância são socialmente construídas, numerosos são os artífices dessa construção e bastante diferenciados entre si: pais, mestres, psicólogos, pedagogos, publicitários, estilistas, industriais, comerciantes, escritores, editores. Determinam onde, quando, como e em quais circunstâncias as crianças devem viver: comer, estudar, aprender, brincar, comprar, vestir, ler, etc. Igualmente variados são os espaços nos quais essa produção ocorre: escola, família, consultórios, lojas, *playgrounds*, editoras, bibliotecas, livrarias, etc.

Para os objetivos deste trabalho, interessa pensar a literatura como um dos espaços de produção da criança e da infância. Ao lidar com a fantasia, o sonho, o desejo, ao criar um mundo fictício repleto de simbolismos e significados, a literatura torna-se um referencial importante na constituição do imaginário infantil. Embora relevante, é um elemento, entre outros, na formação da personalidade da criança, no processo de constituição da própria identidade, do autoconhecimento e do reconhecimento do outro.

Daí a pertinência de indagarmos sobre a natureza da relação entre a ficção e a realidade, começando pela conceituação do termo ficção.

Nessa direção, C. Segre⁷, partindo das reflexões de Aristóteles⁸ em sua *Poética*, qualifica a ficção (em sentido literário) como a narrativa que tenha por finalidade comunicar fatos inventados com intuito de fingimento e de puro prazer. Para ele, a relação ficção/realidade é estabelecida não pela cópia mas pela interpretação da realidade. Desse modo, o texto literário cria um mundo de coisas e pessoas mediante artifício lingüístico. E o que se exige da narrativa ficcional é uma certa coerência interna que permite à razão acompanhar a lógica do encaminhamento dos elementos da narrativa e que, dessa forma, o impossível se torne possível. Assim, a ficção institui um mundo possível diferente do da experiência desde que os seus elementos impossíveis se achem numa lógica narrativa capaz de ser assumida no interior de um sistema dado.

Segre, como outros autores, defende o caráter histórico da obra literária, relacionando-a a um tempo e lugar, quando enfatiza a existência de condições anteriores à produção literária que a condicionam em larga medida e se referem ao contexto cultural no qual o escritor se insere. Tais condições poderiam ser pensadas como:

- um contexto mais amplo que abrigaria as diferentes experiências de viver de uma sociedade e de uma época;

7 Segre, C. Ficção. *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 17. Lisboa, Imprensa Nacional, 1986.

8 Aristóteles. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s/d.

– um contexto mais restrito em que se inscreveriam as diferentes tradições literárias, com suas normas e convenções, às quais estariam ligados os autores. Essas diferentes tradições literárias expressariam diferentes concepções de literatura e de suas relações com o mundo e, logicamente, diferentes concepções do mundo.

Tal caráter histórico da literatura é afirmado também por Mendilov⁹, para quem o romance (arte temática ou de representação) responde de modo muito sensível às pressões da época. O mundo que o romancista tenta apreender não é fixo ou absoluto, mas mutável e a percepção dessa realidade é influenciada pelas convenções sociais que selecionam o que deve ser visto.

Ainda segundo o mesmo autor, de tempos em tempos, são estabelecidas convenções literárias. A aceitação dessas convenções pelo leitor é que torna possível aos escritores criar ilusão de realidade. Cada novo sistema de convenções elaborado tem como objetivo, segundo critérios de seus criadores, aproximar-se da realidade, diminuindo a lacuna entre o mundo real e as representações simbólicas desse mundo. Esse esforço não se orienta no sentido de eliminar as convenções, mas torná-las capazes de criar representações de mundo comuns a autores e público, o que não significa mais verdadeiras.

O tempo, continua Mendilov, afeta qualquer aspecto da ficção: o tema, a forma e o *medium* (a linguagem). Esse último impõe uma limitação ao romancista, condicionando-o a *que* e *como* escrever. O escritor não pode transcrever a realidade, isto é, expressá-la tal qual é, por várias razões:

- 1) Porque ele próprio não é capaz de percebê-la em estado puro. Ainda que o fosse, a linguagem, isto é, o *medium*, não daria conta de apreender o real tal qual, pois esse real não é apenas verbal.
- 2) O escritor não atinge diretamente os sentidos do leitor mas sua imaginação. Essa mediação é variável de leitor para leitor.

Nessa direção parece-me adequado pensar a literatura como constitutiva do social, ao mesmo tempo que é por ele constituída e, portanto, capaz de expressá-lo a partir de certa ótica. Isso me leva a considerar a linguagem literária como uma dimensão do real capaz de criar espaço próprio de conhecimento e não apenas de refletir ou espelhar as outras dimensões desse mesmo real: pensá-la como referência importante na constituição

9 Mendilov, A. A. *O tempo e o romance*. Porto Alegre, Globo, 1972.

de nosso imaginário social e, portanto, capaz de contribuir para a formulação de nossas expectativas quanto ao presente e ao futuro e de influenciar nossos atos. Como qualquer documento, o material literário deve ser tratado pelas tensões que carrega e como expressão da ação de sujeitos sociais com os quais interessa dialogar.

Em outras palavras, não se trata de pensar a literatura como reflexo do real, mas de indagar, como sugere R. Williams¹⁰ “quais as condições, pressões as quais o autor aplicou sua capacidade de observação. Qual a substância social de suas ênfases”. A criação de uma tradição literária (inclusive a infantil) ultrapassa a questão puramente estética pois a hegemonia de um gênero ou de um estilo pode significar a perpetuação de todo um sistema de significados, isto é, a imposição de padrões e formas de olhar.

Numerosas são as evidências que nos levam a pensar os anos 70 e 80 como um momento de reavaliação da infância numa dimensão planetária: a criação de organismos voltados para a infância, conferências internacionais, a proliferação de entidades, programas pró-infância e de legislação de proteção à criança e ao adolescente. Em 1978, a maior feira de livros do mundo e a mais importante, a Feira de Frankfurt, elege a criança como tema, e, em 1979, a ONU instituiu o Ano Internacional da Criança.

Também no Brasil há mudanças visíveis nas relações cotidianas entre adultos e crianças e é no bojo dessas e de outras transformações que a produção literária para crianças e jovens vai conhecer a partir de 1975-76 um período de extrema prosperidade. Essa explosão editorial vem acompanhada da emergência de uma nova escrita literária. Nessa direção críticos e estudiosos de literatura infantil não hesitam em localizar na segunda metade da década de 70 a afirmação de uma tendência literária transformadora, que estabelece com a criança uma relação dialógica, inovando também nos temas e nas formas de linguagem – e a qual convencionei chamar de *literatura de resistência*.

Trata-se, pois, de uma tendência que, segundo diversos analistas, retoma a tradição lobatiana criando novos códigos literários e, principalmente, se oferecendo ao leitor não como a única leitura possível do mundo, mas como uma leitura entre outras e mais do que isso: permitindo e estimulando outras leituras.

Logo após o AI-5, num dos momentos mais cruéis e difíceis da ditadura surgem autores importantes como João Carlos Marinho com *O gênio do crime*, em 1969, e, em 1971, *O caneco de prata*, e Fernanda Lopes de Almeida, em 1971, com *A fada que tinha idéias*. Obras que desnudam e desvendam a anatomia do poder. A esses vem

10 Williams, R. *Campo e cidade: na história e na literatura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

se juntar muitos outros nomes igualmente importantes como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga Nunes, Joel Rufino dos Santos – para citar alguns – que vão se colocando no campo da resistência à ditadura, mas com formas diferenciadas de ler e contar essa realidade.

Edmir Perrotti¹¹ observa que esse novo escrever literário ganha dimensões políticas antes nunca alcançadas no país – contestatório, mas não panfletário – rompe com o discurso tradicional do gênero, até então de caráter utilitário, normativo e essa ruptura não é apenas estética mas ideológica. Trata-se, pois, de um ato de recusa face aos destinos que o país tomava e ao lugar nele reservado às crianças. Deslocando o eixo da eficácia para o da participação, passa a ser aliada da criança na medida em que a considera como sujeito histórico, capaz de definir opções.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman¹² estabelecem uma estreita relação entre o desenvolvimento da indústria cultural nesse período, que consideram como “tempo de modernização capitalista” e a renovação literária. Em sua análise enfatizam alguns pontos:

- A ação do Estado no sentido de apoiar e agilizar entidades envolvidas com livros e com a leitura, estimulando a iniciativa privada (em parceria) a investir grandes capitais no setor. O Instituto Nacional do Livro (INL), órgão estatal, fundado em 1937, passa a co-editar um número significativo de obras infantis e juvenis, destinadas à escola, através de convênios.
- A modernização do sistema industrial garante regularidade de lançamento no mercado e agenciamento de todos os recursos disponíveis para criação e manutenção de um público. Independentemente de sua qualidade literária, grande número de obras tem seu consumo garantido, graças à agressividade das editoras e à obrigatoriedade da leitura nas escolas.

Além desses fatores, as autoras apontam para o fato de a hegemonia cultural do país permanecer com a esquerda, apesar da ditadura.

Lígia Cadernatori¹³, para explicar o mesmo fenômeno, nomeia três fatores: a industrialização, o aumento do poder aquisitivo da burguesia urbana e o aumento da faixa

11 Perrotti, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, Ícone, 1966.

12 Lajolo, M. e Zilberman, R. *Literatura infantil brasileira. História e histórias*. São Paulo, Ática, 1987.

13 Cadernatori, L. *O que é literatura infantil?* São Paulo, Brasiliense, 1987.

de escolaridade obrigatória – o que teria levado à expansão de um público leitor no final da década de 70.

Essas análises, na maioria das vezes, consideram o *boom* da literatura infantil e juvenil e sua renovação estética como decorrência das transformações econômicas. Na minha opinião, a literatura “de resistência” parece resultar de uma intrincada rede de circunstâncias que incluem elementos díspares e até contraditórios como a formação de um mercado editorial, a crise do modelo político da esquerda e a mudança de configuração das forças sociais com a emergência de novos sujeitos políticos.

É a partir dos meados da década de 70 que o mercado de livros para crianças e adolescentes se constitui e se estabelece. Muitos estudiosos de literatura infantil vão se referir à modernização do parque gráfico, o que garante, a partir de então, a profissionalização do escritor e a circulação do produto. A partir desse momento, esse mercado em expansão vai estabelecendo suas regras, disputando faixas e áreas de atuação.

Se pensarmos que as relações de mercado não são apenas econômicas, mas o são também políticas e ideológicas, concluiremos que o estabelecimento de seus princípios e normas não se dá nem harmônica nem pacificamente, mas que envolve sujeitos e projetos diferenciados, em disputa.

O *Leia Livros* tem um papel importante nesse processo. Criado por Caio Graco Prado e Cláudio Abramo, em 1978, propõe-se não apenas como um divulgador da produção de livros (publicação de títulos, autores e editoras), mas como um espaço de debate. Oferece ao leitor resenhas, indicações de leitura, entrevistas e debates sobre temas variados. Seus artigos aludem não apenas aos temas ligados ao mercado editorial, envolvendo editores, autores, distribuidores e livreiros em torno de questões como produção, distribuição e vendas de livros, mas vão além: discutem a democracia e o poder. Assim afloram temas e questões como minorias políticas (mulheres, negros, crianças), universidade, ensino, socialismo, democracia, artes, literatura, etc. Divulga e discute as novas tendências filosóficas, literárias, historiográficas, políticas abrindo espaço para nomes como Foucault, Benjamin e Thompson, só para citar alguns, os mais polêmicos, e que tiveram forte influência na produção cultural do país e no próprio repensar do papel do intelectual. Como não poderia deixar de ser, abre suas páginas para a literatura infantil e para os interessados em escrever para crianças e adolescentes, acolhendo profissionais de várias áreas de conhecimento voltados para a criança e a infância como pedagogos, psicólogos, professores e, também, é claro, os críticos literários e os autores. Assim, os padrões de boa literatura vão se estabelecendo, não consensualmente. A cons-

tuição do mercado não se faz, pois, separadamente, da formulação de novas convenções literárias.

Se é verdade como assinalam Marisa Lajolo e Regina Zilberman¹⁴ que a hegemonia cultural continuou com a esquerda após o golpe de 1964, não é menos verdade que a própria esquerda, pós-68, sofre profunda reformulação em seu interior, o que a levou a repensar seu próprio papel na sociedade. Não se trata pois de mera permanência de uma situação anterior, intocada, mas de um processo ativo de luta pela construção de uma nova hegemonia.

Entra em crise a concepção de que a história tem um sentido prévio, obrigatório, para o qual caminha inexoravelmente e, por conseqüência, cai por terra a crença no destino histórico do proletariado que o tornaria fadado a fazer a revolução e na missão do intelectual de conscientizar, indicar caminhos. Em vez disso, acredita-se que o sentido da história seria dado por uma série de opções tomadas dentre outras opções possíveis em cada agora, não consensualmente, ou por necessidade dos fatos, mas no embate entre forças, sujeitos, projetos diferenciados.

Nesse período, a esquerda reavalia seu papel na sociedade à luz das derrotas sofridas e do surgimento de movimentos sociais não tutelados por qualquer partido ou entidade, organizados em torno de objetivos e interesses definidos pelos próprios grupos na sua experiência de luta, clubes de mães, associações de bairro, movimentos de saúde, moradia, etc., questionam, na prática, os antigos cânones da esquerda e criam novos espaços e formas de luta.

Nessas circunstâncias, a retomada da tradição lobatiana por essa nova corrente literária é enfatizada por Edmir Perrotti, Laura Sandroni, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, entre outros.

No dizer de Laura Sandroni¹⁵, Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão. Com ele, a literatura infantil perde uma de suas principais características: a de instrumento de dominação do adulto e de uma classe, e passa a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica. Além de estabelecer uma nova relação com a criança, Lobato inova também na linguagem, pela rejeição da retórica tradicional, o recurso ao humor, à simplicidade, a adoção de um tom coloquial. E pela discussão de temas tidos como

14 Lajolo, M. e Zilberman, R., op. cit.

15 Sandroni, L. *De Lobato a Bojunga: As renaixões renovadas*. Rio de Janeiro, Agir, 1987.

impróprios às crianças opera a renovação temática. Com a irreverência de seus personagens, desmistifica a moral tradicional.

Edmir Perrotti¹⁶, baseando-se em Zinda Vasconcelos, chama a atenção para determinados recursos literários utilizados por Lobato: duplicação da narrativa através da inserção de comentários dos “ouvintes” – os julgamentos dos personagens adultos não coincide necessariamente com o das personagens crianças; relativização da autoridade do personagem adulto que, muitas vezes, recorre a fontes, à citação de autores para dar consistência à sua argumentação, não se valendo apenas da sua condição de adulto.

Retomar a tradição lobatiana implicou para os escritores contemporâneos o estabelecimento de uma relação crítica com a sociedade, a renovação ética, estética e temática de sua escrita.

Desses mundos imaginários vão surgindo crianças de todo jeito: às vezes é apenas uma criança sonhadora, mas que deixa de sê-lo ao passar pela dolorosa experiência de descobrir, de repente, que sua cor ou sua condição social são motivos de rejeição. Assim ocorre com Porto, personagem de *Angélica*, de Lygia Bojunga Nunes, ou com Benê, de *Saudade da vila*, de Luís Galdino. Outras vezes é uma criança marginalizada, espoliada de sua infância, que a cada dia tem que recomeçar a vida pela sobrevivência, como o personagem Lando de *Lando das ruas*, de Carlos Marigny. Outras vezes são crianças que apenas têm medo, ou são tímidas, ou se assustam com o próprio crescimento, ou são filhos de pais separados, ou que viram morrer seus pais ou amigos. Variam as crianças e as circunstâncias nas quais são colocadas: família, trabalho, escola etc. São histórias de crianças tristes, de crianças alegres, de crianças travessas, curiosas, de todo jeito.

Talvez, sem querer generalizar, possamos dizer que há em tais autores a preocupação em estimular a curiosidade, a criatividade, a atitude indagativa e questionadora diante das coisas, a vontade de conhecer, de buscar, de fazer.

A escola e a família são temas recorrentes. Contrariamente à literatura tradicional que as considera lugares privilegiados para a educação e felicidade das crianças, a nova literatura associa tanto a escola como a família às práticas de controle e disciplinarização infantil. Mas como meta, são representados como passíveis de democratização.

16 Perrotti, E., op. cit.

Ana Maria Machado desempenha nesse cenário um papel importante: junto com outros nomes também significativos protagoniza uma bonita história de amor e resistência.

Descoberta em 1968 por uma espécie de caça-talentos, devido aos seus dotes de narradora e à sua capacidade de entreter a platéia universitária, Ana Maria Machado recebe de Sônia Robatto o convite inesperado para escrever histórias infantis para a revista *Recreio*. Seu primeiro conto foi devolvido com um recado: escrever o que gostasse e não o que achava que tinha que ser. E foi aí que resolveu resgatar as histórias de Miguelzinho, ouvidas na infância, mais de vinte anos antes, e que fizeram as delícias de uma de suas temporadas na casa da vovó Ritinha em Manguinhos. Tentou puxar pela memória... “lembrava de todas as circunstâncias em que as ouvia, mas esquecera seus enredos”.¹⁷ Não demorou muito a razão de sua falta de memória ficou esclarecida: as histórias de Miguelzinho, ouvidas à noite, eram a sua própria história, isto é, suas aventuras e travessuras de durante o dia.

A revelação me deixou pensativa. Não seria possível repetir os miguezinhos para a *Recreio*, já que cada leitor tinha sua própria experiência. Mas o meu Miguelzinho interno, feito de minhas lembranças somadas à observação de meu filho e dos amigos dele, este sim poderia ser contado. Foi o que sempre fiz desde então. Ainda que, muitas vezes, não tivesse consciência disso na ocasião.

As lembranças da criança que foi um dia, dos sentimentos e das dificuldades que teve, reelaboradas à luz de sua vivência posterior, possibilitou-lhe colocar-se do ponto de vista infantil, estabelecendo com a criança leitora uma relação de respeito e cumplicidade, e assim reinventar as histórias de *Miguelzinho*.

Nem inocência, nem pecado original, esse parece o lema. Vista como um ser inteligente, capaz de refletir, opinar, tomar decisões, participar, sem falsa proteção, a criança vai tomando conhecimento de um mundo que também é seu, todos os problemas humanos a afetam cotidianamente, ignorá-los não os tornaria menos presentes.

Ana Maria Machado parece concordar com Benjamin¹⁸ quando ele diz:

Se as crianças devem transformar-se em homens completos, então não podemos esconder delas nada que seja humano.

17 Machado, A. M. *Esta força estranha: trajetória de uma autora*. São Paulo, Atual, 1996, p. 59.

18 Benjamin, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.

De perto e bem cedo conheceu o peso da ditadura que em 64 obrigou-a a interromper o trabalho de alfabetização de adultos. Em 69 foi presa por participar das mobilizações contra o regime. Por dois anos exilou-se na França. Voltando ao Brasil em 1972, fez da literatura uma trincheira. Em 1977 publica seu primeiro livro: a partir daí tem discutido exaustivamente as muitas faces do poder. Em *Era uma vez um tirano* (1982) desnuda o tirano e a tirania: a usurpação da autoridade, a supressão das liberdades individuais e coletivas aparecem no texto como decorrência não apenas do caráter autoritário do tirano, mas envolvem um projeto social, o consentimento de alguns e o medo de muitos.

Outros temas e assuntos da vida política e social são propostos: anistia, repressão, pobreza, preconceito, casamento, divórcio, família, ecologia. Também as formas sutis de dominação que se manifestam na vida cotidiana como viver em família, brincar, têm sido objeto de seu olhar. Em *Praga de unicórnio* (1983) o tema escolhido é o autoritarismo do síndico que restringe os já restritos espaços da criançada no prédio em que moram. Em *Bento-que-bento-é-o-frade* (1977) a personagem Nita se revolta contra a tirania das normas estabelecidas previamente e sem a participação dos que devem obedecê-las, por isso mesmo autoritárias mesmo quando se referem a jogos e brincadeiras infantis. *Bem do seu tamanho* (1980) enfoca a angústia de uma menina, Lúcia, ao ouvir dos pais que era grande para umas coisas e pequena para outras. Situação corriqueira na vida da maioria das crianças, mas que evidencia uma profunda desigualdade nas relações dos pais com os filhos, uma vez que afirmações como estas – usadas sempre contra a criança e nunca a seu favor – funcionam como meio de reprimir algum ato ou desejo seu.

Para esses autores, não se trata de pensar a criança como inocente, indefesa, anjos celestiais, cuja candura precisa ser guardada a sete chaves... pobre “Chapeuzinho Vermelho”, cercada de “lobos” por todos os lados... nem de vê-la como a face negra do diabo, e que precisa ser corrigida, protegida de si mesma, de seus maus instintos. Em vez disso, uma mistura de bem e mal, de doçura e agressividade, de altruísmo, generosidade e egoísmo, ou seja, ambígua e contraditória.

Ana Maria nos fala ainda do legado das avós, mulheres fortes, independentes, de personalidade marcante. Com elas aprendeu a defender seu ponto de vista, batalhar pelo que acredita ou deseja:

Tenho imenso orgulho dessa linhagem de mulheres que me precederam, enorme carinho por sua batalha silenciosa numa sociedade hostil a esse tipo de comportamento. De certo

modo me sinto numa corrida de revezamento, em que me passaram um bastão que tenho que levar mais adiante e entregar à minha filha. Não posso virar moça cordata, boazinha e obediente para não jogar fora o exemplo delas na lata de lixo do tempo.¹⁹

Talvez esteja aqui a explicação para a força e vigor de seus personagens femininos. O bastão, ela o passa agora para as muitas meninas por esse Brasil afora que, como Bel, protagonista de *Bisa Bia, Bisa Bel* enfrentam a dupla dificuldade de serem criança e mulher num mundo de adultos e homens. Apesar das pressões que sofria, Bel não aceita fazer suas escolhas a partir de dois padrões fixos de comportamento. Ser uma menina boazinha, cordata, bem comportada, gravitando em torno do universo masculino, sempre disposta a ceder para agradar? Ou ser uma garota moderna, adotando o comportamento masculino, sem direito a mostrar fraqueza ou os sentimentos? Diante de tal dilema, Bel prefere fazer suas escolhas a partir de suas próprias motivações.

Mesmo nos textos que não tratam especificamente das questões feministas, as protagonistas de Ana Maria Machado são ativas, capazes de tomar suas decisões, de buscar soluções para os próprios problemas, de enfrentar as dificuldades, como Nita (*Bento-que-bento-é-o-frade*), Lúcia (*Bem do seu tamanho*) e tantas outras.

Em grande parte de seus textos, Ana Maria Machado convida a criança a refletir sobre seu lugar no mundo. A construção pelas crianças de sua identidade em Ana Maria Machado, não tem conotação individualista, pois o *eu individual* não se constrói separadamente do *eu social*. E, nessa busca de situar-se no presente, é de fundamental importância a procura de suas raízes, o voltar-se para as experiências passadas de seus ancestrais étnicos, culturais ou políticos, na construção de referências que lhes permitam situar-se no presente, e avançar na direção de um futuro melhor, mais justo.

Em *Do outro lado tem segredos* (1980), essa questão é posta de maneira magistral. Encontrar-se, situar-se no mundo em que vive, isto é, compreender a aldeia e o que há além dela. para Bino significou situar-se em relação aos seus antepassados africanos – que tinham até reis e rainhas – livres num primeiro momento e escravos depois. Cativos, mais ativos e ativos na conquista da liberdade perdida e na preservação de suas tradições. É através da reconstituição da memória de sua raça e de sua cultura que Bino estabelece uma linha de sucessão entre Zumbi dos Palmares e os habitantes da aldeia, inclusive ele próprio. A busca da memória de seu povo e de suas raízes não se orienta

19 Machado, A. M., op. cit., p.8.

no sentido do isolamento ou da formação de casta ou gueto. Tornar-se herdeiro dos sonhos de liberdade de Zumbi aproxima Bino de todos os oprimidos brancos ou índios.

De olho nas penas (1981) trata da mesma questão problematizada de outra forma, mas com igual profundidade e lucidez. Para Miguel, filho de exilados políticos e que viveu em tantos países e teve dificuldade de localizar-se como brasileiro, buscar suas raízes significou situar-se em relação à origem colonizada da América Latina e da África. Redescobrir a natureza e colocar-se em harmonia com ela. Seu pai, Carlos, separado de sua mãe, tem vida clandestina, daí os muitos nomes que adota e as diferentes caras com as quais é obrigado a apresentar-se ao filho. Nas asas de uma ave mágica Quivera/que vira, homem que vira ave, que vira bicho, Miguel desvenda os segredos da terra e dos homens, numa viagem fantástica por lugares e tempos para ele desconhecidos. E aprende uma história diferente daquela que aprendera na escola. Uma história escrita com suor, sangue e lágrimas e gravada na carne com ferro e fogo. E através da metáfora da ave Quivera recupera a figura paterna.

Em *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982), o tema do exílio reaparece através do personagem Vítor, filho de pais exilados e que volta ao Brasil com a anistia. Num depoimento emocionado fala de sua vida fora do país, os amigos, as despedidas sempre renovadas com as mudanças de um país a outro, a saudade. Ao não aceitar a opressão e ao lutar por melhores condições de vida e por liberdade, o exílio foi o preço que seus pais tiveram que pagar por sua coragem e por seus sonhos.

Seguindo um procedimento muito presente na *literatura de resistência* de colocar-se na perspectiva da criança, retomando suas dúvidas, incertezas, discutindo os problemas e as questões que a sociedade cria para ela, Ana Maria Machado abre espaço para o medo, perdas, brincadeiras, liberdade, separação dos pais, tristeza, alegria, seu mundo interior.

Um passeio pelas obras da autora nos permite visualizar, em linhas gerais, nesse rico universo imaginário (e tão real) criado pela autora, a relação que estabelece com a criança, a identificação que faz das questões e problemas enfrentados por elas, as proposições que formula, as saídas que oferece.

Estabelecer com a criança uma relação dialógica impõe à autora devolver-lhe a palavra, o que, no texto, se dá através de certas estratégias de aproximação, como, por exemplo:

- adotar o ponto de vista infantil na problematização dos temas;
- criar personagens infantis colocados em situações-problemas que lhes solicitam tomada de posição. Eles conhecem a dúvida, a perplexidade, vivenciam a tensão

entre os próprios desejos e as normas estabelecidas. E enfrentam o desafio de decidir por conta própria.

Em outras palavras, nas *histórias de Miguelzinho*, as personagens infantis são constituídas como sujeitos de suas ações, com direito de escolha, com acertos, com derrotas, mas com autonomia, não tutelados por adultos. Em contrapartida, os personagens adultos têm pouca ou nenhuma participação e quando aparecem ou fazem “pequenas figurações” ou são vistos pela ótica dos pequenos. Nessa linha de raciocínio a autora põe em questão o próprio ato de brincar e propõe uma atitude participante da criança, reinventando as brincadeiras e os jogos, mesmo os mais tradicionais, assumindo coletivamente as decisões e regras. Dessa forma, Ana Maria Machado não aprisiona as crianças em espaços especializados ou em normas ou padrões prefixados. Se as regras são necessárias para tornar possível a convivência e até as brincadeiras como em *Bento-que-bento-é-o-frade*, elas não devem tolher a liberdade ou a criatividade, podendo ser modificadas. E as crianças podem e devem participar de sua elaboração.

Percorrendo a obra de Ana Maria Machado com a intenção de surpreender a relação que a autora estabelece com o leitor. Não busco em suas obras o leitor de carne-e-osso, com existência real no mundo “lá fora”, mas o leitor tal como a autora o imagina, ou melhor, como eu imagino que a autora imagina. E é surpreendente as mil caras que o leitor vai adquirindo: ora é menino, ora é menina, às vezes branco, às vezes negro ou índio, pobre ou rico. Nesse jogo busco acompanhar todas essas metamorfoses e os seus significados.

O texto dialogizado não põe a criança-leitora autoritariamente diante da visão todo poderosa do autor, mas cria espaços, lacunas que o leitor pode preencher com os dados da própria experiência, discute temas e questões mas não oferece normas; critérios fechados, receitas de comportamento. Compõe um diálogo particular com cada leitor, a partir da especificidade de sua experiência social. É essa diversidade de experiências do leitor real que permite que a obra literária sofra diferentes leituras, algumas provavelmente insuspeitadas pelo autor.

O leitor presumível de literatura infantil é a criança em geral, aqui, genericamente considerada como capaz, inteligente, pensante, curiosa, sujeita aos padrões adultos. Através do ato da leitura essa criança é exposta a “vivenciar” um mundo fictício no qual a *tensão adulto/criança* não é construída/representada como antagonismo estrutural, permanente, irreconciliável, mas como relação de poder, podendo ser modificada pela intervenção/participação da própria criança.

Algumas vezes o leitor é individualizado: é a menina, ora confusa, ora perplexa, inconformada com a situação subalterna que ocupa no mundo masculino. Outras é o menino, na sua condição masculina que se descobre pressionado para desempenhar as expectativas formuladas a seu respeito (e à sua revelia): menino brigão, durão, tendo que reprimir sua afetividade, sua fraqueza, proibido de pedir ajuda, socorro, pedir colo. O personagem Vítor (de *Bisa Bia, Bisa Bel*) ao assumir chorar no espaço público (escola) e com isso emocionar as colegas e fazer Bel rever sua própria posição a respeito, libera para o menino/leitor a mesma atitude. Da mesma forma que o comportamento inconformado, insubmisso, indagativo e independente de Bel pode levar à reflexão sobre sua própria condição tanto a leitora bem-comportada como a outra.

A criança negra é apresentada, juntamente com a criança índia e a branca, como constitutiva da identidade brasileira (*Era uma vez um tirano*). Cabe a Jacira (menina índia), a Isabel (menina branca) e Totonho (menino negro) a iniciativa de mobilizar o país contra a opressão organizando a “festa”, na qual se deu a subversão total da ordem. Em *Menina bonita de laço de fita*, a cor negra da pele e o encaracolado dos cabelos da menina são cantados e decantados num texto de muita poesia. Em *Do outro lado tem segredos*, as tradições e o passado de lutas dos negros são valorizados. Mas a autora não coloca a cultura (o fazer e o saber) dos negros (e dos índios) como alguma coisa relegada a um passado ou folclore, mas como uma experiência de vida solidária, no presente da aldeia de pescadores onde vivem os personagens. Presente realimentado pelos ideais do passado, reelaborados à luz desse mesmo presente.

O leitor/criança negra é colocado diante da exaltação de sua negritude. A louvação de sua beleza e de sua cultura provavelmente estimulam a sua auto-estima e ajudam a bloquear a interiorização do preconceito de que é vítima. A universalidade do padrão branco, posta em cheque, pode aparecer-lhe como construção, portanto historicamente constituída num longo processo de colonização e dominação. Ao leitor branco fica a alternativa de descobrir a falácia de sua superioridade e a opção pela autocrítica.

A profunda ligação de Ana Maria Machado com a história do país aparece na constituição de uma memória que resgata a experiência de vida das pessoas comuns, inclusive as crianças, vistas como capazes de assumir papéis fundamentais no processo de mudanças, através de suas práticas cotidianas de brincar, trabalhar, ensinar, aprender, instituindo como “lugares” dessa atividade transformadora os espaços de sua vida diária, a rua, a escola, a família, etc.