

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANTONIO AUGUSTO CASTRO DO NASCIMENTO

**Revista *Recreio*: uma publicação para crianças brasileiras.
Um estudo da primeira fase (1969 a 1982)**

Versão corrigida

São Paulo

2024

ANTONIO AUGUSTO CASTRO DO NASCIMENTO

**Revista *Recreio*: uma publicação para crianças brasileiras.
Um estudo da primeira fase (1969 a 1982)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Trabucco Valenzuela

Versão corrigida

São Paulo

2024

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

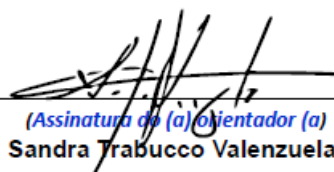
Nome do (a) aluno (a): Antonio Augusto Castro do Nascimento

Data da defesa: 28/2/2024

Nome do Prof. (a) orientador (a): Sandra Trabucco Valenzuela

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 17 / 04 / 2024



(Assinatura do (a) orientador (a))
Sandra Trabucco Valenzuela

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

N111r Nascimento, Antonio Augusto Castro do
Revista Recreio: uma publicação para crianças
brasileiras. Um estudo da primeira fase (1969 a
1982). / Antonio Augusto Castro do Nascimento;
orientadora Sandra Trabucco Valenzuela - São Paulo,
2024.
116 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Estudos Comparados de
Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Revista Recreio. 2. Educação. 3. Escola. 4.
Literatura infantil. I. Valenzuela, Sandra Trabucco,
orient. II. Título.

Nome: NASCIMENTO, Antonio Augusto Castro do.

Título: **Revista *Recreio*: uma publicação para crianças brasileiras. Um estudo da primeira fase (1969 a 1982).**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Trabucco Valenzuela

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Regina Silva Michelli Perim

Instituição: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Instituição: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Julgamento: Aprovado

*Para meus pais,
Antonio e Eliana*

AGRADECIMENTOS

Em 2019, quando comecei a pensar neste trabalho, o mundo era outro, e eu também. Sinto que o concluir é também me despedir de uma parte importante do passado. Agradeço muito a cada uma das pessoas que me acompanharam e ajudaram na conclusão desta dissertação, que torço para não ser o fim, mas o início de um novo ciclo.

Ao Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho (*in memoriam*), o primeiro a ouvir minhas ideias e acolhê-las, meu muito obrigado. Espero que, de algum lugar, você também esteja contente e orgulhoso com esta conclusão, professor. À Prof.^a Dr.^a Sandra Trabucco Valenzuela, minha orientadora, que me recebeu com carinho e, dona de grandes ideias e com talento especial para ensiná-las, moldou cada parte desta dissertação e foi mais do que essencial para que este trabalho fosse concluído. Muito obrigado, professora.

As contribuições da Prof.^a Dr.^a Maria Zilda da Cunha e da Prof.^a Dr.^a Maria dos Prazeres Santos Mendes na banca de qualificação foram importantíssimas para o amadurecimento dos pensamentos que exponho aqui. Além disso, agradeço à professora Maria Zilda pelo curso ministrado ao longo da pandemia, sobre contos de fadas, que vai para sempre estar na minha memória como um momento de paz em meio ao caos que vivíamos.

As professoras doutoras Regina Michelli, Patrícia Beraldo Romano e Maria Zilda da Cunha deram contribuições essenciais para o fechamento deste trabalho na banca de defesa, e lhes agradeço muito pela leitura generosa e comentários certos, que amadureceram tanto a dissertação quanto a mim.

Também agradeço ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e à Universidade de São Paulo, onde pus os pés pela primeira vez há mais de dez anos e me senti imediatamente em casa. Deve ser porque, de fato, ela é uma.

Aos meus pais, Antonio e Eliana, que sempre me apoiaram com carinho e amor, mesmo quando não me entendiam muito bem. Sem eles, nada seria possível. Obrigado por serem quem vocês são, pai e mãe, e por anos atrás terem enchido de livros aquele menino meio tímido, que não gostava tanto de esportes. Foi o começo de muita coisa.

Ao meu irmão, Matheus. Todo mundo sempre fala como somos diferentes, mas desconfio cada vez mais do quanto somos iguais. Obrigado, Má.

À minha avó Júlia, parte fundamental de quem sou, e que sempre sonhou em ser professora. Essas palavras não são só minhas — são nossas, dona J.

Tenho a grande sorte de ter muitos bons amigos, minha família estendida, por quem sou grato por infinitas coisas. Listar todos aqui seria certamente injusto, mas não posso deixar de mencionar Antônio Karp, Debora Alves, Elisa Zanetti, Fernando Rinaldi, Gabriela Tonelli, Lígia Ulian, Luisa Tieppo, Magali, Marina Munhoz, Milena Varallo, Mell Brites, Nathália Dimambro, Paulo Santana e Priscila Genelhú, que me ouviram falar sobre este trabalho e ajudaram na conclusão dele, mesmo que não saibam disso. Muito obrigado, amigos queridos.

Também agradeço ao Rodrigo Kauê, que acompanhou os passos finais da dissertação e, com seu jeito doce de ver o mundo, vem deixando tudo mais bonito de viver. O que importa é nossa alegria, Kau.

Aproximar as crianças de bons textos é também uma forma de estabelecer defesas
e cuidar do futuro. Direito delas e dever nosso.
(Machado, 2011, p. 45).

RESUMO

NASCIMENTO, A. A. C. do. **Revista *Recreio*: uma publicação para crianças brasileiras. Um estudo da primeira fase (1969 a 1982)**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2024.

Este estudo investiga a história, o propósito e a produção da primeira fase da revista *Recreio*, abrangendo o período de 1969 a 1982. A pesquisa parte da motivação que levou a editora Abril a lançar uma publicação voltada ao público infantil, tendo como objetivo educar por meio do entretenimento. Explora-se a relação entre literatura infantil, pedagogia e escola, considerando seus atritos e consonâncias. Para obter uma visão abrangente sobre a publicação, delineia-se uma historiografia sobre o desenvolvimento da revista nos anos que sucederam o seu surgimento, avaliando-se como o contexto marcado pela ditadura militar do Brasil, iniciada em 1964, impacta em sua produção. Destaca-se a análise minuciosa das edições específicas da revista: n.º 112, “Camilão, o comilão!”, de Ana Maria Machado, publicada em 1971; n.º 15, “Catapimba!”, de Ruth Rocha, de 1969; e n.º 304, “A harpa de vento”, de Joel Rufino dos Santos, de 1976. Como referencial teórico, Agamben, Benjamin, Coelho, Cunha, Didi-Huberman, Hunt, Lajolo, Schwarcz, Valenzuela e Zilberman, entre outros, oferecem aporte para a concepção de uma visão crítica a respeito da *Recreio* como veículo que associa a fruição e a educação. Ao explorar essas edições em detalhes, o presente trabalho busca refletir sobre as relações que se estabelecem entre a literatura infantil, as ilustrações e a proposta pedagógica da revista, perscrutando os diferentes recursos da linguagem verbal e não verbal utilizados na construção dos temas abordados e o contexto em que a publicação estava inserida. Agregam-se às análises das revistas a abordagem crítica centrada na interrelação entre literatura infantil e livro ilustrado, com especial atenção às contribuições de Sophie Van der Linden e Maria Nikolajeva. O estudo contribui para uma compreensão aprofundada de como a *Recreio* moldou a experiência literária e educacional de crianças brasileiras durante este período.

Palavras-chave: Revista *Recreio*; Educação; Escola; Literatura infantil, Livro ilustrado.

ABSTRACT

NASCIMENTO, A. A. C. do. ***Recreio Magazine: a publication for Brazilian children. A study of the first phase (1969 to 1982).*** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2024.

This study investigates the history, purpose and production of the first phase of *Recreio* magazine, covering the period from 1969 to 1982. The research starts from the motivation that led Abril Publishing to launch a publication focused on children, with the aim of educating through entertainment. It explores the relationship between children's literature, pedagogy and school, considering their frictions and consonances. In order to obtain a comprehensive view of the publication, a historiography of the magazine's development in the years following its appearance is outlined, assessing how the context marked by Brazil's military dictatorship, which began in 1964, impacts on its production. We highlight the detailed analysis of specific issues of the magazine: No. 112, "Camilão, o comilão!", by Ana Maria Machado, published in 1971; No. 15, "Catapimba!", by Ruth Rocha, from 1969; and No. 304, "A harpa de vento", by Joel Rufino dos Santos, from 1976. As a theoretical reference, Agamben, Benjamin, Coelho, Cunha, Didi-Huberman, Hunt, Lajolo, Schwarcz, Valenzuela and Zilberman, among others, offer support for the conception of a critical view of *Recreio* as a vehicle that associates fruition and education. By exploring these issues in detail, this paper seeks to reflect on the relationships established between children's literature, illustrations and the magazine's pedagogical proposal, scrutinizing the different verbal and non-verbal language resources used in the construction of the themes addressed.

Keywords: *Recreio* magazine; Education; School; Children's literature; Picture book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Propaganda de lançamento da <i>Recreio</i> , de 1969.....	355
Figura 2 — Primeiro número da <i>Recreio</i> , publicado em maio de 1969.....	377
Figura 3 — O número 358 da revista, com as novas mudanças.....	399
Figura 4 — Primeira dupla da edição n.º 358, com propaganda do Nescau à esquerda e o início da história “A Princesa Primavera”, escrita por Maria Lúcia Ramos e ilustrada por Renato Canini, à direita.	40
Figura 5 — Quadrinho da edição n.º 358.	41
Figura 6 — Brincadeira e reportagem da edição n.º 358.....	42
Figura 7 — Seção com desenhos dos leitores da edição n.º 358.....	43
Figura 8 — Capa do fascículo <i>Histórias de Recreio, Faz muito tempo... e outras histórias</i> , escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Walter Ono, de 1982.....	44
Figura 9 — Capa da edição n.º 82 da revista <i>Recreio</i>	466
Figura 10 — Capa de um fascículo da Taba, com a mesma história da revista acima, de Ana Maria Machado, intitulada “Curupaco Papaco”.....	47
Figura 11 — Exemplo de brincadeira do n.º 220 da <i>Recreio</i>	51
Figura 12 — Exemplo de brincadeira do n.º 220 da <i>Recreio</i>	52
Figura 13 — Brinde encartado que acompanha o n.º 220 da <i>Recreio</i>	53
Figura 14 — Exemplo de brincadeira da <i>Recreio</i>	54
Figura 15 — Exemplo de brincadeira da <i>Recreio</i>	55
Figura 16 — Capa da edição com a história “Camilão, o comilão!”, de 1971.	63
Figura 17 — Primeira página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.	66
Figura 18 — Segunda página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.	67
Figura 19 — Terceira página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.....	69
Figura 20 — Quarta página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.	70

Figura 21 — Quinta página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.	71
Figura 22 — Sexta página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.	72
Figura 23 — Sétima página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.	73
Figura 24 — Contracapa de “Camilão, o comilão!”, de 1971.....	75
Figura 25 — Capa de 1977, publicada no fascículo <i>Histórias de Recreio</i> , ilustrado por Alberto Llinares; acompanhava também as histórias “Jeca, o tatu”, “Doroteia, a centopeia” e “Carneirinho, carneirão”.....	78
Figura 26 — Capa de 1996, publicação da editora Moderna/Salamandra, ilustrada por Fernando Nunes.....	79
Figura 27 — Capa de 2011, última publicação pela editora Moderna/Salamandra, ilustrada por Cláudio Martins.....	80
Figura 28 — Capa da edição com a história “Catapimba!”, de 1969.....	82
Figura 29 — Primeira página dupla de “Catapimba!”, de 1969.....	84
Figura 30 — Segunda página dupla de “Catapimba!”, de 1969.....	85
Figura 31 — Terceira página dupla de “Catapimba!”, de 1969.	87
Figura 32 — Quarta página dupla de “Catapimba!”, de 1969.	88
Figura 33 — Quinta página dupla de “Catapimba!”, de 1969.	89
Figura 34 — Sexta página dupla de “Catapimba!”, de 1969.	90
Figura 35 — Sétima página dupla de “Catapimba!”, de 1969.	91
Figura 36 — Contracapa de “Catapimba!”, de 1969.....	94
Figura 37 — Capa de 2010, última publicação pela editora Moderna/Salamandra, ilustrada por Mariana Massarani..	95
Figura 38 — Capa da edição com a história “A harpa de vento”, de 1976.....	97
Figura 39 — Primeira página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.....	100
Figura 40 — Segunda página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.....	10102

Figura 41 — Terceira página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.	103
Figura 42 — Quarta página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.....	104
Figura 43 — Quinta página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.....	105
Figura 44 — Sexta página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.....	106
Figura 45 — Sétima dupla de “A harpa de vento”, de 1976.	107
Figura 46 — <i>Escravo carregando trouxa de roupa</i> , de Georg Heinrich von Löwenstern, aquarela (16,7x10,5cm), entre 1827-1829.....	108
Figura 47 — Ilustração de “A Harpa Eólia”, em <i>Marinho, o marinheiro e outras histórias</i> , de 1982.	111

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	13
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Antes de começar a história: a <i>Recreio</i> como tema	17
1.2 É hora da <i>Recreio</i> : uma primeira folheada	19
1.3 Momento político e histórico: quando nasce a <i>Recreio</i>	23
2 LITERATURA E ESCOLA	27
2.1 Um papel compartilhado: literatura infantil e escola	27
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	29
3 REVISTA <i>RECREIO</i>: UMA ANÁLISE.....	33
3.1 Projeto da revista <i>Recreio</i>	33
3.2 Propostas e perspectivas	48
4 HISTÓRIAS DA <i>RECREIO</i>: ANÁLISES	61
4.1 “Camilão, o comilão!”, de Ana Maria Machado	63
4.2 “Catapimba!”, de Ruth Rocha	81
4.3 “A harpa de vento”, de Joel Rufino dos Santos	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

1.1 Antes de começar a história: a *Recreio* como tema

Uma das memórias mais vivas da minha infância é ter oito ou nove anos e pedir aos meus pais R\$ 7,00 para comprar uma revista *Recreio* na banca de jornal perto da minha casa, sempre às quintas-feiras, quando um novo volume chegava. Seu Zé, o jornaleiro, já me conhecia. Eu lia a revista de cabo a rabo, colecionava os brindes, mandava perguntas para a redação — a primeira seção da revista era com especialistas respondendo às perguntas de crianças de todo o Brasil; infelizmente, nunca tive uma questão selecionada — e, ao terminar, sempre ansiava pelo próximo volume. Acho que não é exagero dizer que o meu gosto por leitura começou ali, com aquela revista colorida, que mais tarde me levou aos livros.

Anos depois, minha decisão de estudar Letras na faculdade foi principalmente pela paixão — ainda um tanto adolescente — pelos livros e a vontade de ser professor. O percurso na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) acabou me levando ao mundo editorial, e hoje sou editor de livros, algo com o qual eu definitivamente não sonhava, mas que me deu um novo sentido profissional. Quando decidi que era hora de fazer o mestrado, alguns temas me provocavam, porém estudar a *Recreio* ainda não passava pela minha cabeça. Contudo, graças às conversas com meu primeiro orientador, o prof. dr. José Nicolau Gregorin Filho, acabei chegando, naturalmente, à revista — e ao seu surgimento, um assunto sobre o qual eu já havia lido e refletido brevemente, mas nunca, de forma alguma, havia refletido sobre ele com a devida profundidade.

Ingressei na pós-graduação no início de 2020, animado com a perspectiva de voltar a habitar o prédio da Letras, que me proporcionou algumas das minhas melhores lembranças, e assisti a uma aula, do professor João Adolfo Hansen, da primeira disciplina que cursei: *Fortunas Críticas: História da Crítica Literária Brasileira através de Autores ou Obras*. Logo depois dessa aula, numa quarta-feira, a pandemia explodiu, e as aulas passaram a ser regidas à distância, algo que se seguiu ao longo de todas as disciplinas do mestrado.

Embora tenha começado a estagiar no departamento editorial dos selos infantis da Companhia das Letras em 2016, quando ainda cursava a graduação, eu não havia, até ali, me interessado em conhecer mais a fundo a literatura infantil enquanto gênero, muito menos as questões que estão presentes nesta dissertação, como a sua relação com a escola, a formação de

leitores, a relação entre imagem e texto e a maneira como as crianças podem interpretar determinado livro.

O acesso ao *corpus* foi um desafio, dado que as revistas não estão nem catalogadas, nem disponíveis em acervos públicos para consulta. Adquiri vários números por conta própria e, dentre eles, escolhi três exemplares que, acredito, serem capazes de refletir não apenas o projeto no qual a *Recreio* foi forjada, mas também como cada autor, mesmo em momentos ainda iniciais da própria carreira, já pensava seu projeto literário. Ao construir a relação entre os textos e as imagens, pude estabelecer diálogos da revista com a teoria crítica devotada a livros ilustrados e livros-álbuns tradicionais, e espero ter mostrado como, há mais de cinquenta anos, a *Recreio* já preparava o terreno literário voltado para crianças.

Levando isso em consideração, este trabalho se inicia com uma primeira apresentação da revista, expondo brevemente seus principais aspectos e levando em consideração o seu período de surgimento — tanto em termos literários, quando pensamos no âmbito da literatura infantil brasileira no período, quanto o contexto histórico do regime militar brasileiro, caracterizado pela censura e pelas restrições à liberdade de expressão, que predominavam no cenário nacional.

Em seguida, estabeleço conexões que considero essenciais entre a literatura infantil, o ambiente escolar e a educação. Dado que a *Recreio* surge com a intenção de ser uma revista com aplicação prática nas escolas e em diálogo com os educadores, enfatizo essas relações para enriquecer a análise do projeto e dos textos a serem examinados posteriormente. Também procuro fazer um breve panorama de algumas revistas literárias voltadas às crianças que precederam a *Recreio*, com especial relevância à *Tico-Tico*.

Além disso, este trabalho reserva um capítulo exclusivo para a análise detalhada da revista, explorando sua história, formatos, propósito e a visão que a editora Abril tinha ao iniciar essa publicação, proporcionando uma compreensão abrangente do projeto editorial de uma revista que via o brincar como um aliado da educação, mesmo que informal, de seus leitores.

O quarto capítulo detém-se na análise literária de três números da *Recreio*: o n.º 112, “Camilão, o comilão!”, de Ana Maria Machado, publicado em 1971; o n.º 15, “Catapimba!”, de Ruth Rocha, publicado em 1969; e o n.º 304, “A harpa de vento”, de Joel Rufino dos Santos, publicado em 1976. Aprofundar a análise de cada texto literário, junto com as propostas de atividades e as ilustrações de renomados artistas da editora Abril, proporcionou uma visão mais abrangente da *Recreio* e esclareceu as intenções individuais de seus autores. Esse mergulho destaca que, acima de tudo, a *Recreio* foi uma publicação dedicada e atenta com as diversas

infâncias presentes no contexto brasileiro durante a primeira fase de sua publicação, de 1969 a 1982.

Além disso, é fundamental reconhecer e reforçar que esta dissertação não teria sido possível sem o olhar inicial do professor Nicolau (*in memoriam*), que me orientou ao longo da pandemia e estimulou diversas reflexões, que encontraram novos significados depois que passei a ter a orientação da professora Sandra Trabucco Valenzuela. Será sempre tempo de agradecer-lhes.

1.2 É hora da *Recreio*: uma primeira folheada

Não faltam, na teoria especializada em literatura infantil, adjetivos e reflexões positivas aos autores e produções literárias da década de 1970, seja porque o terreno da literatura para crianças, nos anos anteriores,¹ criara obras que mais pretendiam reproduzir valores pedagógicos e morais, ou porque o que acontecia naquele momento era um fenômeno poucas vezes visto até então, em que escritores oriundos dos mais diversos campos de atuação passam a refletir sobre as próprias produções de forma crítica, se espelhando em exemplos bem-sucedidos do passado, mas não deixando de produzir algo completamente inovador e inédito, tanto em forma quanto em conteúdo.

Até aquele momento, o que a literatura infantil brasileira tinha de sobra, como identificado e nomeado por Edmir Perrotti, eram obras que faziam uso de um “discurso utilitário”, que serviam às forças sociais dominantes e procuravam enquadrar os pequenos leitores a elas, sem qualquer compromisso estético — algo que começa a ser rompido a partir de 1970:

De um modo ou de outro, esses autores sentiram necessidade de recorrer a um modelo discursivo diferente, já que isto era básico para a condição que reivindicavam: a de artistas e não a de moralistas. Surgem assim propostas novas, utilizando recursos expressivos até então específicos do domínio da literatura para adultos, o que altera a posição dos elementos envolvidos na e pela narrativa. O resultado é um quadro literário vivo e rico que, se não consegue eliminar do campo o utilitarismo, consegue fazer-lhe frente, reduzindo-lhe o espaço e colocando-o em crise. (Perrotti, 1986, p. 12)

¹ Nelly Novaes Coelho identifica, na década de 1950 no Brasil, o que ela chama de *crise de leitura*: “Pode-se dizer que é na década de 50 que a crise de leitura se instala abertamente no Brasil, não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto. O novo mundo, gerado pelos meios de comunicação de massa, expande-se gradual e decisivamente. Os caminhos que no início do século foram abertos pelo cinema e pelo rádio ampliam-se agora, dando início à Era da Televisão” (Coelho, 2006, p. 50-51).

É, de fato, uma mudança de postura conjunta frente à literatura para crianças, e o que os autores produziam naquele momento não era visto em terras brasileiras desde Monteiro Lobato, como Perrotti também afirma.² Um dos pontos de partida desse momento de virada é a revista *Recreio*. Lançada em maio de 1969, primeiramente com o nome *Recreio Escolar: a Revista Brinquedo*, pela editora Abril, então dirigida por Victor Civita, a revista tinha como objetivo entreter e educar o público infantil (algo que, na visão de Civita, era essencial para a formação de um país leitor) e era composta por uma história literária original, propostas de brincadeiras e atividades às margens das páginas e um brinde — um formato de sucesso estrondoso, já que, ainda nos primeiros meses de vida, a revista chegou a ter uma tiragem semanal de 250 mil exemplares (Machado, 1999, p. 17).

Segundo a jornalista Sonia Robatto, responsável pela idealização e produção dos primeiros números da *Recreio*, a proposta da revista era “ser uma revista infantil de *caráter brasileiro*, oferecendo textos com uma linguagem coloquial; e a linguagem escrita deveria aproximar-se cada vez mais da linguagem oral” (Machens, 2009, p. 43, grifos nossos).

Embora as histórias variassem de tema, podendo ser sobre um jogo de futebol,³ uma história protagonizada por um animal⁴ ou com elementos fantásticos,⁵ era evidente a preocupação dos autores em tratar de assuntos que atissem a curiosidade das crianças, trazendo para as narrativas elementos da cultura brasileira, conforme Robatto comenta. Além disso, é clara a importância atribuída a essa “linguagem coloquial/oral” mencionada. Ana Maria Machado, autora dos primeiros números da *Recreio*, destaca esse ponto como crucial em diversos textos: “a ênfase [nos textos] num falar brasileiro coloquial e familiar em delicado equilíbrio com a norma culta e a admiração pelos clássicos” (Machado, 2016, p. 220).

Sonia Robatto também foi a responsável por encontrar e reunir autores que desejassem ter suas histórias publicadas na revista, sendo a maior parte deles estreante na literatura infantil. Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Marina Colasanti e Sylvia Orthoff são alguns deles, sendo que os três primeiros participaram desde o começo da revista, iniciando ali uma longa e profícua produção dedicada à infância.

² “Desse modo, pela primeira vez após o exemplo isolado de um ‘certo Lobato’, são oferecidos ao pequeno leitor brasileiro textos de autores nacionais que não se pautam pela estreita ótica do pragmatismo. Esta ótica predominou na literatura para crianças e jovens produzida pela cultura burguesa, não só no Brasil, como em todos os países onde esta se desenvolveu [...]”. (Coelho, 2006, p. 50-51)

³ ROCHA, Ruth. “Catapimba!”. *Recreio*, São Paulo, n. 15, 1969.

⁴ MACHADO, Ana Maria. “Dorotéia, a centopéia”. *Recreio*, São Paulo, n. 294, 1971b.

⁵ MACHADO, Ana Maria. “Um Natal que não termina”. *Recreio*, São Paulo, n. 389, 1980.

Em um texto voltado para a análise da produção de Ana Maria Machado e Ruth Rocha, Marisa Lajolo comenta:

A revista *Recreio* marcou profunda e positivamente o universo de leituras disponíveis para crianças neste tempo de supermercados, estantes em farmácias e bancas de jornal. [...] Barata, disponível em qualquer esquina, ao invés de se reduzir ao que os leitores esperam de uma revista infantil, abriu e ampliou horizontes de leitura. São várias as perspectivas pelas quais a trajetória de Ana e Ruth coincide com a que, mais de cinquenta anos antes, Lobato percorreu ao selar, na tradição brasileira, a modernidade do gênero infantil. Algumas das perspectivas que merecem destaque são a modernização do texto, a coloquialização da linguagem, o arejamento das mensagens, a concepção da criança como inteligente e inventiva, além de uma *atitude radicalmente crítica da realidade brasileira*. (Lajolo, 1995, p. 72-73, grifos nossos)

Se, por um lado, é um fato facilmente verificável, como veremos, que a *Recreio* trouxe histórias cuja linguagem é informal e está marcada pela coloquialidade e pelo emprego da língua falada nas ruas do Brasil de então, é de se questionar essa “atitude radicalmente crítica da realidade brasileira” que a professora aponta. De fato, a temática dos textos era inspirada na realidade do país, mas vai, conforme afirmamos, mais no sentido de relatar o cotidiano das crianças no Brasil, e não de criticá-lo ou denunciá-lo — afinal, de acordo com Correia, “a revista [Recreio] concebida por Waldir Igayara e Sonia Robatto, com a tarefa de educar divertindo, tinha formato inovador para a época e era composta por textos filosóficos e bem-humorados” (Correia, 2010, p. 92, grifos nossos).

A ideia de “educar divertindo” é valiosa para este trabalho porque, de certa forma, localiza a *Recreio* no campo da educação informal — o que parece ser para *recrear* é, na verdade, para educar. No entanto, vale lembrar que designar uma função social para determinada obra literária — ou seja, dizer que determinado texto serve somente à educação ou à formação de um leitor —, como pontuado por Antonio Candido (2011), independe da intenção e objetivo de seu autor. O que de fato vale é como essa obra se expressa no contexto social em que está inserida: a forma como é lida, as reflexões e associações que produz no leitor. Porém, como o próprio Candido pondera:

Mas quase sempre, tanto os artistas quanto o público estabelecem certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado na obra. O artista quer atingir determinado fim; o auditor ou leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade. (Candido, 2011, p. 56)

É interessante notar, porém, que muitos textos que nasceram na revista há cinquenta anos permanecem em circulação atualmente — em especial no ambiente escolar, editados por editoras didáticas — e ainda podem ser lidos por qualquer criança brasileira. Para Antonio Candido, ser intemporal e universal constituem grandes atributos que uma obra literária pode apresentar:

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a determinado lugar. (Candido, 2011, p. 56)

Essa universalidade e capacidade de mimetização do social, porém, não se concretizam sem que o autor faça uso de recursos linguísticos e literários que tornem a obra robusta o suficiente para se relacionar com o leitor e o meio social — e manter-se relevante com o passar do tempo. Zilberman (2003) coloca que o rompimento da expectativa do leitor pela obra literária é importante para a sua universalidade: “Mas ela se particulariza na medida em que provoca um estranhamento; portanto, precisa apresentar-se enquanto uma mensagem original, criação no amplo sentido do vocábulo, o que lhe assegura o caráter permanentemente renovador” (p. 174).

Essa renovação no estilo e no ideal dos textos voltados para crianças a partir dos anos 1970, como já foi pontuado, foi amplamente aplicada pelos autores que escreviam na *Recreio*, como Zilberman (2003) também indica:

Visando à ruptura com o convencional, a criação literária só pode introduzir a norma em seu interior para revelar sua índole aglutinadora; desse modo ao incorporar os modelos estéticos, sociais, linguísticos, éticos ou religiosos, o texto revela-os enquanto convenções destinadas a manter um certo tipo de dominação no meio social, contribuindo, pois, para manter seu conhecimento e transformação. Em tal medida, o texto se converte em investigação da realidade, questionando-a sem abdicar de sua natureza literária, pois transforma todos os elementos externos em componentes de sua estrutura. A relação com as normas e os padrões estabelecidos em uma dada época e sociedade vem participar do universo artístico, garantindo a autonomia deste, mas, ao mesmo tempo, reativando seu contato com a vida social. (Zilberman, 2003, p. 175)

Zilberman ainda lança uma das perguntas centrais para este trabalho — e a responde:

Como se comporta a literatura infantil diante desse espectro? Conforme toda a criação com a linguagem, caberá uma opção entre o assumir desta natureza eminentemente renovadora ou a conformação com os modelos estéticos e sociais vigentes, transmutando-se em porta-voz de noções previamente estabelecidas. (Zilberman, 2003, p. 176)

Teria a revista assumido uma “natureza eminentemente renovadora” ou optado por uma “conformação com os modelos estéticos e sociais vigentes”? A investigação deste trabalho está centrada, também, em discutir o caráter dúbio de uma revista feita para atingir a esfera da educação informal, mas que, por outro lado, nunca deixou de ser um projeto que guarda, sim, algo de revolucionário: uma publicação completamente voltada à criança — aquela criança hoje há muito crescida, dos primeiros momentos da década de 1970 —, que procurava não apenas dar voz a ela, mas, principalmente, se comunicar *com* ela. Seja na forma como os textos eram escritos, na linguagem empregada ou no tema das histórias: a criança era protagonista.

1.3 Momento político e histórico: quando nasce a *Recreio*

Ao contextualizarmos o momento político e histórico em que a *Recreio* surge, o potencial criativo da revista ganha força. Afinal, se a literatura infantil brasileira assistia a um florescer de novos escritores, ilustradores e de demanda de mercado, o Brasil estava inserido num momento que tinha tudo para impedir que isso acontecesse. A ditadura militar brasileira, que se iniciara em 1º de abril de 1964, com a deposição do então presidente João Goulart e a ascensão de uma junta militar ao poder, a qual onze dias depois colocaria o general Castello Branco à frente do primeiro de cinco governo militares, chegava, em 1969, ao seu período mais duro.

Em 13 de dezembro de 1968, o general Artur Costa e Silva, então presidente, promulgou o Ato Institucional n.º 5 (AI-5), que, entre outros pontos, dava poderes de exceção aos militares e liberdade para que o governo federal intervisse da maneira que quisesse em estados e municípios, podendo nomear interventores que assegurassem a “segurança nacional” e aposentar servidores públicos, como professores universitários cujo discurso fosse de encontro aos ideais da ditadura e juízes que não atuassem como acreditavam que lhes cabia. Como Rodrigo Patto Sá Motta explica, “o AI-5 permitia censurar as críticas publicadas pela imprensa, inclusive a grande mídia, que até então ficara a salvo da repressão. Portanto, os alvos do novo ato autoritário não estavam apenas à esquerda, como afirmaram os discursos da ditadura” (Motta, 2021, p. 116).

Mais do que nunca, o governo estava não apenas atento a qualquer manifestação contrária às suas práticas, fossem elas vindas do meio universitário, da imprensa ou do campo artístico, mas, principalmente, disposto a empreender atos violentos, da tortura à perseguição,

para reprimir seus inimigos⁶ — e não foram poucos os políticos, estudantes, músicos, escritores e artistas perseguidos, torturados e exilados durante esse período. Como pontuou Roberto Schwartz,

Se em 1964 fora possível à direita “preservar” a produção cultural, pois bastara liquidar o seu contato com a massa operária e camponesa, em 1968, quando o estudante e o público dos melhores filmes, do melhor teatro, da melhor música e dos melhores livros já constituem massa politicamente perigosa, será necessário trocar ou censurar os professores, os encenadores, os escritores, os músicos, os livros, os editores — noutras palavras, será necessário liquidar a própria cultura viva do momento. (Schwartz, 2014, p. 9)

Outra característica desse momento, como Elio Gaspari expôs em *A ditadura escancarada*, segundo volume da série *As Ilusões Armadas*, que acompanha detalhadamente os acontecimentos de todo o período da ditadura, é o aniquilamento. De acordo com o jornalista, “O aniquilamento estendeu-se a todos os níveis. Primeiro, varreu pessoas, depois violou instituições e, no final, esmagou o próprio conceito de cidadania” (Gaspari, 2014, p. 230). Como Gaspari também comenta, o controle da sociedade pelo Estado foi a principal consequência prática do AI-5 que, sem um prazo de duração, comprometia todos os níveis da população brasileira ao controle e à censura, e mesmo aqueles que viam e faziam uso de algumas brechas nos mecanismos do regime sentiam as esperanças minguaem: “A essência das ditaduras não está naquilo que elas fazem para se perpetuar, mas naquilo que a partir de certo momento já não precisam fazer” (Gaspari, 2014, p. 236).

E quando nos damos conta de que aniquilar algo é um ato extremo — afinal, o que foi aniquilado não volta a nascer; se transforma em nada⁷ —, surgem ainda mais perguntas sobre como, mesmo assim, houve meios não apenas de se escapar, mas de se florescer e alcançar enorme sucesso, como é o caso da revista *Recreio* e da geração de escritores que surge de forma definitiva nos anos 1970.

No ensaio “Pelas frestas e brechas: a importância da literatura infantojuvenil brasileira”, presente no livro *Ponto de fuga: conversas sobre livros*, Ana Maria Machado percorre a mesma linha de raciocínio, ao se perguntar como a década de 1970 pôde ser, ao mesmo tempo, tão

⁶ É possível pensar na dimensão do aumento da violência a partir do dado que Motta indica em seu livro *Passados presentes*, que cobre toda a cronologia da ditadura: “Enquanto no período anterior ao AI-5 os agentes do regime militar assassinaram cerca de cinco dezenas de pessoas, entre dezembro de 1968 e 1976 o número de vítimas fatais passou de três centenas” (Motta, 2021, p. 118).

⁷ Como consta no dicionário *Houaiss*, “aniquilar” (2023) é “reduzir a nada, destruir completamente; exterminar”.

profícua em certos gêneros literários e tão dura e árida em todos os outros campos culturais do país:

Como o AI-5 trouxe um fechamento político e uma repressão muito acentuados, alguns dos intelectuais que queriam dizer alguma coisa (e se sentiam pressionados intimamente para conseguir se manifestar de alguma forma) saíram em busca de brechas por onde pudessem tentar passar. Foram quase intuitivamente buscando gêneros alternativos, considerados menores, que não chamassem tanto a atenção das autoridades e que permitissem o uso de uma linguagem altamente simbólica, polissêmica, multívoca. (Machado, 2016, p. 212)

Ao exemplificar esses chamados “gêneros alternativos”, Machado cita, além da literatura infantil, a música popular brasileira (MPB) e a poesia de mimeógrafo, também conhecida como poesia marginal. Em seu *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, inclusive, Nelly Novaes Coelho (2010) estabelece uma relação entre as canções da MPB, principalmente no início da ditadura,⁸ e a literatura.

De acordo com a pesquisadora, “O canto é, evidentemente, um dos caminhos que podem preparar a ‘sintonização’ do leitor com o livro. Outro é a imagem, o desenho, as artes visuais que a literatura infantil vai descobrir logo a seguir” (Coelho, 2010, p. 52), isto é, o público consumidor do país, seja ele de música, literatura ou das artes em geral, começava a ter diante de si uma série de produções que escapavam do que fora visto até então — e aqui vale ressaltar que a literatura produzida pelos autores da Geração Mimeógrafo ou Poesia Marginal, outro gênero citado por Machado (2016), também se encaixa nesse paradigma.

O que desperta um interesse particular, porém, é a pergunta que Machado se faz nesse mesmo texto (Machado, 2016, p. 213): como foi possível, para a literatura infantil, e em especial para a revista *Recreio*, publicar textos que iam de encontro a tudo que o governo tentava combater?

Embora o fato de se tratar de um gênero considerado menos digno de atenção pelos governantes (e controladores) do país tenha certamente colaborado, as explicações para o florescimento da geração de 1970 ainda merece uma análise mais cuidadosa. O que parece ter entrado em jogo nesse momento é uma necessidade escolar por textos literários de qualidade e um mercado fervilhante de jovens leitores que receberiam, de braços abertos, os textos desses

⁸ Uma vez que o AI-5 não ignorou a música e os artistas, e os principais nomes da época, como Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil foram, sim, perseguidos e forçados ao exílio, como a própria Nelly Novaes Coelho coloca: “Não teria sido por acaso que certas criações musicais, logo após a vigência do Ato Institucional n.º 5 (dezembro de 1969/dezembro 1978), levaram seus autores à prisão ou ao exílio” (Coelho, 2010, p. 51).

escritores — sem saber que ajudavam, ali, a alterar o curso da história da literatura infantil brasileira.

2 LITERATURA E ESCOLA

Quando pensamos no surgimento de novos autores e, mais ainda, quando falamos de uma geração nova, que divide entre si características e pensamentos semelhantes, devemos levar em conta que, com eles, surgem também novos leitores e consumidores. Nesse caso, já que estamos tratando de uma literatura voltada às crianças, os leitores não são necessariamente os buscadores ativos dos livros. Há, normalmente, um adulto — que pode ser os pais, professores, parentes, entre outros — integrando o fluxo livro-leitor, principalmente por ser esse adulto (que pode ser também uma instituição ou o próprio Estado) o dono do capital de que se precisa para adquirir ou ser capaz de obter determinado título. Como Zilberman e Lajolo comentam,

Muito embora se possa acreditar que os leitores escolhem os livros que querem ler, em certas situações, nem todos desfrutam dessa desejada autonomia. Sobretudo os leitores mais jovens. Para este segmento do público, muitas vezes as instâncias que fazem a mediação com a obra não levam em conta a vontade do leitor, embora costumem falar em nome dele. Entre tais instituições mediadoras, destaca-se a escola. (Lajolo; Zilberman, 2017)

Daí, quando pensamos na leitura de livros infantis, é impossível deixar de lado a importância do Estado na criação de leis que incentivem, por um lado, as escolas, os professores e os pais na busca por livros e, por outro, os autores na produção desses textos.

Antes de voltar à década de 1970 para entender como um Estado repressor de culturas dissonantes a ele também teve alguma responsabilidade pelo *boom* que se seguiu à criação da *Recreio*, faz-se necessário dar um passo atrás, para que a relação entre literatura infantil e escola seja um pouco mais explorada.

2.1 Um papel compartilhado: literatura infantil e escola

Na bibliografia teórica sobre literatura infantil, é ponto de concordância entre os mais diversos estudiosos que a literatura infantil e a escola estão intrinsecamente conectadas. Neste trabalho, essa relação será retomada ao abordar os efeitos que as produções da *Recreio* causaram ao ambiente escolar, bem como quando explorarmos como a sala de aula, o professor e, sobretudo, o aluno criam vínculos com o texto literário.

No momento, é importante ter em mente que o conceito de infância surge — inclusive antes de qualquer manifestação de uma literatura voltada exclusivamente para crianças — embarcado em um novo ideal de família, inventado pela burguesia que ascendia ao poder

político e social da Europa entre os séculos XVII e XVIII. Para a manutenção desse poder, era essencial que as novas gerações aprendessem — e perpetuassem — os valores burgueses e, naquele momento, coube à escola entrar em cena para, junto à família, garantir que isso acontecesse.

Como João Luís Ceccantini comenta, àquela hora, a escola “prepara os pequenos para o enfrentamento maduro do mundo (segundo a ideologia da classe que a gere) e ao mesmo tempo enxuga do mercado de trabalho um contingente razoável de operários-mirins (mão de obra excedente)” (Ceccantini, 2011, p. 125), ou seja, o papel social que a sala de aula exerce não é apenas educativo: é onde se adquire uma determinada visão de mundo que garante os interesses de toda uma sociedade; e a literatura para crianças é principalmente uma nova forma de transmitir isso aos estudantes.

Regina Zilberman, em um dos principais estudos sobre as relações entre a literatura infantil e a escola, sintetiza tal relação:

Por todos estes aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à manipulação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. (Zilberman, 2003, p. 23)

Ao tratar do assunto, Zilberman também comenta que escola e literatura compartilham um ponto em comum: o papel de formar o indivíduo que atendem. Esses papéis, porém, acabam sendo dissonantes quando há uma “sujeição da arte ao ensino” (Zilberman, 2003, p. 26). Nesse contexto, a literatura pode ser empregada para confinar o aluno a uma perspectiva específica, em vez de explorar, por meio da ficção, a potencialidade (e existência) de outras realidades.

Embora estejamos tratando da gênese da literatura infantil, é justo afirmar que a escola continuou sendo, na segunda metade do século XX e até hoje,⁹ como afirma Ceccantini, o espaço de circulação da literatura infantil por excelência (2011, p. 125). Portanto, é lógico estabelecer que a produção literária desse gênero — principalmente os autores que estão, de alguma forma, sintonizados com o seu tempo e espaço — responderá com entusiasmo a incentivos, leis e decisões que facilitem o emprego da literatura na sala de aula. Vale ressaltar que nos anos 1970 aconteceu algo ainda mais extraordinário, porque quem escrevia naquele momento, como aponta Edmir Perrotti, estava disposto, como já dissemos, a romper com a

⁹ É importante lembrar a relação da escola com o texto literário mudou, especialmente a partir dos anos 1970, período que estamos colocando em foco neste trabalho.

tradição literária então estabelecida — e que não encontrara exceção na nossa história, a não ser em Monteiro Lobato:

Nascida sob o signo da edificação, do moralismo, da prescrição, essa literatura [infantil] esteve sempre mais próxima da Pedagogia, naquilo que esta possui de pragmático, que da Arte. Tal compromisso dificultou-lhe a assimilação dos processos renovadores presentes na arte brasileira a partir da década de 20. Seria necessário aguardar os anos 70, quando *um novo público urbano de extração média emerge enquanto grupo consumidor, capaz de sustentar um processo de renovação*, para que pudéssemos colocar em questão a concepção social da literatura para crianças e jovens. (Perrotti, 1986, p. 13, grifos nossos)

Além desse novo público urbano que efervescia o mercado consumidor e parecia disposto a acompanhar essa mudança de postura por parte dos escritores, vale destacar a reformulação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, criada em 20/12/1961) sofreu no início dos anos 1970, cooperando de maneira fundamental para que a *Recreio* e seus autores (e todos que estavam em volta deles) se estabelecessem.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Ana Maria Machado, ao destacar o sucesso estrondoso da revista *Recreio* e o processo de massificação da leitura a que o Brasil assistiu nos anos 1970, não deixa de citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692:¹⁰

Por outro lado, em 1972 entrou em vigor a Lei n.º 5692, com diretrizes para a educação. Um artigo dessa lei recomendava às escolas que propiciassem a seus alunos oportunidades de leitura extracurricular. Num governo autoritário, qualquer recomendação era uma ordem. Outra brecha, mais uma desvantagem que virava vantagem. Como havia poucos livros interessantes, rapidamente os professores descobriram as revistas, que começaram a indicar. Em poucos anos, os contos das revistas estavam sendo reunidos em volumes vendidos em bancas, as instituições oficiais (como prefeituras ou o Instituto Nacional do Livro) faziam concursos para descobrir originais inéditos, a iniciativa privada seguia seu exemplo, a FNLIJ multiplicava seus prêmios de qualidade para livros publicados, destacando a produção recente. (Machado, 2016, p. 214)

A Lei n.º 5.692 consistia, na verdade, na alteração da n.º 4.024, promulgada ainda no governo de João Goulart, no fim de 1965. A LDB havia sofrido uma modificação anterior, já

¹⁰ A autora também faz referência à reformulação da LDB em outro artigo, publicado no livro *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*, chamado “O trânsito da memória — Literatura e transição para democracia no Brasil”: “E, em 1972, quando uma velha reivindicação de reforma educacional foi finalmente promulgada, os professores conseguiram que, no bojo da lei, apesar das inevitáveis distorções da ditadura, viesse uma recomendação para que os alunos lessem, nas aulas de português, obras literárias além dos livros de texto” (Machado, 1999, p. 17).

sob governo militar, em 1968, na Lei n.º 5.540, mas esta dava novas diretrizes apenas ao ensino superior, vindo inclusive a ser chamada de lei da reforma universitária.¹¹ Por isso, anos mais tarde, fez-se necessário uma nova visada à lei, agora para o ensino primário e médio.

De acordo com Nelly Novaes Coelho, o primeiro texto da LDB tramitava no congresso desde 1948, levando anos para ser aprovado. A existência dessa lei ia ao encontro do objetivo essencial da educação, e dava às escolas de um país tão extenso e desigual um enorme desafio — a democratização:

Os pontos fundamentais dessa Lei entroncam no objetivo básico da Educação: a *democratização do ensino* exigida pela premissa de que a Educação é “um direito de todos” e uma “obrigação do Governo”. Nesse sentido, a nova lei determinou a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos (a fim de ampliar a oportunidade de escolarização das camadas mais carentes da população) e a descentralização dos currículos (para adequar melhor o ensino à maioria do alunado). (Coelho, 1991, p. 256)

Coelho indica, assim como Machado (2016), o importante papel que a reforma de 1972 exerceu na adoção de obras literárias em sala de aula:

A *leitura*, como habilidade formadora básica, é colocada como ponto de apoio das múltiplas atividades propostas aos alunos durante o processo de aprendizagem. Inclusive, o texto literário passa a servir de ponto de partida para o estudo da gramática da língua geral. Com isso, se altera pela base o ensino tradicional, eminentemente teórico. (Coelho, 1991, p. 257)

É realmente clara, no texto da lei, a importância que o ensino da língua portuguesa tem para o currículo escolar: “§ 3º - No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Brasil, 1971).¹²

No entanto, não podemos deixar de enfatizar que o controle do Estado sobre as escolas e os educadores, nessa época, ainda tinha enorme peso. Como Aurea Maria de Oliveira comenta em sua tese de doutorado, *Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção*

¹¹ A Lei vigente de 1996, n.º 9.394, foi promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e vem sofrendo diversas mudanças em seu texto deste então.

¹² Porém, conforme indicam os estudos de Zilberman (1991), essa orientação, baseada na Teoria da Informação, não operou nenhuma revolução no tratamento da leitura na sala de aula, ao contrário: “Nos anos 70, a nova reforma acontece sob o impacto da Teoria da Informação. A visão da educação confinada à tecnologia comunicacional passa para o primeiro plano e propicia o império dos meios audiovisuais. É o modo como se modernizam as áreas humanísticas, que adotam a terminologia da Cibernética e têm a ambição de se tornarem mais científicas. Sinais da modernização são o aparecimento, no 1º grau, da área de Comunicação e Expressão, substituindo a disciplina de Língua Portuguesa, e a tentativa de integrá-la a outros setores que igualmente se valem de modalidades expressivas: Artes e Educação Física” (Zilberman, 1991, p. 68).

de justiça em crianças pré-escolares (1994), foi a partir de 1969 que foi instituída a disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas brasileiras, que, segundo ela,

teve, como objetivo, a doutrinação e a domesticação dos nossos educandos, visando à sua adaptação social, conforme as regras sociais e morais impostas no período pós-64.

[...]

Dentro deste contexto histórico, podemos situar a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. E isso se justifica, mediante a análise de sua função na época, que foi a de difundir o sistema de valores, normas e regras sociais, cuja finalidade era a de atender aos interesses da classe dominante. (Oliveira, 1994, p. 24)

Segundo a autora, o educador, na perspectiva do Estado, era considerado o “agente legítimo deste processo de inculcação, e a educação assume, deste modo, o caráter conservador da sociedade, visando a socializar as crianças” (Oliveira, 1994, p. 25), sendo responsável por formar cidadãos que estivessem em consonância com a visão de mundo referendada pelo Estado.

Desse modo, observa-se um posicionamento que reagia às questões que se impunham naquele momento: de um lado, nascia uma geração de escritores ávidos por quebrar a tradição que até então imperara nas letras infantis; do outro, os educadores assistiam à escalada antidemocrática no país e procuravam meios de levar a seus alunos materiais e obras que, de alguma maneira, refletissem a realidade de forma crítica. Pairando sobre isso, o governo modificava uma lei que, como afirma Machado (1999), abriria uma brecha para que esses dois lados se encontrassem; e a *Recreio*, como veremos, foi participante ativa neste movimento.

Ainda, vale destacar, que a *Recreio*, embora tenha sido pioneira na proposta de *educar divertindo*, não foi a primeira revista ilustrada a chegar às bancas de jornal do Brasil. Incentivadas pelo surgimento de um novo público leitor e desenvolvimento gráfico e tecnológico, outras revistas para crianças tiveram lugar de destaque durante a primeira metade do século XX.

Ligia Regina Maximo Cavalari Menna (2013), num artigo sobre a revista *O Tico-Tico*, destaca este periódico como o mais importante no terreno das revistas ilustradas. Publicado de 1905 a 1962, a revista inovou ao trazer histórias em quadrinhos a um preço acessível. Segundo Menna:

A revista apresentava diferentes gêneros, como contos, poemas, fábulas, mitos, folhetins e histórias em quadrinhos. Entre os principais escritores que contribuíram para esse periódico, podemos citar Cardoso Júnior, Coelho Neto,

Olavo Bilac, Murilo Araújo, Catulo da Paixão Cearense, Bastos Tigre, Maurício Maia, Malba Tahan, Max Yantok (Nicolau Cesarino), Wenceslau Semifusa, Humberto de Campos, Oswaldo Orico, Galvão Queiroz, Carlos Manhães, Américo Callia, Josué Montello, Leonor Posada, entre outros. (Menna, 2013)

Mais tarde, a revista sofre com a concorrência de gibis, que passaram a publicar diversas histórias em quadrinhos. A sua marca, porém, ficou circunscrita na história literária brasileira e abriu caminho para publicações como a *Recreio*. Sobre isso, Menna (2012) também comenta que:

Aos poucos, os periódicos para crianças, nos moldes do jornal *O senhor doutor* e da revista *O Tico-Tico* desapareceram, sendo que os gêneros da literatura infantil migraram para outros suportes. As *histórias quadrinizadas* desapareceram, mas se transformaram duplamente. Por um lado, gestaram as histórias em quadrinhos e ganharam revistas exclusivas, os gibis. Por outro, gestaram os livros ilustrados como os que conhecemos atualmente. (Menna, 2012, p. 22)

A *Recreio*, ao proporcionar uma narrativa ilustrada às crianças, participou da gestação dos livros ilustrados à qual Menna faz referência. Agora, faremos um mergulho em sua estrutura, projeto e história.

3 REVISTA *RECREIO*: UMA ANÁLISE

3.1 Projeto da revista *Recreio*

Uma das primeiras perguntas que surgem, ao refletir sobre a criação da revista *Recreio*, é: qual foi a principal motivação da editora Abril para investir nessa empreitada?

Em sua dissertação de mestrado, “*O consumo serve para pensar*”: revista *Recreio*, crianças e alternativas para a formação de cidadãos, Ligia Stella Baptista Correia (2010) analisa a revista enquanto produto de consumo cultural voltado à infância e, para tanto, recupera as voltagens comerciais que incentivaram, na editora Abril, o surgimento da *Recreio*. De acordo com Correia,

A estratégia da Editora Abril explicitava-se pela preocupação com a formação, com o acesso ao conhecimento e à instrução através dos produtos culturais, visava a impactar principalmente as crianças, pois dizia-se que elas seriam as primeiras beneficiadas por qualquer melhora na educação e disponibilidade de informação. [...] Considerando as oportunidades a serem exploradas, dentro da área de atuação da Abril havia espaço para uma revista infantil que, assim como a bem-sucedida *O Tico-Tico*, pudesse ensinar e informar brincando. Para buscar atender a essa demanda, em julho de 1969,¹³ foi lançada a revista *Recreio*. (Correia, 2010, p. 90)

A idealização e conceitualização da revista, porém, couberam à escritora e jornalista Sonia Robatto. Depois de apresentar à editora Abril uma história infantil, *A sapa Cristina*, que acabou não sendo publicada, Robatto foi convidada pela direção para assumir a frente da revista — embora já houvesse concordância quanto à existência de uma publicação infantil na editora, a sua formulação ainda carecia de uma liderança.¹⁴ E foi Robatto quem convidou Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Joel Rufino do Santos a começarem a escrever na revista:

Segundo Ruth Rocha, inicialmente, as oito primeiras histórias da revista foram escritas por Sonia Robatto, depois Maria Amélia Carvalho escreveu um texto e então Ruth Rocha escreveu sua primeira história, *Romeu e Julieta*. A partir desse momento, Sonia Robatto pediu a Ruth Rocha, a Maria Amélia e para inúmeros conhecidos para colaborarem com a *Revista Recreio*. (Machens, 2009, p. 45)

¹³ Na verdade, conforme consta em Machens (2009) e Machado (2016), o primeiro número da revista foi publicado em maio de 1969.

¹⁴ Essa história consta tanto na dissertação de Correia (2010) quanto em outras matérias, como “Nos anos de chumbo, literatura infantil nada teve de ingênua”, escrita por Mariana Totino, Ana Paula Bissoli e Clara Freitas (2014).

Segundo a própria Robatto, a revista contou com o esforço e articulação de Civita desde o início: “Victor Civita escreveu uma carta apresentando a *Recreio* e o primeiro número da revista foi encartado gratuitamente em todas as revistas femininas da editora Abril” (Machens, 2009, p. 45). O esforço deu resultado rapidamente, e o que fora pensado para ser uma publicação quinzenal, depois de onze números, já se tornara semanal, vendendo um milhão de exemplares a cada mês.¹⁵

No anúncio publicitário de lançamento da *Recreio*, de 1969, chama atenção a mensagem direta à criança: “Recreio — uma revista para ler e brincar. É só você falar com seu pai e sua mãe, o 1.º número de *Recreio* vem junto com as revistas que eles sempre compram” (*sic*) — no caso, referindo-se às revistas *Cláudia*, *Realidade* e *Capricho*, sendo a primeira, voltada para o público feminino; a segunda, de atualidades e a terceira direcionada ao público jovem feminino.

¹⁵ Conforme consta no livro organizado por Dau Bastos, *Ana & Ruth: 25 anos de literatura* (1995).

Figura 1 — Propaganda de lançamento da *Recreio*, de 1969.

CHEGOU

Recreio

uma revista para
ler e brincar

GANHE O Nº 1
EM CLAUDIA,
REALIDADE E
CAPRICHIO

Recreio
Nº 1
UM DIA
NO ZOO
PRIMEIRO PRESENTE PARA VOCÊ UM BRINQUEDO PARA MONTAR!

E só você falar com o seu pai e sua mãe,
o 1.º número de Recreio vem junto com
as revistas que eles sempre compram.

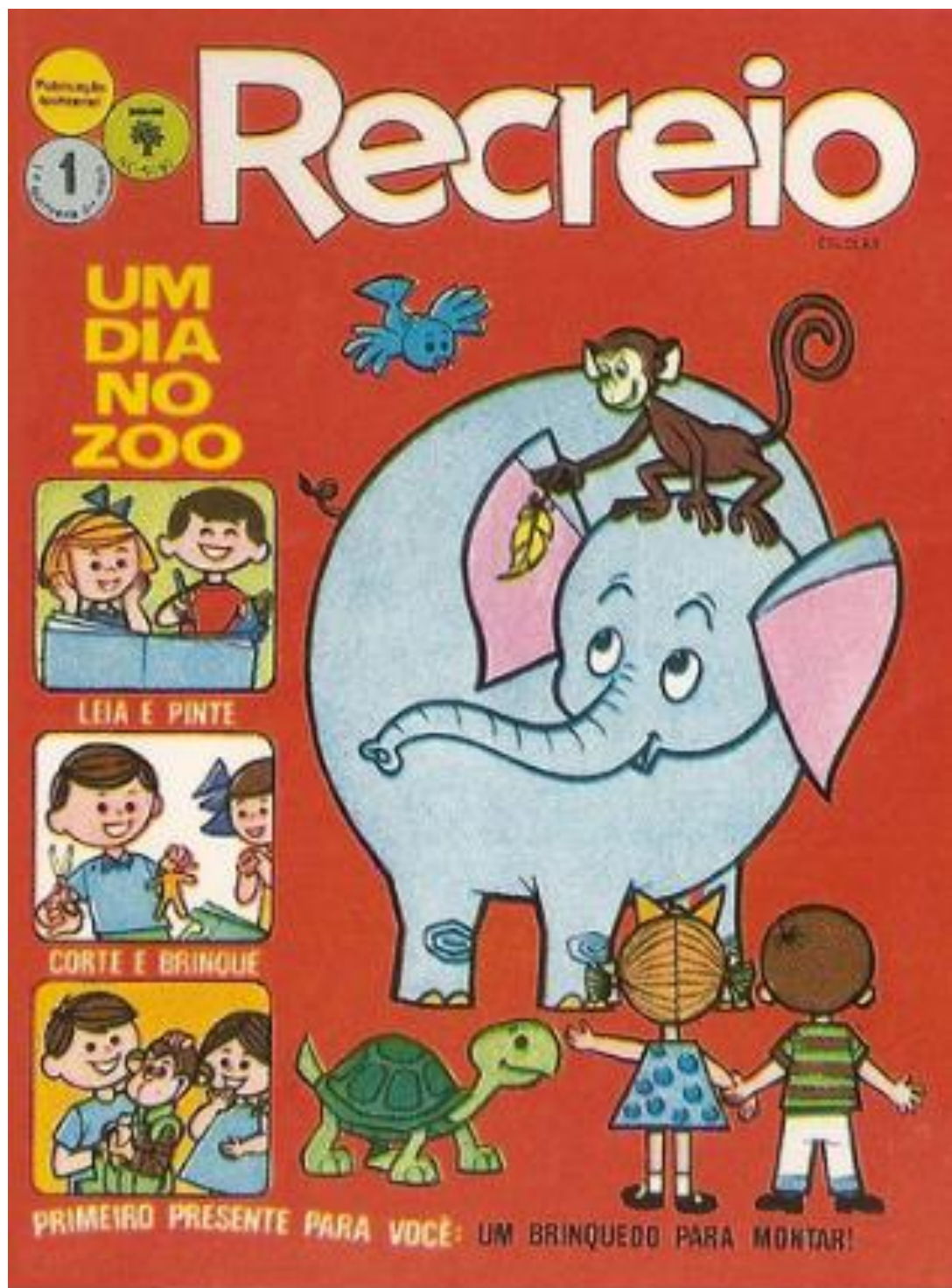
Fonte: Recreio, a revista brinquedo (2014)

Nascia, assim, em maio de 1969, a revista *Recreio*. Ao longo de sua primeira fase, que dura até 1982, a revista mudaria de editores, de coordenação pedagógica, passaria a levar publicidade no miolo e na quarta capa e mudaria de formato, mas, como afirma Correia, é impossível deixar de destacar o sucesso que teria ao longo desses anos “com tiragens representativas que chegaram a 500 mil exemplares por edição” (Correia, 2010, p. 106) e publicação no exterior.¹⁶

Primeiramente com o nome *Recreio escolar — A revista brinquedo — Leia e pinte, corte e brinque*, a publicação tinha o formato de 20 cm x 27,5 cm, dezesseis páginas em quatro cores e vinha acompanhada por um encarte, que servia como brinde para a criança montar, o qual era relacionado à história ou tema do número. Nesse primeiro momento, a revista toda consistia apenas na história, e os cantos das páginas vinham com diferentes propostas de brincadeiras, convidando o leitor a pintar alguma figura, ligar um animal ao outro, recortar um bicho etc.

¹⁶ Conforme consta em Machens (2009) e em Correia (2010), a revista teria sido publicada na Itália, com o nome de *Carosello*, na Argentina e na Espanha, chamando-se *Recreo*.

Figura 2 — Primeiro número da *Recreio*, publicado em maio de 1969.



Fonte: Capas da Revista Recreio 1969/1970 (2011)

A partir de seu décimo primeiro número, a revista passou a ter circulação semanal,¹⁷ porém voltaria a ser publicada quinzenalmente em 1974, no número 235, sendo também acompanhada por um brinde, e não mais somente por um encarte para a criança “montar” o próprio brinquedo (Correia, 2010).

Durante esse primeiro período, que correu de 1969 a 1982, é interessante notar que houve entradas e saídas na bancada da revista. Em 1971, dois anos depois do seu lançamento, Sonia Robatto e Ruth Rocha saem da Abril, e Claudio de Souza assume a direção por alguns anos, nos quais, segundo Machens, ele “fez várias modificações ao projeto e trocou a orientadora pedagógica [...] Optou por outros autores e, em consequência desse conjunto de mudanças, a vendagem do periódico despencou para apenas 25 mil exemplares semanais” (Machens, 2009, p. 46).¹⁸

Em 1976, com Ruth Rocha de volta à revista, agora como editora, a *Recreio* perde o “escolar” do título e, conforme Correia também indica, passa a basicamente republicar as histórias que estrearam durante os primeiros anos. É a partir do ano seguinte, 1977, que mudanças mais significativas começam a aparecer na publicação: o formato passa a ser menor, 13,5 cm x 21,5 cm, mais próximo do gibi (algumas edições o chamaram de “formato gostoso”), as páginas dobram de número, sendo agora 32 ao todo, e o título passa a ser *Recreio, a revista brinquedo: Histórias — Quadrinhos — Brincadeiras* ou *Recreio, a revista brinquedo: Histórias — Reportagens — Brincadeiras*, a depender do conteúdo trazido. Além da tradicional narrativa que dava nome ao número, a revista também publicava histórias em quadrinhos e uma seção dedicada ao público, que podia conter desenhos e cartas enviados pelos leitores para a redação.

¹⁷ A publicação trazia uma história escrita por Ruth Rocha, “Nosso amigo ventinho”, e anunciava a mudança com um *splash* na capa: “AGORA TÔDAS AS SEMANAS”.

¹⁸ Sobre Claudio de Souza, há ainda um trecho do depoimento de Ana Maria Machado a Maria Lucia Machens que chama atenção, quando ela pergunta se a autora se sentiu alguma vez censurada pela revista: “Sim, uma vez — e saí. Foi em fim de 1971 (acho, eu estava em Londres), quando mandei uma história de Natal, “O Natal de Manuel”. O editor se chamava Cláudio alguma coisa e disse que era um absurdo eu fazer uma história contra o consumo numa revista que vivia de publicidade, que eu mudasse o tom. Preferi sair. Alguns anos depois, quando Ruth foi ser editora, na nova fase (já com a revista em formato pequeno), ela me chamou para voltar e voltei” (*Ibid.*, p. 139).

Figura 4 — Primeira dupla da edição n.º 358, com anúncio publicitário de Nescau à esquerda e o início da história “A Princesa Primavera”, escrita por Maria Lúcia Ramos e ilustrada por Renato Canini, à direita.



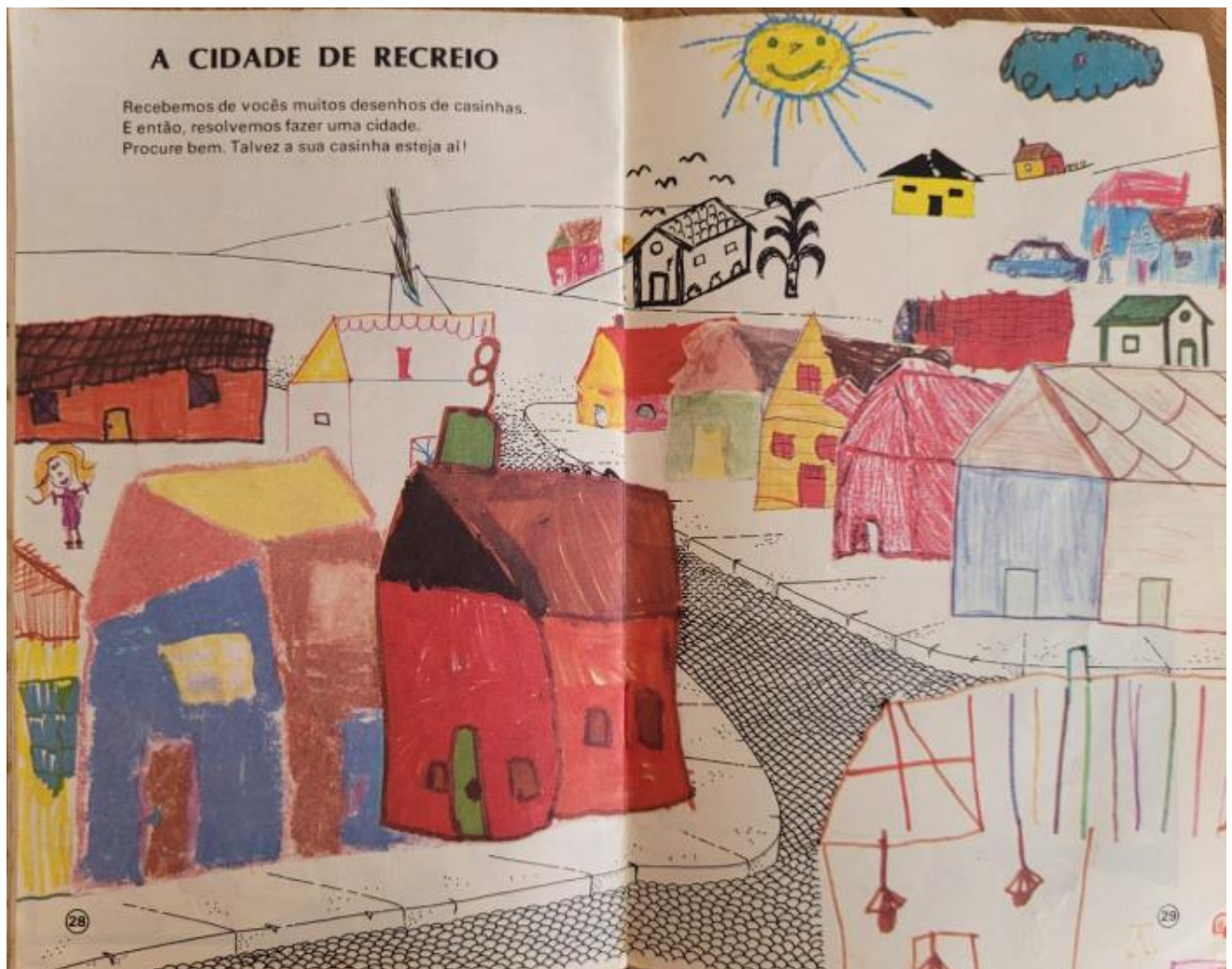
Fonte: Acervo pessoal

Figura 5 — Quadrinho da edição n.º 358.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 7 — Seção com desenhos dos leitores da edição n.º 358.

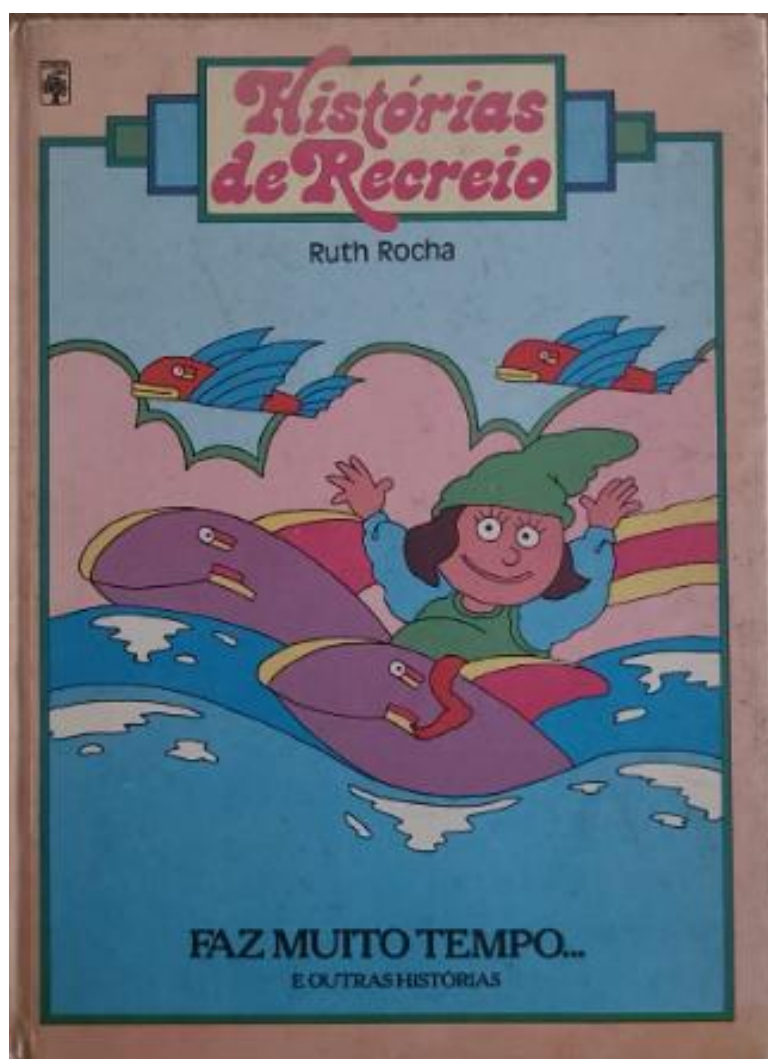


Fonte: Acervo pessoal

Um aspecto importante de ser mencionado é a criação da série de livros *Histórias de Recreio*. Ana Maria Machado é quem recorda a criação dessa e de outra série (*Livros de Recreio*), acentuando, a partir disso, o sucesso comercial da revista:

O sucesso foi tanto que alguns anos depois (em 1976) a própria editora resolveu ampliar seu leque, colocando à venda em bancas de jornal uma coleção de histórias bem mais longas, que não cabiam na revista (*Livros de Recreio*, na qual publiquei *Bento-que-bento-é-o-frade*, meu primeiro livro infantil, em 1976). E em 1977, uma série de dez livros (quatro de Ruth, três meus e três do Joel), *Histórias de Recreio*, cada um reunindo quatro histórias já publicadas pela revista. Com isso, se fez a passagem da revista ao livro e se garantiu a permanência da experiência que, apenas em bancas, podia ter sido efêmera e transitória. (Machens, 2009, p. 141)

Figura 8 — Capa do fascículo *Histórias de Recreio, Faz muito tempo... e outras histórias*, escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Walter Ono, de 1982.

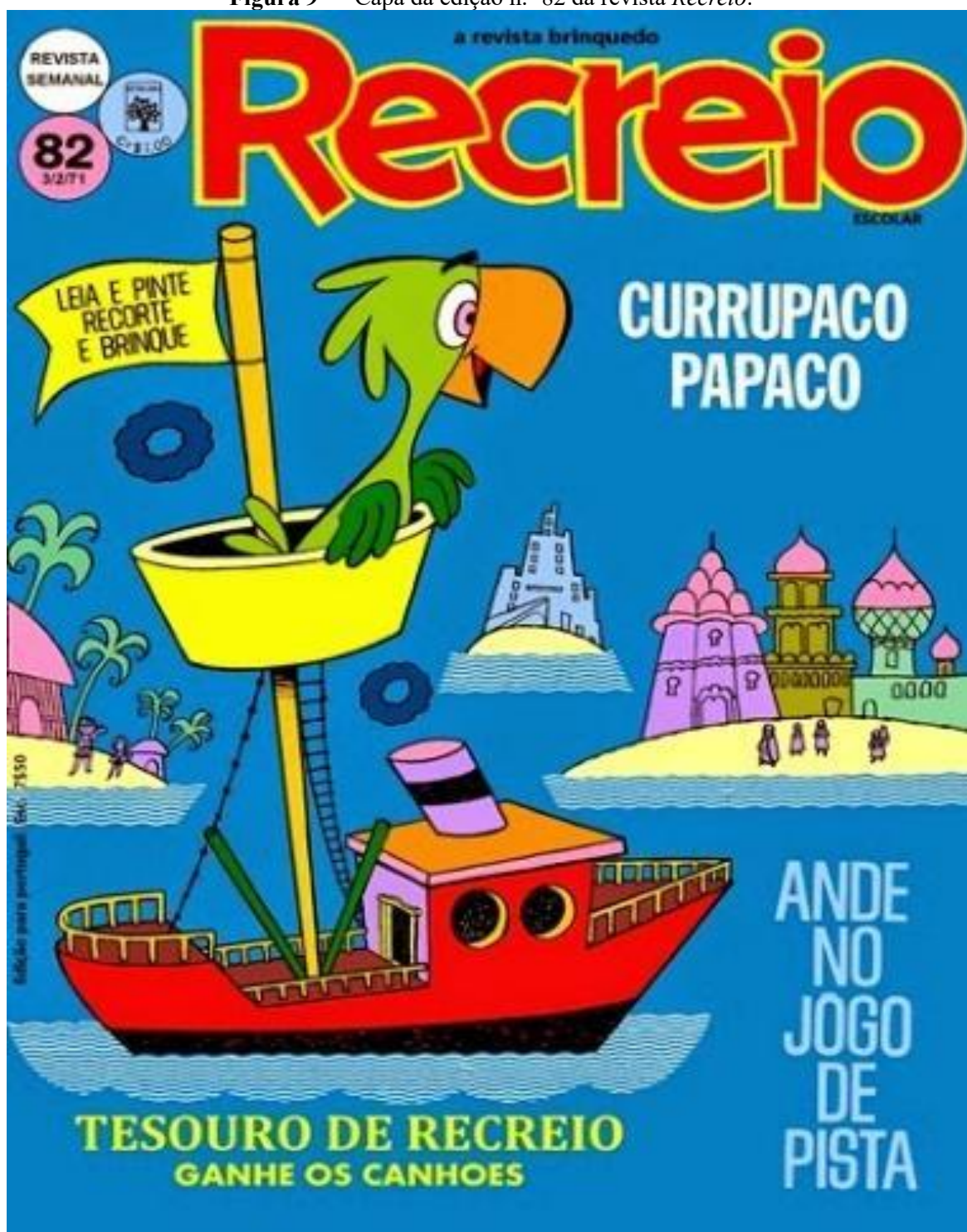


Fonte: Acervo pessoal

É evidente que a editora Abril estava atenta à demanda de mercado e criou subprodutos da revista que tornassem as histórias mais perenes e aplicáveis à sala de aula, além de mais presentes na vida das famílias. Também houve a criação de uma série musical chamada Taba, lançada em 1982, que vendia um livro ilustrado — muitos deles com histórias já publicadas pela *Recreio* — acompanhado por um disco, em que grandes nomes da música brasileira, como Chico Buarque, Caetano Veloso e Gal Costa dramatizavam os textos. Alexandre de Castro Gomes contextualiza a série em sua dissertação *A configuração dos monstros na literatura infantil e juvenil brasileira do século XX*:

Em 1982, Sônia Robatto idealizou e lançou uma série de livros com textos de teatro infantil, que davam de brinde um compacto com músicas do livro, gravadas por artistas populares. Taba: histórias e músicas brasileiras foi lançada pela Abril Cultural, com editoração dos textos da própria Sonia Robatto e coordenação de Cristina Porto. (Gomes, 2021, p. 108)

Figura 9 — Capa da edição n.º 82 da revista *Recreio*.



Fonte: Capas da Revista Recreio 1969/1970 (2011)

Figura 10 — Capa de um fascículo da Taba, com a mesma história da revista da Figura 9, de Ana Maria Machado, intitulada “Currupaco Papaco”.



Fonte: Currupaco Papaco – Coleção TABA – Completa (2012)

A revista *Recreio* deixa de circular em maio de 1982.¹⁹ Ao longo de todos esses anos, embora com mudanças de cargo e entradas e saídas, foi Ruth Rocha quem atuou por mais tempo na revista, tendo começado como orientadora pedagógica e tornando-se, além de autora, editora-chefe e diretora.

Naquele momento, cessava não apenas uma publicação, mas um projeto literário e pedagógico muito bem estruturado, do qual fizeram parte jornalistas, editores, escritores e ilustradores.

¹⁹ De acordo com Alexandre de Castro Gomes, o último exemplar foi o número 459, cuja história “A Cinderela das Bonecas”, assinada por Ruth Rocha, já havia sido publicada no número 33 da revista. (Gomes, 2021, p. 115)

3.2 Propostas e perspectivas

Mais de cinquenta anos nos separam do primeiro número da *Recreio*. Hoje, quando pensamos no projeto literário e pedagógico que sedimentou o periódico, e que é reafirmado por seus autores e editores, é de fato possível identificar nele uma tentativa (bem-sucedida) de ser uma publicação que conversasse com as crianças brasileiras e gerasse identificação nelas, fosse por suas histórias, fosse pela maneira com que a linguagem era utilizada e que, por meio do brincar, educasse o pequeno leitor. Num país governado por um regime autoritário e conservador, surgia uma revista que colocava em primeiro plano uma parcela da sociedade quase sempre esquecida ou deixada de lado: a criança.²⁰

Segundo Correia (2010):

Com o pensamento no leitor infantil e também no contexto do mercado de revistas daquele período, o plano editorial de *Recreio* tinha um propósito claro: ser a primeira leitura da criança, *aproveitando uma fase na qual a escolaridade estava em crescimento* (Pereira, 2009). Para isso fazia uso de histórias e personagens nacionais, tratava de fatos ocorridos no Brasil e também exercitava habilidades motoras importantes para as etapas do desenvolvimento infantil. (Piaget, 1993²¹ *apud* Correia, 2010, p. 108, grifos nossos)

Conforme consta em Machens (2009), segundo a própria Sonia Robatto, o fio condutor que guiou a criação da *Recreio* de fato segue esse caminho:

Para Sonia, a revista *deveria ter algum cunho pedagógico, mas de forma tênue*, e o seu público-alvo seria a criança pequena, que não sabia ler, ou que estava começando a ler, começando a ser alfabetizada [...] Acima de tudo, deveriam ser autores que respeitassem a criança e o seu intelecto. (Machens, 2009, p. 43, grifos nossos)

Há, nessas duas falas, um aspecto que chama especialmente a atenção e que interessa particularmente a este trabalho. Correia identifica, com base no trabalho de Mateus Henrique

²⁰ Alexandre de Castro Gomes transcreve, em sua dissertação, o relato de Sonia Robatto sobre o surgimento da *Recreio*: “Eu fui até a Abril apresentar um texto meu para eles publicarem. O texto era João e o Mico (que acabou saindo na edição de número 52 da *Recreio* e depois republicado nos números 307 e 445). Eles me responderam que buscavam um projeto de revista, me apresentaram ao Igaraya e pediram que montássemos esse projeto juntos. Fomos aprovados e a revista nasceu. O meu objetivo era criar uma revista que desse confiança para o leitor, que fizesse a criança tomar posse de si mesma.” (Gomes, 2021, p. 152)

²¹ Piaget, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

de Faria Pereira,²² que a Abril se valeu de um momento de crescimento na escolaridade para a criação de uma revista focada no leitor infantil, o que ganha uma nova luz quando levamos em conta que Sonia Robatto afirma que interessava à revista que houvesse “algum cunho pedagógico” (Machens, 2009, p. 43) em sua essência.

Ora, como vimos, foi com a Lei n.º 5.692, que mudava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dava maior ênfase à leitura literária, que a *Recreio* ganhou as salas de aula, conforme atesta Ana Maria Machado em diversos textos.²³ Esse sucesso, no entanto, talvez não se deva apenas à qualidade literária dos novos autores que começavam a escrever na revista, mas também à forma como ela se colocava no mercado e à concepção que fomentou seu projeto e criação.

O próprio título que a revista teve, de 1969 a 1976, já oferece algumas pistas de sua orientação: *Recreio — escolar*. “Recreio”, que na definição do dicionário Houaiss (2023) é “algo que serve para divertir; brincadeira, divertimento, folguedo”, se alia ao “escolar”, gerando a percepção de que aquele produto está alinhado aos valores pedagógicos e escolares vigentes; e também mostra que o que diverte pode ensinar, e o que ensina pode divertir.

Em sua dissertação de mestrado, *Histórias de recreio: uma interpretação sobre a produção cultural da Revista Recreio 1969-1982*, Márcia de Souza de Santi (2004) traça uma análise sobre a produção cultural da *Recreio* no contexto histórico-social em que o Brasil se encontrava. Ao tentar entender qual era exatamente a “pedagogia” que norteava a revista, Santi sinaliza uma aproximação da publicação com os estudos da psicóloga Ana Maria Poppovic, cuja tese de doutorado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), gerou o livro *Alfabetização: disfunções psiconeurológicas* (1968), que relacionava o potencial que as brincadeiras possuem para a alfabetização dos pequenos, algo que se identifica facilmente nas brincadeiras que margeiam as páginas da *Recreio* e que foram concebidas, num primeiro momento, por Ruth Rocha.

²² Pereira, Mateus Henrique de Faria. *A máquina da memória — Almanaque Abril — O tempo presente entre a história e o jornalismo*. Bauru: Edusc, 2009.

²³ Como nos já citados “O trânsito da memória — Literatura e transição para democracia no Brasil” (do livro *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*, 1999) e “Pelas frestas e brechas: a importância da literatura infantojuvenil brasileira” (2016). Além disso, em declaração mais recente, Ana Maria Machado deu aos professores o mérito por sua carreira: “A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1972 recomendava leituras extracurriculares. Não havia muito livro infantil naquele tempo, mas a revista [*Recreio*] saía toda semana. Aí os professores começaram a recomendar a revista ou levar para a sala de aula. Nossa geração, que depois veio a ser chamada de ‘boom da literatura brasileira’ nos anos 1970, deve muito aos professores, que nos perceberam, nos resgataram, souberam nos levar aos leitores” (Peres, 2019).

A própria escritora,²⁴ inclusive, já sinalizou em entrevistas a importância que o trabalho de Poppovic teve para a produção das atividades que, nessa fase inicial, permeavam as páginas da revista:

“A ideia da revista *Recreio* era ter um conto e uma tirinha ao lado, que seria uma brincadeira. Mas ela [Sonia Robatto] queria que essa brincadeira fosse uma coisa educativa.” A então socióloga-educadora tinha acabado de aplicar no jardim da infância do Colégio Rio Branco uma tese sobre a educação durante a alfabetização, através de um artigo, que, segundo ela, muito bem ilustrado, chamou a atenção de Sônia, que a convidou para ser coordenadora pedagógica da revista.

A partir daí, nascia aos poucos a escritora Ruth Rocha. De início, sua função era criar aquelas tirinhas educativas, que preparavam os pequenos leitores para a alfabetização, utilizando um método pouco conhecido, criado pela professora Ana Maria Poppovic. (Gonçalves; Rodrigues, 2016)

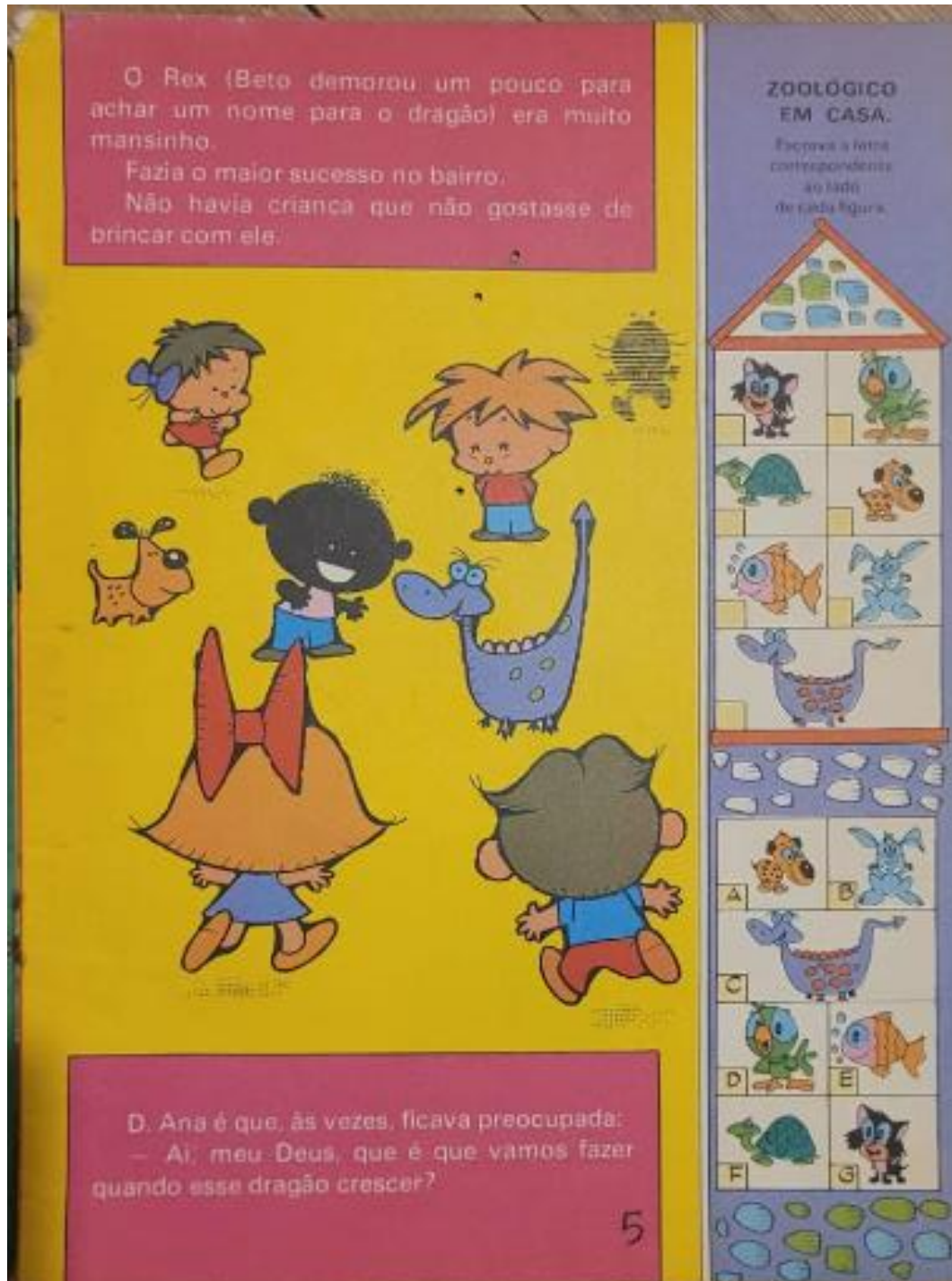
Para Santi, a relação que a revista estabelece com essa linha pedagógica está clara, também, no slogan da revista: *Leia e pinte, recorte e brinque*.

No caso da revista *Recreio*, a palavra “brinque”, usada incisivamente como *slogan* durante todo o período de publicação, colocou-a em destaque como um objeto de diversão. O *slogan Recreio — escolar* pode sugerir o recreio e a escola como espaços distintos que a revista buscou aproximar. Esta ideia corresponderia ao comentário de Rocha sobre as atividades educacionais introduzidas pela revista e que serviram de modelo para as escolas de pré-alfabetização. (Santi, 2004, p. 26)

De fato, conforme Rocha atesta na mesma entrevista, as brincadeiras propostas a princípio não foram bem recebidas pelas professoras, mas logo estavam sendo utilizadas em todo o país. Alguns exemplos de em que consistiam essas brincadeiras podem ser observados no número 220 da revista, publicado em 26 de setembro de 1973, que traz o conto “O último dragão”, escrito por Elenice de Almeida e ilustrado por Canini:

²⁴ Antes de atuar como orientadora pedagógica da revista, Ruth Rocha trabalhava no tradicional colégio particular paulistano Rio Branco, tendo sucesso ao aplicar a tese de Poppovic com uma turma de jardim da infância.

Figura 11 — Exemplo de brincadeira do n.º 220 da *Recreio*.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 12 — Exemplo de brincadeira do n.º 220 da *Recreio*.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 13 — Brinde encartado que acompanha o n.º 220 da *Recreio*.

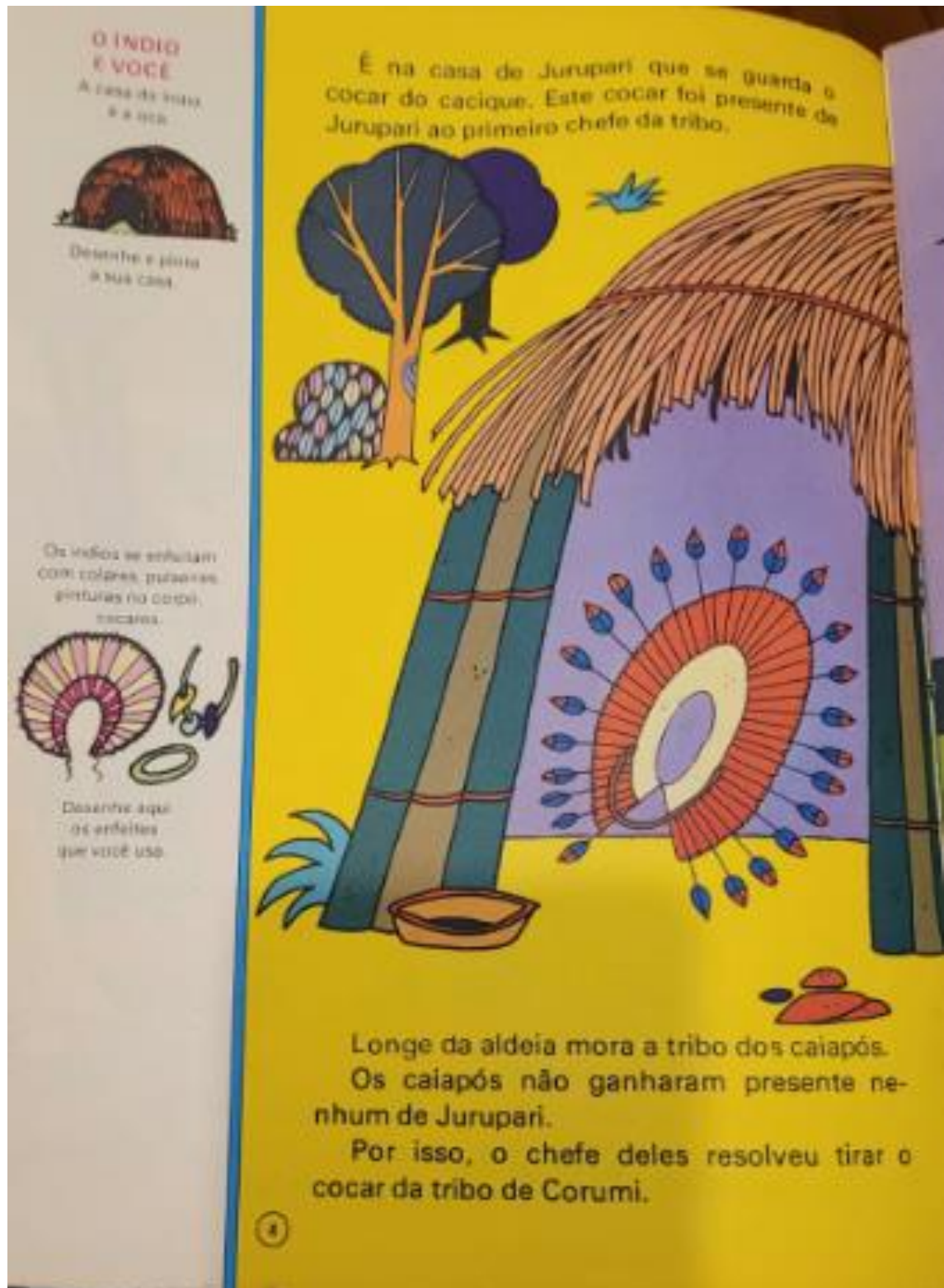


Fonte: Acervo pessoal

É possível verificar que a atividade/brincadeira se relaciona com a narrativa, e que há a intenção de provocar na criança um entendimento de mundo — relacionar as ilustrações pela semelhança — e de relações numéricas — utilizando os dragões para o exercício de somatória. Também encartado na revista, há um brinde com o qual a criança pode, seguindo um passo a passo, montar o próprio dragão.

A história “Corumi e a flecha mágica”, presente no nº 197 da revista, escrita por Cláudio Fuentes e ilustrada por Izomar, também traz atividades relacionadas à narrativa da revista — propondo ao leitor que, num exercício de alteridade, repare nas diferenças entre a casa e as vestimentas deles próprios comparadas às dos indígenas, ou apresentando alguns verbetes na língua tupi.

Figura 14 — Exemplo de brincadeira do nº 197 da *Recreio*.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 15 — Exemplo de brincadeira da *Recreio*.



Fonte: Acervo pessoal

Para Santi, que em sua dissertação utiliza outros exemplos, essas brincadeiras estão muito mais alinhadas a uma proposta pedagógica e de ensino, que intensifica a relação da revista com a escola, do que a algo puramente voltado ao lazer:

Parece que o *slogan Recreio — escolar* nem de longe garantiu simultaneidade do recreio e da escola quer seja em sua estrutura, quer seja no conteúdo dessas “brincadeiras”. Os espaços diferenciados para os jogos, brincadeiras e as histórias interferiam na sua estrutura, na sua estética, caracterizando-a mais, ou somente, enquanto *escolar*, do que *recreio*. Reafirme-se, assim, também o recreio como espaço de ensino e disciplina. (Santi, 2004, p. 35)

E, ao evocar o artigo “Chichleuchlauchra”, de Walter Benjamin (2002), em que o filósofo alemão traça uma análise sobre as cartilhas da década de 1930, em específico uma póstuma de Tom Seidmann-Freud, *Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben! Ene Spielfibel* (Hurra, estamos lendo! Hurra, estamos escrevendo! Uma cartilha lúdica — em tradução livre), e no qual afirma que “jamais faltou aos ‘maiores’ um pretexto pedagógico qualquer para imporem-se às crianças com seus caprichos e manias, numa pose empertigada” (Benjamin, 2002, p. 139), Santi conclui que o projeto da *Recreio* não escapou a uma convenção antiga e tradicional, que pretendia educar a criança por meio de jogos e gracejos. Ainda, vale retomar as ideias que Benjamin (2002) expõe em “Visão do livro infantil”, em que ele chama a atenção para como a criança, ao ter contato com o livro ilustrado, é parte ativa no processo de absorvê-lo — e, ao longo desse processo, desvenda as ilustrações e a língua escrita, os “hieróglifos”, na visão de Benjamin:

De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas. Assim, as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos. E existem poucas cartilhas, estas porém fascinantes, que desenvolvem através de imagens um jogo semelhante. Na página dedicada à letra A encontra-se por exemplo uma natureza-morta construída em forma de torre, que se mostra bastante enigmática até que se descobre que águia, ameixa, âncora, aranha, avestruz, abacaxi, alaúde, avião, abecedário, apontador, ancinho estão amontados aqui. [...] Através da ostensiva exortação à descrição do seu conteúdo, essas ilustrações despertam na criança a palavra. (Benjamin, 2002, p. 55-6)

À vista deste pensamento, podemos concluir que a cartilha descrita por Benjamin se assemelha às atividades da *Recreio*, que não entregam de maneira simples as respostas às crianças, mas procuram fazer com que elas se sintam instigadas e encontrem relações entre as linguagens visual e escrita. Assim sendo, entendemos que, ao contrário do exposto por Santi, a *Recreio* apresentou, sim, uma proposta inovadora e contemporânea ao oferecer aos leitores um

material que aliava a educação ao lúdico, diferente da convenção que até então reinara na literatura infantil.

Ainda, dentro da ideia de jogos, é importante destacar que tanto eles quanto as brincadeiras têm destaque no trabalho de filósofos importantes, do qual sobressai não apenas Walter Benjamin, mas também o filósofo italiano Giorgio Agamben, que no texto “O país dos brinquedos: reflexões sobre a história e sobre o jogo”, sintetiza: “Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (Agamben, 2005, p. 85). Ao estabelecer uma relação entre o jogo e o modo como a criança se apropria do tempo, Agamben questiona:

Mas qual é, então, a essência do brinquedo? O caráter essencial do brinquedo — o único, se refletirmos bem, que o pode distinguir dos outros objetos — é algo de singular, que pode ser captado apenas na dimensão temporal de “uma vez” e de um “agora não mais” (com a condição, porém, como mostra o exemplo da miniatura, de compreender este “uma vez” e este “agora não mais” não apenas em um sentido *diacrônico*, mas também em sentido *sincrônico*). (Agamben, 2005, p. 45)

Ao explorar os pressupostos linguísticos da sincronia, o estudo da língua em um momento específico, e da diacronia, seu estudo através do tempo, Agamben demonstra a potência presente tanto no brinquedo quanto na infância — conforme explicado por Silvana Silva no artigo “A especificidade da noção de jogo em Agamben: influência da análise linguística ou hipótese da infância?”:

A recriação de uma “potência” de história que só o brinquedo tem — e talvez o objeto artístico também — revela o poder transformador e também anárquico que a infância do homem detém. O brinquedo assim faz um duplo trabalho com o tempo: destemporaliza a função do objeto, em primeiro lugar, e também o retemporaliza no “agora é assim”. (Silva, 2019, p. 101)

É interessante pensarmos na potência de uma revista infantil que se empenhava não apenas em disponibilizar textos literários de qualidade, mas também em oferecer brinquedos e jogos que, de diversas maneiras, traduziam a temporalidade — ou, como Silva sugere, “retemporalizavam o ‘agora é assim’” — na qual a revista foi produzida.

Além disso, entende-se que a publicação acabava compondo um perfil duplo: ao mesmo tempo que trazia um texto literário moderno — que reproduzia um falar coloquial, presente nas ruas do país, e apostava na inteligência do leitor ao fazer uso de metáforas e outras figuras da linguagem até então reservadas à literatura adulta —, a revista também cumpria um papel quase

semelhante ao de um livro didático com atividades e propostas que “talvez, confundindo-se com jogos e brincadeiras, tiveram o desejo de proporcionar o que a escola não proporcionava às crianças: uma forma de aprender com prazer e liberdade” (Santi, 2004, p. 50).

Como Benjamin (2002) escreve em outro artigo, “Velhos brinquedos”:

Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acochado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra. (Benjamin, 2002, p. 64)

A *Recreio* leva em conta a afirmação de que brincar é libertação. E tendo noção disso, a revista extrapola as fronteiras do brincar, utilizando-o, também, para educar.

Tendo isso em vista, é interessante levar em conta, ainda, as informações e depoimentos de uma matéria da *Folha de S.Paulo* assinada pela jornalista Mônica Rodrigues da Costa, datada de 23 de abril de 1999. Na matéria, intitulada “ ‘Recreio’ faz 30 anos em maio”, a jornalista entrevista Sonia Robatto e Ruth Rocha, e logo de saída comenta:

“Recreio” foi um marco na pedagogia brasileira. Foi adotada por inúmeras escolas. A revista veiculava brincadeiras que ensinavam, sem a criança perceber, operações matemáticas e a língua portuguesa, além de prepará-la para a alfabetização (exercícios de psicomotricidade e discriminação visual).

A receita do sucesso incluía a simplicidade de um projeto gráfico uniforme, temas definidos e idade especificada - 4 a 7 anos. (Costa, 1999)

A percepção da revista, há mais de vinte anos, já era a de uma publicação cujo sucesso vinha de sua veia pedagógica. Na mesma matéria, Sonia Robatto comenta que a revista acompanhava o calendário escolar e as festas anuais para guiar os temas, e Ruth Rocha, mais uma vez, menciona, dessa vez sem dar nome, o método de Poppovic como um dos motivos do sucesso: “Para Ruth, a eficácia pedagógica de ‘Recreio’ na escola pode ser atribuída ao fato de ela não adotar, até então, como orientação geral, métodos similares. ‘As crianças brincavam e achavam aquilo uma farra, faziam com gosto, não sabiam que era lição’” (Costa, 1999).

A partir dessas declarações de Ruth Rocha e de Sonia Robatto, vale refletir sobre a afirmação de que havia uma pretensão pedagógica na formulação dessas atividades da *Recreio*. Uma vez que isso de fato se cumpriu, surgem algumas questões: teria a *Recreio*, desde o início, orientado a sua publicação para a adoção em sala de aula? Ao incluir atividades e brincadeiras que seguiam a base do “ensinar brincando”, a revista não estaria em busca de seduzir também

(ou principalmente) professores e adultos? Não seria possível identificar a *Recreio* com o que hoje chamamos de livro paradidático?

Na tentativa de elucidar essas questões, faremos a análise de três revistas publicadas em 1969, 1971 e 1976, sendo parte integrante da primeira fase da *Recreio* (de 1969 a 1982) e escritas por três autores proeminentes da literatura infantil brasileira, que veriam, a partir de seus textos publicados na revista, suas obras se expandirem e multiplicarem tanto no Brasil quanto fora do país. Analisaremos, a seguir, o n.º 112, “Camilão, o comilão!”, de Ana Maria Machado, publicado em 1971; o n.º 15, “Catapimba!”, de Ruth Rocha, publicado em 1969; e o n.º 304, “A harpa de vento”, de Joel Rufino dos Santos, publicado em 1976.

A opção de iniciar a análise por “Camilão”, publicado dois anos depois de “Catapimba!”, se dá porque, dos três textos, este é um conto acumulativo, que consideramos, durante a leitura das três revistas, um recurso narrativo que evidencia com mais clareza a ideia de “educar divertindo”, que estava aliada ao projeto da *Recreio*. “Catapimba!” mantém diálogo com “Camilão” na relação que se estabelece entre a ilustração e o texto, retoma-se em sua leitura elementos já apresentados anteriormente; “Catapimba!” constitui, ainda, o primeiro título de edições subsequentes e que ainda circulam no mercado literário brasileiro. Por fim, “A harpa de vento”, o mais recente dos textos, é composto por elementos que diferem dos outros dois, e por isso, optou-se por incluí-lo objeto para fechar as análises. Não identificamos, durante a análise, um amadurecimento da revista posto a ordem cronológica — desde os primeiros volumes, o projeto e a qualidade literária da revista já estão evidenciados.

4 HISTÓRIAS DA *RECREIO*: ANÁLISES

Na introdução do livro *Poder, voz e subjetividade na literatura infantil*, Maria Nikolajeva lança mão de uma pergunta importante quando pensamos na literatura infantil e na sua relação com a pedagogia e a arte:

Uma pergunta recorrente na pesquisa sobre literatura infantil é se a literatura infantil enquanto campo de pesquisa pertence à educação ou à arte, como fica evidente no título do estudo do pesquisador dinamarquês Torben Weinreich, *Children's Literature Art or Pedagogy?* (Literatura Infantil: Arte ou Pedagogia?, 2000). Essa talvez seja uma das questões centrais de todos os estudos de literatura infantil, se não for a questão central: deveríamos considerar, e por consequência estudar, a literatura escrita e vendida para crianças e jovens como uma obra prioritariamente literária ou como uma ferramenta prioritariamente educativa? (Nikolajeva, 2023, p. 8-9)

A própria autora conclui que não existe, neste caso, uma resposta definitiva entre um e outro — ela é híbrida. Quando analisamos a revista *Recreio* munidos da teoria literária voltada à literatura para crianças, como será feito a seguir, é impossível não considerar que, embora a revista seja definitivamente um material de viés pedagógico, o que realmente a compunha e diferenciava era a narrativa ficcional acompanhada por ilustrações. De acordo com as definições de Sophie Van der Linden:

LIVROS COM ILUSTRAÇÃO: Obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.

[...]

LIVROS ILUSTRADOS: Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem. (Linden, 2011, p. 24)

Neste trabalho, tratamos as revistas *Recreio* incluindo-as no paradigma de livros ilustrados. Nas palavras de Valenzuela, os “livros-ilustrados permitem ler palavras e imagens sem a limitação da sequência linear, ampliando as possibilidades semióticas e semântico, numa interação inusitada entre imagem e texto”. (Valenzuela, 2015, p. 154-155). Porém, consideramos importante destacar que entendemos que a *Recreio* é, antes de tudo, uma revista — uma publicação periódica que serve ao mercado, geralmente de baixo custo e, que ao contrário do livro ilustrado pode ter, aglutinada ao seu objeto, publicidade e outras intervenções.

Nas análises que se seguem, lançamos um olhar à relação estabelecida entre o texto e a ilustração que qualificam a revista como livro ilustrado, cuja gramática pode ser transportada a

outros objetos sem prejuízo. Fato é que, na *Recreio*, havia uma grande valorização da linguagem verbal — não à toa que foi nela onde grandes nomes da literatura para crianças começaram a escrever, dando ênfase ao texto, que era acompanhado de ilustrações, que muitas vezes exerciam uma função de representação do que foi dito, mas, ainda assim, inserindo elementos interessantes e recursos arrojados empregados à época. De certo modo, a *Recreio*, para além de uma publicação periódica, sedimentada em um projeto particular, permite sua identificação com o livro ilustrado.

A proposta da *Recreio* alia-se à busca por novos formatos e expressões no âmbito da produção de textos direcionada a crianças. Nos termos de Valenzuela (2015), é no século XX que se discute

a finalidade da literatura infantil: as obras deveriam instruir ou divertir, trata-se de Arte ou de instrumento pedagógico? Os movimentos de vanguarda contribuem para a reflexão sobre o objeto da literatura e em especial da literatura infantil e juvenil [...] O lúdico, a disposição gráfica, o jogo com o verbal e o não verbal evidenciam uma busca por novas formas de leitura. (Valenzuela, 2015, p. 154)

Nas análises a seguir, procuramos lançar este novo olhar à revista — um estudo que dê conta de estudá-la como um objeto literário, em que escritores e ilustradores empregaram intenção e comprometimento nessa direção. Prova disso é que Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Joel Rufino dos Santos são parte importante do cânone da literatura brasileira, e os ilustradores dessas histórias também deixaram, cada um a seu modo, uma marca na história visual do livro do país.

O que se pode observar e é comum às três narrativas consiste na clara procura dos autores de criar um texto verbo-visual em que a fruição da leitura ocorra sem complicações — a revista é uma porta de entrada para novos universos e referências extraliterárias, e provoca o gosto pela leitura em quem nela mergulha. A *Recreio* sabia que lidava com, nas palavras de Peter Hunt, *leitores em desenvolvimento*:

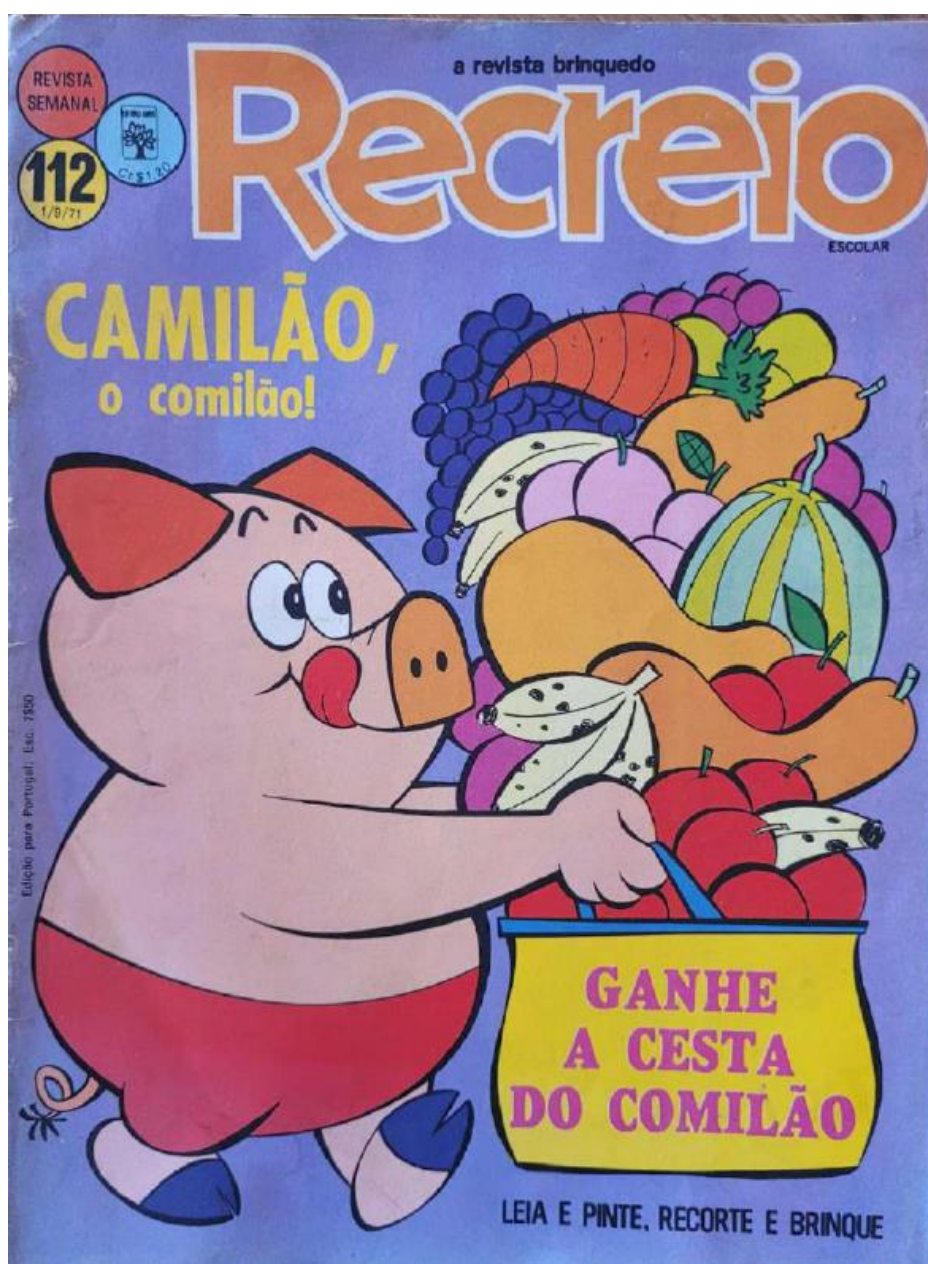
[...] sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela. Então, as crianças realmente “possuem” os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais que os adultos. (Hunt, 2010, p. 135)

Com isto em mente, passemos agora às análises e à forma como cada autor e ilustrador pensou nessas histórias — que foram assimiladas por tantas crianças décadas atrás.

4.1 “Camilão, o comilão!”, de Ana Maria Machado

Há um certo porquinho glutão e simpático que passeia pelas estantes das livrarias, escolas e bibliotecas brasileiras há mais de cinquenta anos. Ele é Camilo — ou Camilão —, protagonista da história que leva seu nome, escrita por Ana Maria Machado. Camilão estreou na literatura infantil no n.º 112 da revista *Recreio*, em 1º de setembro de 1971, ilustrado por Cesar Roberto Sandoval, quando sua autora ainda era nova no ofício de escrever para crianças.

Figura 16 — Capa da edição com a história “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

Nascida no Rio de Janeiro, em 1941, Ana Maria Machado é escritora, professora, artista plástica e hoje uma imortal da Academia Brasileira de Letras. Ao longo de sua carreira, conquistou prestigiosos prêmios, entre os quais vale destacar o Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil. Embora tenha vários livros publicados para adultos, entre romances, contos e poesia, foi na literatura para crianças em que Ana Maria Machado mais assinou o próprio nome — e foi na *Recreio*, em 1969, que iniciou sua trajetória, ao lado de Ruth Rocha e Sônia Robatto. Nas palavras de Maria Nikolajeva:

As duas [Ana Maria Machado e Lygia Bojunga] ampliam o nosso senso comum, de tempo e espaço, do cotidiano e do extraordinário. Ana Maria Machado faz grande uso da mitologia e do folclore, mesclando a narrativa oral com a mais bela linguagem literária, repleta de alusões, metáforas e um imaginário complexo. [...] Realidade e conto de fada facilmente trocam de lugar no universo literário de Machado; na verdade, são apenas duas faces do mesmo mundo. (Nikolajeva, 2023, p. 205)

Essa mescla de linguagens e uso de uma cultura brasileira no texto literário já é facilmente identificável nas primeiras produções de Machado para a *Recreio*. Ela partiu para o exílio na Europa em 1970, fugindo da ditadura militar que assolava o país, levando consigo algumas histórias infantis na mala, as quais seriam publicadas pela revista ao longo dessa década.²⁵

Cesar Roberto Sandoval ilustrou vários números da *Recreio*, onde trabalhou como assistente de arte no início de sua carreira, também nos anos 1970. Chegou a ser o chefe do departamento de arte da editora Abril e foi o criador de projetos de grande sucesso no Brasil, como a versão em quadrinhos de *Os Trapalhões* e *A Turma do Arrepio*, série também em quadrinhos publicada pela editora Globo de 1989 a 1993.

É no início de 1970, no começo das carreiras de Ana Maria Machado e Cesar Sandoval, que surge Camilão. Em contraponto com nosso país, que passava por um dos momentos mais tensos de sua história recente, a *Recreio*, ainda com pouco mais de dois anos de existência, estava em um de seus melhores momentos, com largas tiragens e edições semanais.

Na história, conhecemos Camilão, um leitão cor-de-rosa cheio de amigos e, principalmente, de fome. Camilo é simpático e bonachão, mas, como não demora a ficar claro para o leitor, nunca perde a oportunidade de encher a barriga. Ao longo da narrativa, o porco

²⁵ BIOGRAFIA: Ana Maria Machado. In: *Academia Brasileira de Letras*, [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>. Acesso em: 27 ago. 2023.

encontra diversos amigos-animais: o cachorro Fiel, o burro Joca, a vaca Mimosa, a galinha Quiqui, o macaco Simão, a abelha Zizi, o coelho Orelhudo e um esquilo sem nome, e cada um deles lhe dá um número crescente de frutas, depois de um pedido dramático de Camilão.

Essa história pode ser classificada como um conto acumulativo. De acordo com Ortega e Almeida (2015), nos contos acumulativos “as sequências narrativas se repetem e se encadeiam com acréscimos e recorrências de alguns elementos que seguem na mesma ordem até o fim” (Ortega; Almeida, 2015, p. 1050-1051). Ou seja, a estrutura desses textos é composta justamente pela repetição de orações e pelo acréscimo e/ou acúmulo de elementos na história, criando um encadeamento que facilita o entendimento e chama a atenção de quem lê o livro ou brinca com uma parlenda — vale recordar que Câmara Cascudo, em seu estudo sobre a literatura oral no Brasil, identificou esse gênero presente na nossa cultura oral, definindo-o como “pequenos contos de palavras ou períodos encadeados, ações ou gestos que se articulam, numa seriação ininterrupta” (Cascudo, 1984, p. 329).

Ao começar a leitura da revista, o leitor se depara com uma das duas ilustrações de página dupla presentes na edição (a outra, por sua vez, está localizada precisamente no final da história). A importância da análise dessas páginas duplas é destacada à luz da definição de Sophie Van Der Linden (2011), que reforça a nossa interpretação ocidental de livros ilustrados:

A página dupla do livro ilustrado é um espaço axiforme. Um leitor ocidental em geral percorre o espaço do livro aberto da esquerda para a direita. De modo que qualquer personagem com o deslocamento orientado nessa direção reproduzirá com mais facilidade a ilusão de movimento. Percebido no sentido da leitura, o personagem assim representado é de certa forma acompanhado pelo deslocamento do olhar. O fluxo da leitura e do movimento representado convergem, reforçando o efeito sugerido pela imagem. Dessa maneira, o tempo no livro ilustrado passa da esquerda para a direita. (Linden, 2011, p. 115)

Levando-se em consideração, ainda, que a revista estava sempre margeada pelas propostas de atividades, a composição das duplas da *Recreio* era um espaço curioso, que continha o texto, a ilustração e uma “conversa” com o leitor.

Assim, na primeira dupla, o personagem central, Camilo, é introduzido de maneira direta e simples: “Camilo era um leitão. Um porco grande, o Camilão” (Machado, 1971a, p. 2). O uso dos aumentativos tem presença forte sempre que se trata de definir o porco e enfatiza a ideia do grande apetite do protagonista. A introdução também revela que Camilo é avesso ao trabalho — “Mas não queria saber de trabalhar para ganhar comida” (*Ibid.*, p. 3) — e frequentemente solicita alimentos aos amigos. Estes, por sua vez, não se incomodam com isso,

devido à sua natureza amigável e gentil: “achavam graça daquela gulodice” (*Ibid.*, p. 3). Há, ainda, um juízo de valor expresso pelo narrador, que indica que esse hábito de comer tanto não prejudica quem está a seu redor, mas somente a Camilo. Não prevalece a censura ao ato de comer em excesso e sim um alerta do malefício que esse exagero pode causar.

A ilustração reforça algumas dessas ideias ao mostrar Camilo sentado à mesa, rodeado de gostosuras, sendo servido por raposinhas, que levam cerejas e pudim para ele com expressão de contentamento. Sobre a mesa, é possível identificar tipos diferentes de frutas — banana, abacaxi e maçã —, e Camilo come um prato de salada. Marcando o fato de se tratar de um porco, há também certo descuido com a limpeza: casca de banana e uma lata vazia estão no chão, próximos ao protagonista, embora o texto diga que Camilo “não era dos mais porcos” (*Ibid.*, p. 2).

Figura 17 — Primeira página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

A proposta de brincadeira na lateral direita da página está em diálogo direto com a história — embora não cite o personagem, ela evoca o ponto principal do enredo: a comida. Há uma barra de chocolate, uma banana, um pão, um pudim e uma melancia, e o enunciado propõe que o leitor pinte de azul o que mais gosta de comer e de vermelho o que menos gosta. Não há uma avaliação nem um comentário que provoque a reflexão sobre quais comidas são ou não saudáveis nesse contexto.

Figura 18 — Segunda página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

Na segunda dupla, a narrativa segue com Camilo saindo de casa com uma cesta vazia e muita fome. O primeiro parágrafo traz a construção que será repetida ao longo da história, com o acréscimo de elementos: “Um dia Camilão saiu de casa com uma cesta vazia. No fundo, só um guardanapo” (*Ibid.*, p. 4). A mesma ideia será retomada na outra página: “E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta. Na cesta, uma melancia. O guardanapo por cima” (*Ibid.*, p. 5).

No primeiro encontro de Camilo, ele se depara com Fiel, o cachorro que trabalha nas terras do seu Manduca. A ilustração de Sandoval chama a atenção devido à caracterização de Fiel: ele usa um chapéu de palha e segura uma enxada, elementos que remetem ao vestuário estereotipado dos trabalhadores rurais brasileiros. Já de início, tanto o texto quanto a ilustração da revista são eficazes ao transmitirem a atmosfera rural na qual a história se desenrola. Essa sensação é transmitida não apenas através dos personagens antropomorfizados, mas também pela maneira como eles são visualmente representados. Além disso, destaca-se o fato de que as refeições de Camilo consistem exclusivamente de frutas, contribuindo para reforçar o cenário não urbano da narrativa.

Também nessa página surge pela primeira vez a fala que Camilão vai repetir até o fim da história, com uma estrutura que é facilmente apreendida pelos leitores: “Puxa, quanta melancia! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar. Será que você podia me arranjar uma?” (*Ibid.*, p. 3).

Em sua obra *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, Nelly Novaes Coelho indica as características estilísticas e estruturais de uma narrativa primordial novelesca — muitas delas podem ser identificadas nas histórias veiculadas pela *Recreio*, como o “ato de contar”, o tempo indeterminado e o uso do conto como forma literária. Além disso, Coelho cita como característica a *repetição*, que na leitura de “Camilão” ganha uma nova camada de significado:

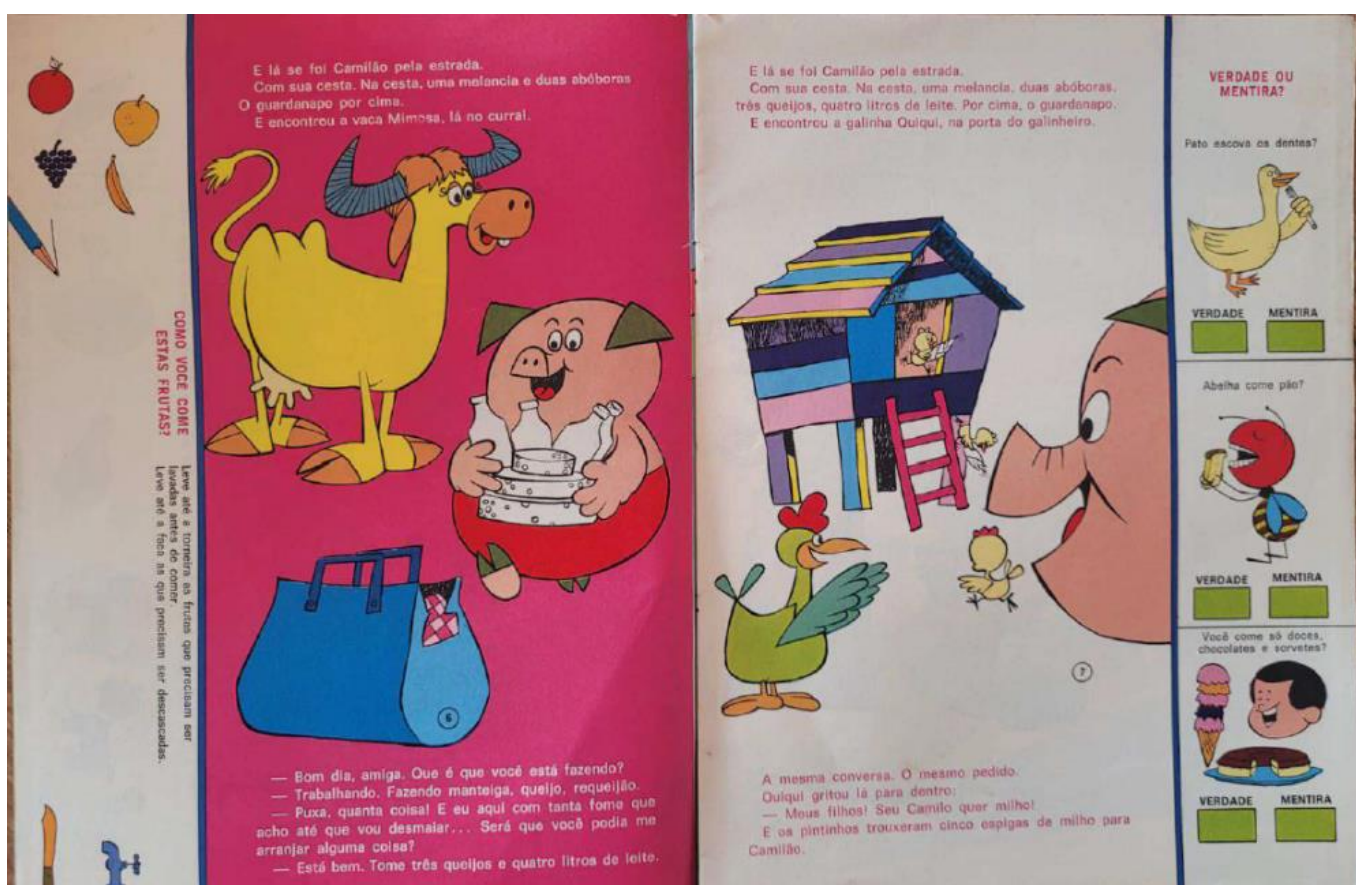
A *repetição*, como técnica narrativa, é das mais exploradas na literatura popular ou infantil, tanto em relação ao discurso como em relação à estrutura narrativa. Porém, só pode ser realmente avaliada no contexto global da efabulação. Consiste na repetição exaustiva de esquemas básicos (argumentos, invariantes e variantes, tipos e atributos de personagens, motivos de conflito, funções das personagens, motivos de conflito, funções das personagens, valores ideológicos). (Coelho, 2000, p. 105, grifo da autora)

Assim, a repetição aqui serve como recurso estilístico para compor uma narrativa ainda mais sedutora ao leitor infantil. Ainda, a expressão de Camilo, na ilustração, reforça o fingimento: ele tem os olhos baixos e a mão na barriga e negocia, sem nenhum tipo de vergonha, com base no constrangimento do outro — afinal, nenhum deles gostaria de ser apontado como o responsável pelo desmaio de um amigo.

Na página da direita, quando Camilão encontra o burro Joca carregando uma carroça, a situação se repete: Camilo puxa papo e repete a ameaça de que poderá desmaiar; com isso, ganhará duas abóboras do amigo.

As atividades propostas nas laterais das páginas continuam diretamente associadas ao tema da alimentação, servindo de veículo para estimular a reflexão do leitor sobre sua dieta, escolhas alimentares saudáveis e hábitos alimentares pessoais. Na página da esquerda, o leitor é convidado a circular as frutas que não se originam em árvores, havendo em destaque um melão, um abacate, uma abóbora, uma banana e uma maçã. Enquanto isso, na página à direita, o exercício propõe que o leitor faça uma ligação entre os animais (galinha, cachorro e gato) e seus respectivos alimentos (osso, leite e milho).²⁶ De forma lúdica, essas atividades procuram aprofundar a compreensão do leitor que, inserido no universo de Camilo, pode refletir sobre a diversidade de alimentos e as relações entre animais e suas dietas específicas.

Figura 19 — Terceira página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

Nas duas duplas seguintes, se dão outros quatro encontros de Camilo: com a vaca Mimosa, que lhe dá três queijos e quatro litros de leite; com a galinha Quiqui, da qual leva cinco

²⁶ Em 1971, não havia ainda o cuidado na divulgação a respeito da qualidade da alimentação a ser fornecida a animais de estimação, como cães e gatos. Era comum a ideia de oferecer ossos aos cães e leite aos gatos.

espigas de milho; com o macaco Simão, este mais resistente, mas que acaba lhe oferecendo seis bananas; e com a abelha Zizi, de quem ganha sete potes de mel. A estrutura de acumulação permanece constante, reiterando-se no início de cada página, mas a narração poupa o leitor dos pedidos de Camilo, evitando o excesso de repetições a partir do encontro com a galinha, usando diferentes discursos — “A mesma conversa. O mesmo pedido” (Machado, 1971a, p. 7); “Desta vez não foi tão fácil [...] Mas Camilo tanto pediu que acabou ganhando” (*Ibid.*, p. 8); “Conversou, pediu, acabou ganhando sete potes de mel” (*Ibid.*, p. 9). Essa estratégia confia na intuição do leitor, que é capaz de antecipar como as conversas transcorreram nesse ponto da narrativa, como a ordem crescente dos alimentos que Camilo reúne: uma melancia, duas abóboras, três queijos, quatro litros de leite, cinco espigas de milho e seis bananas e sete potes de mel. Há, portanto, uma preocupação com o aprendizado e a prática dos números.

Figura 20 — Quarta página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.

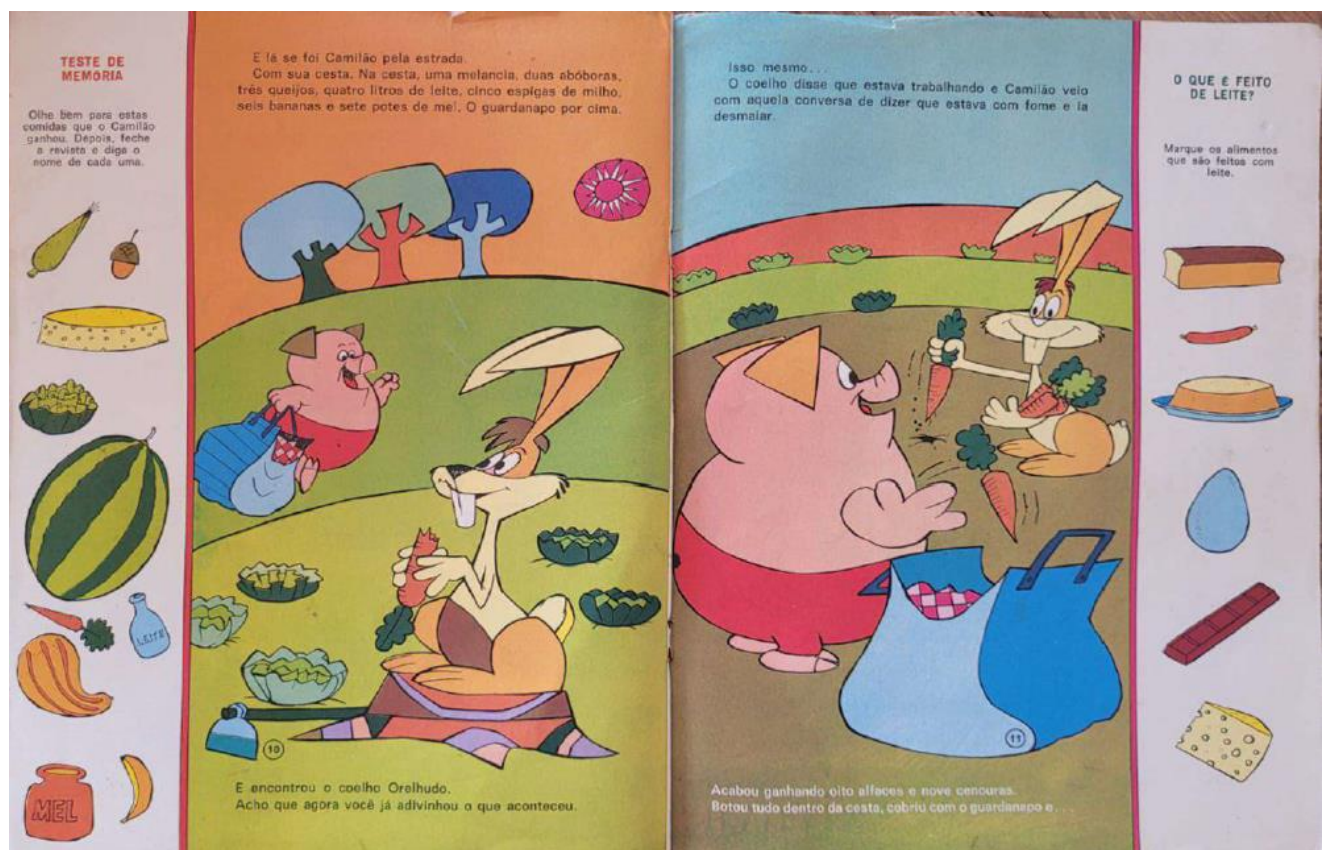


Fonte: Acervo pessoal

As atividades continuam a girar em torno do tema da alimentação e dos hábitos alimentares e de higiene das crianças: há atividades que solicitam a correspondência de frutas com as maneiras apropriadas de comê-las, isto é, descascando ou apenas lavando a fruta; a distinção entre verdadeiro e falso com opções bem-humoradas, mas também didáticas, quanto

à forma de comportamento adequado à mesa; e a coloração de objetos relacionados à higiene pessoal, que se dá a partir dos enunciados: “Se você limpa a boca com o guardanapo quando está na mesa, pinte este de amarelo”, “Se você usa a escova de dentes depois de comer, pinte esta de vermelho”, “Se você penteia o cabelo antes de sair de casa, pinte a escova de azul e o pente de verde” — os títulos provocam o leitor, por meio da partícula condicional “se”, a refletir sobre os hábitos de higiene apropriados para o dia a dia.

Figura 21 — Quinta página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

Em seus dois últimos encontros, Camilo se depara com o coelho Orelhudo — dele ganha oito alfaces e nove cenouras — e com um esquilo sem nome, que lhe dá dez avelãs. No penúltimo encontro, a narração entra em diálogo direto com o leitor: “Acho que agora você já sabe o que aconteceu” (*Ibid.*, p. 10), um recurso que será novamente utilizado no desfecho da narrativa.

Figura 22 — Sexta página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

A aproximação da instância narrativa com o leitor por meio de um diálogo direto cria um senso de envolvimento e participação ativa na construção do significado da história. Ao fazer uma declaração como “Acho que agora você já sabe o que aconteceu”, a narrativa está convidando o leitor a refletir sobre os eventos e ligações entre eles, incentivando-o a usar sua própria compreensão e interpretação para preencher lacunas e fazer conexões significativas na trama.

Essa abordagem torna a narrativa mais interativa e desafia o leitor a se envolver de maneira mais profunda, estimulando a reflexão e a participação ativa na construção da história. Além disso, ao criar um diálogo com o leitor, a narrativa estabelece uma relação mais próxima e íntima, envolvendo a criança no processo de descoberta e interpretação dos caminhos de Camilão. Esse efeito de proximidade e participação ativa aumenta o engajamento do leitor com a narrativa e torna a experiência de leitura mais envolvente e memorável.

As atividades, nas duplas das figuras 21 e 22, são: um teste de memória ligado ao enredo da história; uma proposta para o leitor marcar quais alimentos são feitos de leite — há pão, salsicha, bolo, ovo, chocolate e queijo — e um teste de percepção envolvendo a aparência física de dois personagens, com a oportunidade de criar um desenho. Além disso, a ilustração da página 12 não está colorida, convidando os leitores a pintá-la conforme desejarem. Tal forma de interatividade amplia a leitura, pois propõe ao leitor sua percepção visual e interpretativa, desenvolve habilidades de desenho e pintura, estimulando as capacidades intrínsecas a essas atividades.

Figura 23 — Sétima página dupla de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

A última dupla da história — e segunda ilustração de página dupla — apresenta o desfecho, que quebra as expectativas do que o leitor poderia esperar até então. Afinal, se Camilo estava contando a todos os seus amigos que estava prestes a desmaiar de fome só para ganhar comida, talvez suas intenções se resumissem a consumir sozinho tudo o que reuniu ao longo do trajeto. A própria narração, em mais uma conversa direta com o leitor, aponta: “Você pensa que o Camilão se escondeu para comer tudo sozinho? E que depois ficou com a maior dor de barriga

do mundo? Se você quiser, a história pode acabar assim. Mas eu acho que isso já aconteceu antes, muitas vezes, até demais” (*Ibid.*, p. 14).

Finalmente, a história revela, com um tom de moralidade, que Camilo opta por compartilhar toda a comida que havia reunido. A moralidade, inclusive, é ponto de atenção para diversos estudiosos, como o suíço Jean Piaget (1994). Os valores morais, segundo o autor, são desenvolvidos através da interação do sujeito em diversos ambientes sociais, predominantemente durante o convívio diário, especialmente com adultos. É nesse contexto que a criança internaliza os próprios valores, princípios e normas morais. Importante ressaltar que esse processo é gradual e demanda tempo. O autor define formação moral como a internalização de um conjunto de regras sociais e morais e destaca que o desenvolvimento moral é intrínseco ao social e contribui para a construção das estruturas cognitivas do indivíduo. Partindo das ideias propostas por Piaget, Áurea Maria de Oliveira comenta que

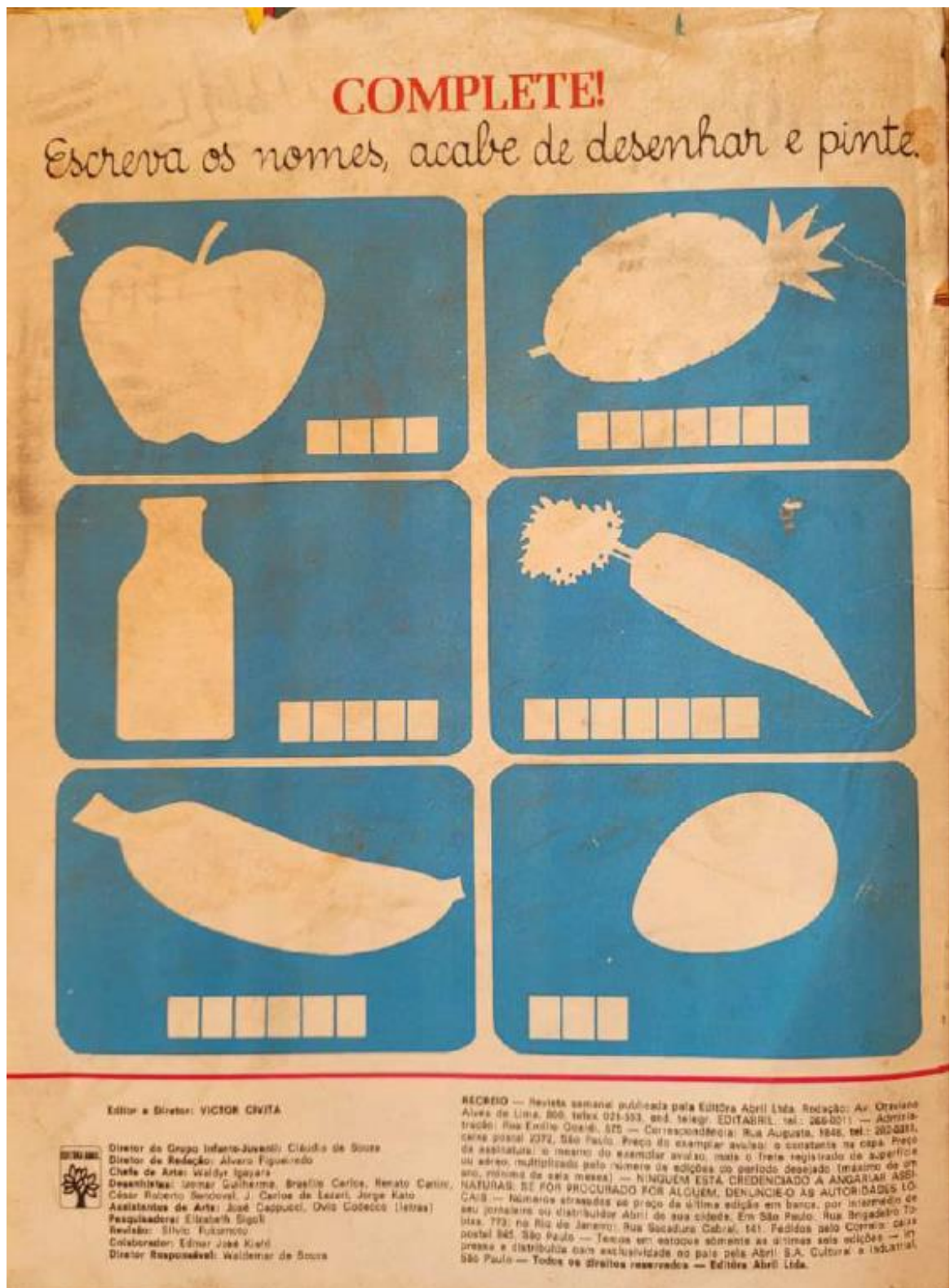
A transmissão do conjunto de normas e valores caracteriza a existência de uma relação coercitiva entre o adulto e a criança, encobrindo, disfarçando e reforçando o egocentrismo. Esse relacionamento autoritário, no qual as crenças e as regras são impostas e adotadas sem questionamentos, perpetua uma relação de dominação que é totalmente pautada pelo respeito unilateral, contribuindo, desta forma, para a formação de indivíduos heterônomos. (Oliveira, 2007, p. 102)

Isso que a autora chama de “relação coercitiva entre o adulto e a criança” denota, também, o caráter *escolar* presente na *Recreio* — os textos têm a finalidade de passar um certo tipo de lição ou aprendizado aos leitores, mesmo que de forma sutil. Aqui, denotando a habilidade literária de Ana Maria Machado, o tom moral e a ideia do que é certo (compartilhar comida com os amigos) ou errado (comer tudo sozinho) está presente apenas nas entrelinhas.

E é precisamente essa atitude generosa e sua habilidade de compartilhar que faz os amigos de Camilo o apreciarem. Ao prosseguir com a estrutura do conto acumulativo e envolver o leitor na brincadeira, a narrativa se encerra com estas palavras: “Eu também vou. Levo onze laranjas. Você quer ir? Vai levar doze... o quê? E seu irmão? E seu amigo?” (Machado, 1971a, p. 15).

Nessa dupla não há atividade, apenas um breve texto informativo sobre porcos. A contracapa traz uma última atividade, propondo ao leitor que acabe de completar, pinte e escreva o nome dos alimentos desenhados, sendo um exercício direcionado à prática da escrita por parte dos leitores.

Figura 24 — Contracapa de “Camilão, o comilão!”, de 1971.



Fonte: Acervo pessoal

Após a análise de cada par de páginas da revista, surge uma pergunta: podemos classificar esse produto, para além de sua natureza periódica, como um livro ilustrado? Se observarmos princípios básicos da definição desse tipo de obra, como os colocados por Maria Nikolajeva e Carole Scott na obra *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011) — que enfatizam a combinação de duas formas de comunicação, a visual e a verbal —, a resposta parece ser positiva. Em “Camilão”, as ilustrações de Cesar Sandoval estão em sintonia com o texto de Ana Maria Machado, trazendo humor à caracterização dos personagens e dos alimentos mencionados a cada página.

A natureza dessa relação, porém, não é das mais arrojadas. Em todas as páginas duplas, as ilustrações atuam como representação visual do texto, não adicionando informações substanciais para os leitores — ao examinar as imagens, não descobrimos algo novo sobre Camilo além do que já foi dito no texto. Esse procedimento, é definido por Sophie Van Der Linden como “noção de redundância”:

a noção de redundância constitui uma espécie de grau zero da relação do texto e da imagem, que não produz nenhum sentido suplementar. Nesse tipo, as duas narrativas são isotópicas. Ambos remetem para a mesma narrativa, estão centrados em personagens, ações e acontecimentos rigorosamente idênticos. Os conteúdos narrativos se encontram — total ou parcialmente — sobrepostos. (Linden, 2011, p. 120)

Essa sobreposição é observável em todas as páginas da revista, em que a ilustração não varia a perspectiva narrativa, apenas apresentando Camilo e seus amigos sorrindo satisfeitos um para o outro. É importante observar, porém, que mesmo sem atribuir novos sentidos à história, a redundância reforça a possibilidade de compartilhamento de leitura com os pequenos leitores, como a própria Linden indica:

Longe de ser desinteressante, e para além do conforto de leitura que traz ao jovem leitor, a redundância permite instalar um ritmo, um hábito de leitura que poderá, por exemplo, dar mais peso a um efeito de contradição. (Linden, 2011, p. 123)

Para além da relação estabelecida entre texto e imagem, a história de Camilo traz outros aspectos de fundo educativo, como alimentação saudável, hábitos alimentares e de higiene, generosidade e o conceito de numeracia — ajudar, por meio de uma história, a ensinar os números às crianças. Na dissertação de mestrado intitulada *A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade*, Angélica Torres Villar de Farias explora alguns livros da

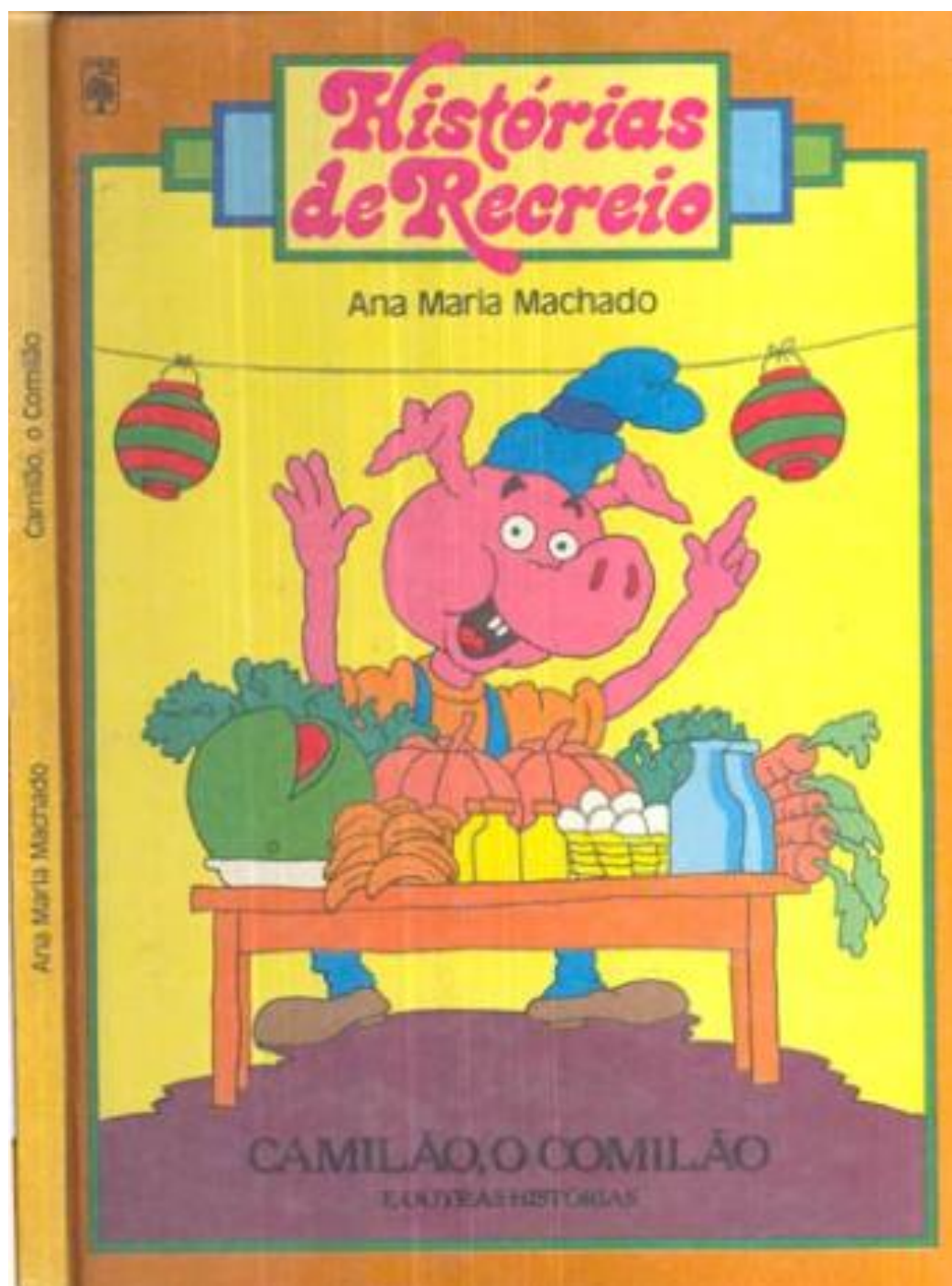
literatura infantil que são, também, contos acumulativos, e vê como a aplicação em sala de aula auxilia a alfabetização. Sobre Camilo, Farias comenta:

O livro *Camilo, o comilão* expõe suas características orais e transmite ensinamentos como amizade, generosidade e partilha. Sendo assim, o texto pode ser lido considerando uma função utilitário-pedagógica na sua essência, pois se percebe a clara intenção pedagógica do livro sobre o leitor (criança). (Farias, 2014, p. 99)

Isso está em consonância com o projeto da revista que, como já observado, tinha “Escolar” como subtítulo e realmente se colocava como uma publicação de cunho pedagógico, focando em crianças em fase de alfabetização, com a intermediação docente. Porém, importante frisar que esta não deixa de ser uma obra esteticamente bem resolvida e interessante para além das fronteiras do que consideramos pedagógico: o humor e o ludismo do texto, a preocupação com o leitor, a linguagem coloquial empregada pela autora apontam para um texto intrigante e moderno.

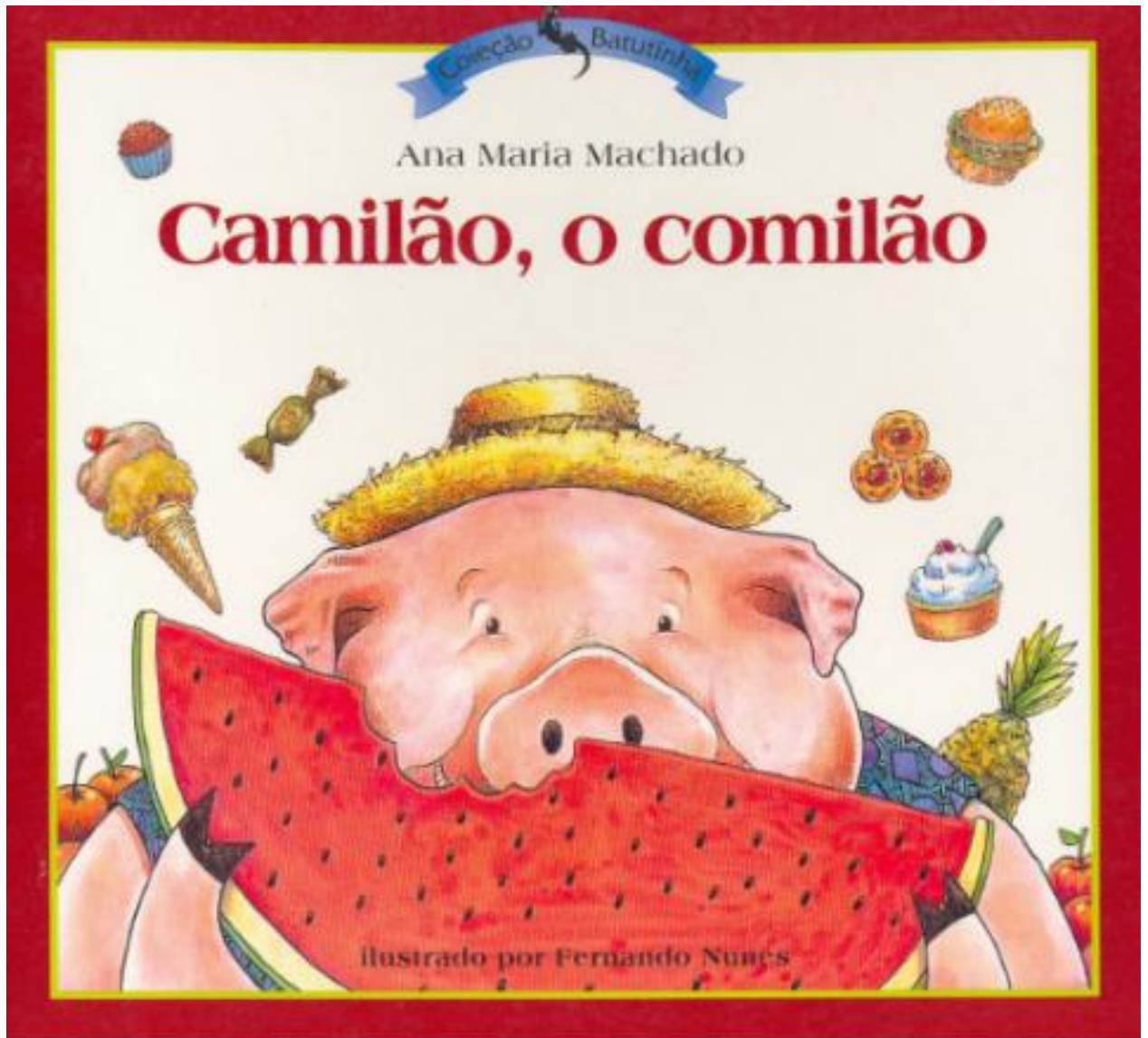
Esse objetivo, de fato, provou-se bem-sucedido: “Camilão, o comilão!” ainda é publicado e está presente em escolas e livrarias brasileiras. Ao todo, o livro teve quatro edições — contando a edição da revista, aqui analisada, como a primeira —, sendo hoje parte da coleção Batutinha, da editora Moderna. A seguir, apresentamos as capas das outras edições dessa história.

Figura 25 — Capa de 1977, publicada no fascículo *Histórias de Recreio*, ilustrado por Alberto Llinares; acompanhava também as histórias “Jeca, o tatu”, “Doroteia, a centopeia” e “Carneirinho, carneirão”.



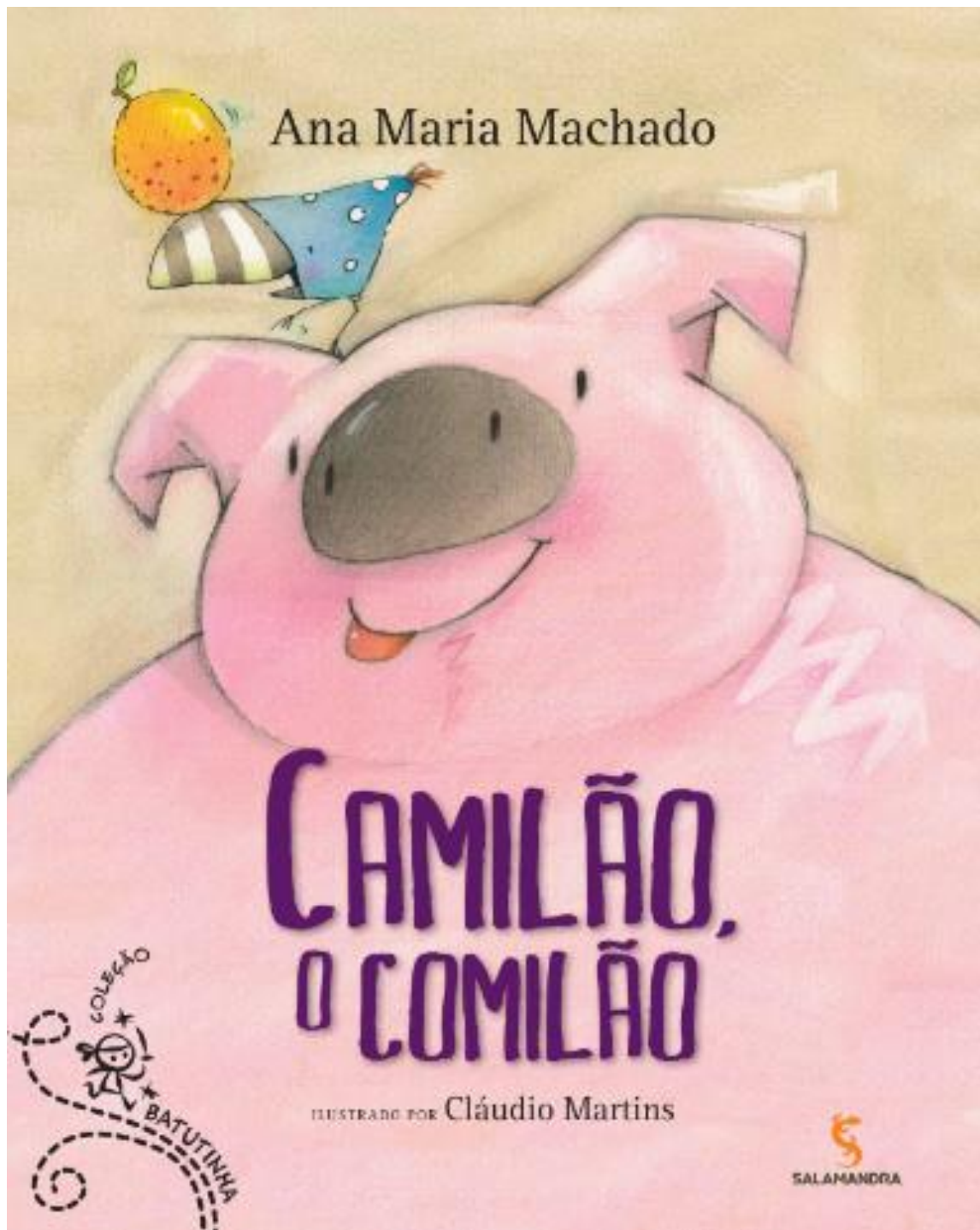
Fonte: Acervo pessoal

Figura 26 — Capa de 1996, publicação da editora Moderna/Salamandra, ilustrada por Fernando Nunes.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 27 — Capa de 2011, última publicação pela editora Moderna/Salamandra, ilustrada por Cláudio Martins.



Fonte: Editora Moderna/Salamandra

4.2 “Catapimba!”, de Ruth Rocha

O décimo quinto número da *Recreio* apresentou aos leitores um garotinho simpático e bom de bola chamado José dos Reis, mas mais conhecido como Catapimba, apelido que dá nome à edição da revista, lançada no dia 22 de outubro de 1969. A história foi escrita pela paulistana Ruth Rocha, que se tornaria mais tarde um dos nomes mais importantes da literatura infantil brasileira, e ilustrada por Waldyr Igayara, ilustrador que trabalhou na idealização da *Recreio* e chegou à direção da editora Abril.

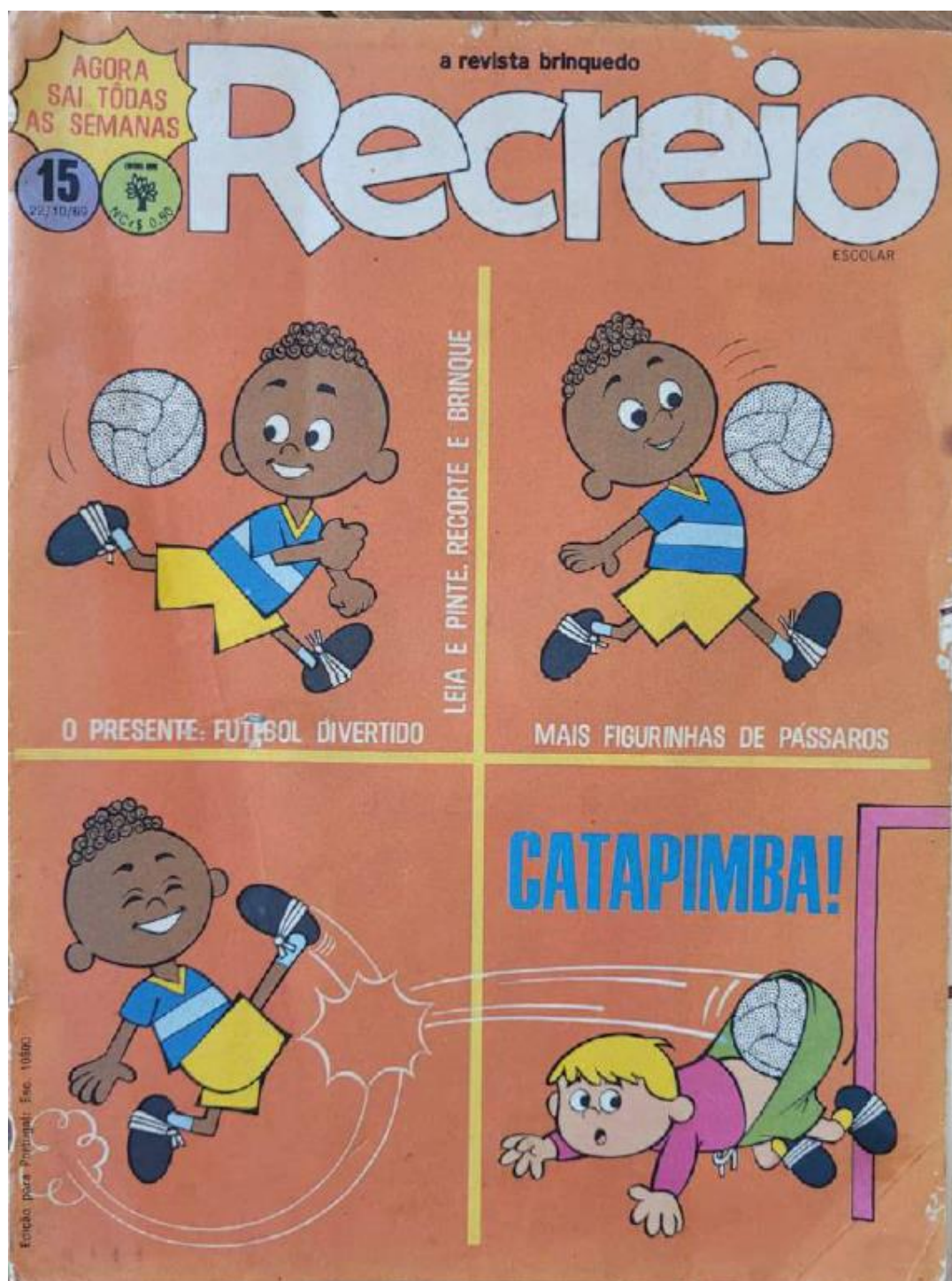
Natural de São Paulo, Ruth Rocha nasceu em 1931 e, depois de se formar em Sociologia e Política e especializar-se em Orientação Educacional, trabalhou como orientadora pedagógica em uma escola paulistana. Partiu de Sonia Robatto, idealizadora da *Recreio*, o convite para Rocha começar a escrever textos para crianças na publicação — o primeiro, “Romeu e Julieta”, foi o décimo número publicado, pouco antes de “Catapimba!”. Na revista, Rocha não apenas encontraria vocação para uma atividade profissional que a consagraria dentro e fora do Brasil, mas também construiria uma longa carreira dentro da *Recreio*, onde chegaria a ocupar o cargo de diretora.

Ruth Rocha, de acordo com Mariano (2012),

tem um estilo próprio bem delineado — utiliza-se de situações típicas do cotidiano para criar as suas narrativas — e demonstra a cada obra: espírito lúdico, linguagem simples, tom de diálogo informal, visão otimista para driblar as situações impertinentes, muitas vezes, trazidas pelos adultos, além do respeito por seu leitor e preocupação com o plano visual. (Mariano, 2012, p. 24)

“Catapimba!” é um exemplo paradigmático do trabalho de Rocha, justamente por trazer o retrato de uma situação típica do cotidiano, fazer largo uso do humor e aplicar no texto uma linguagem informal, de fácil compreensão e, sobretudo, de fácil identificação — leitores, pais e crianças encontram na maneira como os personagens da história falam um retrato de si mesmos, do português que utilizam no dia a dia.

Figura 28 — Capa da edição com a história “Catapimba!”, de 1969.



Fonte: Acervo pessoal

O ilustrador Waldyr Igarayara participou da criação da *Recreio* e da revista *Alegria* e chegou a dirigir a divisão infantojuvenil da editora Abril por duas décadas, onde estabeleceu sucessos como os gibis *Pato Donald* e *Zé Carioca*.

“Catapimba!”, por ser um dos primeiros exemplares da *Recreio*, constitui também um dos primeiros trabalhos de Rocha e Igayara. Como veremos, essa história concentra algumas características que são caras tanto à autora quanto ao projeto da revista: apresentar aos leitores um texto literário fluído, rico em diálogos, com ligação direta à realidade brasileira. Aqui, um simples jogo de futebol e a rivalidade entre times do mesmo bairro é carro-chefe para a criação de uma atmosfera simpática e bem-humorada, que acompanha com frescor todas as páginas da revista.

Ao abrir a primeira página de “Catapimba!”, o leitor se depara com o personagem que vai protagonizar a história — José dos Reis, conhecido como Catapimba por conta de suas habilidades futebolísticas, sempre acertando a bola no gol com um sonoro: *catapimba!*

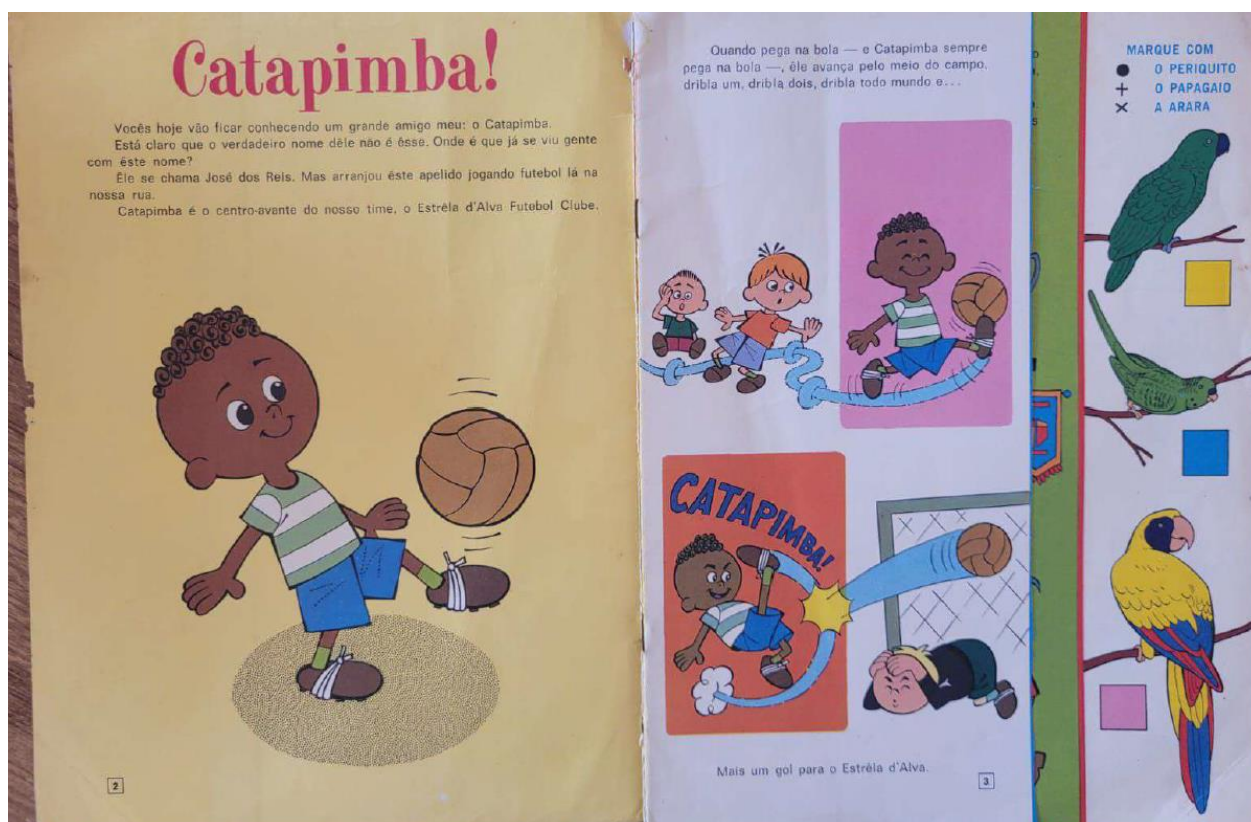
Nessa história, as onomatopeias têm um valor que vai além do recurso estilístico de trazer som à narrativa — além de dar nome ao protagonista, elas se somam às imagens para criar a atmosfera da história, sendo também, de certa forma, as responsáveis pelo desfecho do conto. Sobre isso, Linden (2011) comenta que,

Com frequência, observam-se nos livros ilustrados efeitos de texto que se baseiam na forma e no tamanho dos caracteres. [...] O designer gráfico, ou o ilustrador, caso componha ele próprio o texto, pode também trabalhar com a disposição dos caracteres. [...] Assim, muitos são os livros ilustrados que trabalham uma equivalência entre o sentido do texto e sua apresentação formal, um pouco como que juntando o gesto à palavra. (Linden, 2011, p. 94)

Essa união do gesto à palavra bem pode definir o que encontramos ao longo desse número da revista. Na imagem a seguir, o chute executado por Catapimba para marcar um gol é acompanhado pela mesma palavra, que é apresentada em um efeito de diminuição progressiva, enfatizando ainda mais a sensação do barulho gerado pelo chute.

A ilustração de Igayara também se utiliza de um recurso semelhante às histórias em quadrinhos na página 3: há a divisão da página em quadros independentes, mas correlacionados, criando uma só narrativa. Dessa forma, as cenas ganham mais fôlego ao serem ilustradas — na página 2, há apenas a apresentação de Catapimba. Além disso, é interessante notar que, embora a relação entre texto e imagem, nessa revista, seja como a de “Camilão”, de redundância, há alguns aspectos interessantes que fogem à regra.

Figura 29 — Primeira página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



Fonte: Acervo pessoal

Na página 3, há o que Linden chama de “função de ordenação” com relação ao texto: “No caso de uma imagem que mostre diferentes cenas ocorrendo sucessivamente, a contribuição do texto revela-se determinante para a compreensão da ordem em que se desenrolam os fatos” (Linden, 2011, p. 110). Aqui, vê-se Catapimba driblando de modo desconcertante os outros jogadores e em seguida marcando o gol, fatos que ganham maior precisão a partir do texto.

A narração, vale notar, é feita em primeira pessoa e estabelece, logo na primeira linha, um diálogo direto com o leitor. Embora não saibamos exatamente quem é o narrador, ele deixa claro que faz parte do círculo de amigos de Catapimba, tendo vivenciado a história que pretende contar: “Vocês hoje vão ficar conhecendo um grande amigo meu: o Catapimba” (Rocha, 1969, p. 1).

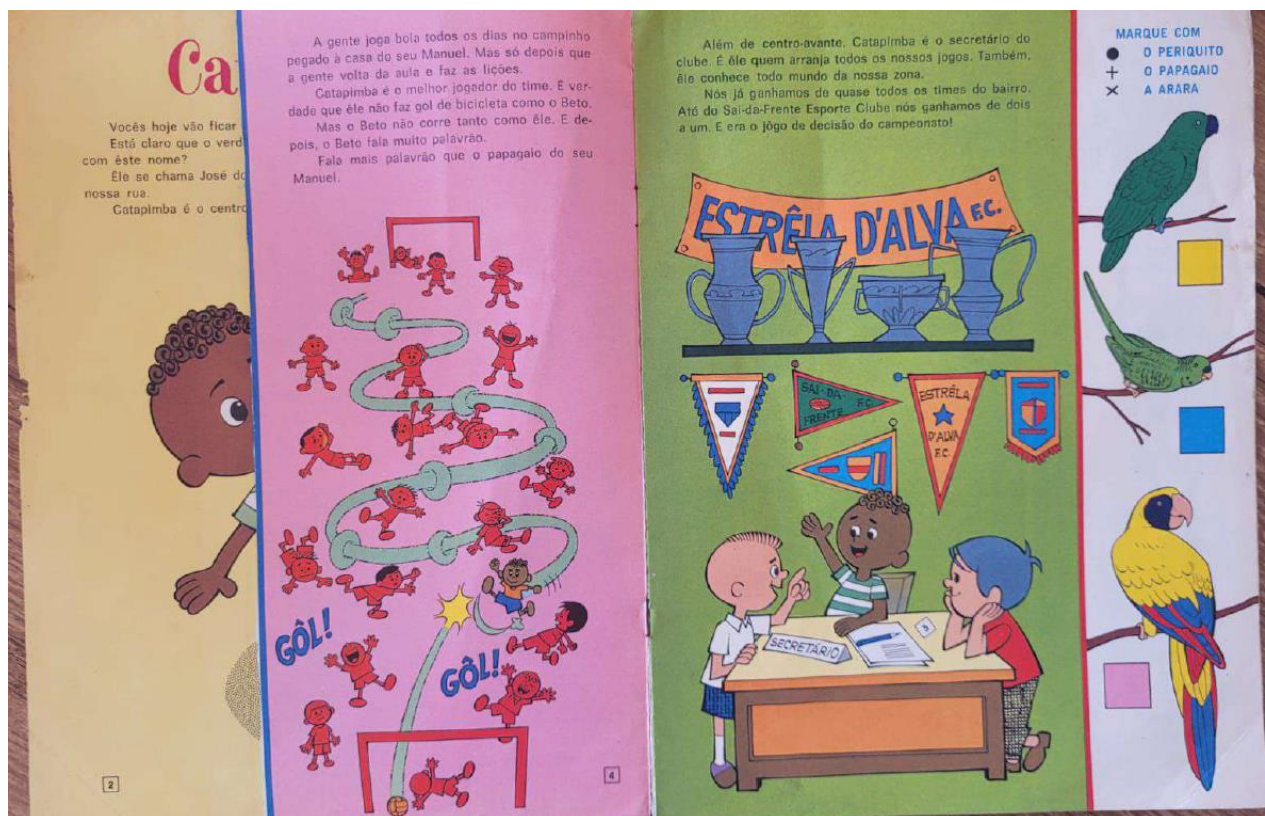
Também vale notar que logo de início o assunto principal dessa história — uma brincadeira, um jogo entre crianças — se faz presente. Aqui, o jogo dá o pontapé inicial para a experiência de socialização infantil e pode ser um veículo transformador para todos os

envolvidos. Conforme Mell Brites indica, evocando ideias apresentadas por Donald Winnicott e Giorgio Agamben:

Explorar a si mesmo e o que está ao redor com liberdade e prazer remete também à experiência do brincar infantil. Emulando as situações do mundo adulto e somando a elas elementos do seu campo imaginativo, a criança quando brinca forma o seu próprio universo, que, por sua vez, está inserido no campo da vida como um todo. A brincadeira, para o psicanalista Donald Winnicott, assim como a fantasia para Agamben, não está somente no universo interior do sujeito, como parte do que é puramente interno, nem totalmente fora dele, como aquilo identificado como algo verdadeiramente externo, fora do seu controle mágico. A experiência do brincar, assim, tem um lugar e um tempo específicos e permanece como uma atividade de trânsito entre a realidade externa, assimilada pela criança em sua brincadeira, e a realidade interna, combustível para qualquer que seja o jogo proposto. (Brites, 2022, p. 151)

Assim, essa experiência que o brincar infantil permite é explorada em “Catapimba!” de forma a apresentar aos leitores um universo com crianças em contato com uma realidade externa, descobrindo a si mesmas, acumulando repertórios.

Figura 30 — Segunda página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



Fonte: Acervo pessoal

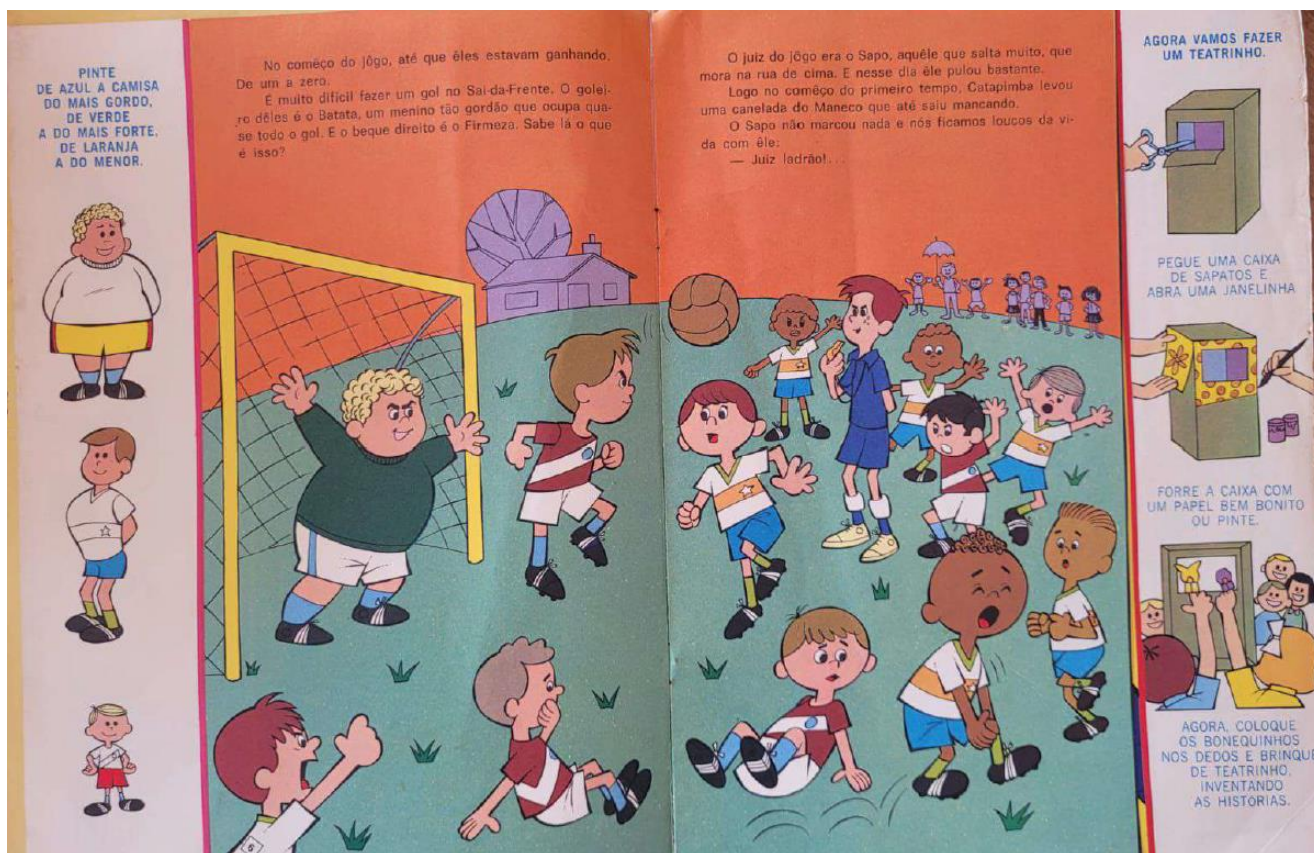
A segunda dupla apresenta com mais profundidade o mundo de Catapimba e seus amigos: eles jogam futebol no campo ao lado da casa do seu Manuel pelo Estrela D’Alva Futebol Clube, o melhor time do bairro, que só tem a temer o Sai-da-Frente Esporte Clube. Nesse ponto do texto, é interessante notar como a revista não falha em destacar seu lado educativo, presente tanto no trecho “A gente joga bola todos os dias no campinho pegado à casa do seu Manuel. Mas só depois que a gente volta da aula e faz as lições” (Rocha, 1969, p. 4) quanto em “Mas o Beto não corre tanto como ele. E depois, o Beto fala muito palavrão” (*Ibid.*, p. 4) — há uma clara tentativa de passar a ideia ao leitor de que só se deve brincar depois da escola e das tarefas estarem concluídas, e que falar palavrões é errado.

A ilustração, aqui, está em consonância com o texto, e apresenta tanto as habilidades de Catapimba com a bola quanto no relacionamento com os seus amigos.

A primeira²⁷ atividade da revista pede que a criança diferencie um periquito de um papagaio e de uma arara. A princípio, a relação da atividade com a história não é óbvia, mas fica mais clara à medida que avançamos na narrativa.

²⁷ A primeira atividade da revista está, na verdade, na p. 3, mas foi cortada do exemplar que obtivemos para análise — provavelmente a atividade envolvia recorte e foi realizada pela criança que estava de posse da revista.

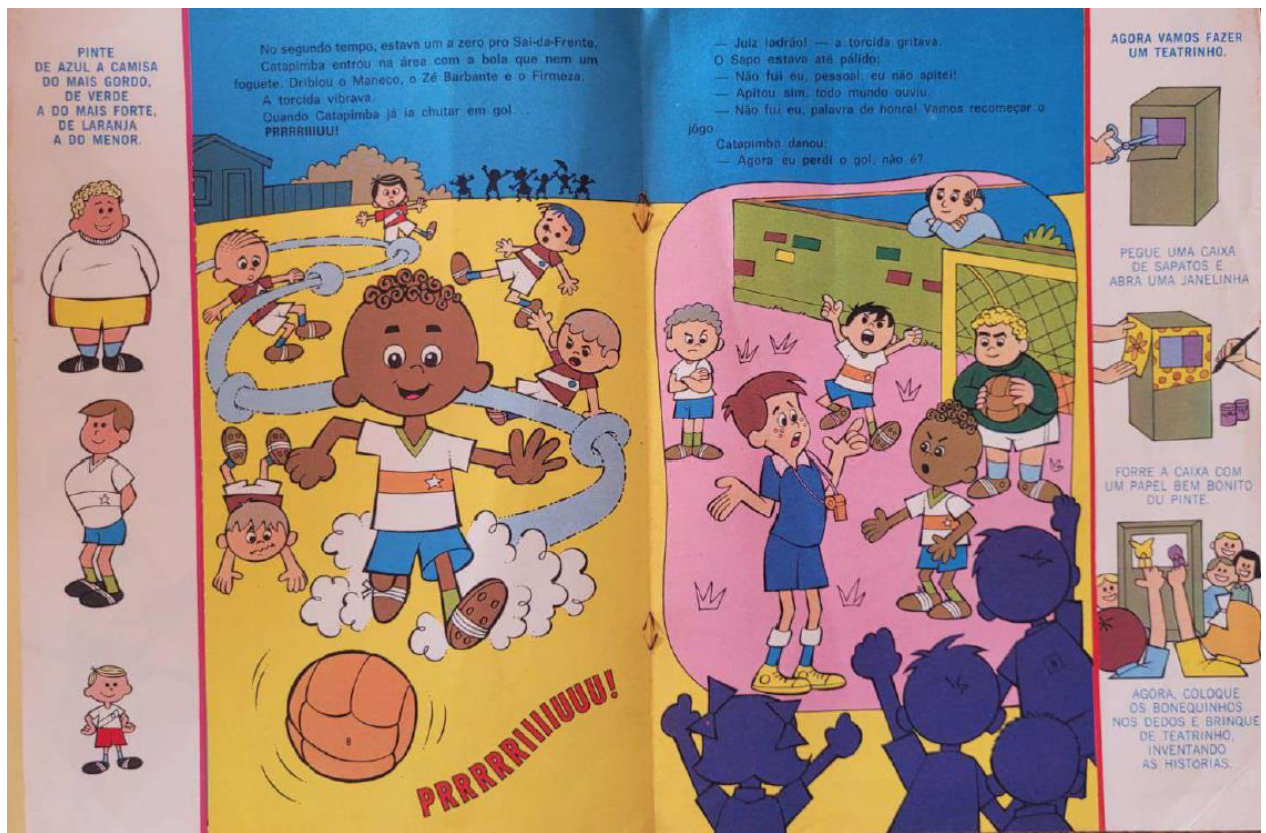
Figura 31 — Terceira página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



Fonte: Acervo pessoal

A terceira dupla da revista traz uma ilustração de página inteira, com um jogo entre o Estrela D’Alva e o Sai-da-Frente. Nessa cena, são notáveis os nomes e apelidos populares dos jogadores, típicos das ruas brasileiras, que contribuem para construção de uma atmosfera informal e urbana nesse conto, incluindo personagens como Firmeza, Sapo e Maneco. Interessante, também, como o narrador descreve o goleiro — “um menino tão gordão que ocupa todo o gol” (*Ibid.*, p. 6) —, e a atividade da esquerda vai no mesmo sentido de percepção corporal, pedindo que o leitor identifique o jogador gordo, o forte e o pequeno. A atividade da página 7, assim como da página 3, foi cortada.

Figura 32 — Quarta página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



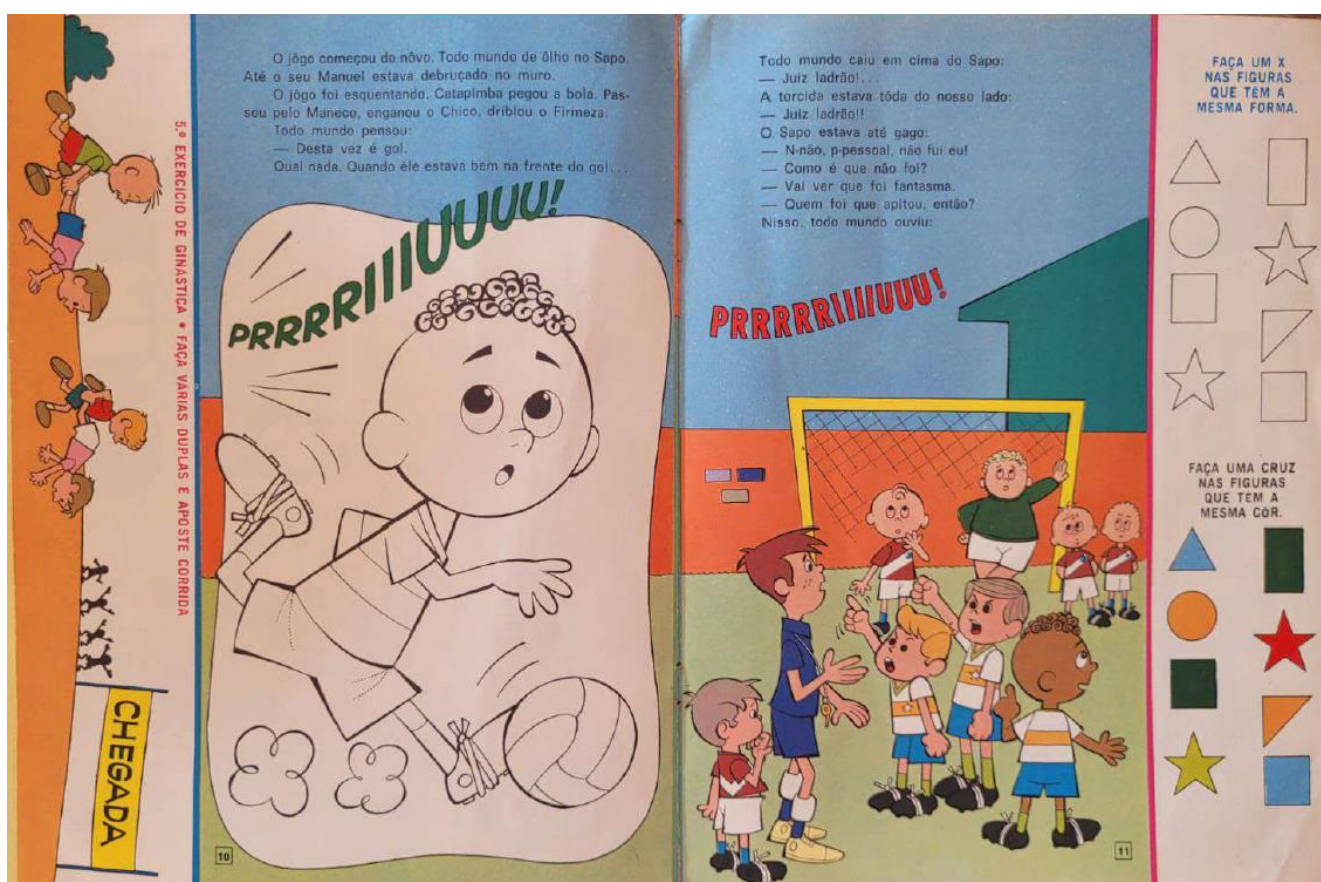
Fonte: Acervo pessoal

Na quarta página dupla a narrativa se acelera na descrição do jogo e na expectativa do gol de Catapimba, até que outra onomatopeia (PRRRRRRIIIUUU!) impede o gol do protagonista. Aqui, como já ocorrido na primeira dupla, a onomatopeia integra a ilustração e o design da página, de forma a compor tanto a narrativa visual quanto a escrita. Aqui, faz-se interessante notar uma observação que Daniela Gutfreund (2022) traça a respeito do livro-álbum. Embora não seja esse o nosso objeto de estudo, uma vez que a *Recreio* não pode ser considerada um objeto do gênero, é relevante notar o que a autora escreve sobre a relação que o livro-álbum exige entre texto, ilustração e design:

Como vimos, a relação de interdependência entre os elementos que compõem a estrutura básica do livro-álbum — palavras-imagens-design — é fundamental para que se compreenda o funcionamento dessa linguagem. Esses elementos geram sentido na relação que estabelecem ao longo da leitura e, por isso, são indissociáveis. (Gutfreund, 2022, p. 43)

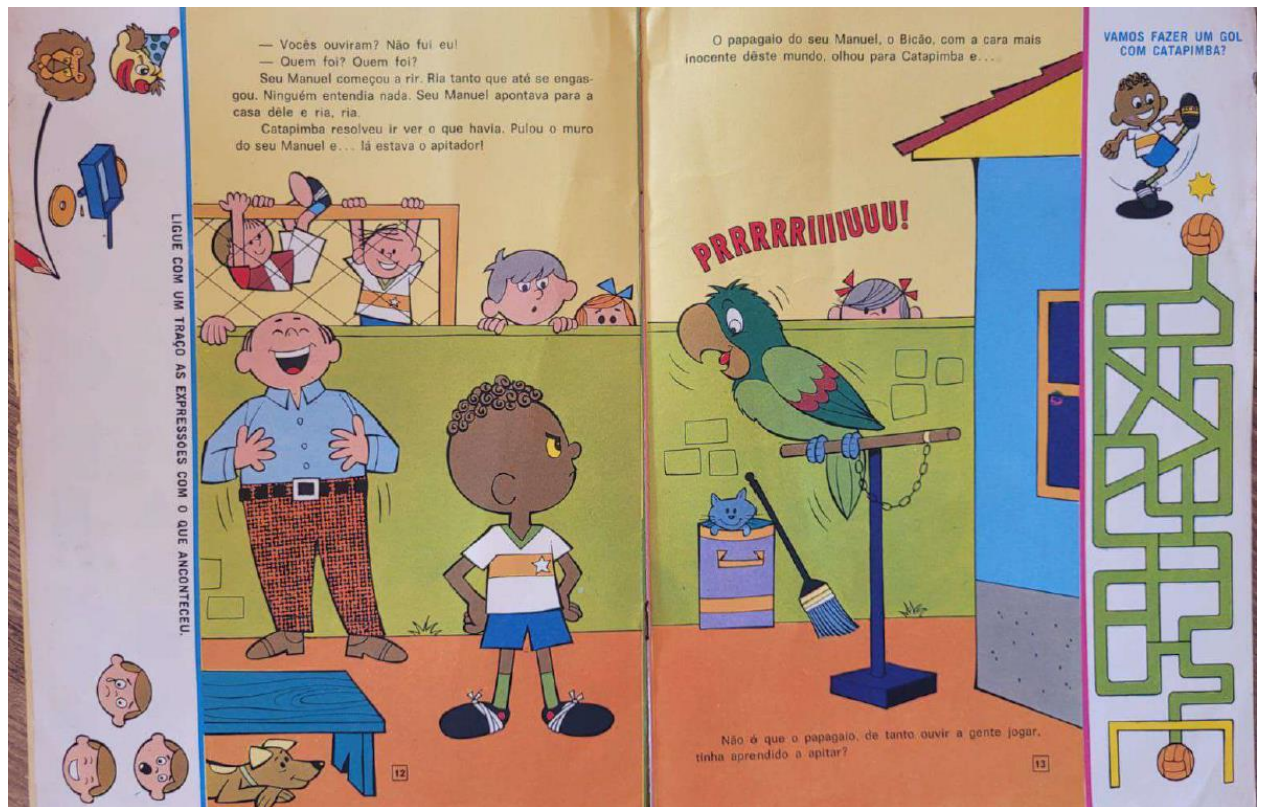
Nesse número da *Recreio*, se estabelece uma relação bem-sucedida entre o texto escrito, a ilustração e o design, que complementam a narrativa para além da linguagem visual. A atividade da página 9 propõe uma brincadeira de teatro com o uso de uma caixa de sapatos, estimulando o leitor a buscar entretenimento em outras brincadeiras para além da revista.

Figura 33 — Quinta página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



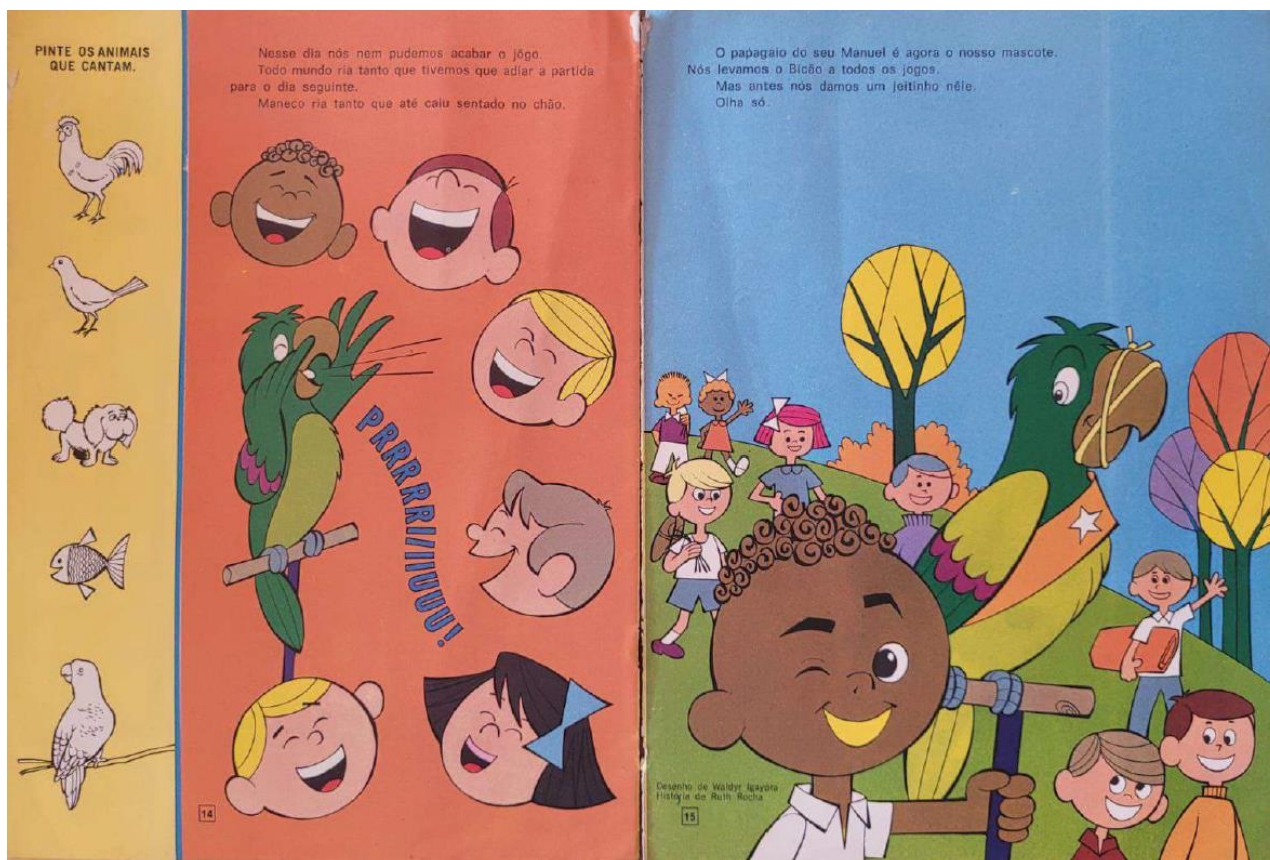
Fonte: Acervo pessoal

Figura 34 — Sexta página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 35 — Sétima página dupla de “Catapimba!”, de 1969.



Fonte: Acervo pessoal

Nas três duplas seguintes, encontramos uma ilustração para colorir destinada à criança, semelhante ao que foi apresentado em “Camilão”. Além disso, a narrativa prossegue com o desenvolvimento do jogo e a revelação do mistério: o som do apito do juiz era, na verdade, imitado por Bicão, o papagaio de seu Manuel. As páginas oferecem atividades que incluem uma proposta de brincadeira de corrida, um jogo que estimula a percepção de formas, outra atividade focada em explorar emoções, ajudar Catapimba a marcar um gol por meio da resolução de um labirinto e a última com desenhos para colorir. Vale notar, além disso, que na última imagem há um complemento adicional na ilustração que o texto não traz: o “jeitinho” que deram no pássaro foi amarrar seu bico com uma fita, evitando, assim, que ele faça barulho em jogos futuros. Uma solução que hoje seria entendida como maus-tratos ao animal e certamente desencorajada, mas que neste desfecho procura causar humor — o que só ocorre por meio da observação da imagem.

Ainda, é importante destacar um dos pontos mais expressivos dessa história: a presença de um protagonista negro. Catapimba é ilustrado como um menino de pele negra, contente e

bom de bola, características que o texto escrito nunca salienta. Essa escolha não é aleatória: vai ao encontro de retratar boa parte da população infantil brasileira e o ídolo da época, Pelé.

O Brasil passava por um momento histórico importante em 1969: a Copa do Mundo de Futebol que ocorreria no México em 1970. Naquele momento, o Santos Futebol Clube vivia o seu auge no futebol brasileiro, sendo tricampeão paulista e tendo como protagonista indiscutível Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, coroado naquele mesmo ano como artilheiro do Campeonato Paulista pela décima vez (Cunha, 2020).

Com bom-humor, “Catapimba!” oferece um retrato autêntico da realidade que muitos brasileiros experimentaram no final da década de 1960 e continuam a vivenciar até hoje. A narrativa traz brincadeiras de rua em um ambiente urbano que ainda conserva traços de sua herança rural, destacando a rivalidade entre diferentes grupos de crianças, além de uma linguagem informal caracterizada por apelidos e diferentes modos de falar que estão presentes nas ruas. É fundamental notar como a revista *Recreio*, durante seu período de maior expansão, se empenhou em trazer histórias como essa para seu vasto público, oferecendo narrativas genuinamente brasileiras para crianças do Brasil.

Levando-se em consideração o panorama da literatura infantil quanto à representatividade negra nesse período, a relevância de Catapimba fica ainda mais proeminente. De acordo com o artigo de Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Borges da Silva e Patrícia de Jesus Silva, “Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas”:

Nos estudos realizados por Gouveia (2005), ao analisar as imagens construídas sobre o negro nos livros infantis brasileiros publicados nas primeiras décadas do século XX, a autora aponta que os personagens negros saíram da ausência para a mitificação, transformando-os em servidores das crianças brancas ou contadores de história. [...] Jovino (2006) constata ainda que mudanças nessa representação começaram a ser anunciadas por volta do ano de 1975. (Silva; Silva; Silva, 2020, p. 179)

Ou seja, Catapimba chegava a leitores que haviam tido muito pouco contato com personagens negros em livros para crianças. Contudo, o fato de ele ser negro e habilidoso no futebol contribui para a criação de um estereótipo que, persistente até hoje, já era notável na época, marcada pela ascensão de Pelé como o ícone global do esporte. A representação de Catapimba acaba limitada por essa característica, evidenciada pela escassa presença de outros personagens negros ao longo da revista e, especialmente, na atividade da contracapa, como pode ser visto na Figura 36.

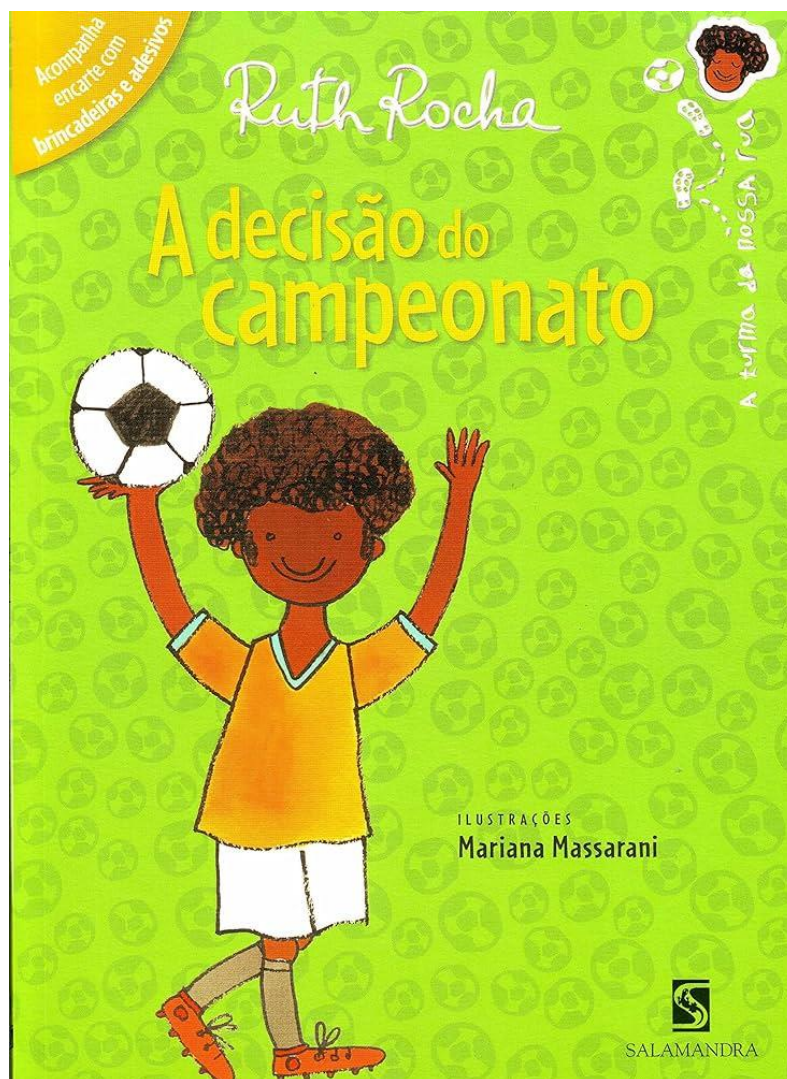
Ali, uma atividade propõe que se ligue as crianças a algum esporte. Tem-se um jogador de basquete, uma nadadora, um hipista, uma tenista, um jogador de futebol e um boxeador — dos seis, o único personagem negro é o jogador de basquete — embora, como podemos observar, quem fez a atividade o identificou como jogador de futebol. A construção de uma representatividade social do garoto negro como jogador de basquete, dissocia-o do paradigma estereotipado então em voga que ligava a imagem a Pelé e, por extensão, ao futebol. De acordo com Ana Célia da Silva (2011):

A representação social é importante, uma vez que o grande volume de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade não poderia ser corroborado na experiência individual. Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições (Moscovici, 1978). Contudo, a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o. (Silva, 2011, p. 28)

Levemos, portanto, em consideração que qualquer representação social esbarra em dificuldades e falhas, o que não é diferente aqui. Todavia, é importante destacar que há, sim, uma tentativa da revista de, nessa representação de Catapimba, salientar o seu caráter nacional brasileiro e gerar identificação nos leitores.

Da mesma forma que ocorreu com “Camilão”, “Catapimba” construiu um bem-sucedido trajeto na bibliografia de Ruth Rocha, aparecendo, inclusive, em outras histórias da autora. Em 1977, ele também ganhou uma edição na coleção Histórias de Recreio, sob o título *Catapimba e sua turma e outras histórias*. Mais tarde, conforme consta em Daibello (2013), a história aqui analisada passou a ser chamada de *A decisão do campeonato*, e teve edições em 1984, pela Rocco, ilustrada por Ivan Baptista e Marcello Barreto; em 1992, pela FTD, ilustrada por Ivan Zigg, em 2005, uma reedição pela mesma casa, agora ilustrada por Walter Ono e finalmente, em 2010, pela Moderna/Salamandra, ilustrada por Mariana Massarani, fazendo parte da coleção A Turma da Nossa Rua, na qual também consta o título *O piquenique de Catapimba*.

Figura 37 — Capa de 2010, última publicação pela editora Moderna/Salamandra, ilustrada por Mariana Massarani.



Fonte: Editora Moderna/Salamandra

4.3 “A harpa de vento”, de Joel Rufino dos Santos

Em 1976, a *Recreio* ainda conservava a estrutura de sua criação: uma história de ficção ocupava as páginas junto às atividades complementares nas bordas e uma proposta de brincadeira, geralmente encartada na própria revista, fechava a edição. No número 304, a história escrita pelo carioca Joel Rufino dos Santos e ilustrada por Izomar Camargo Guilherme é “A harpa de vento” e nos apresenta Luanda, uma menina que ama música, mas odeia dividir coisas.

Nascido em 19 de junho de 1941 no Rio de Janeiro, Joel Rufino dos Santos foi um historiador e romancista engajado na causa negra cujos trabalhos foram censurados durante a ditadura civil-militar de 1964. Detido em 1972, passou um ano e meio como preso político devido à sua militância na Ação Libertadora Nacional. Após a Anistia de 1979, retomou suas atividades acadêmicas e presidiu a Fundação Palmares, onde se aproximou das comunidades quilombolas. Ao longo de sua carreira, produziu grande obra para o público infantil, jovem e adulto, tendo sido premiado com o Jabuti e indicado ao Hans Christian Andersen. Faleceu em 2015, aos 73 anos.

De acordo com Regina Zilberman (2021) no ensaio “Joel Rufino dos Santos e a nova história”:

A essas alturas, Joel Rufino dos Santos era já autor de obras destinadas ao público infantil e juvenil: “Em 1967, encontrei casualmente Zezé, ex-aluna, que trabalhava para uma nova revista, a *Recreio*, e me convidou a escrever para crianças.” (Santos, 2008: 77) As histórias que redige nesse período são, na maioria, inspiradas pelo folclore brasileiro, como *Marinho, o Marinheiro* ou *O Curupira e o Espantalho*. A partir de 1978, investe em produtos de seu imaginário, como *Uma Estranha Aventura em Talalai* (1978) e *A Pirilampéia* e *Os Dois Meninos de Tatipurum* (1980), ou em enredos originários de episódios da história nacional, como em *Quatro Dias de Rebelião* (1980), sobre a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, ou em *O Dia em que o Povo Ganhou* (1982), sobre a luta pela independência na Bahia. (Zilberman, 2021, p. 35)

Assim, Joel Rufino dos Santos, sendo um nome de notável destaque da literatura afro-brasileira, deixa nítida em sua obra a tentativa de espelhar e valorizar as raízes e a cultura nacional. Em “A harpa de vento”, como veremos, essa tentativa existe, mas encontra algumas contradições, principalmente por conta da ilustração de Izomar. Da mesma forma que Waldyr Igayara e Cesar Roberto Sandoval, o paulista Izomar, nascido na cidade de Botucatu em 1938,

trabalhou na concepção da *Recreio* e em outras publicações voltadas para o público infantil da editora Abril, como os quadrinhos *Zé Carioca* e *Pato Donald*.

Figura 38 — Capa da edição com a história “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

“A harpa de vento” começa com uma estrutura muito familiar à literatura infantil — com um sonoro “Era uma vez”. Assim, logo na primeira frase, somos transportados a um mundo de contos de fadas, onde qualquer coisa é possível e a magia está no ar. Além disso, a letra capitular no início da frase remete ao seu uso medieval, intensificando a atmosfera mágica que se seguirá.

De acordo com Bruno Bettelheim (2002), nos contos de fada, estruturas linguísticas como “Era uma vez” são importantes para distanciarem a criança da narrativa — ela pode se envolver e se confortar com a história que se seguirá, mas com a tranquilidade de que tudo aquilo se passou há muito tempo, em algum lugar distante:

O conto de fadas, embora possa começar com o estado psicológico da criança — tal como sentimentos de rejeição quando comparada aos irmãos, como em Cinderela — nunca se inicia em sua realidade física. [...] “Era uma vez”, “Num certo país”, “Há mil anos atrás”, “Numa época em que os animais ainda falavam”, “Era uma vez, num velho castelo no meio de uma floresta densa e grande” — estes inícios sugerem que o que se segue não pertence ao aqui e agora que conhecemos. (Bettelheim, 2002, p. 78)

Em “A harpa de vento”, o narrador situa a história em uma aldeia no meio de uma floresta e diz: “Era a aldeia mais enfeitada do mundo. Tinha filas de casinhas. E tinha cada palmeirão!” (Santos, 1976, p. 2). Assim, não sabemos exatamente onde essa história se passa, apenas que ela está provavelmente muito distante do leitor. A ilustração é a responsável por nos dar mais informações a respeito.

Nessa dupla, observamos Luanda,²⁸ a protagonista, tocando uma flauta. Ela é uma garotinha com vestido rosa e flores na cabeça, com a pele de cor branca. Luanda não é querida por seus conterrâneos — a menina não cede aos pedidos dos garotos para emprestar a sua flauta. Na ilustração, ela passeia por entre o grupo tocando o instrumento, numa imagem que remete ao conto “O flautista de Hamelin”, de Jacob e Wilhelm Grimm, e fica presente no centro da página. O protagonismo e determinação de Luanda, como veremos, será essencial para o desenvolvimento da história. À sua volta, estão alguns garotos também brancos que a olham com raiva, já que ela não se prontifica a emprestar sua flauta. Ao lado do grupo de crianças, há

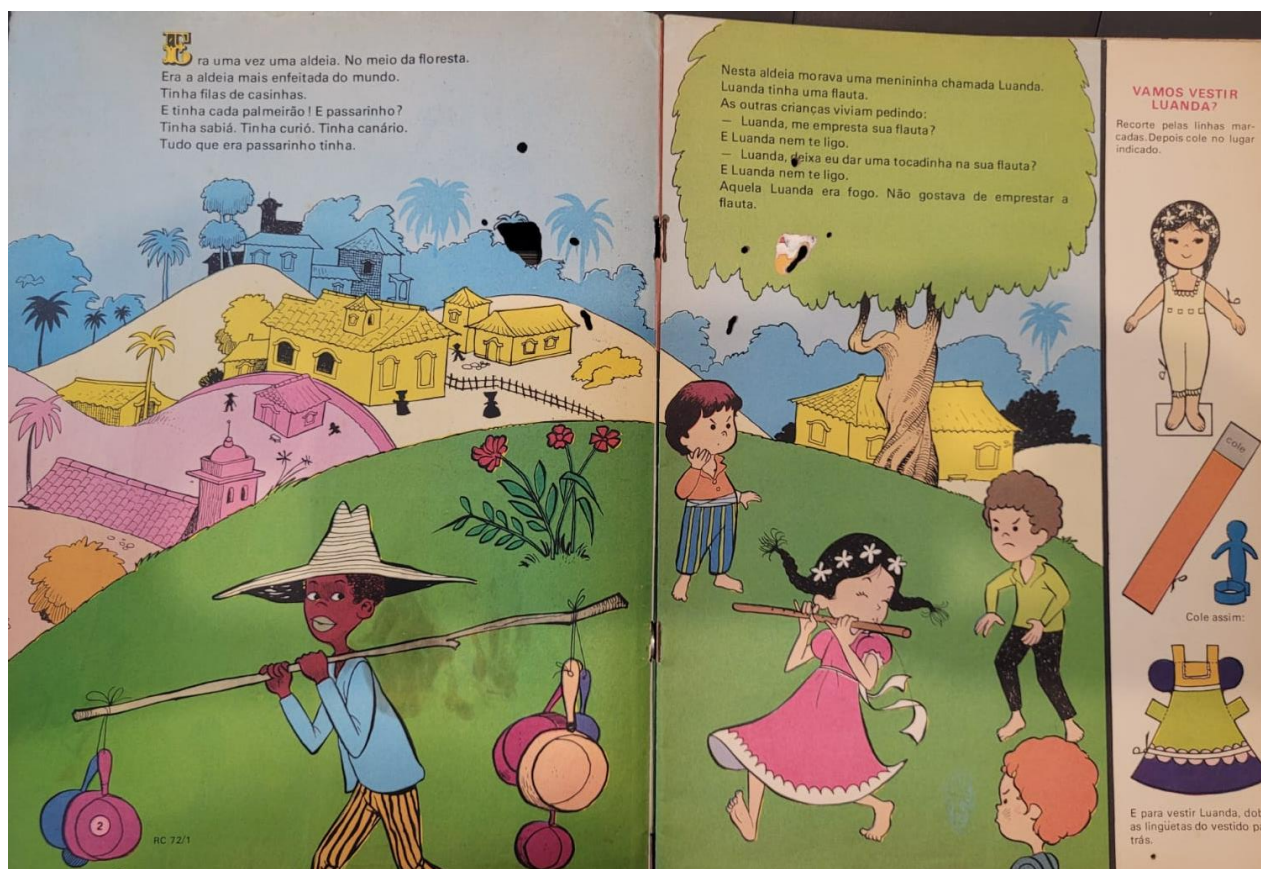
²⁸ Chama a atenção o nome da protagonista ser o mesmo da capital de Angola, país africano, mas mesmo assim ela ter a pele de cor branca, e não negra, como parece ser a intenção de representação do autor. Há, também, uma personagem chamada Mali, como o país da África, que também é uma menina branca.

um menino negro carregando panelas com uma vara, que observa a cena com certo distanciamento e curiosidade. Pelas vestes e comportamento, entendemos que ele é um trabalhador rural que não está habilitado a participar da interação das crianças — mas não deixa de demonstrar, de certo modo, vontade e desejo de participar da cena mais ativamente.

Ao fundo, podemos observar a aldeia enfeitada de que o narrador nos fala. A arquitetura remete a um ambiente, se não colonial, com heranças da época, marcado por casarões com janelas ocupando quase todo o pé-direito, igrejas que remetem aos séculos XVIII e XIX e muitas palmeiras compondo a cena, numa paisagem que lembra Minas Gerais. As palmeiras merecem destaque por parte do narrador e das ilustrações, talvez numa reminiscência do poema “Canção do Exílio”, do escritor romântico Gonçalves Dias. Ali, na terra de Luanda, as aves parecem gorjear como em nenhum outro lugar.

Assim, também é possível inferir que essa história se passa antes da segunda metade do século XX, quando foi escrita e publicada — tanto o texto quanto a ilustração trabalham juntos na construção desse distanciamento. Na margem direita, a atividade propõe que a criança recorte Luanda e as outras figuras para, ao fim, vesti-la.

Figura 39 — Primeira página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

Na dupla seguinte, a narrativa continua com a inserção de elementos musicais — o som FIN-FIRI-FINFIM da flauta de Luanda e o misterioso DOLOLOLOM que a menina ouve por entre as árvores e decide ir atrás da origem. Ela continua, cheia de curiosidade, a perseguir o som até encontrar a fonte, o que acontece apenas na quarta dupla, quando a garota se encontra em um campo do outro lado do rio, cheio de borboletas coloridas. A imagem traz à memória reminiscências do realismo mágico, que, como afirma Valenzuela, dialogam com García Márquez:

A intertextualidade produzida pela imagem das borboletas amarelas trazem à memória o personagem do romance de Gabriel García Márquez, *Cem Anos de Solidão* [1967], Mauricio Babilônia, cuja presença era sempre identificada por Renata Remedios (Meme), com quem mantinha um relacionamento secreto, devido à presença das agitadas borboletas que o rodeavam, atribuindo-lhe um caráter mágico e encantador. (Valenzuela, 2015, p. 165)

Ali, ela dá de cara com um instrumento grande e bonito com a capacidade de falar. Aquela é a Harpa Eólia, assim chamada por ser tocada pelo vento. Nesse momento da narrativa, o elemento mágico ganha mais força, e nos encontramos completamente inseridos em um universo encantado, onde instrumentos musicais têm voz e não precisam de humanos para serem tocados. É interessante notar a escolha do instrumento ser justo uma harpa, cuja simbologia remonta ao celestial. Citada por diversas vezes na Bíblia cristã: “Cantai louvores ao Senhor com a harpa; com a harpa e a voz do canto.” (Salmos 98:5); “Louvem o seu nome com danças; cantem-lhe o seu louvor com tamborim e harpa.” (Salmos 149:3); “Cessa o folguedo dos tamboris, acaba o ruído dos que exultam, e cessa a alegria da harpa.” (Isaías 24:8), a harpa é considerada um elo entre o mundo dos homens e o de Deus. O fato de, nesta história, ela ser tocada pelo vento, dá margem para vermos a Harpa Eólia como um instrumento provavelmente sagrado, manipulado por mãos divinas.

As atividades complementares nessas três duplas giram em torno da música. Como vimos, a revista procurava criar atividades que se relacionassem com a história contada. Na primeira, a atividade pede que a criança circule os instrumentos que conhece, havendo a ilustração de um trompete, um violino, um xquerê, um piano e um tambor — a uma maneira, aqui, de a *Recreio* aproximar seu leitor da cultura nacional, ao misturar instrumentos clássicos com brasileiros; e também pode ser que o leitor já tenha visto um xquerê, mas não um trompete, e aqui encontre um repertório musical ainda maior. A revista possibilita a ampliação desse repertório e reafirma a importância da cultura brasileira fazer parte dele. Na página seguinte, a criança precisa ligar os traços para completar o desenho de uma guitarra e de um

trompete. Por fim, na quarta dupla, a atividade da esquerda propõe que a criança desenhe com cola e purpurina ou pó de café enquanto ouve música. A atividade da direita também é uma brincadeira que envolve cantoria e a participação dos amigos. Assim, a *Recreio* também levava as crianças a interações para além das próprias páginas da revista.

Figura 40 — Segunda página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 41 — Terceira página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 42 — Quarta página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

Na quinta dupla, Luanda descobre que não é capaz de tocar a harpa, pois suas mãos, como as de todo humano, são muito pesadas. Ela pergunta ao instrumento se ela gostaria de ir para a aldeia, onde poderia tocar para outras pessoas, proposta que deixa a harpa muito contente. Luanda vai até Zumbi, que como o texto conta é “seu amiguinho” (Santos, 1976, p. 9), e com a ajuda dele e de outras crianças eles levam a harpa até a aldeia. Não parece ser à toa que, para resgatar um instrumento sagrado, sejam crianças as responsáveis por fazê-lo, e não adultos. Aqui, de forma sutil, há uma valorização da infância e uma aproximação da mesma com o mágico e celestial — vale lembrar que Luanda começa a história tocando uma flauta, outro instrumento ancestral, como a harpa.

Importante notar, também, que Zumbi é representado na ilustração como um menininho negro — Joel Rufino dos Santos ainda publicaria uma celebrada biografia de Zumbi dos Palmares para jovens leitores em 1985 e chegaria a ser presidente da Fundação Palmares na década de 1990. Por isso, a presença de Zumbi é uma referência que surge no meio da narrativa,

como uma tentativa de trazer à tona um personagem essencial da história e da cultura brasileiras. Em “A harpa de vento”, Zumbi é o único personagem negro que interage com as outras crianças brancas durante a narrativa.

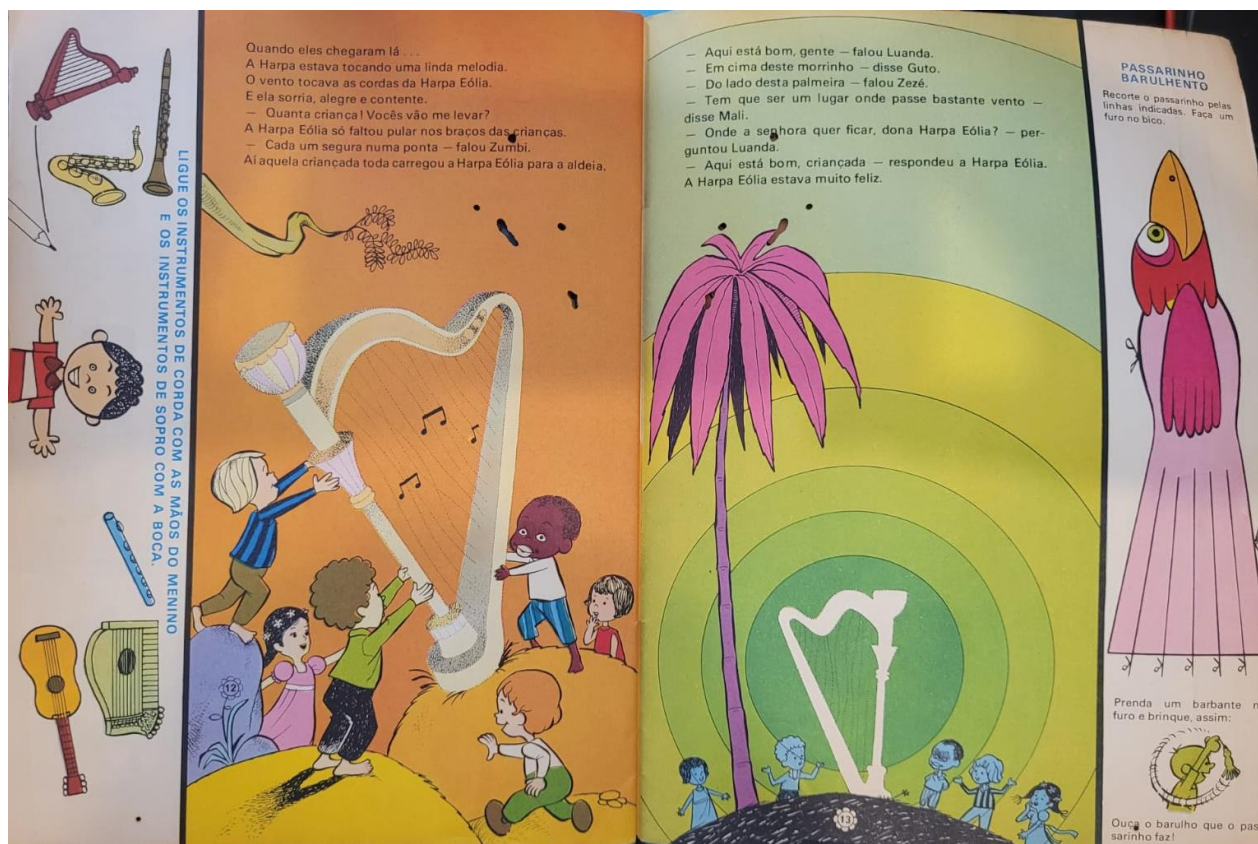
As atividades nessa dupla consistem em relacionar instrumentos aos músicos, além de propor a criação de instrumentos musicais a partir de objetos comuns encontrados em casa, como caixas de fósforo e latinhas. Também se propõem à identificação de instrumentos de sopro e instrumentos de corda. Por fim, a última atividade da revista convida a criança a recortar a figura de um passarinho da própria revista e fazê-lo emitir som através do movimento. Mais uma vez, é perceptível que as propostas da *Recreio* vão além da reflexão literária, incentivando a criança a realizar atividades manuais e criativas.

Figura 43 — Quinta página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 44 — Sexta página dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

A última dupla, que conclui a narrativa, introduz novos elementos de interpretação ao observarmos a ilustração de Izomar. Enquanto o texto nos relata que a harpa passou a tocar para todos na aldeia, deixando adultos e crianças contentes, a ilustração apresenta novas personagens que remetem ao século XIX, quando ainda havia pessoas escravizadas no Brasil, mas também ao século XX, configurando uma mescla de diferentes períodos históricos, unindo passado e presente (1976). Além das crianças, as duas personagens brancas adultas estão em uma posição imponente: um homem, bem-vestido, de calça e paletó branco, olha para a harpa com tom questionador, e ao fundo uma mulher, carregada em uma liteira, sorri. Já as personagens negras na ilustração desempenham diferentes funções: a mulher negra em primeiro plano pode ser uma escravizada ou uma escravizada de ganho; ela não veste roupas brancas como os demais personagens, mas carrega uma cesta na cabeça, sugerindo que poderia estar vendendo produtos dentro dela. Outra figura, ao fundo e no mesmo estilo, permanece como uma silhueta. Os rapazes, descalços — um símbolo da escravidão, que não permitia que pessoas negras usassem sapatos perto das pessoas tidas como “superiores” —, transportam a mulher na liteira.

Figura 45 — Sétima dupla de “A harpa de vento”, de 1976.



Fonte: Acervo pessoal

Um outro rapaz negro, um pouco mais ao fundo, também descalço, ostenta uma vara na mão, sugerindo o trabalho de tocar o gado. Essa ilustração evoca pinturas e outras representações da época, como a Figura 46, de autoria do alemão Barão de Löwenstern (1786-1856), que morou no Brasil entre 1835 e 1847 e registrou a vida cotidiana carioca por meio de diversas pinturas. Na Figura 46, observa-se um homem negro descalço, de vestes brancas, segurando uma vara e seu chapéu enquanto equilibra uma trouxa de roupa na cabeça.

Figura 46 — *Escravo carregando trouxa de roupa*, de Georg Heinrich von Löwenstern, aquarela (16,7x10,5cm), entre 1827-1829.



Fonte: Instituto Brasileiro de Museus. Museu Imperial.

Nesse número da revista, a relação entre ilustração e texto toma um caminho interessante: enquanto a linguagem escrita tenta levar o leitor a um mundo imaginário, do maravilhoso a partir do “Era uma vez”, dando apenas alguns elementos que podem ser considerados intenções na escrita (como os nomes Luanda, Mali e Zumbi), a ilustração nos localiza em um Brasil onde a escravidão ainda imperava e a relação entre personagens brancas e negras era completamente desigual.

Como Didi-Huberman destaca logo no início do livro *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*:

Sempre, diante da imagem, estamos diante do tempo. Como o pobre iletrado da narrativa de Kafka, estamos diante da imagem como *Diante da lei*: como diante do vão de uma porta aberta. Ela nada nos oculta, bastaria entrar, sua luz quase nos cega, nós a respeitamos. Sua própria abertura — e eu não me refiro ao guardião — nos faz parar: olhá-la é desejar, é esperar, é estar diante do tempo. (Didi-Huberman, 2015, p. 15, grifo do autor)

Assim, toda imagem é, também, a representação do instante em que foi produzida. Ela é muito mais do que uma tentativa de ilustrar um texto verbal: é a janela para um momento da história. Momento este que Lilia Moritz Schwarcz (2012) destaca também na seguinte colocação:

Ora, raça no Brasil sempre foi um tema discutido “entre pessoas” e fora do estatuto da lei: uma questão privada, mas que interfere, amplamente, na ordem pública. Nessa sociedade marcada pela desigualdade e pelos privilégios, “a raça” fez e faz parte de uma agenda nacional pautada por duas atitudes paralelas e simétricas: a exclusão social e a assimilação cultural. (Schwarcz, 2012, p. 115)

Nos anos 1970, a discussão sobre questões raciais e suas representatividades ainda não estava propriamente sedimentada em território nacional, o que pode explicar em parte a dissonância entre texto e imagem. De acordo com Didi-Huberman:

A imagem é, logo, altamente sobredeterminada em face do tempo. Isso implica reconhecer, numa certa *dinâmica da memória*, o princípio funcional dessa sobredeterminação. Bem antes que a arte tivesse uma história — isso começou ou recomeçou, diz-se, com Vasari —, as imagens tiveram, trouxeram, produziram memória. (Didi-Huberman, 2015, p. 25)

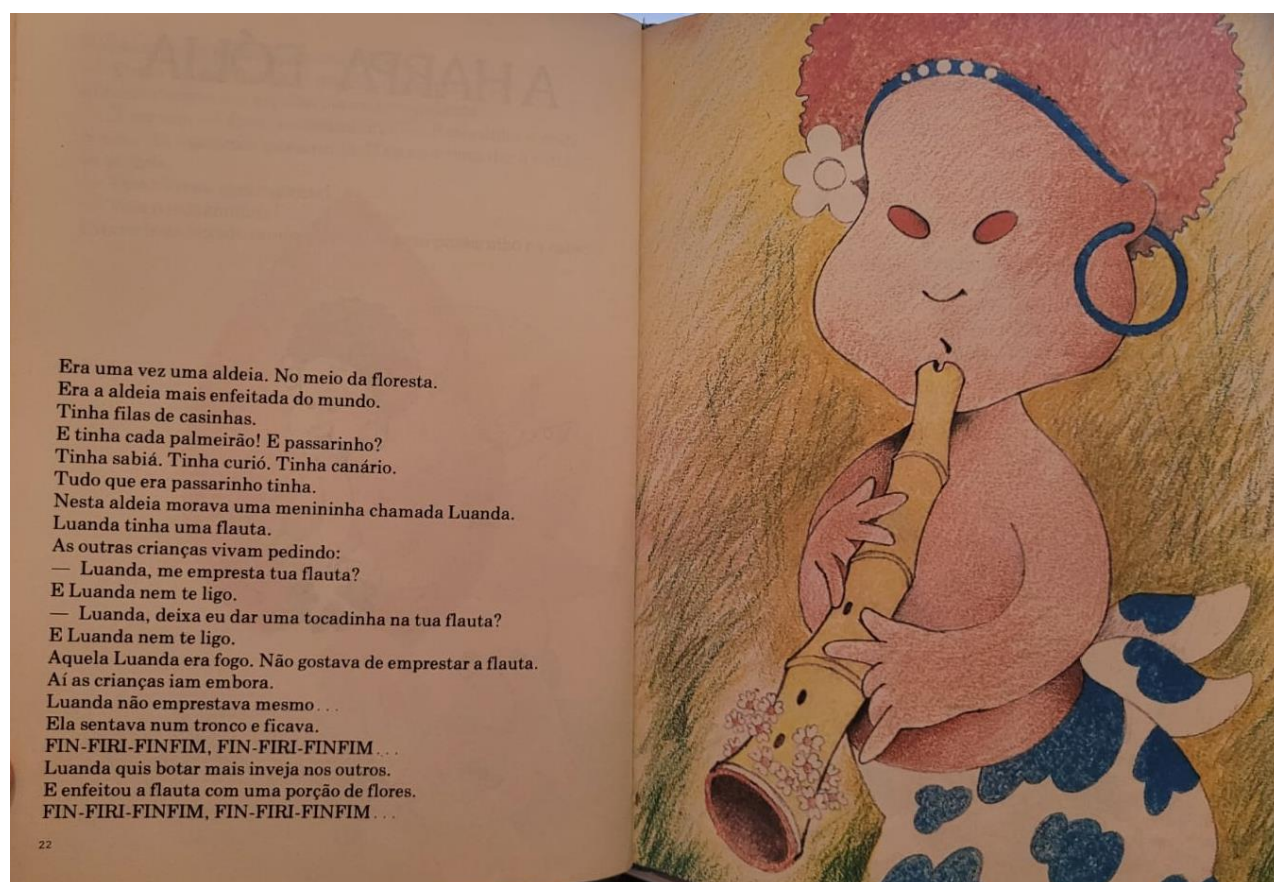
Há, certamente, essa “dinâmica da memória” imposta sobre a relação entre texto e ilustração nessa obra. E se, por um lado, não é possível sabermos como Joel Rufino dos Santos reagiu a essas ilustrações, é digno de nota que mais tarde, quando “A harpa de vento” volta a

ser publicada, agora com o nome “A Harpa Eólia”, no fascículo *Histórias de Recreio*, as ilustrações vêm com uma representação completamente diferente.

Publicado em 1982, seis anos depois, o volume *Marinho, o marinheiro e outras histórias*, trazia quatro contos de Joel Rufino dos Santos — “Marinho, o marinheiro”, “A Harpa Eólia”, “O bicho misterioso” e “O cavalinho branco do sorriso azul” —, todos ilustrados por Ennio L. Possebon. Nesse contexto, Luanda é apresentada como uma garota indígena, com o tronco despido, levando-nos naturalmente a conjecturar que a aldeia mencionada no início do texto, situada no meio da floresta, é habitada por um povo indígena. As outras personagens seguem o mesmo perfil que ela, e Zumbi é apresentado como um menino negro, com apetrechos de guerreiro.

É impossível deixar de notar como, de certa forma, houve uma revisão visual quanto à ilustração da história. Nas figuras abaixo, as ilustrações geram menos ruído com o texto — temos uma personagem não branca como protagonista, um cenário que remete ao dos povos indígenas brasileiros — parecendo mais alinhadas ao projeto literário do autor.

Figura 47 — Ilustração de “A Harpa Eólia”, em *Marinho, o marinheiro e outras histórias*, de 1982.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 48 — Ilustração de “A Harpa Eólia”, em *Marinho, o marinheiro e outras histórias*, de 1982.

Luanda voltou à aldeia e falou:

— Ei, gente. Eu achei uma Harpa Eólia!

— Que é isso, Luanda? — perguntou o seu amiguinho Zumbi.

— É um instrumento grandão assim. Ele toca só com o vento.

Aí Zumbi chamou outras crianças:

— Vem comigo, gente. Tenho uma surpresa!

E foram todos ver a Harpa Eólia.

Quando eles chegaram lá...

A Harpa estava tocando uma linda melodia.

O vento tocava as cordas da Harpa Eólia.

E ela sorria, alegre e contente.

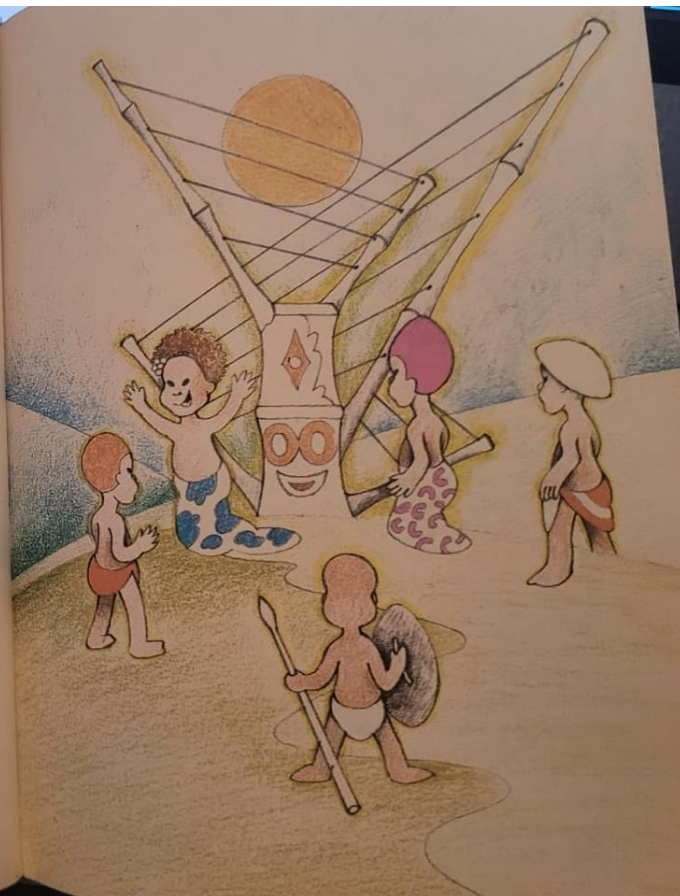
— Quanta criança! Vocês vão me levar?

A Harpa Eólia só faltou pular nos braços das crianças.

— Cada um segura numa ponta — falou Zumbi.

Aí aquela criançada toda carregou a Harpa Eólia para a aldeia.

28



Fonte: Acervo pessoal

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regina Zilberman (2008), no texto “Sim, a literatura educa”, do livro *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*, faz a seguinte afirmação sobre a relação entre leitura literária e literatura:

Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.

O exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura. A escola dificilmente o estimulou, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. (Zilberman, 2008, p. 24)

É interessante relacionar tais aspectos ao papel de uma revista literária para crianças. Uma revista não se apresenta, enquanto suporte, com os mesmos moldes de um livro — é mais fina, mais leve, muitas vezes tem formato maior e pode ser considerada, enquanto produto de mercado, como sendo perecível. É, ao fim e ao cabo, um objeto de consumo quase que imediato, já que, a depender da frequência com que é disponibilizada, na semana seguinte já pode haver um número novo.

Com isso em mente, é possível dizer que a *Recreio* quebrou barreiras ao disponibilizar textos literários às crianças do Brasil em uma formatação própria — e, seguindo o que Zilberman apresenta —, oferecendo, através dela, práticas socializantes, democráticas e igualitárias. Em um país que carecia — e segue carecendo — de práticas positivas de estímulo à leitura, a *Recreio* tornou-se um fenômeno, transformando-se em referência como suporte privilegiado para leitores (incluindo adultos), escritores, ilustradores, contribuindo, ainda, como material de ensino e apoio pedagógico, para uma formação leitora eficiente:

Um leitor eficaz sabe distinguir as diferentes naturezas e funções dos textos que circulam socialmente; sabe decifrar a interdiscursividade que engendra cada momento histórico, cultural e social. [...] Ampliar o repertório supõe uma prática de linguagem, de vivências de situações efetivas de leitura, que agenciam repertórios diversos, reelaborando-os. (Cunha, 2012, p. 121)

Ao analisar três números distintos da revista, produzidos em tempos e por autores diferentes, observa-se que Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Joel Rufino dos Santos estavam conectados com as infâncias de seu tempo e tinham, cada um ao seu modo, grande domínio da linguagem verbal, e procuraram empregar em seus textos falares coloquiais brasileiros e construções que os tornassem interessantes aos leitores — assim, cada revista abria um novo universo de interações e pontos de contato com a criança.

Em “Camilão, o comilão” encontramos um porco cheio de gulodices, que vai enganando seus amigos à medida que os encontra para conseguir arrecadar mais comida. Passamos por quase toda a leitura tendo certeza de que ele pretende comer tudo sozinho, até que, ao fim, somos surpreendidos pelo protagonista: ele pretende dividir os alimentos com seus parceiros. O narrador não deixa de comentar que todo mundo gosta de Camilão porque ele “divide o que tem” (Machado, 1970, p. 15): trata-se de uma pequena lição, quase que escondida ao final da história, depois de ter apresentado aos leitores, também sutilmente, a ideia de sequência numérica, mas também a ideia de alimentação saudável. Além disso, a narrativa literária é um conto acumulativo, e faz uso de uma linguagem coloquial e informal para se constituir e seduzir o leitor.

Já em “Catapimba!”, cruzamos com um protagonista que se assemelha ao grande ídolo da época — Pelé — e que vive uma história comum às crianças brasileiras: jogar bola na rua com os amigos. Aqui, Ruth Rocha não traz para a conclusão da história uma ideia de moral como Ana Maria Machado faz, mas não deixa de comentar, ao longo do texto, a importância de não se falar palavrões e do companheirismo entre amigos.

Em “A harpa de vento”, nos confrontamos com um conto maravilhoso, cuja estrutura inicial já remete, de cara, aos contos de fadas. No texto, Joel Rufino dos Santos dá elementos que provocam em cada leitor uma consciência extraliterária, seja pelos nomes dos personagens — Luanda e Zumbi —, seja pela força que as crianças, unidas, têm para transportar um objeto que nenhum adulto havia até então tocado ou percebido. A ilustração vai ainda além, trazendo cenários marcantes da história do Brasil e sua cultura.

A seu modo, a *Recreio* foi bem-sucedida em seu propósito de educar seus pequenos leitores por meio da brincadeira e da diversão, associando a leitura do verbal e do não verbal. Este “educar”, aliás, que entendemos conforme definição de Francisca Nobrega e Manuel Antônio de Castro, que colabora para o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude:

Educar não diz somente transmitir conhecimentos ou soluções culturais acumuladas. Educar, em seu sentido originário e radical diz EX- para fora e DUCERE conduzir. Logo, educar é conduzir para fora o ser humano e não levar para dentro conhecimentos externos. Só que esse “para fora” não indica um deslocamento espacial, mas a própria força de estruturação ou o vigor do Real do homem. [...] É fazer desabrochar em plenitude cada ser humano. Torna-se, portanto, claro que toda ficção literária, toda literatura infantil articula o formar e o imaginar no educar. Por isso toda ficção, toda literatura é educativa. (Nóbrega; Castro, 1980, p. 75)

Embora as atividades às margens e encartes cumprissem o propósito lúdico com mais objetividade, cada autor encontrou meios de incluir em suas histórias, com uma linguagem coloquial, elementos que formassem os leitores, mesmo que informalmente. Ela não pretendia ser uma substituta a uma aula de língua portuguesa, porém, abria mentes para além do papel esperado da escola que, como Zilberman (2008) acrescenta: “Raramente se preocupou com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe e pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir” (Zilberman, 2008, p. 52). Desse modo, a *Recreio* extrapolou esse papel, ao tornar tudo que envolve o lado de fora da sala de aula interessante para o próprio ambiente escolar. O sino toca, as crianças vão ao pátio brincar, mas a educação continua.

Vale lembrar, conforme consta na dissertação de mestrado de Juliana Camargo Mariano, *A literatura infantil e o autoritarismo no século XX: um estudo comparativo entre Ruth Rocha e José Cardoso Pires*:

A *Recreio* lançou a escritora [Ruth Rocha] e essa turma da Literatura Infantil e Juvenil, fato o qual nos leva a dizer que a revista foi fundamental para a inovação do gênero na década de setenta, período denominado como *boom* da Literatura Infantil brasileira. A partir desse momento, a Literatura para a Juventude passou a ser elaborada misturando arte e política por acreditar que a compreensão de sentido e do mundo se iniciam na infância. A criança, ao descobrir como é o mundo, atinge um grau de consciência próxima a do ser adulto e busca (re)construir uma identidade nacional. Para esses escritores, a clareza se inicia com a palavra e por isso se utilizam dela para combater o modelo repressivo e, inevitavelmente, edificar um processo ideológico a que o discurso se submete e, como afirma Barthes, estabelecer um jogo de estruturas múltiplas. (Mariano, 2012, p. 26)

A forma como cada um dos autores trabalha com a palavra nos faz entender como eles se tornaram parte essencial da história literária brasileira e, por fim, fizeram da *Recreio* uma publicação tão importante — que tinha, antes de tudo, as crianças brasileiras como sua maior preocupação, procurando, desde o início, estabelecer diálogos, fosse por meio de um porquinho bonachão, de um bom jogador de futebol ou de uma menina decidida. A revista se abria da mesma forma que a hora do recreio começava na escola: a partir dali, a aventura do contato com a leitura e o lúdico começavam a acontecer.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ANILQUILAR. In: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. [S. l.]: Uol, 2023. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BASTOS, Dau (org.). *Ana & Ruth: 25 anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BÍBLIA. *Bíblia On-line*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em 24 dez 2023.

BIOGRAFIA: Ana Maria Machado. In: *Academia Brasileira de Letras*, [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1965*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRITES, Mell. *As crianças de Clarice*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2022.

CAPAS da revista *Recreio* 1969/1970. In: *Flickr*, [S. l.], 2011. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/revista_recreio_antiga/albums/72157626776133678/. Acesso em: 30 nov. 2023.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 12. Ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 1984.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil — a narrativa. *Caderno de Formação: Formação de Professores Didática dos Conteúdos*, São Paulo, v. 11, p. 117-137, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40360?mode=full>. Acesso em: 4 jun. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil – das origens indo-européias do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. Barueri: Amarelis, 2010.

CORREIA, Ligia Stella Baptista. “O consumo serve para pensar”: Revista Recreio, crianças e alternativas para a formação de cidadãos. 2010. 331 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, Mônica Rodrigues da. “Recreio” faz 30 anos. *Folha de S. Paulo – Ilustrada*, São Paulo, 23 abr. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq23049942.htm>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CUNHA, Maria Zilda da. “Poesia”. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.) *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. P. 104-122.

CUNHA, Odir. “1969, campeão quando quis”. Blog do Santos Futebol Clube. Disponível em: <https://www.santosfc.com.br/1969-campeao-quando-quis/>. Acesso em 8 jan. 2024.

CURUPACO PAPACO – Coleção TABA – Completa [S. l.; s. n.], 2012. 1 vídeo (13 min.). Publicado pelo canal GoodBrainstorms. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=BYDJK4P038g>. Acesso em: 12 set. 2023.

DAIBELLO, Claudia de Oliveira. *Ruth Rocha: produção, projetos gráficos e mercado editorial*. 2013. 194 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622654>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FARIAS, Angelica Torres Vilar de. *A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade*. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6464?locale=pt_BR. Acesso em: 26 ago. 2023.

GASPARI, Elio. *A ditadura escancarada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. (Série As Ilusões Armadas).

GONÇALVES, Vanessa; RODRIGUES, Alana. IMPRENSA comemora os 85 anos de Ruth Rocha; confira o perfil da escritora. *Portal Imprensa*, São Paulo, 2 mar. 2016. Disponível em:

<https://portalimprensa.com.br/noticias/brasil/76333/imprensa+comemora+os+85+anos+de+ruth+rocha+confira+o+perfil+da+escritora> . Acesso em: 16 jul. 2022.

GUTFREUND, Daniela. *O branco e a virada da página: o silêncio no livro-álbum*. 2022. Dissertação (Mestrado em Design) — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-14102022-170001/pt-br.php> . Acesso em: 6 nov. 2023.

GOMES, Alexandre de Castro. A configuração dos monstros na literatura infantil e juvenil brasileira do século XX. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify: São Paulo, 2010.

LAJOLO, Marisa. Ana Monteiro e Ruth Lobato ou vice-versa? In: BASTOS, Dau (org.). *Ana & Ruth: 25 anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*. Curitiba: PUCPress/FTD, 2017. epub. ISBN 978-8568324424.

LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LÖWENSTERN, Georg Heinrich von, barão de LÖWENSTERN. *Escravo carregando trouxa de roupa*. Entre 1827-1829. Aquarela. 167 x 105 cm. Disponível em: <http://dami.museuimperial.museus.gov.br/handle/acervo/10047> . Acesso em 8 jan. 2024.

MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão!* São Paulo: Abril, 1977. (Série Histórias de Recreio).

MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão!* São Paulo: Moderna/Salamandra, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão!* 2. ed. São Paulo: Moderna/Salamandra, 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Ponto de fuga: conversas sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão! Recreio*, São Paulo, n. 112, 1971a.

MACHADO, Ana Maria. Doroteia, a centopeia. *Recreio*, São Paulo, n. 294, 1971b.

MACHADO, Ana Maria. Um Natal que não termina. *Recreio*, São Paulo, n. 389, 1980.

MACHENS, Maria Lucia. *Ruptura e subversão na literatura para crianças*. São Paulo: Global, 2009.

MARIANO, Juliana Camargo. *A literatura infantil e o autoritarismo no século XX: um estudo comparativo entre Ruth Rocha e José Cardoso Pires*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-09012013-122910/pt-br.php> . Acesso em: 15 dez. 23.

MENNA, Ligia Regina Maximo Cavalari. *A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor e da revista brasileira O Tico-Tico*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-07122012-105735/pt-br.php> . Acesso em: 15 dez. 23.

MODERNA, Editora. Site da página de compra de *A decisão do campeonato*. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/a-decisao-do-campeonato>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MODERNA, Editora. Site da página de compra de *Camilão, o comilão*. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/camilao-o-comilao>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar*. São Paulo: Zahar, 2021.

NOBREGA, Francisca; CASTRO, Manuel Antônio de. “Literatura infantil: Questão de ser”. In: *Letra — Revista da Faculdade de Letras da UFRJ*. Rio de Janeiro. Ano 1. Número 1. Jan./jul. 1980.

NIKOLAJEVA, Maria. *Poder, voz e subjetividade na literatura infantil*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. *Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares*. 1994. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/76712> . Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 16, n. 28, p. 101-121, jan.-jul. 2007. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/765/697>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ORTEGA, Marlene Balbueno de Oliveira; ALMEIDA, Miguél Eugenio. Os róticos nos contos acumulativos: notas de transcrição da oralidade para a escrita. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Ano 21, n. 61, p. 1050-1066, jan./abr. 2015.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *A máquina da memória — Almanaque Abril — O tempo presente entre a história e o jornalismo*. Bauru: Edusc, 2009.

PERES, Paula. Ana Maria Machado: eu devo minha carreira de escritora aos professores. *Nova Escola*, São Paulo, 12 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18326/ana-maria-machado-eu-devo-minha-carreira-de-escritora-aos-professores>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

Piaget, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

POPPOVIC, Ana Maria. *Alfabetização: disfunções neuropsicológicas*. São Paulo: Vetor, 1968.

RECREIO. In: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. [S. l.]: UOL, 2023. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

RECREIO, a revista brinquedo. In: *Blog Minhas Bonecas e Brinquedos*, [S. l.], 16 ago. 2014. Disponível em: <https://minhasbonecasebrinquedos.blogspot.com/2014/08/recreio-revista-brinquedo.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ROCHA, Ruth. Catapimba! *Recreio*, São Paulo, n. 15, 1969.

SANTI, Márcia de Souza de. *Histórias de recreio: uma interpretação sobre a produção cultural da Revista Recreio 1969-1982*. 2004. 224 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTOS, Joel Rufino do. A harpa de vento. *Recreio*, São Paulo, n. 304, 1976.

SANTOS, Joel Rufino do. *A Harpa Eólia*. São Paulo: Abril, 1977. (Série Histórias de Recreio).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar e outros ensaios selecionados*. São Paulo: Penguin-Companhia, 2014.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.

SILVA, Érica; SILVA, Núbia; SILVA, Patrícia. “Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas”. In: *Humanidades e Inovação: Literatura infantil e juvenil e leitura*, v. 7, n. 22, p. 177–187, 21 jan. 2021.

SILVA, Silvana. A especificidade da noção de jogo em Agamben: influência da análise linguística ou hipótese da infância? *Controvérsia*, v. 15, p. 97-105, 2019.

TOTINO, Mariana; BISSOLI, Ana Paula; FREITAS, Clara. Nos anos de chumbo, literatura infantil nada teve de ingênua. *PUC-Rio Digital*, Rio de Janeiro, 16 abr. 2014. Disponível em: <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=24261&sid=41#.YpzRs3bMJPZ> . Acesso em: 5 jun. 2022.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. *Psiquê*, de Angela Lago: Diálogos Intertextuais do verbal e do não verbal. *Caderno Seminal Digital*, ano 21, n. 23, v. 1 (jan-jun /2015). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/14334> Acesso em: 5 jan. 2024.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Joel Rufino dos Santos e a nova história. *Brasil/Brazil Revista de Literatura Brasileira*, Porto Alegre, v. 34, n. 64, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/brasilbrazil/article/view/112281> . Acesso em 16 nov. 2023.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB — Associação da Leitura do Brasil, 2008.