

O LUGAR DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “INFÂNCIA” DE GRACILIANO RAMOS

Maria Cícera Lopes da Silva

Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes;
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Campus do Sertão);
Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Delmiro Gouveia/AL.
E-mail: cycera144@gmail.com; Orcid: 0000-0002-0763-4773

Ana Maria dos Santos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);
Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL);
Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI/
PUC-Rio) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de
Professores (GECRIARP/UFSC).
E-mail: ana.maria@cedu.ufal.br; Orcid: 0000-0002-6354-9602.

Resumo: Esse artigo tem o objetivo de refletir sobre as concepções de criança e de infância nas obras *Vidas Secas* e *Infância*, do escritor alagoano Graciliano Ramos. Parte-se de uma perspectiva de infância plural, dinâmica, situada sócio-historicamente e culturalmente, rompendo com concepções universais e naturalizantes, em que os contextos nos quais as crianças vivenciam suas infâncias, de modos distintos, são desconsiderados. Propõe-se um diálogo profícuo entre o campo da literatura e da educação a partir de pesquisadores que sustentam à ideia de que as crianças são sujeitos sociais e históricos, que marcam e são marcadas pela cultura, sendo a infância uma categoria social e geracional. Entendemos que as obras literárias selecionadas expressam uma concepção de criança como ser passivo, sem direito à voz e vez, o que se traduz em relações pautadas no silenciamento e embrutecimento das crianças e de seus modos singulares de ser e de viver a infância. Espera-se que as reflexões suscitadas no decorrer do texto contribuam efetivamente com os processos de formação docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada.

Palavras-chave: Criança; Infância; *Vidas Secas*; Graciliano Ramos.

Abstract: This article aims to reflect on the conceptions of children and childhood in the works *Vidas Secas* and *Infância*, by the Alagoan writer Graciliano Ramos. It starts from a perspective of plural, dynamic, socio-historically and culturally situated childhood, breaking with universal and naturalizing conceptions, in

which the contexts in which children experience their childhoods, in different ways, are disregarded. A fruitful dialogue between the field of literature and education is proposed, based on researchers who support the idea that children are social and historical subjects, who mark and are marked by culture, with childhood being a social and generational category. We understand that the selected literary works express a conception of the child as a passive being, without the right to a voice and time, which translates into relationships based on the silencing and stultification of children and their unique ways of being and experiencing childhood. It is expected that the reflections raised throughout the text will effectively contribute to the processes of teacher education, both in the context of initial training and continuing education.

Keywords: Child; Childhood; Barren Lives; Graciliano Ramos.

INTRODUÇÃO

É possível analisar as obras *Vidas Secas* e *Infância*, do escritor alagoano Graciliano Ramos com o intuito de conhecer as concepções de criança e de infância nelas expressas, sem incorrer no risco de descaracterizar a dimensão estética que ambas as obras resguardam? Esse artigo tem como objetivo abordar a questão anunciada, afirmando, inicialmente, que o tratamento dado às referidas obras não é alheio à dimensão estética dos textos, pelo contrário, busca compreender o processo de humanização que abriga as dimensões do ético, do estético e do político na formação e construção do humano enquanto ser individual e universal.

O artigo pretende discutir e refletir sobre as concepções de criança e de infância a partir das especificidades e singularidades que perpassam o universo infantil em diferentes perspectivas, e as sutilezas que afetam esses sujeitos de pouca idade e suas experiências infantis com base na ideia de criança enquanto pessoa dotada de sonhos, interesses, vontades, angústias, alegrias, desejos e frustrações e do conceito de infância plural, dinâmica, situada sócio-historicamente e culturalmente, o que implica em uma ruptura com concepções que assumem uma ótica universal e naturalizante que não consideram os diversos contextos em que as crianças vivenciam suas infâncias.

Vidas Secas e *Infância* são duas obras que se diferenciam em sua forma estrutural, sendo a primeira de natureza ficcional, embora, retrate a realidade vivida por sujeitos de uma determina região do nosso país e a segunda, se encontra no campo das memórias, da autobiografia. Portanto, os dois textos se assemelham quanto ao enunciado e ao contexto social que expressam. *Vidas Secas* apresenta várias situações vividas pelos personagens que coincidem com as experiências também vivenciadas pelo escritor quando criança e relatadas em sua obra *Infância*.

Com base nos estudos de Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1981), podemos verificar que até a Idade Média a criança não era vista como um sujeito com características e necessidades que as distinguíssem dos adultos, era entendida como um adulto em miniatura, ou seja, diferenciava-se deste apenas pela estatura. O conceito de infância só veio surgir a partir do século XVII, com o início da modernidade, em que ocorreram mudanças no modo de pensar a sociedade e, a partir de então, um outro olhar é lançado sobre a criança, passando a ser caracterizada de modo diferente do adulto, porém, ainda de forma inferiorizada, sendo qualificada como um ser sem razão, sem direito à voz e totalmente subjugada às aspirações de indivíduos adultos.

No contexto educacional brasileiro atual, a concepção de criança como sujeito em desenvolvimento, com singularidades que devem ser respeitadas e garantidas, encontra sustentação em documentos legais, como a Constituição Federal (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 2010).

No plano das práticas pedagógicas, a forma de compreender a criança e as infâncias precisa garantir, de acordo com o que estabelecem as DCNEI (2010), a indissociabilidade entre as atividades de cuidar, educar e brincar, como experiências estruturantes do trabalho em espaços extradomésticos de educação, voltados às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

O texto apresentado tem como fio condutor a busca pela construção de um diálogo profícuo entre os campos da literatura e da educação, recorrendo a pesquisadores que partem do princípio de que as crianças são sujeitos sociais e históricos, que marcam e são marcados pela cultura e que a infância se constitui enquanto uma categoria social e geracional, como Sarmiento (2003), Arroyo (1994), Kramer (2006), Oliveira (2011) e outros.

Parte-se do entendimento de que as obras literárias selecionadas expressam uma concepção de criança a partir de uma visão adultocentrada, como ser passivo, sem direito à voz e vez, o que se traduz em relações pautadas no silenciamento e na invisibilidade das crianças e dos seus modos singulares de ser e de viver a infância.

Diante do exposto, parece-nos instigante conhecer o lugar que a criança e a infância ocupam nas obras *Vidas Secas* e *Infância*, de Graciliano Ramos, um dos mais renomados escritores da literatura em nosso país, que apresentou criticamente as condições degradantes da sociedade brasileira, especialmente ao tematizar a questão da seca e suas implicações para a vida de muitas famílias da região Nordeste do Brasil.

Esperamos, com as reflexões levantadas no decorrer do texto, contribuir efetivamente com os processos de formação docente, tanto no contexto da formação inicial quanto da formação continuada.

A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA OBRA VIDAS SECAS

Embora as duas obras se entrecruzem ao longo do texto, optamos por iniciar a discussão voltando o olhar para *Vidas Secas*, romance que apresenta a história de uma família de retirantes nordestinos, castigados pela seca e que vive perambulando de um lugar para outro em busca de sobrevivência, em meio aos períodos de estiagem. A família é composta por Fabiano, o pai, Sinhá Vitória, a mãe, o menino mais velho, o menino mais novo, a cachorra Baleia e o papagaio.

Inicialmente, o escritor relata a trajetória dessa família que peregrina pelas estradas do sertão nordestino, submetida às adversidades que aquele contexto, por vezes inóspito, proporciona. Em meio ao sol escaldante da caatinga, busca-se um lugar seguro para se abrigar, mesmo que por um período curto de tempo, e tentar sobreviver.

Em meados dos anos de 1930, o Nordeste brasileiro foi assolado por uma seca severa, levando várias famílias a se retirarem para outros lugares, onde a ausência de chuvas e de água não pudesse atingi-las tão rigorosamente como ocorria naquela região. Naquele período, Graciliano Ramos e sua família também foram vítimas da seca, tendo que se mudar do sertão de Pernambuco para o Estado de Alagoas. Este acontecimento aparece no relato que ele faz de sua infância.

[...] vivíamos como retirantes que fixam algum tempo e ganham força para seguir caminho. Meu pai, educado no balcão, aceitara os conselhos da sogra, metera-se em pecuária nos cafundós de Pernambuco. Arruinando-se na seca, usara os restos do capital e o crédito, mercadejava com o fim de obter meios para regressar para às Alagoas e à mata (RAMOS, 1994, p. 162).

À medida que nos aproximamos dos dois textos selecionados, percebemos uma íntima relação entre ficção e realidade, apresentada de forma concisa nas duas obras. Contudo, cabe salientar que a situação degradante em que viviam os nordestinos, atingidos por longos períodos de seca, não se constituía no único fator que agredia o espírito e a alma do sertanejo, seu sofrimento não se restringia a esta condição interposta pela natureza, mas a condição social que aquele povo era submetido, caracterizada pela injustiça social, opressão, marginalização e exploração que os ricos proprietários da região causavam, impactava sobremaneira suas vidas e as vidas de futuras gerações.

Em um dado momento da trama, Graciliano conta que a família de *Vidas Secas*, já cansada da longa e dura viagem que havia empreendido e sem ter onde descansar, se deparou com um empecilho gerado por um dos filhos do casal,

denominado de “menino mais velho”, que, deixando-se vencer pelo cansaço e, sem forças para continuar a caminhada, sentou-se no chão e pôs-se a chorar. A atitude do filho não agradou ao pai, que entendia aquele evento como uma perda de tempo, ao forçar a interrupção da caminhada. Através do fragmento a seguir, nos deparamos, provavelmente, com um dos primeiros indícios de desafeto e de brutalidade com que Fabiano tratava os filhos.

- Anda condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse.

- Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca parecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o (RAMOS, 2011, p. 09-10).

Percebe-se que Fabiano trata o filho com bastante dureza de coração, o desejo de matá-lo parece mostrar o quão desprezível era aquele pequeno ser. Expressões como “condenado do diabo” e “excomungado do diabo”, demonstram a falta de afeição do pai para com a criança. Esta passagem do texto traz indícios de que as condições de desumanização às quais os seres humanos são submetidos, carregam consigo uma condição primária que os conduz a atos de violência física, simbólica e psicológica e que marcarão para sempre as vidas das crianças que passam por tais experiências.

A criança representada em *Vidas Secas* não era concebida como ser diferente do adulto, com um tempo próprio, com disposição física e corporal que a impedissem de prosseguir naquela jornada árdua e acima das suas possibilidades de sujeito de pouca idade que era. O cansaço, a fadiga, a fome e a sede que o “menino mais velho” teria suportado até então o levaram à exaustão e o fizeram desmoronar.

As condições físicas de uma criança são limitadas, comparadas as de um adulto, por isso, o menino não poderia acompanhar o mesmo ritmo de seus pais, mas essa compreensão não passava pela consciência de um homem que fora tratado de forma semelhante. Entendemos esse modo de pensar e de se relacionar com seus filhos, quando analisamos que as condições de vida que Fabiano experienciou em sua meninice, adolescência e também na vida adulta, são reproduções de um modelo familiar que se pôs como referência para a forma com que trata a família que construirá.

Como já referido, o panorama apresentado por Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, remete aos estudos de Ariès (1981) sobre o sentimento de infância e as representações da criança na Idade Média. Devendo-se resguardar as

devidas proporções pelo contexto sócio-histórico e cultural, em que cenários, personagens, valores e comportamentos não podem ser abordados como uma fiel transposição daquela realidade e analisados sob a mesma perspectiva.

O modo moderno de entender a criança pode ser percebido no episódio de Vidas Secas quando o pai pensa em abandonar o filho, mas ao lembrar que este era símbolo de um ser divino, acaba mudando de ideia, sua cólera desaparece e Fabiano é tomado por um sentimento de dó pela situação daquele momento. “Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíram sobre o peito, moles, finos como cambitos” (RAMOS, 2011, p. 10-11). A mudança de planos de Fabiano não se deu em decorrência de um ato de compaixão e de amor pelo filho, mas por lembrar que ele representava um anjo, cuja condição o tornava superior à própria condição infantil e humana.

Nas condições em que vivia, Fabiano acreditava que não era necessário ter conhecimento, e quando um dos filhos demonstrava interesse em saber alguma coisa essa atitude era vista por ele como um desrespeito e falta de educação.

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? Repeliu-o, vexado: - Esses capetas têm ideias...[...]. Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. [...] E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância [...] (RAMOS, 2011, p. 20-22).

Ao ignorar a curiosidade da criança, Fabiano parece não acreditar na possibilidade de o filho ser capaz de pensar, questionar, raciocinar ou indagar o próprio pai. Acreditava se tratar de ousadia que desmerecia sua autoridade de pai.

Compreender a criança como um sujeito ativo, com potencial criativo e imaginativo, um ser que pensa, que tem curiosidade, que deseja explorar e conhecer o mundo que a cerca consiste em um desafio na atualidade, seja no âmbito da educação doméstica, seja em instituições que cuidam e educam crianças pequenas. Embora, tenhamos avançado muito no modo como concebemos as crianças e seus modos de viver a infância, ainda persiste no imaginário coletivo a ideia daquilo que falta aos pequenos e, nesse sentido, as relações entre adultos e crianças são construídas por meio de projeções de um futuro, da criança como um vir a ser e não do que ela é no presente.

Segundo Arroyo (1994) “a infância não é estática, permanecendo igual para todo sempre, pelo contrário, ela se configura de diferentes formas em uma dada época e sociedade”. Essa premissa apresentada pelo autor nos leva a apreender a importância de pensar a infância sob o prisma da sua pluralidade, sendo assim, falamos em infâncias, vislumbrando as diversas formas como as crianças a vivenciam em contextos sócio-históricos e culturais diversos.

Em consonância com a ideia de Arroyo, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que “a concepção de criança está em constante transformação, pois ela é construída sócio-historicamente e percebida de forma heterogênea no interior de uma mesma sociedade”.

Em *Vidas Secas*, o casal de retirantes tem outro filho que, assim como o primeiro, não tem um nome próprio, sendo denominado de “menino mais novo”, o que aponta para relações brutalizadas e desumanizadoras das quais as crianças participavam, pois, se não possuímos um nome próprio que nos identifique – marca primeira de nossa identidade – o que pode nos distinguir dos demais?

A falta de um nome pressupõe a sua não existência como sujeito singular que pertence a um grupo e a partir dele se constitui individual e coletivamente. Em contrapartida, quando nos deparamos, na trama, com “Baleia”, o cão de estimação da família, nos parece ainda mais problemático o fato de as crianças não terem um nome próprio enquanto que o animal o possuía.

Com as mudanças no modo de pensar da sociedade e com as lutas dos movimentos reivindicatórios por direitos sociais igualitários no Brasil, a criança passa a ter legalmente seus direitos garantidos, inclusive o direito de possuir um nome próprio. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o documento intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) advertem que nos espaços educacionais, o nome deve ser visto como um direito a ser respeitado, portanto, é de suma importância que os adultos com os quais a criança convive, reconheçam que chamá-las sempre pelo nome próprio contribui para o processo de construção de sua identidade.

Em *Vidas Secas*, o filho mais velho e o filho mais novo de Fabiano e de Sinhá Vitória, além de não possuírem nome próprio, são por vezes chamados e até mesmo xingados por nomes que os caracterizam de forma inferiorizada e depreciativa. Fica evidente no decorrer da obra o uso de algumas expressões utilizadas pelos pais ao se dirigirem aos filhos, tais como, “excomungado”, “capeta bruto” e “capeta comungado”, expressando um modo opressor e cruel de tratar o outro, anulando as possibilidades de constituição de sua humanidade.

Ainda em sua infância, o pequeno Graciliano foi acometido por uma enfermidade nos olhos, causando inchaço nas pálpebras, o que lhe trazia dificuldade para enxergar e, conseqüentemente, sucessivas ausências às atividades escolares. Essa condição o fez experimentar a mesma realidade

que as crianças de sua obra, no tocante às palavras ásperas e desrespeitosas que a ele eram dirigidas. O escritor relembra do apelido “cabra-cega” pelo qual era chamado por sua mãe. “Sem dúvida o meu aspecto era desagradável, inspirando repugnância. E a gente da casa se impacientava. Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: “bezerro-encourado” e “cabra-cega” (RAMOS, 2011, p. 144).

Esses apelidos abalavam drasticamente sua autoestima, talvez por qualificá-lo de forma tão inferiorizada. Isso contribuiu para a sua baixa autoconfiança e falta de fé em si próprio, sentimentos notadamente presentes em sua vida adulta, especialmente nas reações esboçadas em relação às avaliações que eram feitas por amigos e editores a respeito dos seus textos.

O lugar da criança, tanto em *Vidas Secas* e, como veremos também, em *Infância*, é o lugar da ausência de voz, o que traz implicações para o processo de construção de uma visão positiva de si. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 30) a autoestima da criança é resultante da estima que se tem por ela, portanto, cabe ao adulto, pais e professores, confiar e acreditar em seu potencial para que se sinta amada, aceita e confiante em si mesma.

A família de *Vidas Secas* vivia em condições miseráveis e muitas de suas necessidades não eram supridas, o sonho também não era possível, como pode-se notar no caso da cama, que Sinhá Vitória tanto desejava. Além disso, Fabiano vivia sendo explorado pelo seu patrão e oprimido pelo Soldado Amarelo. Era um contexto marcado pela exploração, desigualdade e extrema pobreza e, estando as crianças imersas nessa teia de relações, eram por ela fortemente influenciadas.

No contexto de *Vidas Secas*, a criança era vista como um ser sem muita importância, podendo essa condição mudar quando se tornasse um adulto. A tendência natural seria dar continuidade à história de vida do pai e que o próprio Fabiano assim assegurava, “quando crescessem guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo” (RAMOS, 2011, p. 37).

É fundamental compreender que a curiosidade é uma peculiaridade infantil e é exatamente por causa da capacidade de indagar que a criança constrói um conhecimento sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo. Em *Vidas Secas*, essa especificidade, própria da criança, é entendida como afronta ao adulto, quando o menino mais velho indaga sua mãe sobre o que seria o inferno.

[...] Sinhá Vitória não conversou um instante com o menino mais velho. Ele nunca tinha ouvido falar em inferno. Estranhando a linguagem de Sinhá Terta, pediu informações. Sinhá Vitória aludiu vagamente a certo lugar ruim demais, e como o filho exigisse uma descrição, encolheu os ombros. [...] O pequeno afastou-se

um pouco, mas ficou por ali rondando e timidamente arriscou a pergunta. Não obteve resposta, voltou à cozinha, foi pendurar-se à saia da mãe:

- Como é? Sinhá Vitória falou em aspectos quentes e fogueiras.
- A senhora viu? [...] aí Sinhá Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote (RAMOS, 2011, p. 55-56).

Por meio da leitura da obra, podemos notar que mesmo a criança apresentando certo medo ou receio em questionar a mãe, o desejo de conhecer e de descobrir é mais forte, mas as suas expectativas são sempre frustradas, do seu ato de atrevimento vem a agressão como resposta.

Graciliano Ramos passou por experiência semelhante, como relata em *Infância*,

De súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a ideia de procurar a significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo (1994, p. 75).

Mais uma vez encontramos semelhanças entre as experiências do escritor e as dos personagens por ele criados. Talvez isso se deva à vontade de Graciliano expressar criticamente as condições de omissão em que ele e tantas outras crianças viveram naquela época.

O tratamento dado à criança tem uma estreita relação com a concepção que se tem dela. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) assim definem a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. A criança é um ser plural, a curiosidade e o questionamento são alguns dos muitos aspectos que as caracterizam (BRASIL, 2010, p. 12).

A definição de criança, presente nas Diretrizes, significa uma ruptura com relações pautadas em perspectivas adultocêntricas, requerendo dos adultos um olhar sensível e uma escuta atenta que considerem a participação ativa das crianças, visando o enriquecimento de suas experiências cotidianas a partir das interações construídas com outras crianças e com os adultos.

O filho de Sinhá Vitória, o menino mais velho, depois de ser ignorado pela mãe e pelo pai por causa de sua curiosidade, procura de alguma forma desabafar sua frustração e o ombro amigo em que ele encontra apoio é a da cachorra Baleia, O pequeno assentou-se, acomodou-se a cabeça da cachorra, pôs-se a contar-lhe baixinho uma história. Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que remoera no tempo da seca. [...] todos o abandonavam, a cadelinha era o único ser vivente que lhe mostrava simpatia (RAMOS, 2011, p. 57).

As crianças de Vidas Secas são solitárias, vivem uma experiência comunicativa precária, sendo caracterizadas como brutas e conhecedoras de poucas palavras, predicados advindos de uma convivência familiar baseada na ausência de diálogo, afeição, aconchego, riso, ou seja, pela falta de laços afetivos, tão necessários à construção de suas histórias individuais, como também de uma memória afetiva que compreenda seu grupo primário, isto é, a família e se alargue para relações mais amplas.

Apesar dessas relações rudes, o escritor nos leva a entender que, por mais que Sinhá Vitória mostrasse comportamento de indiferença em relação aos filhos, não desejava para eles a vida miserável de retirante.

[...] Nossa Senhora os livres de semelhante desgraça. Vaquejar, que idéia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catinga onde havia montes baixos, cascalho, rios secos, espinhos, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltaria nunca mais, resistiriam à saudade que ataca os sertanejos na mata. [...] Fixar-se-iam muito longe, adotariam costumes diferentes. [...] Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles (RAMOS, 2011, p. 123-127).

No final da trama, Graciliano narra que a família de Fabiano se prepara para uma nova jornada, uma vez que a seca voltara a assolar aquela região e, assim como no início, era acompanhada de sofrimento e de luta constante em busca de sobrevivência. A história dos personagens desta narrativa parecia se repetir e o futuro das crianças tendia a ser semelhante ao de seus pais, alicerçado em uma forma de vida marcada pela miséria.

Embora o escritor de Vidas Secas traduza a realidade em que os sertanejos viviam por ocasião dos longos e constantes períodos de seca, mostrando tristeza, sofrimento, pobreza, opressão e submissão, ele também apresenta, através de seus personagens, a esperança de mudança, de uma nova vida, como é o caso de Sinhá Vitória que sonhava com a educação como o caminho para possíveis transformações no conjunto das condições de vida de seus filhos e da família.

SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA OBRA INFÂNCIA

O livro *Infância* retrata experiências que ficaram marcadas na memória de Graciliano Ramos no que concerne às suas vivências infantis. A obra, de caráter autobiográfico, foi um dos meios pelos quais o escritor abordou criticamente as condições de opressão das quais ele e outras tantas crianças foram vítimas no período de meninice.

Nesta narração autobiográfica, um dos traços mais característicos é o sentimento de humilhação e de machucamento. Humilhação de menino fraco e tímido, maltratado pelos pais e extremamente sensível aos maus-tratos sofridos e presenciados. Por toda parte, recordações doídas de alguma injustiça, de alguma vitória descarada do forte sobre o fraco. Talvez porque antes a sensibilidade do narrador, as circunstâncias banais da vida avolumassem como outras tantas brutalidades. [...] E sempre – sempre – a punição é gratuita, nascendo daquela desnorteante injustiça com que trava conhecimento certo dia, por causa do cinturão paterno. A consequência natural é o refúgio no mundo interior e o interesse pelos aspectos inofensivos da vida. Inofensivos e, portanto, inúteis. Sonhar, ler, imaginar mundos na escala das baratas (CANDIDO, 2006, p. 71-72).

A convivência em uma família marcada pelo patriarcalismo, a dificuldade em se apropriar das primeiras letras, o trauma de uma educação rígida e seus primeiros passos como leitor, são os principais pontos ressaltados pelo escritor em sua obra e sobre os quais lançaremos nosso olhar com o intuito de identificar a concepção da criança e de infância no contexto em que a obra se inscreve, sem perder de vista a perspectiva de olhar para o contexto atual.

Graciliano Ramos pertenceu a uma família composta por seus pais, Sebastião Ramos e Maria Amélia e seus 15 irmãos, sendo ele o primogênito. A família que inicialmente morou na cidade de Quebrangulo, estado de Alagoas, pertencia à classe média da época. Seu pai, filho de um proprietário de engenho falido, se dedicava ao comércio, sua mãe, filha de um fazendeiro de prestígio, se detinha aos serviços domésticos e à educação dos filhos. Tanto a educação doméstica quanto a escolar, foram marcadas pela repressão e pelo autoritarismo dos pais.

Na época de sua infância, a desobediência às normas vigentes da sociedade, implicava em castigos severos. Graciliano lembra que seus pais eram insensíveis e impacientes, ele conta que em um determinado dia a mãe deu-lhe uma surra que o levou a ficar vários dias em recuperação. Na ocasião sua avó visitava a família e chegou a repreender a ação de sua mãe, Maria Amélia.

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sanguentadas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. [...] Não guardei ódio de minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele a flagelação não haveria causado menor estrago (RAMOS, 1994, p. 31).

A agressão física era vista como forma de disciplinar e, independentemente de seus efeitos, sua aplicação se mostrava necessária no contexto da educação familiar da época, não ficando, contudo, restrita a essa instituição (FREYRE, 2013). Embora a dor causada a Graciliano não atingisse apenas a dimensão físico-corporal, mas também a psicológica, ele buscava absolver a mãe de qualquer culpa.

Muitas vezes o garoto se sentia injustiçado por não saber os motivos dos castigos aos quais era submetido, pois estes eram uma prática considerada natural e rotineira. Em outra ocasião, seu pai o agrediu severamente por pensar que o filho tivesse escondido seu cinturão, quando na verdade o cinturão estava na rede, deixado pelo próprio Sebastião enquanto dormia.

Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer, cansado, vi meu pai dirigir-se e logo se levantar; agarrando uma tira de sola, o maldito cinturão, a que desprendera a fivela quando se deitava (RAMOS, 1994, p. 35).

Graciliano considera ter sido este o primeiro ato de injustiça que sofrera, uma vez que o pai, mesmo descobrindo depois que o tinha julgado e condenado injustamente, não lhe pediu desculpas, mantendo o orgulho de pai autoritário.

Em Infância, o escritor enfatiza o sofrimento que passou, como forma de insurgir em sua narrativa as características da família patriarcal da época, em que o pai, chefe de família, tinha absoluta governança sobre todos os membros, e as marcas dolorosas dessas relações travadas no ambiente doméstico, ainda ressoam em sua vida adulta, como assim expõe, “[...] hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro” (RAMOS, 2011, p. 33).

Segundo Gilberto Freyre (2013), a criança sertaneja, quando ainda muito pequena, era privada de agressões físicas severas, por ser comparada a um anjinho e, por isso, deveria ser protegida e resguardada, mas quando atingisse a idade de seis ou sete anos, idade em que se acreditava que já possuía razão e que era catequizada e escolarizada, passava a ser considerada como um

diabinho, figura considerada desprezível. Por isso, uma das causas da violência e de desprezo, não só por parte dos pais, mas também por outros membros externos à família.

Garoto magro e tímido, Graciliano vivia o reflexo da sociedade patriarcal, na qual os pais reproduziam a tradição rígida da família sertaneja. Comparecer à presença dos pais causava nele muito temor e, como consequência, vivia deprimido e assustado.

As suas recordações abrigam marcas indeléveis relacionadas às punições, privações e embaraços aos quais fora submetido “à bárbara educação nordestina”, dizia ele. “Suas reminiscências trazem fragmentos dessa civilização autoritária e violenta, oligárquica e patriarcal, no agreste nordestino brasileiro” (BASSO, 2010, p. 29).

Essa pedagogia sádica, exercida dentro das casas-grandes pelo patriarca, pelo tio-padre, pelo capelão, teve com a decadência do patriarcado rural seu prolongamento mais terrível nos colégios de padre e nas aulas dos mestres-régios. Mas principalmente nos colégios de padre do tipo do Caraça. Os pais autorizavam os mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e à palmatória (FREYRE, 2013, p. 111).

Diferentemente da criança nordestina dos tempos do coronelismo reinante no Brasil, atualmente, e mais precisamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e com o ECA (BRASIL, 1990) protegida integralmente. O ECA em seu Art. 5º preconiza que

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p. 12).

No que se refere ao cuidado, respeito e proteção às crianças, a legislação no Brasil tem avançado de forma significativa, contudo, do ponto de vista prático, ainda nos deparamos com casos de negligência e de omissão por diferentes atores sociais com os quais elas convivem em seu cotidiano, negando-lhes direitos conquistados como resultado de lutas de movimentos da sociedade civil organizada, inclusive, do movimento feminista.

Retornando às memórias do escritor alagoano, seu pai, Sebastião Ramos, por influência da sogra, resolveu comprar a fazenda Pintadinho no interior

de Buíque, em Pernambuco. Foi nesse cenário que a família Ramos sofreu com a seca, assim como a família de retirantes de Vidas Secas. Diante daquela realidade, a família decidiu se estabelecer na cidade de Viçosa, no estado de Alagoas e ali Sebastião se tornou comerciante de uma loja de especiarias no largo da feira.

Em um dia de inverno, Graciliano observava pela janela a chuva cair, os sons dos animais, como o do sapo-boi e o de um garoto enlameado, brincando na chuva com seu barco de papel. Ele se sentia preso, solitário e desejava imensamente poder brincar do lado de fora. Todavia, seus pais jamais permitiriam que ele fosse brincar na chuva.

A brincadeira na infância do menino Graciliano raramente acontecia, pois, o brincar era visto como traquinagem, como perda de tempo, sendo assim, as crianças deveriam se dedicar aos estudos. “Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre” (RAMOS, 1994, p. 63).

Para Sarmiento (2003, p. 15) “brincar é o que as crianças fazem de mais sério”. Nesta mesma linha de pensamento, Barreto (2014, p. 24) afirma que “[...] as brincadeiras ocupam um lugar central na vida das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias [...]”. Kramer (2006, p. 15), expõe que é preciso reconhecer “o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”.

Os desejos que o menino Graciliano carregava em seus dias de criança, e que era privado de fazer, como jogar pião, empinar pipa, andar livremente nas ruas e se socializar com outras crianças demonstra o quanto ele almejava por liberdade e esta sensação passava por atos de brincadeira, anseio que permanecia apenas no âmbito do desejo e da imaginação.

Graciliano muitas vezes se sentia inferior às outras crianças pelo fato de que elas faziam coisas que ele não tinha coragem de fazer ou não tinha a oportunidade. Uma dessas crianças era o moleque José, filho de ex-escravizados e recolhido por Sebastião Ramos após sua mãe o abandonar, na época em que os ex-escravizados ainda eram submissos aos seus senhores por não terem condições de se sustentar.

Mesmo morando com a família Ramos, José estava na condição de escravizado e Graciliano tinha o maior respeito pelo moleque, pois ele conhecia vários lugares, pessoas, bichos e plantas (RAMOS, 1994, p. 86), enquanto Graciliano vivia encafurnado em seu pequeno mundo, privado de viver a vida.

A partir do sentimento do menino Graciliano em relação aos saberes dos quais José era portador e ele, ignorante, reconhecemos o quão importante é a premissa assumida por Pieper (2014, p. 07) de que

A história de cada criança vai-se compondo a partir do espaço que vivencia no dia a dia, da imagem do lugar, da experiência sensorial, motora, emocional e social, do aprendizado, da imaginação e da memória, com a percepção diferente da do adulto.

José tinha experiência com a natureza, com o trabalho e com outras crianças. Parecia uma contradição, pois Graciliano, por ser branco e livre, ao mesmo tempo, se reconhecia na condição de escravo, pelas circunstâncias que o impediam de vislumbrar outros horizontes, enquanto o pequeno José vivia livremente e de forma independente.

Certo dia, Graciliano foi ao sítio de seu pai juntamente com José e no caminho teve a oportunidade de entrar em contato com outras crianças.

[...] um se aproximou de mim, puxou conversa usando palavras misteriosas. José interveio: cala a boca. Ele não entende isso. Entristeci, humilhado por anunciarem a minha ignorância. Quis reclamar, fingir-me esperto, mas desanimei, confessei interiormente que eles procediam de modo singular. Afastei-me sério, livre de curiosidade (RAMOS, 1994, p. 82).

É importante observar que as crianças da obra *Infância*, a partir do momento em que interagem, acabavam identificando suas diferenças, não somente de classe, mas suas diferenças individuais, seus modos singulares de conhecer, de pensar, compreender e apreender o mundo e seus elementos naturais e sociais.

O pai de Graciliano acreditava que através dos estudos o filho se tornaria sábio, semelhante ao Padre João Inácio e ao advogado Bento. Na concepção de Sebastião, conhecer as letras possibilitaria o desenvolvimento do seu filho para o futuro, porém, desconsiderava as vontades próprias do pequeno. “Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me” (RAMOS, 1994, p. 103).

Suas primeiras experiências com a alfabetização foram consideradas por ele tarefa odiosa e marcada pelo medo da palmatória, mas, depois de muitos esforços e castigos, conseguiu se familiarizar com as letras, gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio.

Depois de conhecer as letras, Graciliano iniciou o processo de leitura que se baseava tão-somente na decodificação de signos, porém, é sabido que essa forma de ensinar a ler não leva a criança a compreender o sentido geral do texto.

Na época de Graciliano Ramos somente quem tinha acesso à escola e, conseqüentemente, à instrução e atos de leitura, eram as crianças pertencentes a famílias que detinham o poder econômico. A educação servia como meio para distinguir social e profissionalmente as pessoas. Pelo fato de pertencer à classe média, Graciliano teve o privilégio de frequentar a escola.

Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de alçaço numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levaram. [...] Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar (RAMOS, 1994, p. 114).

É interessante destacar que as expressões “selvagem” e “domado” – empregadas no texto –, carregam em si a ideia de domesticação, ou seja, a criança precisava ser adestrada, treinada, domesticada. Essa concepção remete à ideia de educação pautada nos princípios europeus, idealizados no Brasil no período da colonização, conforme expõe Barbosa (2006, p. 53), ao afirmar que os europeus consideravam as crianças e os nativos como “selvagens” que deveriam ser domados através das instituições geridas pelos jesuítas, cujo objetivo era ensinar modos de boa conduta.

Na primeira escola frequentada por Graciliano, ele teve contato com uma professora pela qual desenvolveu grande afeição, tendo em vista seu jeito meigo e compreensivo de tratar as crianças e também por não usar a palmatória, instrumento obrigatório nas escolas. Ele a obedecia não por medo, mas por consideração. “O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala” (RAMOS, 1994, p. 115-117).

Em D. Maria encontramos a figura de uma professora que opta em não usar a força física para educar – prática comum à época – em sua relação com as crianças se mostra sensível e sua brandura levava a criança a desenvolver gosto pelos estudos e a não se sentir obrigada por força do medo. Outra

característica importante, era o fato de que possibilitava a interação entre as crianças, fazendo com que existisse cooperação na sala de aula.

Graciliano teve a oportunidade de estudar com várias professoras e professores, dos quais pode-se destacar em seus relatos a professora Maria do O, sobre a qual o escritor afirma ser “uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse vigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos” (RAMOS, 1994, p. 170).

No período vivido por Graciliano, as escolas em geral tinham um caráter doméstico, as professoras recebiam as crianças em sua própria casa e ali ensinavam noções básicas de leitura, de escrita e de matemática. Alguns pais preferiam deixá-los morando naquelas casas por um determinado tempo para que pudessem ser minuciosamente educados.

Adelaide, sua prima, foi deixada pelo pai com a professora Maria do O para ser instruída. O pagamento se dava por meio da entrega mensal de mantimentos alimentícios. As crianças viviam um verdadeiro inferno na escola daquela professora e, segundo relembra, uma das maiores vítimas era a menina Adelaide que sofria maus tratos.

Entre as vítimas desse diabo, a mais infeliz era minha prima Adelaide. Os pais não queriam se separar dela. E, ricos, podendo confiá-la a estabelecimento que ensinasse línguas difíceis, tinham resolvido instruí-la sem perdê-la de vista. Os colégios mais ou menos europeus ficavam longe. Iriam soltá-la por este mundo, sujeita a inconveniências? Não, a pequena conservaria, perto de casa, todas as suas virtudes: bordaria fronhas, ligar-se-ia no altar, sem namoro, a um rapaz de juízo e fortuna, bem apessoado. E diferenciar-se-ia das mulheres que fumavam cachimbo de barro (RAMOS, 1994, p. 172-173).

O processo educacional pelo qual a menina Adelaide e tantas outras meninas passaram, tinha o objetivo de preparar para a vida adulta e, mesmo sendo de família abastada, essa preparação se voltava para a aprendizagem de trabalhos manuais, caracterizados como tarefas femininas: aprender a bordar, ser letrada, porém, não muito letrada e falar francês, era o que a família almejava e, claro, contrair matrimônio.

Nesse sentido, Oliveira (2011), assevera:

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo

dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo adulto, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 62, grifo do autor).

Ainda de acordo com Oliveira (2011), durante o referido período, alguns autores se posicionaram contra a educação como preparação para o futuro e contra as formas disciplinadoras por meio de punições físicas, como foi o caso de Rousseau, que defendeu a ideia de educação como preparação para o tempo presente, em que a criança pudesse viver plenamente sua condição atual. Ao invés de disciplinamentos rígidos, seria adotado o método da liberdade que respeitasse o ritmo natural do desenvolvimento infantil.

Por muito tempo, algumas crianças brasileiras foram excluídas do acesso à instituição escolar, sendo também tratadas como seres incapazes de pensar. Para Rocha (2002, p. 54) a infância se contrapunha à vida adulta, tendo em vista que os comportamentos considerados “racionais”, ou providos da razão, seriam atributos apenas de indivíduos adultos, identificados como seres capazes de alterar o mundo e sua realidade.

Fato é que o menino Graciliano não tinha nenhuma atração pelo mundo das letras, até que, por incentivo de sua prima Emília, houve uma mudança radical em sua relação com a leitura, o que contribuiu para a sua formação como um dos melhores literatos da história do Brasil. Frustrado por não ter o auxílio do pai na leitura de um livro, não identificado em suas memórias, Graciliano encontra consolo e incentivo em sua “excelente prima” Emília.

Com aproximadamente dez anos de idade e ainda em processo de alfabetização, Graciliano não tinha livros interessantes para ler, apenas pequenos folhetos e cartilhas. Ele sonhava ter acesso a livros e para realizar tal sonho, resolveu ir à biblioteca do tabelião da cidade Jerônimo Barreto. Apesar de sua timidez, conseguiu chegar ao tabelião e pedir emprestado um livro. O primeiro de muitos outros livros apresentados e emprestados por Jerônimo ao pequeno leitor foi O guarani.

O contato intenso e a dedicação às leituras, geraram algumas mudanças de hábito do menino, seu modo sofisticado de falar e de se comportar, começaram a chamar a atenção da família e dos vizinhos, que o diziam estar estranho, porque não largava os livros para brincar. A mudança de comportamento coincide com o novo sentido atribuído ao ato de ler, não mais como mera decodificação de símbolos, mas como possibilidade de ler e compreender o mundo.

É relevante destacar que Nakagome (2014, p. 196) estranha o fato de Graciliano não identificar em seus escritos, os pais, pelos nomes próprios, fazendo apenas menção à relação de parentesco que tinha com eles. A autora considera que esse fato funcionava como uma “espécie de devolução literária

da desumanização que eles infringiram ao garoto e a outros viventes que se encontravam em posição social ou familiar inferior”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura das obras *Vidas Secas* e *Infância*, de Graciliano Ramos, indica que posturas adultocêntricas sempre assumiram uma centralidade nas relações entre crianças e adultos ao longo da nossa história, se constituindo em estratégia poderosa de atuar sobre os corpos e as mentes infantis e que, embora o olhar voltado para a criança tenha sofrido algumas mudanças importantes, ainda nos deparamos em diferentes espaços institucionais com práticas assentadas no adultocentrismo.

Em pleno século XXI ainda encontramos crianças imersas em contextos sociais que as silenciam, excluem e desrespeitam seu direito de viver a infância enquanto uma etapa singular da vida do ser humano. Dadas as proporções, consideramos se tratar de uma concepção de criança semelhante àquela presente no contexto social, político, cultural e educacional em que Graciliano viveu experiências tão dolorosas e que o escritor apresenta em seus relatos, seja pela via da autobiografia, como é o caso da obra *Infância* ou quando aciona elementos da narrativa ficcional, como em *Vidas Secas*.

Entendemos que lançar um olhar diferenciado sobre a criança, como sujeito imaginativo, afetivo, cognitivo, psicológico, corpóreo, requer, além de outros aspectos, uma formação docente que vislumbre o reconhecimento da criança e das infâncias a partir do processo sócio-histórico e cultural em que estão inseridas e das políticas de atendimento a esses sujeitos em suas singularidades.

Vale ressaltar que a leitura das duas obras selecionadas e as interlocuções com questões específicas do campo da educação e da literatura são fundamentais no contexto da formação docente, tendo em vista a dimensão simbólica que a literatura produz e suscita ao adentrar as experiências subjetivas de cada sujeito, suas memórias e histórias de vida, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação dos repertórios éticos, estéticos, políticos e culturais.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, M. O significado da infância. *In: Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil*. Brasil, MEC/SEF/COEDI, 1994; p. 88-96.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, M. E. S. **Cultura lúdica. II Simpósio Luso- Brasileiro em Estudos da Criança: pesquisas com crianças: desafios éticos e metodológicos.** Porto Alegre, RS, 2014.

BASSO, J. G. **O artesão da palavra: Graciliano Ramos, educação, literatura e resistência.** 125fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).** 7. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, 2006, v.1.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDIDO, A. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos.** Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano.** São Paulo: Global Editora, 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In:* BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/SEB. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 13-23.

NAKAGOME, P. T. **Memórias de família: uma leitura das obras autobiográficas de Graciliano Ramos.** São Paulo: Todas as Musas. Ano. 05, n. 02, 2014.

OLIVEIRA, Z M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIEPER, C. I. **A apropriação dos espaços pelas crianças.** II Seminário Luso- Brasileiro em Estudos da Criança - Pesquisas com crianças: desafios éticos

e metodológicos. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Porto Alegre/RS, 2014.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 115. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2011.

RAMOS, G. **Infância**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

ROCHA, R. C. L. **História da infância**: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. Guarapuava, Paraná, v. 3, n. 2, p. 51-63, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: M. J. Sarmento; A. B. Cerisara (orgs.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da infância e Educação. Porto: Asa, 2003.