

ANDRÉA CARDOSO REIS

**DIÁLOGOS ENTRE A INFÂNCIA DOS EDUCADORES E OS
EDUCADORES DE INFÂNCIA: DIZERES QUE INSTITUEM
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. CÉLIA FRAZÃO SOARES LINHARES

Niterói

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

R375 Reis, Andréa Cardoso.

Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação / Andréa Cardoso Reis. – 2007.

222 f.

Orientador: Célia Frazão Soares Linhares.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia: f. 216-222.

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Educadores. 4. Narrativa. 5. Educadores – Formação. I. Linhares, Célia Frazão Soares. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 305.23



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº: 91

Ata de Defesa de Tese da
Doutoranda **ANDRÉA CARDOSO REIS**
na forma que se segue:

Aos vinte dias do mês de abril de dois mil e sete, às quatorze horas e trinta minutos, na sala 318 do bloco D da Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Tese de Doutorado em Educação de **ANDRÉA CARDOSO REIS**, formada pelas seguintes professoras doutoras: **CÉLIA FRAZÃO SOARES LINHARES** (Presidente - UFF), **VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS** (UERJ), **MARIA LUIZA MAGALHÃES BASTOS OSWALD** (UERJ), **VALDELÚCIA ALVES DA COSTA** (UFF) e **IDUÍNA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES** (UFF). Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra à doutoranda para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado: "**Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação**". Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que argüissem a doutoranda, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelas professoras que a antecederam. Feitos os comentários e argüições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

A tese foi aprovada por unanimidade, tendo a banca considerado as seguintes dimensões: a relevância da problemática pesquisada e a clareza com que foi feita a construção teórica, método lógico, a interseção com que a autora fez dialogar o campo teórico, político e prático discutindo as múltiplas concepções e práticas de infância em instituições do Brasil e de outros países, incluindo a experiência prática de sua própria existência, que lhe conferiu sentido autoral e movimento singularidade de seus

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu *Janice Botelho de Oliveira* lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói, 20 de abril de 2007.

Célia Frazão Soares Linhares
CÉLIA FRAZÃO SOARES LINHARES (UFF -Presidente)

Vera Maria Ramos de Vasconcellos
VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS (UERJ)

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
MARIA LUIZA MAGALHÃES BASTOS OSWALD (UERJ)

Valdelúcia Alves da Costa
VALDELÚCIA ALVES DA COSTA (UFF)

Iduína Mont'Alverne Braun Chaves
IDUÍNA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES (UFF)



A toda e qualquer tipo de infância
que revelada,
mesmo sem expressão de palavras,
consegue através de riso e lágrimas
dar notícia de sua existência

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Fluminense,

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFF,

Às coordenações e secretarias que este programa congrega,

À minha orientadora Professora Doutora Célia Linhares,

Ao Instituto de Estudos da Criança,

À Universidade do Minho,

Ao Professor Doutor Manuel Sarmento, meu co-orientador em Portugal,

Aos companheiros do grupo de pesquisa ALEPH,

Aos companheiros do grupo da Sociologia da Infância,

Ao CNPq pelo apoio financeiro,

À CAPES pelo apoio financeiro durante o PDEE,

A minha família tanto no Brasil quanto em Portugal: pelo amor, pela paciência, que sob a influência dos “conselhos benjaminianos” me transmitiram o significado de palavras e valores como: Deus, Família, Fé e Perseverança.

A todos os professores e estudantes companheiros nesta caminhada que acreditaram que esta pesquisa poderia se tornar uma realidade.

“Palavras fora da boca,
Pedras fora da mão
Pensa primeiro as palavras,
Tire-as do coração”.

Provérbio português

RESUMO

REIS, Andréa Cardoso: diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação. Orientadora: Célia Frazão Soares Linhares. Niterói-RJ/UFF, 20/04/2007. Tese (Doutorado em Educação), 222 páginas. **Campo de Confluência**: Movimentos Instituintes, Políticas Públicas e Educação. **Linha de Pesquisa**: Formação de Professores; **Projeto de Pesquisa**: Experiências Instituintes em Escolas Públicas II: Memórias e Projetos para a Formação de Professores.

As imagens representadas nos diálogos entre as infâncias dos educadores e os educadores de infâncias consistiram, no âmbito desta pesquisa de doutorado, numa tentativa de reunir através dos fragmentos de memórias dos professores, duas categorias, até então consideradas distintas: a infância e os educadores. Ao decidimos trazer para esta pesquisa, o questionamento do lugar da memória, da infância e da formação dos professores, nossa intenção era trabalhar a idéia de que essas categorias articuladas poderiam nos ajudar a compreender como as experiências narrativas de algumas infâncias (*infância dos professores, infâncias na literatura, infâncias imaginadas*) poderiam intervir na dinâmica afetiva e formativa do professor. Os estudos benjaminianos e bakhtinianos em torno dos estudos da Narrativa e da Linguagem foram ferramentas habilidosas no processo de análise das oito entrevistas realizadas em três instituições públicas de educação infantil no eixo Brasil-Portugal. A metodologia em questão possibilitou-nos a construção de indicadores de análise capazes de iluminar as infâncias apagadas ou escondidas nas vozes desses educadores. Os desencontros e os encontros que vieram com as memórias de infâncias dos professores, trouxeram-nos a possibilidade de conhecer, por meio das narrativas de vida desses profissionais, a estreita relação que guardam as diferentes histórias da infância da humanidade e as coincidentes histórias da infância dos professores em seus cotidianos. Também abriram diálogos para o questionamento do lugar da infância, da cultura, e das narrativas populares no contexto de suas práticas educativas.

Palavras-Chave: Infância. Narrativa. Educadores.

ABSTRACT

REIS, Andréa Cardoso: Dialogue between teachers' childhood and children's teachers: discourses that institute formation practices. Orientadora: Célia Frazão Soares Linhares. Niterói-RJ/UFF, 20/04/2007. Tese (Doutorado em Educação), 222 páginas. **Campo de Confluência**: Movimentos Instituintes, Políticas Públicas e Educação. **Linha de Pesquisa**: Formação de Professores; **Projeto de Pesquisa**: Experiências Instituintes em Escolas Públicas II: Memórias e Projetos para a Formação de Professores.

The images represented in the dialogues between teachers' childhood and children's teachers had concerned, in the scope of this doctorate research, an attempt to congregate, through pieces of teacher's memories, two categories, that were considered distinct: childhood and teachers. So, we decide to question in this research, the places of memories in childhood teacher's formation. The aim was to work these articulated categories that could help us to understand how the experiences narratives of some infancies (teachers' infancies, imagined infancies, infancies on the stories) could change thoughts and affective memories in the process of teacher formation. The W. Benjamin and Bakthin's studies about Narrative and Language had been good tools in the process of analysis of eight interviews in three public institutions of child education in Brazil-Portugal axle. The methodology utilized make possible the construction of analysis' indicators capable to illuminate hidden infancies in the voices of these educators. The difficulties of the meeting between teachers' childhood and children's teachers had brought the possibility to know, through its narratives of life, the narrow relation about different histories of the childhood on the humanity and coincident histories of teachers' childhood in its daily ones. Also, these meetings had brought the chance for these professionals to question the place of childhood, the popular culture and narratives in their educative practices.

Key-Words: Childhood – Narrative - Teachers

RESUMEN

REIS, Andréa Cardoso: Diálogos entre la niñez de los educadores y los educadores de niños: falas que instituem practicas de formación. Orientadora: Célia Frazão Soares Linhares. Niterói-RJ/UFF, 20/04/2007. Tese (Doutorado em Educação), 222 páginas. **Campo de Confluência:** Movimentos Instituintes, Políticas Públicas e Educação. **Linha de Pesquisa:** Formação de Professores; **Projeto de Pesquisa:** Experiências Instituintes em Escolas Públicas II: Memórias e Projetos para a Formação de Professores.

Las imágenes representadas en los diálogos entre la niñez de los profesores y los profesores de niños, habían propuesto, en el ámbito de esta investigación del doctorado, una tentativa de congregar, teniendo en consideración algunos fragmentos de la memoria del profesor, dos categorías consideradas distintas: la niñez y los profesores. Así, decidimos preguntar en esta investigación a cerca de los lugares de memorias en la formación del profesor de niños. Nuestro propósito era iluminar estas categorías que articuladas podrían ayudarnos a percibir cómo las experiencias narrativas con determinadas formas de niñez (niñez de los profesores, niñez de la imaginación, niñez en la literatura) podrían intervenir en el tema referente a los aspectos afectivos de las memorias de formación del profesor. Las pesquisas de W. Benjamin y M. Bakhtin con respecto a los estudios relativos a Narrativa y Lenguaje habían funcionado como buenas herramientas en el curso de las analices de ocho entrevistas en tres instituciones públicas de educación de niños en el eje Brasil-Portugal. La metodología utilizada hace posible la construcción de indicadores capaces de alumbrar la niñez ocultada en las voces de los educadores. Las dificultades de encuentro de la niñez de los profesores y los profesores de niños que habían venido junto con las memorias de la niñez de los profesores, habían traído la posibilidad de conocer, con sus narrativas de vida, la relación estrecha que guardan las diversas historias de la niñez en la humanidad y las historias coincidentes de la niñez de los profesores en la vidas cotidianas. También, estos encuentros habían traído para estos profesionales preguntas a cerca del lugar de la niñez, de la cultura y de las narrativas populares en sus prácticas educativas.

Palabra-Llaves: Niñez – Memoria – Profesores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Infância em questão.....	13
Escrevendo trajetórias.....	18
Trajeto�rias e memórias.....	20

CAPÍTULO I:

De que inf�ncia estamos falando?.....	27
1. Da infância como experiência.....	27
2. Da infância como processo de desenvolvimento.....	34
3. Da infância como categoria social e intergeracional.....	43
4. Da infância como memória social.....	53

CAPÍTULO II:

Estudo de Campo: A infância nas narrativas de forma�o dos professores.....	57
1. Traçando caminhos metodológicos.....	61
2. Op�o�es teórico-metodológicas: estudos sobre a narrativa a partir de W. Benjamin e M. Bakhtin.....	67

CAPÍTULO III:

Espelhos cruzados – imaginários docentes.....	81
1. O professor e suas imagens da infância.....	81
2. A infância como discurso político: ideologias em trans(forma�o).....	90
3. Inflexo�es e reflexo�es através das narrativas de tradi�o oral: a infância entre espaços-tempos de recluso�, excluso� e revolu�o.....	100

CAPÍTULO IV:

Cultura oral e infância no cotidiano dos professores.....	114
1. Os contos populares e a infância: experiências narrativas na formação de professores.....	117
2. O lugar da infância e da cultura popular para os professores: ponto de encontro.....	127
3. Revestindo-se das histórias de infância para conhecer suas histórias de vida: dizeres que instituem práticas na formação dos professores.....	140

CAPÍTULO V:

Diálogos que se abrem para histórias que não terminam.....	147
---	------------

APÊNDICE

Contos que nos contam.....	152
1. Chapeuzinho Vermelho.....	152
2. A Bela Adormecida.....	153
3. Cinderela.....	155
4. O Gato de Botas.....	161
5. Maria Silva.....	163
6. Branca de Neve.....	165
7. O Pequeno Polegar.....	170
8. O Barba-Azul.....	175
9. João com Sorte.....	178
10. O Veado de Plumas.....	182
11. O Filho da Burra.....	186
12. A afilhada de Santo António.....	189
13. A filha da Bruxa.....	190
14. A lâmpada e o anel.....	195
15. Conto VII.....	201
16. Moura Torta.....	202

17. A menina da Figueira	204
18. Cabelos de Ouro.....	205
19. A lição do Pagem.....	207
NOTAS.....	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	216

INTRODUÇÃO

Infância em questão

Ainda tocam nossas frentes como pingos de água de uma antiga tortura chinesa mil interrogações sobre a infância.

Qual o lugar da infância numa sociedade em que as crianças desde muito cedo concebem outras crianças, sustentam suas famílias, pegam em armas para irem à guerra?

Quem são as crianças com quem nos deparamos todos os dias ao nos olharmos no espelho?

Essas perguntas que vão e que vêm nos instigam a olhar por entre as frestas de um passado inventado, quem sabe?, em busca de uma história perdida, de uma história inacabada, para compartilhar a invenção de outros caminhos, como sugere Benjamin, quando nos fala dos conselhos.

Mas de que passado estamos falando? Que história? Que infância?

Para início de conversa, em nosso trabalho, começamos por recordar diferentes imagens da infância contemporânea que saltam de nossa memória, ora como balbucios, ora como gritos mudos que nos pedem para serem ouvidos.

Estamos falando das imagens de crianças abandonadas no Brasilⁱ, por exemplo, que sabemos não são semelhantes às das crianças em Moçambiqueⁱⁱ, na Chinaⁱⁱⁱ, no Paquistão^{iv}, mas que guardam em comum, as diferentes proporções da miserabilidade, injustiça e fome.

Queremos saber que potência é essa que se conserva e se dissipa da infância em que mesmo enfrentando as maiores barbáries civilizatórias, consegue não só compartilhar da sua fragilidade com relação à própria sobrevivência, como também ensinar aos adultos, cegos e mudos pelo feitiço do capital, trilhas sociais capazes de conduzi-los a reverem suas práticas de exclusão e violência.

Não existe um modelo para ser criança, como não há um modelo de infância, e por mais que a infância contemporânea se encontre *comprimida* frente às políticas que historicamente a tornaram quase invisíveis, as crianças sempre buscaram construir seus espaços, a exemplo do brincar, em que elas lutam para ter garantidos seus direitos à criatividade, à liberdade, à expressão.

Falando em brincar...

Ele não pertence somente aos territórios da infância...

Brincar tem a potência de descortinar diferentes formas de ser criança, revelando-nos a diversidade cultural da infância em diferentes contextos sociais.

Esse brincar tem permitido à criança ultrapassar as fronteiras da linguagem verbal, trazendo para o espaço imaginário (território do brincar por excelência) narrativas gestuais, estéticas, ideológicas que nos convidam a trilhar outros caminhos de construção para nossas histórias.

Brincar que guarda um índice misterioso, como nas palavras de W. Benjamin que nos fazem pensar se esse universo enigmático que une as crianças ao brincar; às histórias, não estaria relacionado à idéia de memória, como a de um lugar de encontro entre várias gerações.

Brincar que designa um espaço onde é possível a criança se transformar em adulto e o adulto em criança, uma topografia de base para a criação de

outros mundos, outras lógicas, outras significações para o que a sociedade moderna convencionou chamar de infância.

Mas, até que ponto falar de um significado para a infância ou para ser criança, não é considerar o dialogismo que se estabelece entre os seus mundos sociais e culturais, partilhado por aqueles que consideramos como os dos adultos?

Nessa direção emerge como problemática central em nossa pesquisa, a busca pelo lugar ocupado pela infância nas memórias dos professores. Esse lugar onde a imagem da criança se esconde. Labirinto dos sonhos, onde ela passa anos tentando encontrar forças para se revelar e enfrentar um mundo cujos sentidos muitas vezes não fazem sentido para ela.

W. Benjamin *escavando e recordando*⁷ suas memórias, lembra-nos que a linguagem humana é a mediação possível para a exploração do passado. É o lugar da vivência, os solos onde as antigas cidades estão soterradas.

Quem pretende ter acesso à memória precisa escavar. Não deve temer confrontar-se com a mesma imagem várias vezes. Não são as lembranças os achados mais significativos, mas o “lugar” onde o explorador as encontrou e se apoderou delas. Lugar de revelação, lugar onde várias batalhas foram travadas, várias histórias lutaram para terem seu lugar na “memória”.

A criança mais do que ninguém conhece seus esconderijos. Não são simplesmente esconderijos o que ela governa no seu admirável mundo de fantasia, mas cavernas de sentido onde ela é a guardiã dos nomes que permitem dar vida à matéria.

O convite aos professores a revolver suas infâncias representa para nós essa chance de procurar, nos labirintos soterrados por suas memórias, aqueles sentidos de suas existências que ficaram obscurecidos, de alguma forma, por um passado de repressão e violência.

Essa viagem ao *mundo dos nossos pais*, como dizia Benjamin, pode nos revelar histórias e chaves de compreensão para as experiências que, na atualidade, parecem nos congelar ou nos esmaecer.

Esse retorno aos significados da infância, pode quem sabe?, nos revelar, o porquê desses desencontros da infância de nossas lembranças com a infância das nossas experiências. Desencontros que podem nos indicar pistas da negação ou da afirmação das dicotomias que ora fragmentam, ora universalizam significados para a infância.

Buscamos, nesses esconderijos, o quanto a infância pode ser instituinte na prática de formação dos professores.

O discurso científico acostumou-nos a um falar e a uma prática em torno do professor que, muitas vezes, nega ou põe em dúvida a participação do acervo imaginário construído por ele ao longo de sua formação.

Pouco crédito se dá às intervenções realizadas pelos professores a partir das figurações de suas infâncias e das construções imagéticas que compõem sua visão da prática ao longo de sua formação. Estamos nos referindo às composições que abordam suas percepções sobre família, escola, tradições populares, religiosas, da vida em comunidade, enfim, de modos e códigos culturais construídos e vividos por esses sujeitos nas suas interpretações de mundo.

Bachelard (1988) nos lembra que uma infância potencial habita em nós. E, ao reencontrá-la em nosso imaginário, nós a revivemos em suas possibilidades. Imaginamos o que ela poderia ter sido.

Esse foi um dos motivos que nos impulsionou a buscar, nas narrativas dos professores, os lugares habitados pela infância. Uma tentativa de perceber o quanto do imaginário popular, das narrativas de tradição oral podem ter impregnado suas formas de pensar e agir no contexto de suas práticas educativas.

A imaginação e a memória são duas faces de uma mesma unidade. Nesta direção, a idéia de um passado rememorado não é simplesmente uma percepção que se tem dele. Em nosso imaginário, assim como no sonho, o passado é designado por um valor imagético.

Esse valor imagético encontra, na poesia, vértices arquetípicos, ou seja, pontos de encontro que desenham uma infância imaginada, sempre a partir de

um não-saber histórico que se abre nas possibilidades de conexão e significação com pontos não-imaginados, embebidos de memórias históricas.

Esse valor imagético remete-nos à potência dialógica das narrativas populares, estamos apontando para esses vértices arquetípicos que elas representam, e que são capazes de conduzir nosso imaginário à reconstrução de histórias que há muito permaneceram esquecidas.

Imaginário que nos transportou ao trabalho de Maria Emília Traça, que, em seu livro: O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças, no capítulo intitulado: *os contos como formas vivas*, inicia sua discussão contando a seguinte história:

Era uma vez um famoso físico chamado Albert Einstein, que um dia encontrou uma senhora extremamente desejosa de ver o seu filho triunfar na carreira científica. A senhora pediu ao sábio que lhe desse conselhos sobre a educação do seu filho, em particular sobre os livros que deveria ler.

-“ Contos de fadas”, respondeu Einstein sem hesitar.

- “Está bem, mas o que deverei ler-lhe em seguida?” Perguntou a ansiosa mãe.

- “Mais contos de fadas”, replicou o grande cientista acenando o seu cachimbo como um feiticeiro que prenuncia um final feliz para uma longa aventura.

A autora finaliza a citação questionando a intencionalidade desse comentário: “Tratar-se-ia de um simples dito espirituoso? Ou tratar-se-ia da convicção profunda de que a ‘démarche’ científica talvez não seja tão estranha à imaginação como a ciência contemporânea, nascida do positivismo, gostaria de nos fazer crer”^{vi}. (TRAÇA, 1998, p. 23).

Nas palavras da autora, assistimos à imagem de um velho Einstein, irônico gozador da ciência contemporânea, partidário de um pensamento dialético de que a “receita” para a “criação” está no imaginário, fazendo-nos pensar que nenhuma ciência está fora do sujeito, fora de suas convicções sociais e políticas, fora do que pensa para si e para a sociedade.

Partindo dessa idéia, temos questionado: o que são os contos^{vii}, as narrativas populares, se não formas de organização do mundo, que, no

imaginário, encontram várias formas de conduzir, ler, refletir, agir sobre a realidade vivida?

O que é a cultura popular^{viii}, se não esse território de possibilidades onde as gerações se encontram e trocam seus pertences, onde homem e menino se entregam aos seus tesouros mais escondidos, onde passado e presente coexistem na tentativa de construírem uma idéia dentre tantas de futuro?

E aos professores perguntamos: o que guardam da cultura popular vivida em suas infâncias?

Bem abrigadas, como dizia Bachelard (1988), as lembranças renascem mais como irradiações do ser do que como desenhos cristalizados. “Minha memória é frágil, não tardo a esquecer o contorno, o traço, só a melodia permanece em mim, memorizo mal o objeto, mas não posso esquecer a atmosfera, que é a sonoridade das coisas e dos seres”^{ix}.

A melodia da infância permanece em todos nós de algum modo, seja pelo embalo de doces cantigas, ou de gritos reprimidos diante do horror da barbárie. Nossas lembranças surgem para orquestrar essas melodias, fazê-las ganhar força e sentido num mundo onde tudo parece fora de lugar.

Escrevendo trajetórias...

Sem perder de vista a idéia de identificar alguns dos possíveis significados da infância na sociedade contemporânea, queríamos ir mais adiante, nos perguntando: O que há de diferente nos *modos de ser da infância* que nos impulsiona a investigá-la?

Seria sua pluralidade de sentidos? Sua abertura de possibilidade de construir, inclusive, novas realidades, diferentes daquelas que têm sido ditadas pelas políticas do cotidiano a que somos submetidos?

Quando decidimos trazer, para esta pesquisa, o questionamento do lugar da memória, da infância e da formação dos professores, nossa intenção era iluminar a idéia de que essas categorias articuladas poderiam nos ajudar a

compreender como as experiências^x narrativas de algumas infâncias (*infância dos professores, infâncias na literatura, infâncias imaginadas*) poderiam intervir na dinâmica afetiva e formativa do professor.

Queríamos saber se esse movimento poderia tornar a prática docente, mediada pela memória, um espaço de reflexão e *crítica da infância e da educação para a infância*.

Questionar a idéia de infância nas diferentes relações que ela estabelece com as representações da criança na concepção dos adultos.

Rever e reaver que significados se ocultam no discurso daqueles que já estiveram na condição de criança e que hoje são adultos, mas, que, não necessariamente, deixaram de permanecer na infância e com a infância: *os professores*.

Por isso, desde o começo deste trabalho, nos propusemos a questionar a infância como processo de abertura e não de fechamento conceitual, recusando a herança da modernidade que *enclausurou a infância* em um espaço de *debilidade*, de reclusão, para *moldá-la e sujeitá-la* aos seus padrões de *potenciais adultos*, de forma a não se constituírem ameaças para a sociedade.

Temos buscado questionar a infância por uma outra perspectiva: como um espaço de interpretação que se abre em múltiplas possibilidades de produção de conhecimento; a exemplo da criança e seus processos de *desenvolvimento*, nas proposições da psicologia e da psicanálise. Ou ainda, da infância como uma categoria social e intergeracional na diversidade e politização na *produção de uma cultura que lhe é própria*, como nos referenciais da sociologia da infância, da antropologia da infância, da geografia da infância, do serviço social, da literatura.

Ainda ressoam em nós as seguintes indagações: Que tipo de relação vivemos com a infância? Que tipo de diálogo estabelecemos com ela? Que rastros as infâncias deixaram na vida dos professores?

...muitos educadores apagaram de suas memórias o que a escola despertou em sua infância. Esse esquecimento foi o que nos exigiram

para nos tornarmos professores e adquirirmos um saber sobre o ensino e o processo de escolarização no sentido de os desenvolvermos dentro de critérios racionais e objetivos, almejando, de um lado, dominarmos o conhecimento a ser transmitido aos nossos alunos e, de outro, sermos justos e imparciais no julgamento de seus atos, e, sobretudo, na mudança de comportamento que deles esperamos. (PAGNI, 2005, p. 31).

Esse comentário de Pagni endossou nosso objetivo de conhecer a forma como o professor se relaciona com suas memórias narrativas de infância e qual a importância que ele atribui a essas memórias na sua prática profissional, já que acreditamos que esse movimento de rememoração-construção, de idas e vindas, que conjugam presente e passado, se refletem no desejo e na realização da idéia de futuros possíveis que se encontram misturados dentro desses professores.

Acreditamos na necessidade de revolver esse terreno chamado memória, de encontrar nele e a partir dele os “sonhos de criança” escondidos nos professores, e mesmo, os futuros possíveis que eles não conseguem “dizer” sozinhos; futuros em que à recuperação das suas “imagens de criança”, poderiam, quem sabe?, ajudá-los a se realizarem.

Trajetórias e memórias...

O início dessa pesquisa coincidiu com a retomada de algumas idéias contidas num trabalho de investigação anterior: *Ecos da Tradição: narrativas da infância nos contos populares*^{xi}. O objetivo principal daquele trabalho era o de narrar a infância através dos contos, ou seja, reconhecer nas imagens de crianças descritas nessas narrativas, alguns vestígios históricos da (in)visibilidade da infância na história das sociedades, e, numa perspectiva benjaminiana, recuperar, ainda que em parte, a história dos vencidos, ou a possibilidade de germinação de uma história que não vingou.

Também, pretendíamos apontar a importância de recuperação da tradição de ouvir e contar, no âmbito tanto da escola quanto da família, e o quanto essas práticas foram declinando frente à hegemonia da cultura de consumo e da mídia.

Além disso, buscávamos fortalecer a discussão da narrativa como um espaço de socialização e aproximação entre crianças e adultos.

Naquele momento, a aproximação com uma bibliografia mais complexa sobre os contos populares e a articulação dessa temática junto ao conceito de infância na modernidade e na contemporaneidade, forneceram-nos subsídios para que essas categorias pudessem amadurecer ao longo da elaboração de nosso projeto de doutoramento.

Em nossa pesquisa atual, a recuperação da temática da infância, suas relações com o moderno e o contemporâneo não fariam sentido sem problematizarmos o próprio conceito de infância. Estamos nos referindo a esse lugar da infância que buscamos encontrar, partindo do diálogo entre as infâncias que conceberam os professores e as infâncias que eles concebem em sua prática cotidiana; as histórias de significação desse conceito em suas vidas: *palavras-ação* que revelam um acontecimento único e plural na vida desses professores. Dizeres que instituem práticas de formação, ao permitirem que o sujeito se re-elabore em comunhão com um tempo descontínuo de uma história que não cessa de ser re-escrita.

Esses dizeres, nós os buscamos nas conversas-entrevistas, que tivemos com cinco professores na creche UFF (Niterói\RJ - Brasil), (duas professoras no Jardim de Infância de Darque (Viana do Castelo – Portugal); uma professora da Biblioteca Municipal de Vila Verde (Braga – Portugal).

Movimento que nos levou aos seguintes objetivos:

- ◆ Identificar e problematizar as imagens construídas pelos adultos, especificamente, os adultos-professores, com relação aos diferentes significados de infância aos quais se reportam;
- ◆ Reconhecer o tipo de relação, ou ainda, o tipo de experiência que esses adultos tiveram com gêneros narrativos populares, como exemplo, contos, cantigas de roda, ninar, provérbios e outros registros orais, reconhecidamente pertencentes ao acervo do que chamamos de cultura popular.

Nosso interesse em estudar a infância e narrativa no processo de formação dos professores foi se corporificando a partir de nosso olhar, inicialmente, enquanto psicóloga e educadora da infância em espaços de creche e pré-escolas, que mais tarde foi sendo ampliado na experiência de docente junto ao Magistério do Ensino Superior, lugar onde pudemos perceber que a articulação entre memória e narrativa era um “território” ainda pouco habitado pelos professores, principalmente quando esse lugar era o do “espaço do imaginário” onde a infância do professor e a infância da prática cotidiana do professor parecem ainda se desencontrar.

Falar desse espaço imaginário, que é, por excelência, o espaço das fantasias, do faz-de-conta, mostra-se ainda, para alguns desses profissionais, como um espaço interdito de memórias que não podem ser recuperadas, lugar em que muitos professores cristalizaram e monumentalizaram uma determinada “imagem de criança” com a qual eles se identificaram ou negaram como fazendo parte de seus pertences culturais.

No contexto das entrevistas que realizamos, percebemos o entrelace desses questionamentos: das concepções dos professores em torno da literatura popular sugerindo situações de educação-formação, através das conversas e posturas dos profissionais em relação a suas infâncias, e suas trajetórias de estudantes e professores. Outros questionamentos que surgiram, dizem respeito à contribuição de categorias como *imagem e imaginário* que acreditávamos poderiam nos auxiliar na construção de um espaço de debate entre situações de memória, narratividade e história na formação dos professores.

A idéia de se trabalhar imagem e imaginário nesses percursos de formação não se reduzia a uma visão psicologizante, que poderia nos remeter a uma análise, talvez, *determinista* do comportamento do professor, de seus sentimentos, de seus afetos em relação à sua infância.

Também, não se tratava aqui de realizar um *exercício terapêutico* sobre a vida dos professores, mas, sim, a idéia de que as *imagens e o imaginário* presente nas suas narrativas^{xii} poderiam nos auxiliar no reconhecimento de suas concepções sobre infância e formação, nos apontando para seus túneis subterrâneos, suas alegorias, mais do que nos poderia proporcionar o significado

formal de suas palavras, indicando-nos, quem sabe?, outras trajetórias, outras rotas possíveis de ver e trabalhar com a infância.

Assim, tentamos orientar nosso olhar para a busca das sutilezas presentes no pensamento dos professores: sinais, indícios, que refletissem a força política desse pensamento no campo educacional. Aqui estamos nos referindo às *imagens de sociedade e de cultura* grávidas de significado histórico que interferem e, por vezes, acabam por definir toda a sua trajetória profissional.

Essas sutilezas podem variar entre a utilização de determinados termos, técnicas, repetições e opções teóricas utilizadas por esses professores, bem como pelo caminho que optam ao contarem suas narrativas.

Nesta direção, é preciso entender que o discurso é como o cenário de um determinado acontecimento e a compreensão viva do sentido global da palavra é o que produz esse acontecimento, estamos nos referindo a uma relação recíproca entre os locutores que entram em cena sem pedir licença. Nesse contexto, o(s) locutor(es) que decifra(m) esse sentido assume(m) o papel de auditório; e para fazer isso precisa(m) igualmente compreender bem a posição dos outros participantes. (Todorov, 1981; Bakhtin, 1999).

Esse cenário montado com as palavras, expressões, caminhos e retrocessos, esboçados no interior de nossa pesquisa, foram nos apontando às trilhas utilizadas por esse professor nos caminhos de seu imaginário.

Para compormos esse cenário utilizamos diferentes materiais que foram sendo amalgamados entre palavras, histórias e memórias. A partir daí, resolvemos apresentá-los em pequenos atos ou capítulos, no registro de algumas centenas de minutos ou horas de existências, episódios de nossos narradores-atores, como porções significativas de uma vida inteira.

Primeiro ato ou capítulo I:

De que infância estamos falando? Aqui entram em cena nossos esforços de produção de uma revisão bibliográfica em torno dos estudos contemporâneos sobre a infância. Propusemo-nos, nesse capítulo, acessar a infância através de

alguns campos teóricos em suas conexões transdisciplinares. Por meio do referencial benjaminiano de memória histórica e suas reflexões sobre a formação e experiência humana; também, a psicologia, na sua crítica às vertentes positivista e empirista sobre o desenvolvimento humano; e ainda, os estudos culturais, conjugados às perspectivas trazidas pela sociologia da infância. Finalizamos com um retorno à perspectiva benjaminiana de memória histórica e com uma introdução aos estudos bakhtinianos sobre narrativa e linguagem.

No segundo ato ou capítulo II:

Estudo de Campo: A infância nas narrativas de formação dos professores.

Dividimos as atuações em pequenas partes, narrando primeiramente a história de construção das trilhas metodológicas por nós utilizadas, para então prosseguirmos com os estudos sobre a narrativa com autores como W. Benjamin e M. Bakhtin. Esses autores atuaram como diretores, fornecendo-nos pistas conceituais que nos auxiliaram nas operações de análise do material selecionado.

No terceiro ato ou capítulo III:

Espelhos Cruzados: Imaginários docentes. Foi a tentativa mais próxima de uma composição que tentou orquestrar diferentes vozes, timbres e nuances que ressoavam em torno da história social da infância no mundo ocidental. Nesse ato, as atuações se subdividiram entre as imagens construídas pelos professores em relação aos tipos de infância que conhecem, e as concepções dos professores em torno das infâncias que foram sendo construídas pela história social da formação dos professores no Ocidente. Servimo-nos de exemplos de narrativas de tradição oral que contam esse percurso, que também nos auxiliaram numa reflexão social das imagens de infância, durante sua construção sócio-histórica.

O quarto ato ou capítulo IV:

Cultura Oral e Infância no Cotidiano dos Professores. Esse é clímax das narrativas que compõem o diálogo dos atores que participaram desta pesquisa. Num primeiro ato, nos encontramos com as diferentes, talvez, nem tanto, concepções dos professores, em torno dos contos populares e a localização dessas experiências narrativas nas infâncias desses professores. Num segundo momento, nós nos deparamos com o modo como os professores interpretam a cultura popular, e as conexões dessa cultura com a educação da infância, para então, conhecermos os contos e histórias favoritas desses professores, bem como os encontros e desencontros com suas histórias de infância e com sua prática cotidiana.

O quinto ato ou capítulo V:

Diálogos que se abrem... Para histórias que não terminam. Constituiu-se numa tentativa de finalização deste trabalho, na forma de aberturas dialógicas que não prevêem interpretações únicas ou fechadas para os indicadores obtidos nas análises discursivas operadas nas narrativas de nossos entrevistados. As histórias não terminam, porque os professores continuam tentando construir novas possibilidades de diálogo, significações transitórias para questões, como os diferentes significados para a infância que não cessam de se abrirem, ansiando novas oportunidades de terem suas vozes escutadas e respeitadas.

Contos que nos contam... Representa um apêndice para esta pesquisa. Aqui, temos a oportunidade de conhecer algumas das versões dos contos populares que se tornam clássicos na sua difusão. Uns, são contos mencionados por nossos entrevistados; outros, constam em nossas citações ao longo de nosso texto.

Os contos relatados fazem parte das coletâneas desses teóricos que se dedicaram, e ainda têm se dedicado, como é o caso de Roberto Benjamin, aos estudos dos contos populares. A reprodução desses contos representa, neste

trabalho, espelhos que refletem e retratam fragmentos de nossas imagens cotidianas, reflexos dos discursos sociais que retornam para nós transformados e que podem nos ajudar a afetar as realidades de nossos contextos educacionais.

I - DE QUE INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?

1. Da infância como experiência

Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criangamento das palavras.

Manoel de Barros

Começar pela infância é começar pela experiência. Experiência que extrapola os cânones criados pela modernidade.

Estamos falando de uma experiência original, de um nascimento, que se revela na constituição do próprio sujeito, na consciência de que esse sujeito possui uma linguagem e de que é com ela que ele conhece e se (re)conhece nas diferentes relações que constrói, na produção de outros sujeitos, e portanto, de outras subjetividades.

Estamos nos referindo à diferença, à singularidade, que este tipo de relação sugere. Que nos retira da condição *in-fans* em potencial, e nos faz emergir na linguagem, através de uma memória-história: narrativa. Memória forjada na experiência coletiva, geracional e intergeracional.

O fato de *nascermos* como sujeitos na linguagem, explica o caráter dialético da idéia do ser *infant* (o que não fala).

O *infant* não pode contar, não pode registrar uma memória, está impossibilitado de narrar e escrever sua história. Mas, se considerarmos seu outro lado, como o do *ursprung benjaminiano* (da infância como origem, centro da memória histórica), a infância é aquela que inaugura o sujeito na linguagem, permitindo que ele narre sua história, que se revele na possibilidade de construção de narrativas diferenciadas sobre “Ser” humano.

Destacamos que uma de nossas preocupações, nesta pesquisa, se caracteriza como busca por caminhos, pelas orientações teórico-metodológicas que problematizem a infância, a exemplo da concepção benjaminiana de memória histórica, dos estudos da sociologia da infância, da psicologia sócio-histórica, da literatura...

A articulação desses diferentes referenciais tem nos auxiliado a rever antigas concepções de infância que a situam num lugar de imobilidade social e histórica, numa situação de mudez e submissão, além de um papel secundário, e por vezes, quase imperceptível de sua participação na história da humanidade, resgatando, assim, “sentidos” e “significados” para a infância há muito negligenciados.

A começar pela concepção benjaminiana de memória histórica, vários estudiosos da obra de Walter Benjamin repetem que o tema da infância para o autor correspondia a uma necessidade teórica do aprofundamento de sua reflexão sobre a história.

Benjamin insistia que o historiador partisse da sua relação com o presente para investigar o passado. Ou seja, que esse ato de reflexão sobre a idéia de passado, sobre fragmentos de memória, não funcionasse como uma atividade neutra, mas que fosse marcado como um ato de rememoração da história da humanidade, envolvendo o entrelace de histórias pessoais e coletivas.

Quando Szondi^{xiii} (1961) comenta a diferença da idéia de memória entre Benjamin e Proust, ao se referir que esse tenta recuperar o sentido autêntico do

que aconteceu, enquanto aquele ao buscar o que poderia ter acontecido, ressalta que *o tempo perdido de Benjamin não é o passado, mas o futuro*^{xiv}.

Essa reflexão nos faz questionar a velha imagem de que a infância para os adultos é o tempo perdido, enterrado no passado, e não a representação da idéia de que esse passado nos empurra para um futuro anterior a esse próprio passado, em que a memória, a história, a fantasia atuam como elementos revolucionários, que conjugados, são capazes de transformar a realidade vivida.

A infância como gênese da experiência histórica humana seria a chave de abertura para a revelação de significados históricos adormecidos na memória coletiva da humanidade.

Nós guardamos conosco a possibilidade de rememorar na nossa própria infância imagens que só para nós fazem sentido. E, ao mesmo tempo, temos a capacidade de fazer dessas imagens, dessas experiências da infância, um campo de aprendizagem onde conseguimos realizar algumas intervenções no mundo, ainda que elas pareçam microscópicas.

Na obra benjaminiana, é fundamental entender que o sentido da experiência se articula a uma triangulação^{xv} teórica que conjuga a teologia judaica, o romantismo alemão e o marxismo.

Essa articulação concebe a linguagem como território de disputas históricas e ideológicas.

Como aponta Marilena Chauí (...): “Esse movimento da diferença e da identidade, impedindo que a imanência seja dissolução do finito no infinito ou deste naquele, transforma em filosofia um acontecimento lingüístico espontâneo: a concepção do nome em verbo”. Da linguagem como ato. “O que implica (fato da língua hebraica, que não conjuga os verbos no presente, apenas no passado e no futuro), em tornar o presente um ponto de atualidade do verbo, um ‘existir em ato’, como diz Espinosa”. Esse movimento está simbolizado exemplarmente no verbo **hayah**, que pode ser entendido como um “sendo” permanente. Marilena Chauí continua: “O há hebraico não exprime tanto uma existência (um estar consigo mesmo e no repouso), mas uma presença viva ou dinâmica” (RÉGIS, 1988, pp. 5-7).

Esse é um movimento que conjuga letra e voz, produzindo sentidos e constituindo sujeitos, fazendo da linguagem um instrumento de mediação capaz de transformar a experiência humana em memória histórica.

Para Benjamin, a idéia de experiência está relacionada à própria gênese do que ele define como conceito, tanto que “o conceito representa a idéia, tornando-a viva, e ao mesmo tempo redime os fenômenos, salvando-os da dispersão, evitando que eles se percam no mundo empírico” (Idem, p. 37).

O conceito de experiência, para Benjamin, está no cerne da rememoração histórica, já que, ao trazer para o presente vivido suas memórias, o sujeito reescreve sua história, evitando que ela se perca, imprimindo novas marcas, novos sentidos que não estavam ali antes ou que não eram percebidos.

No texto sobre linguagem (*“Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen”*)^{xvi} de 1916, Benjamin torna a recorrer ao entrelace teoria judaica, romantismo alemão e marxismo para relacionar *experiência, língua e essência espiritual humana*. Recupera, nesse texto, a idéia de que “a linguagem das coisas é imperfeita, pois a ela foi negado o puro princípio formal lingüístico: o som. Em sua linguagem muda, a natureza se comunica segundo as possibilidades de uma magia da matéria” (Idem, p.11).

Esta linguagem não se comunica com as coisas porque se perdeu no mundo das representações do sujeito. A linguagem comunicadora de conteúdos se perdeu numa vertigem de correspondências enlouquecidas, num jogo de significações que nunca se esgota, pois as significações remetem sempre a outras significações, e assim sucessivamente. Esta perversão da linguagem apaga sua dimensão expressiva e reforça a mitologização do cotidiano. A lei do mito é a da repetição, idêntica à brincadeira da criança, que busca a satisfação no “fazer sempre de novo” (Idem, ibidem).

Mas, por que Benjamin compara a lei do mito ao brincar?

E por que todo esse fascínio da criança pela repetição?

Segundo Benjamin, a criança quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber-fazer, ela deseja incorporá-lo ao seu repertório de ações. Já o adulto percorreria esse caminho em sentido inverso, rememorando no

brincar, a origem do seu gestual cotidiano, da cristalização de suas experiências, da formação de hábitos, de uma história que se repete sem cessar.

A criança retoma o objeto da realidade unicamente para por em “jogo” sua própria realidade fantasmática. Barreira tênue esta, que separa fantasia e realidade no brincar infantil; o que é justificável em função de que a criança participa, com seu fantasma, do mundo que o adulto lhe antecipa na estrutura desde bem cedo: desde o primeiro instante do seu nascimento. (JERUSALINSKI, 2003, p.43).

É possível visualizar na ênfase que Benjamin dá ao brincar, o *princípio do prazer*, de que fala Freud, já que a ação do brincar é já em si uma mediação-significante do movimento que o adulto antecipa nas suas ações e que a criança incorpora ao seu repertório de atividades ao se dirigir para o objeto que sugere a satisfação do seu desejo.

Esse movimento pode assim ser percebido, revivido e rememorado no que chamamos de brincadeira. Lance que, ao retornar para o adulto, pode sugerir, na evocação de suas memórias, o reencontro com os significados de sua infância, devolvendo-lhe a chance de serem redescobertos, e ressignificados nas suas práticas cotidianas.

A *criança*, que ainda não passou para o mundo adulto, consegue inventar e imaginar um arco-íris de desejos que lhe permite atravessar, entre idas e vindas, esse universo onde tudo é possível de se transformar.

Mundo onde ela, mesmo confinada a uma fatídica mitologização do cotidiano, é capaz de “virar o jogo” é capaz de reconstruir, através dos cacos que recolhe da história da humanidade, um final diferente para a história para a qual está *fadada*.

Para a criança, o brinquedo, uma matéria flexível aos seus desejos, é submetido também às suas necessidades, revelando em si a *magicalidade da linguagem*. Ele mistura-se com seu significado, inspirando vida aos objetos mudos e sem movimento, esquecidos ou abandonados pelos adultos.

Magicidade operada pelo imaginário por intermédio da linguagem, que encontra no espaço da fábula, do conto, da poesia, fôlego para a expressão de infâncias-instituintes ou infâncias-potência.

Estamos falando de *infâncias* que têm buscado, através do seu próprio significado no mundo ocidental, *in-fans*: o que não fala, a quem foi subtraída a fala, o que caracteriza um estado de mudez; a possibilidade de (sub)versão desse termo.

Infância ou infâncias transformadas numa dimensão em que não estão na margem da linguagem, mas se constituem como a própria linguagem, na sua pluralidade e multiplicidade de sentidos.

Infâncias que encontram nas dinâmicas do imaginário uma multiplicidade de estruturas que compõem as narrativas populares, o que pode representar um começo, para tentarmos compreender o que a infância tem a nos dizer:

A fábula, isto é, algo que pode somente contar, e não o mistério, sobre o qual se deve calar, que contém a verdade da infância como dimensão original do homem. Pois o homem da fábula libera-se do vínculo místico do silêncio transformando-o em encantamento: é um sortilégio, e não a participação em um saber iniciático, que lhe tolhe a palavra. Deste modo, o silêncio místico, sofrido como feitiço, precipita novamente o homem na pura e muda língua da natureza: porém, como encanto, deve ser no final rompido e superado. Por esta razão, enquanto o homem, no conto de fadas, emudece, os animais saem da pura língua da natureza e falam. Por meio da temporária fusão das duas esferas, é o mundo da boca aberta, da raiz indo-européia *bha (de que deriva a palavra 'fábula') que o conto de fadas faz valer contra o mundo da boca fechada, de raiz * mu. (...) A definição medieval da fábula, segundo a qual esta seria uma narrativa em que 'animalia muta... sermocinasse finguntur^{xvii}' e, como tal algo de essencialmente 'contra naturam^{xviii}', contém, nesta perspectiva, muito mais verdade do que possa parecer à primeira vista. Pode-se dizer, de fato, que a fábula é o lugar em que, mediante a inversão das categorias boca fechada/boca aberta, pura língua/infância, o homem e a natureza trocam seus papéis antes de reencontrarem a parte que lhes cabe na história. (AGAMBEN, 2005, p. 78).

O movimento da fábula^{xix} é, em si, o próprio movimento da narrativa, nos apontando que neste universo não existem fronteiras para a palavra. O indizível passa ao dito, e o dito ao indizível, deslizando entre as correntes do imaginário que concebem a imagem como a substância da palavra.

O emudecimento do homem na narrativa não é definitivo, pode ser também um recurso, uma recusa, uma reivindicação ou uma tentativa temporária de salvar sua vida.

De qualquer modo, a fábula é um espaço de intercâmbio de experiências, em que homens e animais compartilham da mesma matéria, ou seja, da experiência enquanto linguagem. É o espaço da boca-aberta/boca fechada, o espaço da oralidade, da deflagração de processos de resistências.

Quando os animais abrem a boca para falar, eles tanto passam a portar voz desse homem, como também podem lhes sugerir experiências relativas ao tempo, à história, articulando e produzindo sentidos.

Quando dizemos que a infância contém em si uma força instituinte, sinônimo da potência compreendida por meio de sua pluralidade, essa imagem pode ser compreendida no momento em que homem e animal se reconhecem na fábula, ou seja, em cada momento único em que nós – sujeitos - nos deparamos com o irracional, o *infant*, o indizível.

Esse momento contém em si a necessidade de “captura provisória” desse instante, temporalidade que nos permite fazer a ordem dos significados na linguagem operarem o tempo fora da cronologia: passado-presente-futuro.

O tempo da infância, o tempo do brincar, é o tempo saturado de agoras ao qual se refere Benjamin, em que passado, presente e futuro coabitam como se numa unidade.

Por isso, o tempo da infância é também o tempo que convida à mudança, o tempo que abre para diferentes possíveis.

Tempo-lugar em que o sujeito consegue sair da posição de paralisação em que se encontra nas “histórias” que o compõem, ou mesmo da repetição de comportamentos sociais que, circularmente, o remetem a um papel de indecisão e silenciamento na sociedade.

Estamos falando de uma experiência de tempo e lugar, capaz de constituir-nos sujeito-autor(es) não só do discurso que proferimos, mas do

compromisso com as infâncias que ainda ecoam dentro de nós, sendo não só capaz de dizê-las, mas também de escutá-las.

1.2. Da infância como processo de desenvolvimento

Falar da infância como processo de desenvolvimento é falar da experiência da infância como início da vida, do desenrolar da maturidade biológica que não se inicia simplesmente após o término de uma gestação, mas que começa pela entrada da criança no universo simbólico dos adultos.

Falar da infância como um processo de desenvolvimento é considerá-la uma experiência-vivência que acompanha o sujeito ao longo de sua vida, e não apenas considerando a infância como uma “etapa”, uma “fase” que se inicia a partir do nascimento de um indivíduo, mas incorporando a idéia de que a infância é anterior e posterior a essa temporalidade prevista pela cronologia moderna.

Com isso, não queremos ignorar os estudos realizados pela psicologia, especificamente a psicologia do desenvolvimento, que desponta, com vigor, a partir do século XIX, na tentativa de explicar trajetórias e desvios em relação à formação e ao desempenho de comportamentos individuais, relacionados a fatores biológicos-intelectuais, sociais ou afetivos.

No entanto, nosso objetivo, neste tópico, é trazer para a discussão as abordagens que fundamentam esse pensamento, problematizando esses pressupostos, à luz dos atuais estudos nessa área, que apontam para a consideração da infância em sua diversidade.

Warde (1997), no artigo: *Para uma história disciplinar: a psicologia, a criança e a pedagogia*, anuncia o momento em que a “criança” ganha evidência como um objeto de estudo, passando a ser uma preocupação para as ciências, notadamente, as ciências ditas sociais e humanas.

Naquele trabalho, a autora comenta que os estudiosos ligados à “pedagogia” e à “psicologia” do século XIX começavam a questionar as relações

entre a filosofia e o desenvolvimento das ciências, principalmente no que diz respeito às interpretações e abstrações que essa conjugação sugeriria:

Quais os problemas que suscitaram o interesse pela infância e a disposição de resolver os problemas que dela se impunham? Para Claparède, ao contrário do que se possa imaginar, não foram os problemas da educação que induziram aos estudos da natureza e desenvolvimento da criança. Bem, ao contrário, a prática educativa se revelou desfavorável à visão científica dos problemas que a educação suscita. Não foram mestre-escolas os primeiros a se preocuparem com a infância e a lançarem as bases da pedologia, mas, sim, filósofos, fisiologistas, biólogos, lingüistas, etnólogos, médicos, psicólogos, criminalistas... (*Apud* WARDE, 1997, p.303).

Uma outra vertente desses estudos defendia o surgimento de investigações psicológicas sobre a infância na sua relação com as dificuldades de aprendizagem. Foi o discurso do impacto dessas dificuldades no desempenho escolar que obrigou a psicologia a direcionar sua atenção “a fase inicial do desenvolvimento humano” e, consecutivamente, para o estudo da criança na fase escolar, que hoje estendemos, também, ao pré-escolar.

Henri Wallon é um dos teóricos que acreditava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação recíproca. Os comentários de Galvão (2004) sinalizam um estudioso preocupado com o entrelace entre essas disciplinas.

Via a escola, meio peculiar à infância, e “obra fundamental da sociedade contemporânea” como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim, a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica (p.23).

Essa tênue relação entre a psicologia e a pedagogia vai mostrar, ao longo do século XX, uma série de controvérsias, marcadas notoriamente pelas conjunturas sociais, políticas e econômicas que as atravessavam durante esse período.

Na sua relação com a biologia, por exemplo, vemos uma psicologia absorta no paradigma evolucionista darwinista, o que justificava o interesse dos pesquisadores pelo possível paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e da espécie.

Esse pensamento defendia inúmeros estudos realizados, na segunda metade do século XIX, entre filogênese^{xx} e ontogênese^{xxi}, e, nessa mesma direção, a aplicação desses estudos às crianças, aos animais e às sociedades ágrafas, por exemplo.

A obra de Darwin inspirou alguns psicólogos, especialmente norte-americanos, a levar em conta as possíveis funções da consciência. (...) enquanto os psicólogos estruturalistas continuavam a buscar leis gerais que abrangessem todas as mentes, os psicólogos influenciados por Darwin começaram a procurar os modos pelas quais as mentes individuais diferiam, e técnicas para medir essas diferenças. (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992, 130-131).

Esses estudos vieram influenciar, também, a chamada psicologia funcional, revelando o forte impacto das idéias evolucionistas nas pesquisas de William James^{xxii}, John Dewey^{xxiii} e Edward Claparède^{xxiv}.

Não foi sem razão que essas idéias emergiram naquele momento, visto que, com o advento da revolução industrial, da necessidade de investimento em técnicas e na qualidade de “material humano” para a melhor produtividade nas fábricas, a passagem de uma psicologia, com características mais próximas às da filosofia, transformava-se no estado de uma psicologia científica que fortalecia o domínio das ciências naturais e conferia maior legitimidade às ciências humanas, sob um ponto de vista positivista.

Foi, também, o momento de um acalorado debate entre as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, e suas definições acerca de inteligência, cognição, aprendizagem e seus correlatos: noção de hábitos, condutas, processos adaptativos, fases do desenvolvimento cognitivo entre outras terminologias.

Desses estudos, derivaram diferentes abordagens e técnicas psicológicas em torno do desenvolvimento humano, da aprendizagem da criança e da sua personalidade.

Tanto que, num amplo espectro, observamos desde os estudos psicométricos que têm como precursores Galton, Cattell, Binet, Simon, Stern; dos estudos ligados à biologia, percepção, inteligência, memória, linguagem em Claparède, Piaget, Koeler, Kofka, Wertheimer, Vygotsky, Wallon; até os estudos do desenvolvimento e personalidade de cunho psicanalítico em S. Freud, A. Freud, M. Klein, Winnicott, Dolto e outros.

É interessante notar que a chamada *psicologia da criança* nasce como parte de um projeto ideológico, não propriamente para perguntar ou definir a infância, mas apontar suas faltas (deficiências) frente ao sistema de produção (capitalista) que almejava cidadãos saudáveis e produtivos para a incorporação no mundo do trabalho, e essa, preparação é claro, se iniciava precocemente.

Mais uma vez, nós nos defrontamos com a infância como lugar e não-lugar de uma “falta estrutural”, podemos assim dizer, que a ciência prometia preencher. Sob esses contornos, cada vez mais se percebia a supremacia do adulto na eleição de modelos, métodos e instrumentos que ditassem qual deveria ser a “criança ideal” ou a “criança normal”.

Nesse período, a psicologia do desenvolvimento acabava por fornecer elementos que legitimariam cientificamente o que poderíamos chamar de uma racionalização e institucionalização da infância e da adolescência.

Em Galton, por exemplo, vemos a intencionalidade das práticas eugênicas que justificavam a adoção e aceitação da supremacia de uma cultura sobre a outra, o que viria a se refletir diretamente nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem.

O objetivo último de Galton era encorajar o nascimento de indivíduos mais eminentes ou capazes e desencorajar o nascimento dos incapazes. Para ajudar a atingir essa meta, ele fundou a ciência da “eugenia” (a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana), afirmando que os seres humanos, assim

como os animais, podiam ser aperfeiçoados por seleção artificial. Ele acreditava que, se homens e mulheres de talento considerável fossem selecionados e acasalados por sucessivas gerações, seria produzida uma raça de pessoas altamente dotadas (Idem, p.133).

Esse tipo de pensamento influenciou a compreensão das capacidades humanas, limitando-as a uma noção de evolução e hereditariedade subordinada a observações e teorias matemáticas, físicas e bioquímicas que não levavam em consideração a relação dos indivíduos com a sua cultura, com a sua história. Nesse modelo, o que prevalecia era a idéia de homogeneidade, continuidade e universalidade.

A psicologia do desenvolvimento é modeladora de formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor (...) A psicologia do desenvolvimento vem se constituindo, principalmente, com base em um investimento sistemático na produção de técnicas de intervenção da realidade, fornecendo um instrumental teórico e prático que funcionou e ainda funciona a serviço das necessidades da sociedade atual de submeter o homem ao mais estrito controle, adaptando-o a uma sociedade regulada e planejada pelas regras do consumo do mundo pós-industrial. (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 46-47).

É o momento de movimentação de diferentes teóricos e teorias com o objetivo de “fabricar” uma infância sob medida, passível de ser “observada”, “controlada” e “previsível”. Período, também, da criação de esquemas formais de identificação da maturação e da prontidão das crianças para as tarefas escolares e, posteriormente, para o mundo do trabalho.

A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do “já chegou”, “já conseguiu”, ou do “ainda não consegue”, “ainda não faz”, ou “ainda não pode fazer”. Assim diferente de outros momentos da vida humana, a variabilidade entre os sujeitos na infância e na adolescência foi reduzida a trajetórias demarcadas de antemão que servem de “guias” e critérios para as práticas de intervenção junto à população. (CASTRO, 1998, p.33)

Vivemos, aí, um momento de total dependência da criança ao adulto e como sinaliza Hendrick^{xxv} (1990)

...as diversas compreensões sobre a infância tiveram o objetivo de circunscrever um estado ideal para a infância, do ponto de vista do adulto, e, portanto, de controlá-la. Assim, por exemplo, a emergência da noção de criança como um sujeito com especificidades psicológicas acarretou o surgimento de políticas sociais e educacionais para o seu bem-estar, para a orientação e o atendimento das famílias, e para a correção de desvios. O “ideal doméstico” representado pela família burguesa onde os papéis são definidos, e se enfatiza a ordem, o respeito e o afeto mútuo, perpetua e ‘naturaliza’ a noção de um ambiente ideal para se viver e ser criança. Do mesmo modo, a infância é naturalizada através das próprias práticas que a circunscrevem nos tempos modernos: ser criança é ir para a escola; é brincar; é não ter responsabilidades (ou seja, sua exclusão de atividades socialmente relevantes como o trabalho, por exemplo); é morar com a sua família e assim por diante. Neste sentido, pode-se afirmar um crescente processo de assujeitamento da infância a “tempos e espaços” previamente definidos e delimitados, sobre os quais o controle social pode ser exercido facilmente. (Idem, p. 36).

Nos estudos de Chamboredon e Prevot^{xxvi}, aparecem diferentes representações de infância que chegam com as “teorias científicas sobre a infância” e par a par com determinadas condições sócio-culturais da modernidade. Entre essas condições, desponta a da “descoberta” da primeira infância como objeto pedagógico, além de novas concepções na psicologia dirigidas à criança e que vão originar novas modalidades de atendimento à infância.

Essas representações vão legitimando social e politicamente, a importância do meio familiar e cultural na consolidação de práticas capazes de inscrever a criança dentro de uma “trajetória” definida de desempenhos, segundo a idade, em que a ciência arbitra comportamentos e regula expectativas institucionais que conduzem a “plenitude do desenvolvimento infantil”.

Salientamos que não se trata de ignorarmos períodos e experiências de desenvolvimento que atravessam numa temporalidade e época comuns os sujeitos na sociedade, ou seja, não descartamos a importância dos estudos genéticos e neurocientíficos acerca dos processos de formação do indivíduo. Mas, acreditamos, também, ser importante considerar esses mesmos estudos na

interação que possam estabelecer com fatores que respeitem os modos socioculturais e as culturas da infância ao longo da história da humanidade.

A modernidade não pode mais negar a idéia de uma primeira, segunda ou terceira infância, mas, pode contextualizá-la, a partir de seus pertencimentos e interações entre o biológico, o geográfico, o histórico e o cultural.

Criticamos uma, dentre tantas psicologias do desenvolvimento, mais especificamente aquela de:

... visão unificadora e totalizadora que se pretende sobre o desenvolvimento humano (que) oblitera as condições de sua produção, instituindo o desenvolvimento humano como “um projeto social, cultural e político” o qual os cientistas devem legitimar. A infância coloca questões em termos de uma sócio-política da desigualdade: as diferenças de idade são teorizada em função de valores, como o progresso, e que amparam posições jurídicas de desvantagem para as crianças e os jovens. Sobretudo, questiona-se “quem” tem autoridade de falar pela criança – a família, os especialistas, ou o Estado e seus representantes. (*Apud* CASTRO, 1998, p. 46)

Concordamos com uma psicologia do desenvolvimento que se proponha a conhecer a criança como sujeito de seu devir. Aquela que, como afirma Jobim e Souza (1996), permita desconstruir concepções teóricas que privilegiam uma disciplina reguladora de trajetórias de vida, legitimadora de hábitos que contribuem para a reprodução de um perfil consumidor, e nessa direção, redefinir a questão da temporalidade humana.

Uma temporalidade, tal como a concebida por Benjamin e seu conceito de história, que “privilegie o tempo total, integral, simultâneo; passado, presente e futuro fundidos em instantes de plenitude. A fragmentação dos homens em tempos estanques (infância – maturidade – velhice) trata o tempo humano como se este não fosse uma coisa total, unitária, simultânea” (*Idem*, p. 47).

Uma outra direção, ainda para a reformulação dos antigos pressupostos desse “olhar psicológico” em torno da infância, refere-se à idéia de reaver no sujeito contemporâneo seu caráter social, histórico e cultural. Sujeito a(u)tor das

transformações sociais que marcam a inauguração de sua própria infância que recorda historicamente a infância da própria humanidade.

...trata-se de restaurar no interior da psicologia do desenvolvimento o lugar social dessa linguagem na constituição do sujeito e das próprias teorias que falam a respeito deste sujeito que fala. A linguagem é o local da produção de sentidos e o ponto o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto, *o sentido plural da palavra* é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula nem se desfaz (...) enfatizar na linguagem o lúdico como expressões de desenvolvimento da criança (...) também buscar um caminho metodológico que permita tirar a psicologia do desenvolvimento do seu 'beco sem saída', superando as correntes de desenvolvimento que trabalham na perspectiva do progresso e da evolução linear do sujeito humano. (JOBIM E SOUZA, 1996, pp.47-48).

Nessa tentativa de ressignificação da psicologia do desenvolvimento, nós nos deparamos com autores que, a exemplo do L. Vygotsky (1896-1934), trazem para o plano sócio-cultural a formação e desenvolvimento do sujeito, atribuindo às interações entre o biológico e o social a razão que nos torna sujeitos da linguagem e, com ela, a capacidade de ler, interpretar e, conseqüentemente, intervir no mundo.

Nessa visão de desenvolvimento psicológico, os princípios da constituição da pessoa humana são concomitantes ao processo de desenvolvimento das culturas do grupo social a que cada criança pertence. Destacamos a importância da gênese social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por entendermos que elas só podem ser concretizadas mediante interações histórico-sociais, o que acaba por revelar modos contrastantes de constituição e desenvolvimento de diferentes infâncias na contemporaneidade (VASCONCELLOS, 2006, p.06).

Uma das questões, à qual Vygotsky dedicou grande parte de seu trabalho foi a de tentar desvendar por meio dos processos lúdicos que compreendem: o brincar, a brincadeira; os processos imaginativos, como a criança constrói suas relações sociais com o mundo.

Nesse caminho, o autor pôde observar e analisar o papel que a linguagem assume nesse percurso, evidenciando, dessa forma, as relações que a criança estabelece com os diferentes significados que atribui a sujeitos e objetos de suas culturas.

No livro *Construção Social da Mente*, Vygotsky (1984) evoca a idéia de que, na infância, imaginação e fantasia não são atividades ligadas somente ao prazer. O brinquedo para a criança compõe parte de suas necessidades.

Uma criança bem pequena, como um bebê, por exemplo, busca a satisfação imediata dos seus desejos. No entanto, as crianças em idade pré-escolares, para as quais esses desejos já não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, mas, que elas lutam por satisfazer, esses ainda, continuam no seu repertório de ações. Desejando satisfazer esses desejos, mas percebendo que não é possível essa ação imediata, a criança constrói “novos” repertórios de comportamento. Daí, é que ela parte para a significação do brinquedo.

Essa tensão que envolve a satisfação imediata do desejo e sua impossibilidade cria um lugar, ou ainda, um não-lugar, “um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. (VYGOTSKY, 1984, p. 123).

Esse espaço, onde a imaginação passa a ser um campo privilegiado de “planejamento de ações” mostra que, no brinquedo,

... as crianças operam com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo (...) a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida de uma criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer -, e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela

quer, uma vez que a sujeição de regras e a renúncia à ação impulsiva constituem o caminho para o prazer no brinquedo. (Idem, pp.129-130).

Benjamin diz que nossos hábitos são “formas petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro terror”; os brinquedos, ao contrário, comportam as forças instituintes que, no imaginário da criança, são capazes de subverter a ordem das coisas, alterando formas e conteúdos, gestos e significados.

Nessa condição, acredito que podemos dizer que infância e desenvolvimento são processos de ser criança, funcionando como temporalidades do imaginário em que o relógio das horas, pode ser o relógio das estações, como pode também assumir outros significados, dependendo do que a criança sugira para ela própria:

...cresci brincando no chão com as formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua das coisas vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela... (BARROS, 2006, p. 03).

1.3. Da infância como categoria social e intergeracional

...lá vai o tempo em que pensávamos que a infância era apenas uma questão cronológica, uma questão de idade, e hoje sabemos que a infância tem outros contextos de vida onde as crianças experienciam seu dia-a-dia, daí que existem as infâncias dos meninos da rua no Brasil, existem as infâncias dos meninos que trabalham antes de serem adultos, existem as infâncias dos meninos que são soldados... na guerra... e... existem de facto, infâncias cheias de dias de sorte. Aqueles

meninos a quem tudo corre bem. E, às vezes, transformam-se em infâncias terríveis, porque tudo corre tão bem que eles quase nem conseguem crescer, pois que existem, pronto, infâncias acauteladas, tem umas coisas....em que as famílias, as instituições acarinham, cuidam, tomam conta. (...) meu pai é marinheiro. (...) Agora está reformado^{xxvii} (...) eu admirava... eu montava histórias acerca das viagens do meu pai. E eu achava que era sempre uma aventura daquelas loucas, coitado, o que ele passava, não é, pelo facto de navegar ser muito difícil. Mas, eu romanceava, então, acho que o adulto que eu sou hoje, é muito daquilo que eu fui... quando eu era.... e eu acho que isso é um ajeitar-se com os miúdos... porque eu acho que durante esta... lá em casa estão sempre a dizer que o único sítio em que de facto eu estou sempre bem é quando estou com a criançada. Acham que eu sou muito infantil... e não sei que. E eu acho que não é nada disso... eu acho que aquele meu lado feliz que é o lado das crianças.... que eu tenho muito. Não sei dizer se é bom, se é mal, se é excelente. É uma coisa com a qual eu me sinto muito bem, e é isso que eu acho muitas vezes, falta muito as pessoas.

(Alice – Jardim de Infância de Darque^{xxviii})

Alice foi uma das professoras portuguesas escutadas nesta pesquisa, tem idade compreendida entre os 40 e 50 anos, sendo uma das que mais tempo conta de magistério.

Alice começa sua narrativa “levantando a poeira”, como dizemos no Brasil, em relação aos conceitos tradicionais que conservamos em relação à ideia de infância.

Como ponto de partida, em nossa conversa, ela conta um pouco de sua trajetória profissional, fornecendo-nos uma dentre tantas interpretações que podem alcançar a infância, segundo seu olhar.

Como uma professora que atua não só na educação da infância, mas que atuou no segmento da educação especial, e que tem trabalhos realizados junto à educação de adultos, Alice nos ajuda a entrever, pelas frestas de sua *experiência profissional*, uma infância que se evidencia como categoria social e intergeracional.

Estamos falando de uma infância que se abre para múltiplas possibilidades de interpretação e intervenção social, nos mostrando o quanto a

memória e a percepção dos adultos que somos precisam se alimentar das histórias intergeracionais que compõem a infância.

Conforme sinaliza Pinto (1997), o conceito de infância, contrariamente ao que se defende no senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural ou homogênea.

As abordagens da sociologia relacionadas aos mundos sociais da infância, só nas últimas décadas começaram a direcionar seus olhares para a infância e seus mundos, considerando-os como objeto e campo de observação e análise.

Muitos dos trabalhos que se têm constituído como contributos para a construção da sociologia da infância, estão teórica e metodologicamente conectados a uma sociologia interpretativa, e, nessa direção podem ser sumariados, sob os seguintes aspectos, de acordo com James e Prout^{xxix}:

- A infância considerada como uma construção social;
- A infância como uma variável de análise social, que não pode ser dissociada de outros indicadores, tais como o sexo, a classe social; os estudos comparativos e transculturais mostram nesta direção, uma grande variedade de **infâncias**;
- As culturas e relações sociais das crianças precisam ser estudadas em si mesmas, ou seja, a partir de seus próprios discursos, e de forma autônoma face às perspectivas e preocupações dos adultos;
- As crianças precisam ser encaradas como seres ativos face ao seu próprio mundo e diante da sociedade em que vivem, e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais;
- O envolvimento na construção de um novo olhar sociológico em torno da infância representa, também, o envolvimento no processo de reconstrução da infância em sociedade.

Para entendermos melhor esse processo, que põe em discussão novos modos de estruturação, interpretação e intervenção da sociologia para a infância, precisamos lembrar que, no final do século XIX e durante quase todo o

século XX, predominou sobre a infância um olhar “psicológico”, preocupado em delimitar fases, acompanhar e modelar comportamentos desadaptados, além de preparar crianças e jovens para o mercado de trabalho.

Não podemos afirmar que durante aquele período, houvesse uma inexistência da participação e da inserção das crianças no mundo social. No entanto, essa inserção estava fortemente integrada ao mundo social dos adultos. Nesse sentido, pensar a criança como possuidora uma cultura social própria, capaz de reordenar e reinventar conteúdos intergeracionais, ainda era um pensamento e uma prática pouco considerada.

Segundo Sarmiento (2006), a “Sociologia da Infância” já se anunciava nos trabalhos de Durkheim, porém, a análise da infância em si mesma, como categoria sociológica do tipo geracional é muito recente. Daí a designação corrente de “nova sociologia da infância” para designar esse renovado campo de estudos sociológicos.

A nova Sociologia da Infância parece vir ao encontro de uma demanda que busca, nesse campo de estudos, a interpretação e a construção de dispositivos que buscam analisar e discutir outras formas e condições que assegurem os direitos e o bem-estar das crianças na atual configuração planetária.

Em seu artigo *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências* (2006), Sarmiento analisa o percurso que esse campo teórico tem realizado ao longo das últimas décadas, em torno do tema da infância, enquanto categoria social e intergeracional, apontando-nos, através do caudaloso rio que envolve essa disciplina, diferentes afluentes que delas se originam e que vão gerando outras nascentes, outras correntes, levando-nos a outras confluências desse mesmo rio.

O campo da Sociologia da Infância, seguindo esses afluentes, nos oferece um terreno de investigação com bases teórico-metodológicas que tem como objetivo respeitar, sob diferentes perspectivas transdisciplinares^{xxx}, os estudos e a caracterização social da infância, segundo suas necessidades e particularidades.

Sarmiento (2006) cita Hengst e Zeiher, mostrando que:

o campo da sociologia poderá ser configurado por: 1. estudos micro-sociológicos e etnográficos – caracterizados pela assunção nuclear do agir autônomo e competente da criança e assente em trabalhos etnográficos e observacionais; 2. estudos de sociologia desconstrucionista – caracterizados pelo trabalho analítico sobre as imagens e normas de infância e integrado por correntes como o construcionismo social, a análise discursiva e o desconstrucionismo; 3. estudos sociológicos da infância como estrutura social, centrados nos aspectos políticos, econômicos, demográficos e geográficos da infância. (Idem, p. 16).

Continuando sua análise, o autor comenta que, mesmo que os estudos desconstrucionistas possam configurar-se distintamente, eles acabam entrelaçados com os estudos estruturais e micro-sociológicos em que a desconstrução da norma social aparece como objeto de análise, operacionalizado sob os índices sugeridos pelo material empírico elaborado durante o estudo etnográfico, ou ainda, pela análise sociohistórica.

Nesses termos, a distinção que leva em conta os estudos estruturais, interpretativos e de intervenção nos sugerem mediações teóricas mais ampliadas e diversificadas.

No âmbito dos estudos estruturais, a infância é concebida segundo suas condições estruturais, ou seja, aquelas em que se situa e ocorrem suas possibilidades de ação.

Essa abordagem salienta a importância da criança como categoria geracional, que, dentro de um olhar macro, busca compreender como ela se relaciona com outras categorias geracionais, sem deixar de considerar indicadores econômicos, sociais, demográficos, e a forma como essas relações afetam as estruturas sociais.

A corrente estrutural, portanto, privilegia os estudos desconstrucionistas que se refletem sobre imagens históricas da infância, políticas públicas, demografia, economia, direitos e cidadania, entre outros.

No caso dos estudos interpretativos, esses consideram que as crianças fazem parte de uma categoria social, a infância, mas, segundo a construção de processos de subjetividade produzidos no espaço da construção simbólica de seus mundos de vida, ou seja, na forma como estabelecem, nesses espaços, interações com os adultos que a levam a reproduzir culturas sociais, recriando-as nos jogos e interações entre seus pares.

O conceito de Corsaro (1997) de “reprodução interpretativa” é de fundamental importância para a compreensão dessa abordagem, já que o autor destaca, por meio dele, a “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos”.

Segundo Corsaro, a expressão reprodução interpretativa consegue apreender aspectos que sugerem o inusitado e o criativo na participação das crianças na sociedade. Ele se refere a esse modo cultural de operar a realidade por parte das crianças, dizendo que elas possuem uma forma criativa de participar da cultura de seu grupo se apropriando das informações do mundo adulto para endereçá-la à sua própria cultura.

O termo reprodução compreende a idéia de que as crianças não estão simplesmente incorporando nas suas atividades a sociedade e a cultura, mas estão ativamente, contribuindo para a produção e transformação cultural. Esse conceito, também, implica o fato de as crianças, pela sua participação na sociedade, serem afetadas pela existência de uma estrutura e reprodução social, que, por outro lado, também é formada e afetada por um processo de transformação histórico.

Nos estudos interpretativos, sobressaem os trabalhos constituídos a partir de um aparato teórico-metodológico que privilegia estudos de caso, etnográficos e outros estudos qualitativos.

São temas em destaque, nessa abordagem, a desconstrução do imaginário social sobre a infância, a ação social das crianças, interações intra e intergeracionais, culturas da infância, crianças institucionalizadas, crianças no meio urbano, criança na mídia e tecnologias de informação, além dos jogos, lazer e cultura lúdica. (Corsaro, 1997; Sarmiento & Pinto 1997; Sarmiento, 2006).

Uma outra vertente é aquela que se volta para os estudos de intervenção. Para essa corrente, a concepção de infância, além de representar uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social”, também merece ser considerada sob o ponto de vista da exclusão social, pretendendo, deste modo, contribuir para a emancipação social da infância.

Nessa direção, estamos falando de investigações que se voltam para a articulação de um trabalho que prima pela intervenção, por meio de estudos aplicados, ou seja, de modo indireto em trabalhos com um sentido pragmático e com intencionalidade política. Desses estudos, deriva o que nos chamamos de pesquisa-ação ou pesquisa-participante.

Eles são estudos que destacam a importância da visibilidade da infância obscurecida pela exclusão social, mas, que não estão, entretanto, centralizados nela, envolvendo outros grupos e condições sociais marginalizadas (mulheres, grupos étnicos, camadas populares, etc.).

Entre os temas de relevo nessa abordagem estão a dominação cultural, a dominação patriarcal e de gênero, os maus-tratos à infância, as políticas públicas para a infância, a infância e os movimentos sociais.

Prosseguindo nessa análise sociológica, voltaremos aqui nosso olhar, para os contextos infantis que exibem mais de perto o mundo social da educação pré-escolar.

No plano da constituição da infância moderna, por exemplo, o Jardim de Infância e as Creches ganharam relevo. Isso se deve, em parte, a uma visibilidade social indissociável de uma conjuntura social, econômica, política e cultural que esta forma de “institucionalização” passou a representar, principalmente, a partir do século XIX:

Ferreira (2004) sinaliza que essa situação faz parte:

- (i) da definição e inclusão das idades pré-escolares no recorte das idades da infância (Ferreira, 2000);
- (ii) do reconhecimento social destas idades como idades educativas [Gomes, 1986, Cardona, 1998, Ferreira, 2000, Vilarinho, 2000];
- (iii) da descentração da vida cotidiana das crianças na família para a sua presença assídua em instituições como o Jardim-de-Infância que passam a organizar e regular as suas relações sociais;
- (iv)

da tendência globalizante de que a institucionalização das crianças no Jardim-de-Infância se reveste no ano que antecede a entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. [Bairrão, 1997; Vilarinho, 2002] (Idem, p. 55).

Ferreira nos lembra que a crescente institucionalização da infância pré-escolar, ao ordenar e regular as crianças nesses espaços chamados de Jardins de Infância e Creches, tornaram as crianças historicamente parte de um grupo social indexado, que se apresenta como uma estrutura social imposta pelos adultos, mostrando-nos um contexto em que tanto a relação das crianças com seus pares, quanto com os adultos, se estabelece de acordo com padrões concebidos para essa instituição.

Num contexto específico, como o do brincar, por exemplo, quando observamos e nos interrogamos sobre a vida cotidiana das crianças nos jardins e creches em torno dessa prática social e cultural, percebemos que esses “jogos simbólicos” vão quebrando essas cristalizações impostas pela institucionalização escolar. São práticas que vão se traduzindo em partilhas de significados, formas de organização de ações coletivas que têm como espaço privilegiado o imaginário social ordenado pela fantasia.

O brincar que conhecemos hoje foi historicamente construído sob diferentes signos ideológicos, isto é, a partir de idealizações múltiplas que foram incorporando paulatinamente tanto concepções filosóficas, quanto bio-psicológicas, sócio-políticas, antropológicas, até chegarem às descrições sociológicas de características estruturais, interpretativas e de intervenção que conhecemos.

Com isso, após atravessarmos esse largo terreno fertilizado tanto pelas ciências naturais, quanto sociais, não podemos deixar de considerar que o *brincar* tornou-se uma espécie de arquétipo da atividade das crianças.

Ferreira (2004) nos chama a atenção para o fato de que apreender o brincar para captar a ordem instituinte das crianças pode-se constituir numa oportunidade para que ultrapassemos uma concepção preparatória para a vida adulta, indo mais além, podendo, ainda, considerá-lo como potência capaz de

dar voz às crianças no que diz respeito a seus modos de construção e participação na sociedade.

Por isso, nossa preocupação, neste trabalho, em tomar as infâncias que conhecemos e, também, as que desconhecemos, em categorias sociais transbordantes de significados históricos.

Acreditamos que esse possa ser um caminho para devolver o direito de voz às crianças. Para isso, precisamos escutá-las e deixar que elas nos mostrem a dialética que se expressa nas suas metodologias de ver, ler e interpretar o mundo... Já que há muito tempo elas nos convidam:

...a perceber a musicalidade e a dor dos seus balbucios quando ainda bebês, de alegria, fome, frio... a perceber a potencialidade do abraço que sinaliza o amor, o medo, a insegurança da solidão e do abandono.

Ou ainda, a perceber a sabedoria proveniente da experiência que lhes revela o momento exato de se erguerem e correrem para abraçar um mundo inacabado que as espera, em um sorriso que revela o tudo e a falta, a afirmação e a negação, enfim, a dialética da vida.

Como na imagem benjaminiana da “criança escondida”, é a criança que sinaliza como interpretar seu mundo, pois

... já conhece todos os esconderijos da casa e retorna a eles como a um lugar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita, ela prende a respiração. Aqui a criança está refugiada do mundo material. Este se lhe torna extraordinariamente nítido, acerca-se dela em silêncio (...) Atrás do cortinado, a criança transforma-se, ela mesma, em algo branco e que sopra como o vento, converte-se em fantasma. (...) E, por detrás de uma porta ela própria é porta, carrega-a consigo como uma pesada máscara e enfeitiçará, como um sacerdote mágico, todas as pessoas que entrarem desprevenidas. Por nenhum preço ela pode ser encontrada. Quando ela faz caretas, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso, a criança sabe-o em seu esconderijo... (BENJAMIN, 1984, p. 80)

São as próprias crianças que nos apontam as metodologias construídas, a partir de seu imaginário. Pegando nossa mão ou fazendo com que olhemos para os enredos de suas brincadeiras, elas nos indicam o caminho de recolha de

nossas memórias, sinalizando que essas metodologias podem nos auxiliar a enxergar como elas trabalham, constroem e transmitem seus saberes, criando em nós esses espaços de escuta e compreensão dos modos como elas operam a realidade.

1.4. Da infância como memória social

CRIANÇA DESORDEIRA

...Mal entra na vida, ela é caçador.
 Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas;
 Entre espíritos e coisas ela gasta anos,
 nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos.
 Para ela tudo se passa como em sonhos:
 Ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece,
 Pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a.
 Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho.
 De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la.
 Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico,
 Museu criminal e cripta. “Arrumar” significa aniquilar.

(Walter Benjamin)

Como já comentamos, o tema da infância correspondia a uma necessidade teórica de W. Benjamin em aprofundar sua concepção de história.

Para o autor, a infância condensa e dissipa simultaneamente uma temporalidade que nos remete a um passado carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que poderiam ter, para nós, uma importância decisiva, provocando uma revolução na história.

Ao trazer suas imagens de criança em *Infância Berlinese*, Benjamin nos apresenta seu método, o de uma “experiência” de objetividade no contexto em que essa prática de montagem se estabeleceu. Uma objetividade associada à singularidade do objeto, em que espaço-tempo aparecem articulados como memória-história coletiva, somente possível através da linguagem.

Para entendermos melhor esse processo, que trata da experiência coletiva no âmbito da história do sujeito, temos de considerar que as diferentes linguagens que o próprio sujeito utiliza para se comunicar, a partir de seu universo simbólico, fazem parte da mediação desse sujeito com o mundo real, e que não há sentido falarmos em memória social se não levarmos em conta a idéia de polissemia.

A partir dessas considerações, percebemos uma série de significações admitida para a idéia de *memória social*, quer dizer, o quanto ela está aberta a

uma grande variedade de sistema de signos: semânticos (palavras orais, escritas) signos icônicos (imagens desenhadas ou esculpidas) e mesmo signos indiciais (marcas corporais, por exemplo) que podem servir para a construção de uma memória (Gondar, 2005).

Por mais que possa ser abordado por diferentes disciplinas, o conceito de memória, pode-se assim dizer, é produzido no entrecruzamento de diferentes campos de saber. Ou seja, a idéia de memória social “implica que perguntas provenientes de cada uma dessas disciplinas possam atravessar suas fronteiras, fazendo emergir um novo campo de problemas que até então não se encontrava contemplado por nenhuma delas” (Idem, p.13).

Nessa visão transdisciplinar, a memória social passa a ser vista como um conceito em movimento, não podendo ser apreendida por uma definição estanque e única, portanto, percebida como um conceito polissêmico em que a pluralidade é a forma e a singularidade, seu conteúdo.

Gondar (2005) nos lembra que não existem memórias fora do contexto afetivo.

De todas as experiências que nós vivemos no aqui e no agora, selecionamos, como impressões ou lembranças, aquelas que nos afetam em um campo de relações. Todavia o que nós afeta é o que rompe com a mesmice que vivemos; a mesmidade não nos impressiona ou nos marca. O que nos afeta é antes um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular (p.25).

Nesse sentido, a memória faz parte de um processo, um campo onde se atravessam diferentes forças como histórias, sentimentos, elementos sociais e culturais forjados numa temporalidade imprecisa, criadora de novos caminhos, novos contornos, marcas que nos significam, traçados chamados de memória, que não excluem representações coletivas, mas que incluem a possibilidade de invenção, criação de novas perspectivas, novas significações.

Essas forças aparecem com mais intensidade na linguagem. É no nosso discurso, no nosso falar, que nossas histórias e nossos sentimentos nos revelam.

Segundo Bakhtin (1999), esse jogo de forças não é aleatório. Ele recobre o seu próprio sentido que é o da ideologia, e tanto a linguagem, quanto a memória se encontram em disputa nesse campo.

A infância não é nem alheia nem alienante a esse campo, pois nasce como elemento estruturante da narrativa, espaço de expressão da ideologia. E, nessa condição de elemento estruturante, a infância inaugura uma história transformada em memória, através da linguagem.

Na concepção bakhtiniana, palavra é experiência, palavra é vivência. Nessa mesma direção, a imagem da criança como potência, da criança que institui, é a imagem da experiência benjaminiana, da linguagem como um exemplo da experiência viva, grávida de devires.

As palavras, para Bakhtin, se assumem como sujeito e objeto da própria linguagem que significam.

Elas não representam apenas um sentido físico, um sentido material para aquilo que pretendem designar. Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, qualidades boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está impregnada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, afirmava o próprio Bakhtin.

Em Benjamin, a retomada das culturas da infância aparece como uma memória social da humanidade.

Ao viajar nas memórias de sua infância, ele busca recuperar o mundo da cultura de seus pais; e nesse caminho, nessa viagem no tempo, refletir sobre os modos de ver da criança, sua sensibilidade e seus valores, estética e historicamente.

Tomando seu conceito de história, Benjamin nos aponta que, na infância, ficaram adormecidos vários adultos possíveis, ou ainda, nos adultos de agora estão adormecidas várias infâncias possíveis, esperando para acontecerem.

Nos diferentes modos de ser da criança, nas diferentes expressões das culturas da infância, o adulto sedimentou uma forma de ver e desenhar o seu mundo. Rememorá-los, então, sugere compreender que não existe um único

trajeto para se construir a história, pois ao recuperar “as perspectivas” da criança e de sua experiência no mundo, recordamos com elas, a imagem da criança que habita em nós; abrindo portas para a existência de outros mundos possíveis de serem construídos e inventados.

Para nós, adultos, é a memória social um dos caminhos possíveis para esse acesso à infância, na medida que nos abre espaço para que as vozes de diferentes gerações possam ecoar no interior de nossas infâncias.

Essas vozes nem sempre foram fixadas por nós, mas, de alguma forma, foram registradas, reunindo-se num acervo histórico que, ao longo dos tempos, ficou sendo conhecido como memória.

Oliveira & Dil Orrico (2005) nos lembram que, ao falarmos de memória, tratamos de um fenômeno que tem a ver com as relações entre os sujeitos no interior de uma comunidade e que essas relações evocam outras relações espaço-temporais que incluem o presente, o passado e o futuro.

Nessas relações, construção e exteriorização da memória aparecem evidenciadas. As autoras nos chamam a atenção para o fato de que, sendo a reconstituição da memória em sua totalidade uma tarefa impossível, sugerindo dessa forma um caráter seletivo, não se pode negar que ela só encontre possibilidade de expressão através de uma linguagem simbólica e imaginária.

As autoras mencionadas trazem Candau^{xxxii}, ressaltando que: “É evidente que foi a linguagem que permitiu essa exteriorização da memória humana e que, por isso, deve ser considerada como sua primeira extensão, os etnotextos e a literatura oral como seus principais arquivos”. (Idem, p. 85).

Partindo do pensamento de Candau, defendemos nossa proposição de que a infância na sua vertente da história-memória funciona como uma linguagem a ser explorada pela literatura oral, permitindo, nas diferentes dimensões das histórias de vida de professores, seus encontros com esses primeiros registros; uma história para fazer dormir, uma cantiga de ninar ou de roda, que pode servir como um caminho para descobertas de outras infâncias que não somente as que pensávamos existir.

II - ESTUDO DE CAMPO: A INFÂNCIA NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nosso Profe.de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! Profe. Falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! (...) Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades.

Eu queria só descobrir e não descrever.
O imprevisto fosse mais atraente do que o de já visto.
 O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Porque o desespero é sempre o que não se espera. (...) O que eu não gosto é de uma palavra tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques.

(Manoel de Barros)

Nossa história junto à educação e à infância se inicia no âmbito de nossos estudos de formação em psicologia.

Ainda no início do curso, tivemos a oportunidade de conhecer e trabalhar em pesquisas que se preocupavam em conhecer e reconhecer, por meio de aspectos neurofisiológicos, a gênese da linguagem e da memória.

Foi, então, no Instituto de Biologia, mais especificamente, no Departamento de Neurobiologia da Universidade Federal Fluminense que começamos a ensaiar nossos primeiros passos como auxiliar de pesquisa.

Naquele local, conhecemos autores como Vygotsky, Leontiev, Luria, alguns dos primeiros a articular ao funcionamento cerebral aspectos sócio-culturais e suas implicações educacionais. De lá, foi um passo para nos aproximarmos cada vez mais da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar^{xxxii} nas atividades de estágio e pesquisa em creches e pré-escolas.

Acreditamos que foi o desenrolar desses trabalhos, o amadurecimento das experiências e práticas desenvolvidas junto aos profissionais daquelas instituições, que suscitaram em nós o interesse em prosseguir com nossas pesquisas na área da memória e da linguagem.

As crianças nos mostravam o mundo enigmático e emblemático que os espaços e salas de literatura infantil exerciam sobre elas. A atenção, os olhares, os gestos, as conversas nos instigavam a tentar compreender essa relação histórica entre infância, narrativa e imaginário. Também nos preocupava, a forma como os professores deixavam escapar por entre os dedos a oportunidade de se aproximarem e conhecerem mais suas crianças por meio desses espaços de mediação.

Foi ainda, no contexto das atividades de estágio e pesquisa na graduação em Psicologia, no NMPEEC 0-6^{xxxiii} (Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Estudos, Extensão e Pesquisa da criança de 0 a 6 anos) que tivemos a oportunidade de integrar o grupo que concebeu o projeto Creche-UFF.

A creche-uff foi um resultado concreto e bem-sucedido de uma parceria que envolveu diferentes categorias profissionais da universidade, como funcionários, professores, alunos e ex-reitores, em busca do direito à educação básica para seus filhos, bem como a oportunidade de oferecer aos alunos e pesquisadores um observatório da infância, e, para as crianças, a projeção de um espaço de criatividade e construção de conhecimento.

Nossa opção por coletar narrativas em forma de entrevistas de profissionais da creche-UFF não se constituiu num processo aleatório. Desde 1996, estivemos presentes na construção e elaboração do PROJETO CRECHE-UFF, uma experiência instituinte que precisou de 10 anos para conseguir se realizar.

Sua gestação começou ainda nos idos de 1987, vindo a tornar-se uma realidade em 21 de outubro de 1998.

A creche-uff representou um marco para profissionais e estudantes, inicialmente, da área de educação, psicologia e serviço-social, mais tarde agregando também profissionais da área de odontologia, medicina e nutrição, representando um pólo de ensino e pesquisa único nessa modalidade de atendimento à comunidade universitária no Rio de Janeiro, visando não só ao aprofundamento dos conhecimentos produzidos dentro da universidade por alunos, professores, e funcionários em geral, como também a consolidação da possibilidade e da oportunidade desses profissionais terem garantida, próximo aos seus setores de trabalho, uma proposta político-pedagógica de uma educação-cidadã para seus filhos.

Considerando a riqueza de detalhes que poderiam ser colhidos nas experiências formativas e narrativas dos professores entrevistados, tendo em vista o caráter instituinte daquele projeto, optamos por uma pesquisa, cuja dimensão narrativa se entrelaça às histórias vividas pelos professores: memórias-histórias contadas por sete professoras^{xxxiv} e um professor^{xxxv} a partir de seus percursos de formação.

A pesquisa narrativa faz uso de materiais pessoais, tais como estórias de vida, testemunhos, exemplos, conversas e escritos pessoais. Ela convida à reflexão e requer do pesquisador o exame do contexto onde se situa a pesquisa e suas implicações mais amplas, além de provocar o olhar dos pesquisadores e dos professores para coisas e situações que, para eles, passavam despercebidas, tais como alguns dos seus próprios valores e compromissos, as obrigações do sistema escolar, as relações no ambiente escolar, as formas de avaliação, algumas práticas de ensino que favorecem a alguns estudantes em detrimento de outros, etc. Acrescenta-se, ainda, que contar histórias é dar voz ao *self*. Uma voz tão reprimida na nossa escola, seja de nível básico ou superior. (CHAVES, 1999, pp.128-129).

Tendo como eixo articulador a infância e a educação, e tendo como um dos objetivos principais, reconhecer o lugar das narrativas populares na formação dos professores que trabalham com a educação infantil, optamos pelo desenvolvimento de entrevistas com professores. Um grupo de professores no Brasil (quatro professoras e um professor na Creche-UFF, na cidade de Niterói,

no Rio de Janeiro) e em Portugal (três professoras, sendo duas professoras de um Jardim de Infância Público Municipal^{xxxvi} no distrito de Viana do Castelo localizado ao Norte de Portugal e uma professora de Educação Infantil agregada a uma Biblioteca Pública Municipal, localizada no Concelho de Vila Verde, Distrito de Braga também localizada ao Norte de Portugal) cujo trabalho com a Literatura Infantil constituía seu principal foco.

Em Portugal, a escolha das nossas entrevistadas foi fruto de visitas guiadas por nosso co-orientador, Prof. Dr. Manuel Sarmento^{xxxvii} a dois estabelecimentos educacionais no Norte de Portugal: o Jardim de Infância de Darque e a Biblioteca Municipal de Vila Verde que compõem, em seu quadro profissional, educadoras de infância que atuam dinamizando as atividades de leitura, contação de histórias e literatura infantil.

O encontro com realidades aparentemente tão distintas, incitou-nos a um estudo intercultural, que pudesse levar em conta formas diferenciadas de práticas sócio-educativas, quando a questão se refere às concepções e práticas em relação às experiências narrativas na formação dos professores.

Nesse estudo intercultural, buscamos não comparar as diferentes práticas sócio-culturais trazidas no discurso das entrevistadas, e sim, colocá-las em diálogo, na tentativa de perceber as nuances que faziam interagir teoria-prática na formação dos professores quer seja no Brasil, quer seja em Portugal.

A teoria narrativa de Bakhtin e a concepção de história em Benjamin foram elementos-chave para que os discursos-práticas das professoras pudessem ser vistos para além do significado formal previsto nas palavras de cada uma, indo mais adiante, por entre seus silêncios, reticências, significados culturais que cada uma delas atribuía a suas palavras-ação.

Seguindo essa direção, é importante salientarmos que a recorrência de palavras como *infância*, *criança*, *educação* no contexto da formação dos professores, *sintomaticamente*, como diz a psicanálise, foi deslocando o significado de uma “infância” que estava aparecendo como “objeto” na pesquisa, para assumir o seu “lugar” de sujeito.

Essa ação conduziu-nos à idéia de problematizar essa infância, perguntá-la aos professores na tentativa de identificar *o que eles conhecem ou (des)conhecem da infância*, compreender de que forma as *narrativas populares* com as quais, por ventura, tenham entrado em contato na infância, poderiam auxiliá-los a *desocultar os sentidos* que a infância *comporta* para eles, que *imagens* ela traz às suas memórias e se o *rememorar* das suas infâncias é sensível à reformulação de suas práticas.

Não é sem motivo que chamamos atenção para o estudo dessas narrativas populares buscando relacioná-las à idéia benjaminiana de tradição, o que vem nos aproximar de um conceito de história como descontinuidade do passado, em oposição à história como continuidade dos acontecimentos. Estamos falando da potencialidade de um acontecimento poder se tornar histórico, séculos depois, no momento em que ele entre em constelação no tempo, com o tempo atual, único lugar de salvação do passado.

Estamos chamando atenção aqui para o sentido das experiências capazes de instituir a infância, a partir de práticas singulares no campo das linguagens de seu imaginário.

Acreditamos que as narrativas populares podem funcionar como um fio de memória que poderia conduzir os professores até suas infâncias. Com essa ação, de resignificação das narrativas, eles poderiam atribuir novos sentidos as suas práticas e as infâncias com que trabalham.

2.1. Traçando caminhos metodológicos

Em nossa pesquisa, desde o começo, estiveram presentes traços de nossas memórias narrativas de infância, já que nos recordamos de, ainda, criança, sermos embaladas com quadrinhas cantadas^{xxxviii} e contos populares que pareciam se perder no tempo, mas que foram a partir de nossa experiência junto à educação infantil, encontrando brechas para o questionamento do lugar que poderiam ocupar no espaço de formação dos professores.

Nosso primeiro encontro com essas raízes históricas podem ser encontrados nos nossos *Ecos da Tradição: narrativas da infância nos contos populares*^{xxxix}.

Esse contato bastante próximo com narrativas populares, como contos, cantigas e quadras populares nos fizeram perceber que o universo simbólico e imagético sugerido por essas narrativas comporta uma possibilidade de socialização intergeracional capaz de restabelecer trocas de saberes e afetos entre a criança e o adulto, que parecem cada vez mais distantes em detrimento das imagens-catástrofe (principalmente às veiculadas pelas tecnologias de consumo e informação) que acabam por matar nossas histórias de infância, apagando, em nós, a possibilidade de construir uma história diferente daquela que faz do presente um tempo de “novidade” sempre envelhecido, um tempo de repetição, incapaz de questionar o passado, incapaz de construir um futuro.

Daí, a preocupação com a ampliação da importância da prática narrativa no processo de formação dos professores, para tentarmos entender qual o *lugar* ocupado por essas narrativas nos processos de formação desses profissionais; como eles interpretam o lugar dessas narrativas e se elas têm força para produzir mudanças no pensamento e ação dos professores.

Com o envolvimento no projeto de pesquisa integrado *Experiências instituintes em Escolas Públicas II: Memória e Projetos para a Formação de Professores*, coordenado pela Profa. Dra. Célia Linhares, uma pesquisa de caráter interinstitucional que busca conhecer os movimentos instituintes endereçados a uma cultura escolar mais incluyente e plural (Linhares, 2002a), começamos a compreender que trabalhar o discurso dos professores, recuperando neles as memórias educacionais e de infância, a partir do que dizem sobre o lugar das narrativas em seus processos de formação, poderia despertá-los para *as imagens e o imaginário* construídos por eles em suas infâncias em torno de suas experiências narrativas com a literatura popular.

Esse tipo de literatura que estaria, inicialmente, circunscrita aos contos, poderia estar, também, associada a outros aspectos da cultura popular, como cantigas, provérbios, parlendas, etc, contribuindo ao mesmo tempo, para o possível entrelaçamento dessa literatura com as memórias escolares da infância

desses professores, fornecendo-nos pistas das concepções de infância e educação produzidas por esses profissionais nas suas práticas pedagógicas junto às crianças.

Percebemos o quanto essa investigação incitava a pensar numa dimensão política ocupada pelas histórias populares nas narrativas profissionais dos professores, se as considerássemos como *experiências instituintes*, na medida que a ampliação desse debate, para outros espaços de sua formação pudesse possibilitar a esses profissionais reflexões para uma mudança de postura em relação ao significado e à função das instituições educativas que produzem e pela qual são produzidos.

Compartilhamos a concepção de instituinte de Linhares (2002b) quando, no âmbito da pesquisa que coordena, ela menciona que *as experiências instituintes* representam ações políticas, derivadas de gestões coletivas, produzidas historicamente, voltadas, nesse sentido, para uma Educação e Cultura que incluam uma “produção ética” da vida e um enfraquecimento da desigualdade humana, tanto em dimensões educacionais, políticas, econômicas, quanto sociais e culturais.

Por isso, ressaltamos o significado das “experiências instituintes” tal qual enunciado pela autora, em que

...estão sempre em “devir”, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e contradições e, assim, afirmar a outridade. A escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e a própria política e racionalidade que organizam. (LINHARES, 2004, p. 01)

Com esta pesquisa, buscamos, junto aos profissionais da Creche-UFF em interlocução com o grupo de professoras portuguesas, a produção de um diálogo intercultural em que a narrativa produzida no espaço das entrevistas, se constituísse numa memória-reflexão, permitindo a construção e o reconhecimento de um espaço de socialização em que a narrativa, em especial a narrativa popular, atuasse como ponto de mutação, produzindo processos de

“criação”, como um “escovar a tradição a contrapelo” em relação às políticas verticalizadas, opressoras, que inibem e silenciam a voz dos professores e suas experiências junto à infância com que trabalham.

Autores como Nóvoa (2000), Bosi (2004) e Gullestad (2005) nos mostraram que o estudo das histórias de vida poderia ser um caminho para tentarmos nos aproximar das memórias de formação dos sujeitos “presentes” nesta pesquisa. Mais ainda, que esse tipo de estudo poderia nos conduzir ao reconhecimento das histórias que atravessam os professores e que são parte constituinte e constituidora de suas vidas.

Queríamos encontrar, nas histórias narradas, nas entrevistas dos nossos convidados, o lugar da infância, da narrativa, das memórias na vida desses professores. Entender o quanto as viagens à infância revelaram lembranças ou desesperanças, mobilidade ou fugacidade. Entender o quanto nossa infância guarda da memória histórica da humanidade, como diz Benjamin.

Encontramos, nos referenciais dos estudos de memória, a alquimia que mistura narrativa, infância, história e sociedade. Ou seja, uma mistura com medidas pouco precisas, cujo conhecimento baseia-se mais nas fórmulas passadas entre gerações, diferente dos registros digitais guardados na memória de um computador. Estudos que tomam das diferentes expressões culturais da humanidade, suas produções narrativas sobre a infância e suas histórias na sociedade.

Gullestad (2005) ressalta que os historiadores e cientistas sociais tendem a usar as histórias de vida para delas extraírem *informações* sobre cursos de vida, ao passo que os analistas de textos tendem a encará-las como *narrativas*.

Nossa posição se aproxima à dos *analistas de textos*, aos críticos literários, que enfatizam nessas narrativas, a história.

A autora relata que, de uma maneira ou de outra, grande parte das narrativas de vida atuais aparecem como testemunhos dos processos históricos, econômicos, sociais e culturais da modernidade capitalista.

Como no momento histórico em que vivemos a modernização tornou-se um fenômeno mundial, não mais restrito ao mundo ocidental, as narrativas

trazem consigo uma amplitude de reações, adaptações e resistências características dessa modernidade. Na leitura de autores como Berger e Giddens, segundo Gullestad, as relações sociais, através de grandes distâncias de espaço-tempo, criaram novos problemas, conflitos e dilemas para os indivíduos.

Cada história de vida tem vários pontos de contato com a história ao mesmo tempo. Primeiro, uma história de vida é um relato subjetivo das inter-relações de um indivíduo histórico com o mundo social. A subjetividade faz parte da história. Segundo, a história de vida costuma conter informações históricas sobre pessoas e acontecimentos. Terceiro, quando essas informações são modificadas para se conformarem com certos ideais e objetivos, essas transformações podem informar a respeito de valores e idéias de culturas de grupos específicos. Quarto, as numerosas convenções do próprio gênero de narração de vida fazem parte do patrimônio cultural (mais ou menos) amplamente compartilhado. Ao narrarem suas histórias de vida, as pessoas fazem um uso criativo de um corpo vasto e completo de conhecimento cultural. (GULLESTAD, 2005, p. 522).

Quando se trata de pesquisas que estudam crianças e infâncias, é importante lembrar que estudar a infância significa explorar como este “ser uma criança” se concebe e se articula, diferentemente, em idéias e práticas culturalmente específicas, relacionadas a uma infância particular. Nesse caso, cabe destacarmos que não se trata de delimitarmos os estudos da infância, mas o estudo de infâncias específicas.

Existe a preocupação em validar se as experiências de infância narradas pelos adultos serviriam como fonte para compreendermos as experiências de infância. Uma autenticidade para esse material pode ser compreendida pelo fato de que

...as reminiscências de infância demonstram particularmente bem que a infância não é apenas percebida como um estágio ou um *período de tempo* na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas *qualidades de vida* (...) Enquanto as histórias das crianças costumam ser histórias sobre como se tornar um adulto, as lembranças da infância escritas ou contadas pelos adultos costumam mostrá-los como lutando para recuperar a sua infância (...) a paisagem social da

infância continua sendo um pano de fundo que se reveste de significação mais tarde, a partir de diferentes circunstâncias. Algumas histórias escritas por adultos podem assim oferecer a vantagem de uma perspectiva mais clara sobre a infância. (Idem, pp. 524-525).

Quando se trata da formação dos professores e sua relação com essas diferentes infâncias, não podemos ignorar que o próprio conceito de *formação* nos ajuda a compreender essa relação tão tênue que une os dois: os professores e as infâncias:

o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (Pineau, 1983) onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. (...) Essa construção de si próprio é um processo de formação. (...) Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. (...) Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação. (MOITA, 2000, pp. 114-115).

Assim, não podemos negar que falar de formação de professores e falar das diferentes aprendizagens, das diferentes experiências que atravessam seu cotidiano em que o lugar da infância, ainda que nem sempre apareça com intensidade nos seus discursos, reflete-se no fato de que não se é adulto sem ter passado por algum tipo de infância. Não importa os adjetivos que a acompanhem: *Infância tutelada, infância trabalhadora, infância marginalizada, infâncias cheias de dias de sorte...*

O que importa é que cada uma dessas infâncias faz parte de uma história, de uma história pessoal que interage com a história coletiva, uma história de todos. Nesse sentido, uma história social e política, em que a formação de professores é, apenas, um fragmento de uma das histórias que deveria considerar, sempre, em primeiro lugar, a dimensão ética, a dimensão da cidadania que a envolve.

Assim, infância-trabalho não precisariam caminhar lado a lado, não precisariam ser carregadas como um fardo, nem tampouco, a infância-marginalização. “Assim, todas as infâncias poderiam ser cheias de dias de sorte”^{xl}.

2.2. Opções teórico-metodológicas: estudos sobre a narrativa a partir de W. Benjamin e M. Bakhtin

Nossa intenção, neste momento, é evidenciar alguns dos principais conceitos que, dentro da obra de W. Benjamin e também da Teoria do Discurso de M. Bakhtin, poderiam nos auxiliar como operadores de análise das narrativas trazidas pelos professores em suas entrevistas.

A escolha de Benjamin e Bakhtin, na análise das narrativas selecionadas para esta pesquisa, se assenta, principalmente, nos pontos de confluência que ambos mostram, bem como a complementaridade e particularidades de ambos, ao lançarem sobre a narrativa uma visão histórico-crítica capaz se redefinir e redimensionar aqueles olhares que, historicamente, tentaram cristalizar, homogeneizar, universalizar determinados resultados obtidos dentro do campo das pesquisas em Ciências Humanas.

Tanto Benjamin quanto Bakhtin estiveram preocupados com a idéia de uma abertura conceitual. Podemos mesmo dizer que o método de pesquisa nas Ciências Humanas, para ambos, estava na possibilidade de interpretações diferenciadas, permitida pela própria idéia do conceito e do lugar que esse tipo de análise poderia ocupar no contexto histórico em que se produzia na sociedade.

Para Benjamin (1987), por exemplo, o método resulta em que:

... na obra, o conjunto da obra, no conjunto da obra a época, e na época, a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas (p. 231).

De acordo com Benjamin, a função do conceito é desfazer qualquer imagem já pronta e entreabrir seus vínculos com as “histórias” que relampejam em meio ao perigo.

Retornando à citação anterior, percebemos que o conceito de temporalidade e história benjaminiano faz parte de uma mesma unidade. Benjamin não reconhece essas categorias separadamente. Tempo e História estão concentrados no acontecimento, numa relação **intensiva** do acontecimento com o tempo. Essa relação, também, envolve o posicionamento (ideológico, político) desse tempo no interior do acontecimento e não, de uma forma extensiva, do lugar do acontecimento nessa idéia de tempo.

Ambas as idéias de tempo e história se encontram, como que por acidente, num desenrolar histórico que é sempre heterogêneo na sua constituição.

Para Benjamin, a análise conceitual funciona como uma ferramenta de mediação que tem por objetivo salvar os fenômenos por meio da representação das idéias.

Em Bakhtin, percebemos que a idéia de cronotopo converge para o tempo histórico benjaminiano, na medida que se remete ao tempo da experiência humana.

Ao considerar o estudo do romance, Bakhtin o considera como um sistema de representações do homem, do seu mundo e de sua linguagem, definindo-o como um sistema de signos culturais desenvolvidos no espaço e tempo das civilizações.

Daí que, no romance, “o homem, seu mundo e sua linguagem, pela primeira vez, tornam-se históricos, exatamente porque foram representados no contexto de uma vivência espaço-temporal determinada” (MACHADO, 1995, p.248).

O cronotopo^{xii} abrange tanto as relações histórico-biográficas quanto sociais. Trata-se de um estudo em que o tempo integra a esfera da teoria da narrativa, confundindo-se com o próprio conceito de narrativa.

Assim sendo, falar de gêneros literários em Bakhtin é falar de cronotopos literários. Dentre a multiplicidade desses cronotopos a que se refere Machado (1995), aquele à que Bakhtin mais se dedicava é relativo ao tempo histórico: história dos modos de vida, dos costumes, das instituições e das sociedades.

Em convergência com Benjamin, Bakhtin opõe o tempo histórico ao tempo cíclico, que se revela na natureza, articulando os momentos da vida ao das atividades humanas. “Longe de indicar apenas mudança de estações, o tempo histórico abarca os desígnios mais complexos dos homens, das gerações, das épocas, dos povos, dos grupos, das classes sociais, e das contradições sócio-econômicas”. (Idem, p.250).

Reafirmamos que, para o autor, a tese do romance como gênero oral deriva de sua concepção do romance como um registro da “fala” humana, da produção da imagem de uma linguagem através dos gêneros discursivos. Nessa direção, a oralidade, na sua tese, ganha lugar de um fenômeno estético, pois, para o autor, a oralidade é uma forma de representação.

Romance é para Bakhtin um gênero literário em prosa, constituído pela multiplicidade discursiva das línguas e das linguagens. Daí uma das noções mais ricas formuladas por Bakhtin seja a de romance como representação do homem e de sua linguagem ou a *skaz iazika*, a imagem da linguagem. Para Bakhtin o romance é um gênero que tem raízes antigas e compromissos com manifestações que não se restringem ao domínio da cultura oficializada. Reconhece, contudo, que já no século XVII, vertentes expressivas do gênero romanesco rendiam tributos à linguagem apurada e a um estilo sóbrio que consagrariam o romance como gênero enobrecido. A teoria de Bakhtin se volta, assim, para a recuperação dos vínculos históricos com manifestações culturais que se desenvolveram fora do circuito oficial. Ao reconhecer e valorizar os gêneros “menores” que entraram na constituição do romance, Bakhtin descobre um discurso híbrido e encontra as bases do romance polifônico (MACHADO, 1995, pp.50-51).

Benjamin (1987) vai divergir de Bakhtin, ao reconhecer, no romance, o primeiro indício de declinação da narrativa que vai sendo substituído pelo romance do início do período moderno.

Para esse autor, o romance se associa à institucionalização do livro, à invenção da imprensa. Para ele, a tradição oral conserva a poesia épica, tendo uma característica totalmente distinta do romance. Benjamin defende que o romance difere de outras manifestações de prosa, quando se refere ao conto de fadas, à lenda, à novela, comentando que ele não se origina, nem incorpora elementos dessa tradição.

Benjamin ressalta, categoricamente, o caráter coletivo que acompanha o narrador e a narrativa (tradicional), já que para ele, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Continua argumentando que o romancista, diferentemente do *narrador*, se coloca à parte, pois a origem do romance é para ele, “o indivíduo isolado, que não pode falar mais exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (Idem).

Talvez, Benjamin estivesse se referindo a um “relato solitário” em que aquele que fala, que descreve nos livros sua história ou angústia pessoal, conceba para si um tipo de verdade só aplicado a ele próprio, uma certeza e um destino da qual ele se sente proprietário. Nesse contexto, não há sentido em dar e receber conselhos, não existe espaço para compartilhar experiências, já que o valor do romance está associado a opiniões individuais.

Mesmo divergindo em termos conceituais sobre a teoria do romance, Benjamin e Bakhtin trazem em comum a preocupação com o caráter coletivo assumido pela “narrativa” tradicional. Eles reconhecem que essa narrativa guarda consigo uma dimensão político-ideológica que precisa ser revelada e questionada na sociedade atual.

Outro ponto que merece ser mencionado é que, ao falarmos de literatura oral, nós nos encontramos num espaço ambíguo, já que na sua etimologia, o termo literatura está associado à letra do alfabeto, garantindo a relação direta com a escrita e não com o som. No entanto, como não temos um termo satisfatório, como relata Ong (1991), para abarcar a herança cultural de gêneros narrativos como provérbios, lendas, fábulas, consideradas as matrizes dos gêneros orais, esse conceito é aceito.

Na esfera teórica, o campo da literatura oral é delimitado pelos “gêneros”, que não são, contudo, imperativos para a criação (...) a literatura oral é antes combinação de formas genéricas e discursivas, sem distinção de fronteiras. O mesmo se pode dizer com relação à variante temática, capaz de conjugar numa mesma seqüência temas diversificados, como heroísmo guerreiro, amor cortês, traição, vingança, malandragem, reflexão, humorismo, sátira e muitos outros. Na manifestação oral não há sequer uma nítida separação entre prosa e verso: ambos podem estar integrados ao movimento do fluxo discursivo, do canto, da recitação ou da cantilação. A manifestação oral reúne muitas possibilidades combinatórias que devem estar presentes sempre que se fala em “gênero” na literatura oral. (MACHADO, 1995, p.212).

Zumthor (1987) considera que a voz é o outro da escritura, o que nos faz relacionarmos oralidade e escritura como faces distintas de um mesmo fenômeno. Segundo o autor, tanto a produção oral quanto a escrita são produções ligadas à memória.

Em Benjamin, para entendermos o conceito de memória, precisamos considerar a interação dialética entre dois outros conceitos: *Ursprung* (origem) e *Engendenken* (rememoração). O *Ursprung* remete-se ao passado, que, ao retornar na forma de memória, retorna diferente do acontecido. *Engendenken* refere-se à leitura de signos e textos re-significados na histórica coletiva.

Seguindo esse pensamento, poderíamos dizer que só existe **memória** na concepção benjaminiana, porque a rememoração-engendenken abre portas para que o passado-ursprung-origem possa retornar sob a forma de significados sociais e culturais que não se reduzam a uma idéia de linearidade temporal.

É por isso que Benjamin sinaliza os perigos que envolvem a tradição fora de uma mediação dialética, já que, para serem “salvos”, os fenômenos precisam ser arrancados pelo conceito, rompendo com uma falsa idéia de objetividade, ou seja, de uma construção historiográfica comprometida com a ideologia de uma elite dominante, porque “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo que quer apoderar-se dela”. (BENJAMIN, 1987, p.224).

Benjamin, também, ressalta os perigos dessa “tradição historiográfica”, uma vez que a “descrição” que a acompanha, de uma aparente universalidade,

remete à dominação e reprodução de ideais de classe, além das estratégias discursivas que a acompanham (Gagnebin, 1994).

Um outro conceito, de grande relevância na obra benjaminiana, se encontra na idéia de *alegoria*. Para o autor, esse conceito significa “a reabilitação da temporalidade e da historicidade em oposição ao ideal de eternidade que o símbolo encarna” (GAGNEBIN, 1994, p39).

De acordo com Gagnebin, essa reabilitação da alegoria refere-se a uma reabilitação da história e do tempo. Para Benjamin, a idéia do símbolo, diferente da alegoria, aprisionaria o significante e o significado na idéia de signo, eternizando ou cristalizando significados na linguagem humana.

A alegoria ressalta essa idéia de uma temporalidade e historicidade descontínua, por constituir-se como uma imagem que sugere; que aponta, mas que não se cola ao signo, assim revelando a impossibilidade de um sentido eterno, reafirmando a necessidade de tentar, em cada tempo histórico, a construção de significações transitórias.

A alegoria^{xiii} insiste em uma não identidade já que a linguagem sempre diz outra coisa (*allo-agorein*) que aquilo que objetivava. A linguagem nasce e renasce, assim como a infância, dessa fuga perpétua de significados.

Na sua obra, *Infância Berlinense*, Benjamin nos traz as imagens alegóricas de sua infância, sinalizando a importância que a sociedade tem de se voltar para o passado, não revivida na idéia do saudosismo, mas do “aprendizado histórico” revelado com essas imagens.

Gagnebin (1994), ao analisar as passagens benjaminianas sobre “infância berlinense”, nos mostra o quanto esse texto fala da impossibilidade da criança compartilhar histórias-verdades que o adulto não quer ouvir. Histórias-verdades (políticas) “da presença constante e subterrânea dos vencidos, humilhados, que a criança por sua pequenez, percebe”... (p.93).

Mais ainda, as imagens da infância berlinense são imagens políticas da captura de relampejos inconscientes. Essas imagens são consideradas por

Benjamin como se fossem instantâneos fotográficos. Para o autor, é assim que funcionam os mecanismos da memória. “A força dos instantâneos consiste em que ‘estamos nós mesmos’ no centro dessas imagens, mas que isto provém do ato de que esses instantes de iluminação súbita são ao mesmo tempo, instantes de estar fora de nós” (Idem, p.95).

Com isso, Benjamin ilustra sua idéia de *método*. Para ele, método é desvio, é a apresentação de um (dis)curso, da narrativa como renúncia a uma discursividade linear: “da intenção particular em proveito de um pensamento (umstandlich) ao mesmo tempo minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas, por diversos caminhos e desvios deve ser ressaltada: o pensamento pára, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego” (Idem, p. 99).

O método, para Benjamin, se realiza através da idéia da narrativa. Nesse processo, origem, história, memória, linguagem não são elementos separados, mas faces de uma mesma unidade, e a infância é a expressão mais definitiva e, ao mesmo tempo, mais instável dessa relação.

Tanto que

...o passado é salvo pelo presente porque nele o autor descobre os rastros de um futuro que a criança pressentia sem conhecê-lo. Esta busca de um futuro anterior, acarreta um olhar sobre o passado e em particular, sobre a infância, onde não há mais nada de idealizante e estetizante, mas que é, arrisquemos a palavra, profundamente político. Benjamin busca no passado os signos de uma promessa a respeito da qual ele hoje sabe se o futuro a cumpriu ou não, da qual ele pergunta se cabe ainda ao presente realizá-la – ou se essa promessa está definitivamente perdida. (...) de um sujeito, podemos acrescentar, que não fala de si para garantir a permanência da identidade, mas, que, ao contar sua história, se desfaz de representações definitivas e ousa afirmar-se na incerteza. (GAGNEBIN, 1994, p. 101; 103).

Somos comumente impelidos a pensar no ato de rememorar, como o de recordar nossos tempos de criança, mais especificamente, como o de relembrar as imagens que “construímos” a respeito da infância que tivemos ou que vivemos, sob uma idéia de linearidade. Um tipo de idéia que nos faz percorrer

uma linha mental contínua de tempo que nos faz voltar ao passado e nos traz de volta a um presente que poderá ou poderia posteriormente tornar-se futuro.

No entanto, não é essa a proposta benjaminiana, já que ela nos convida a nos lançarmos num movimento de contramão, de “escovar a história a contrapelo”.

A imagem da escovação a contrapelo, nos traz a metáfora de que, numa trama de fios, esse processo que poderia estar contrariando a posição de uma estética esperada, aquela que prima por uma tessitura uniforme e precisa, é capaz de nos mostrar elementos que foram deixados para trás. Ou ainda, que, com essa ação, se fizeram reconfigurar por outras formas ou mesmo, por uma estética diferente da tradicionalmente aceita. Essa ação pode nos lançar num movimento de deslocamento da idéia de tempo contínuo, essa idéia linear que escreve nossa história como se passado-presente-futuro fossem entidades fixas em nossas vidas.

O mais interessante é que esse movimento nos mostra que o ato de rememoração, uma ação em que os eventos que recolhemos de histórias que antecedem e acontecem no instante em que narramos, não pertencem mais a qualquer tentativa de cronologia temporal.

O ato de rememoração é uma ação única para cada lance e oportunidade que se propõe de conjugar eventos, que acontecem ou aconteceram que poderiam e que poderão acontecer a qualquer momento.

O ato de recordar tem ao seu dispor as agulhas que tecem o tempo. As agulhas são os nossos sentidos; os fios, nossos afetos. Os sentidos que produzem as sensações de ordem fisiológica podem deixar marcas no corpo e no cérebro que por alguns caminhos poderiam nos ajudar a contabilizar o tempo dessa memória.

No entanto, os fios são difíceis de se localizarem, já que não possuímos um “tecido” puro, uma memória pura. Os fios que tecem e se organizam em nossa memória são de diferentes matizes, cores, tamanhos e texturas. Daí, concebermos o ato de recordar como uma ação única, de tempo descontínuo e lugar incerto.

A história das elites nos conformou a pensar que a memória histórica poderia nos fornecer uma imagem verdadeira e linear dos fatos que ocorreram a favor do “progresso” da humanidade. No entanto, não são o que mostram documentos que foram escondidos, histórias subterrâneas de famílias vitimadas pela guerra, pelo terror, ou por convulsões político-sociais vividas ao longo dos tempos. Não é o que demonstram pedaços de artefatos domésticos, roupas, brinquedos de crianças encontrados em escavações.

Cada vez mais, temos como tarefa esquecer a idéia de que o “futuro” significa o progresso, arrancando dele qualquer semente de uma história linear que possa vingar.

Trazer de Benjamin a tese 06 de “que articular historicamente o passado, não significa conhecê-lo como de fato foi, mas apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja num momento de perigo”. É trazer, para o “agora” saturado de passados e futuros possíveis, as múltiplas possibilidades de realização e da revitalização de histórias que não tiveram a oportunidade de serem conhecidas ou de culturas que não conseguiram ser reconhecidas.

Esse progresso do qual fala Benjamin aprisiona a idéia do presente, do agora, e condena, no passado, todas as ações interpretadas como fracasso, fortalecendo a idéia de uma sociedade de ideais individualistas que prima a redenção material de seus bens através de um esforço heróico, em que a satisfação de seus desejos internos independe de um bem-estar social.

Para nós, o questionamento do tema *infância*, na perspectiva histórica benjaminiana, aparece como um fio condutor em que memória e história vivem intrinsecamente na tentativa de “redimir o humano” como dizia Benjamin, num movimento em que o processo narrativo aparece como um caminho possível para essa realização, para essa conquista.

Retornando as leituras bakhtinianas, para explorar a articulação narrativa-memória, reconhecemos um outro fio condutor que tem nos auxiliado na compreensão dessa relação, perpassado sobre o conceito que o autor constrói acerca do *dialogismo*.

Bakhtin vê a possibilidade de construir uma 'ciência das relações' em que a mente teria uma função construtiva fundamental. Esta ciência Bakhtin concebeu como 'dialogismo'. Por ser um modo sistematizado de conhecimento, de ordenação das partes num todo e de construção da percepção, o 'dialogismo' se fundamenta não só como categoria estética, mas também como um princípio filosófico que orienta um método de investigação. (MACHADO, 1995 , p. 36).

Uma das questões que interessavam a Bakhtin era como a experiência e a arte poderiam se relacionar com outras atividades e experiências. Essa pergunta se tornou crucial para que ele desenvolvesse o seu método dialógico na percepção dos fenômenos, estendo-o à análise literária.

Para Bakhtin, pensar numa percepção única é considerar uma relatividade que envolve a mente que percebe e aquilo que é percebido, num espaço discursivo que compreende uma diversidade de focalizações. Na obra bakhtiniana, a percepção humana é comandada por uma "lei do posicionamento".^{xliii}.

Aqui, vemos o autor conjugando sua análise estética a princípios da física moderna, como é o caso dos pressupostos de Einstein, sugerindo novas formas de compreensão do tempo e espaço. A chamada lei do posicionamento se estrutura a partir de um princípio visual e físico. Esse pressuposto situa, por exemplo, a atitude do autor com relação ao personagem dentro da perspectiva dialógica, e permite, também, considerar as várias vozes que entram na composição do dialogismo.

Bakhtin menciona que o personagem tem uma forma concreta que assim define o campo de seu discurso, ou seja, um contra-campo em relação ao discurso do autor. Nessa direção, o personagem é sempre o outro, aquele que está fora do campo do autor, constituindo, em relação a ele, um excedente de visão.

Quer dizer, o autor-criador e os personagens ocupam no texto, planos diferentes porque suas posições em relação ao acontecimentos são diferentes. Conseqüentemente, a posição única de um, revela uma capacidade igualmente única de resposta: desse lugar, somente um (autor ou personagem) se dirige ao mundo, porque cada fragmento do

espaço só pode ser ocupado por uma pessoa. Este é o campo da responsabilidade, em que as pessoas exercitam sua capacidade de dizer, fazendo do diálogo um gênero discursivo básico (Idem, p. 38).

Para Bakhtin, aprender a falar é aprender a construir enunciações. Sendo assim, construir um discurso é construir ações, que, para o autor, podem ser operacionalizadas através do conceito de *heteroglóssia*.

A heteroglóssia pode ser entendida como a mistura de diferentes tipos de linguagens, culturas e classes. Bakhtin a formulou na tentativa de apreender o fluxo contínuo da língua, impedindo a hegemonia de uma linguagem única. Ela ocorre onde existem diferentes pontos de visão, é um movimento dialético, que aponta para diferentes sistemas de interação (Ex: monólogo/diálogo, oralidade/escritura, eu/outro, etc.)

Na teoria bakhtiniana, o homem é um ser dialógico, e na sua relação com a língua, figura uma série de interações textuais que irão defini-lo num campo ideológico.

Para Bakhtin (1999), cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas, também, um fragmento material dessa realidade. Segundo ele, todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material.

O autor afirma que a consciência só adquire forma e existência, nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Nessa condição, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. O signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra no que diz respeito a qualquer função ideológica específica, podendo preencher qualquer função ideológica: estética, científica, religiosa, etc.

O método bakhtiniano é o da interpretação, e nele está em jogo o sujeito como produtor de textos. Na sua teoria, ele reserva um lugar especial para a idéia do *outro* quando afirma que a *alteridade* define o ser humano, já que é impossível pensarmos o homem fora das relações que o vinculam ao outro.

Nessa direção, como sinaliza Oswald (1996), a concepção de linguagem como fonte de conhecimento, traz, para a vida cotidiana do indivíduo, a possibilidade de produção de materiais culturais. Através da leitura e escrita, por exemplo, o indivíduo pode construir mecanismos capazes de estruturar sua fala em pensamento e, dessa forma, conseguir materializar sua consciência.

O mesmo vale para a prática narrativa, já que, quando contamos ou recontamos uma história, estamos nos apropriando de informações e significados que são também de outros, transformando e estruturando na forma de pensamento e fala; experiências individuais e coletivas que, num certo sentido, poderão ser sintetizadas na forma de uma “conscientização” coletiva (Reis, 2002).

Para Bakhtin, é a interação entre os interlocutores o princípio fundador da linguagem, de onde o sentido do texto e a significação das palavras dependerão da relação entre esses sujeitos, portanto, da produção e interpretação desses textos. Aqui, manifesta-se um outro conceito bakhtiniano, o da *intersubjetividade* que considera a relação entre interlocutores como fundadora da linguagem, movimento interativo que atuaria como construtor dos sujeitos produtores do texto.

Na perspectiva bakhtiniana, todo sujeito é social, já que pertence a uma classe social em que dialogam diferentes discursos da sociedade. Sendo social, é dialógico por natureza, não se configurando como uma unidade, mas como multiplicidade. Nesse lugar de sujeito social, figuram-lhe diferentes vozes sociais que o fazem um sujeito histórico e ideológico.

Na concepção bakhtiniana figura a idéia de que toda palavra comporta duas faces ou dois momentos. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém (locutor-ouvinte), funcionando justamente como produto da interação entre locutor e ouvinte.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é: em última análise, em relação à coletividade. (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Em Bakhtin, o diálogo é a condição para a existência da linguagem e do discurso, revelando seu caráter polifônico ou monofônico. Para Amorim (2002), essa é uma das chaves de entendimento da teoria bakhtiniana, já que a contribuição desses pressupostos torna problemática toda a ilusão de transparência de um texto de pesquisa.

A autora se refere a uma espessura e instabilidade que se devem considerar, e que dizem respeito à própria espessura ou instabilidade do objeto (sujeito) e do saber tecidos no texto. Esse objeto não para de se mover. A cada vez que se fala dele, assume uma nova posição, assim como num caleidoscópio.

Segundo Amorim (2002), esta questão deve ser considerada com ressalvas, porque na obra bakhtiniana se encontram dois níveis. Um primeiro, a que ele chama de histórico-orgânico, concerne à condição de possibilidade de todo o discurso. A partir dessa interpretação não haveria lugar para o monologismo, já que “todo enunciado é constitutivamente dialógico, uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto ao lado da voz do locutor. A palavra se dirige, diz Bakhtin, e nesse gesto o *outro* está posto” (p. 12).

No entanto, existe um outro nível, o composicional, em que as vozes podem se dar mais ou menos a perceber, ou ainda, a ouvir no texto. Na forma como ele é escrito ou composto pode vir a representar mais vozes ou, ao contrário, apagar ou fazer esquecer a dimensão de alteridade do seu dizer. Tanto num caso quanto no outro, não podemos considerar uma dimensão absoluta no texto.

Seguindo a trilha de Amorim (2002), percebemos que Bakhtin nos mostra que

a subjetividade no texto de pesquisa não está no modo de um diário mais ou menos íntimo, ou de confissões implicacionistas que, de todo modo, se dão sempre no nível do enunciado. (...) Cabe sublinhar que a subjetividade bakhtiniana é sempre da ordem do entre ou, se preferirmos, de uma intersubjetividade (p.18).

Por isso, a concepção interativa de linguagem desenvolvida por Bakhtin considerar a linguagem como uma prática social, procurando dessa concepção, extrair pressupostos teóricos que colocam o material semiótico da linguagem numa estreita ligação com a ideologia, a sociedade e a história.

De acordo com Freitas (1996), Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da Educação, já que a maior preocupação da sua teoria do discurso se refere ao social, ao outro, à cultura, sendo a linguagem seu eixo central.

É nesse contexto que ele desenvolve categorias como interação verbal, dialogia, que trazem implicações para o plano pedagógico. Bakhtin não está interessado em inaugurar uma nova metodologia de estudos da linguagem, mas uma nova visão de mundo, para ele, uma outra ótica sobre a educação.

Podemos assim dizer que a obra bakhtiniana é portadora de uma força instituinte, porque no mundo teórico de Bakhtin, o encontro com o outro é, em si, um ponto de mutação da nossa própria consciência. Consciência forjada no calor das relações sociais, carregadas de ideologias, e pronta para nos fazer emergir em diferentes mundos sociais com os quais o sujeito interage.

Privilegiamos, em nossa pesquisa, essas relações dialógicas que envolvem o professor e as infâncias que eles projetam no seu cotidiano; o professor e as infâncias que eles ajudam a construir na sua prática educativa.

III - ESPELHOS CRUZADOS - IMAGINÁRIOS DOCENTES...

... eu achava e continuo a achar... muito que as crianças estão aqui... nesta... fronteira... entre os adultos.... as famílias... as instituições.... quando nós temos as crianças nas escolas e nos jardins... eu acho que há um saber do que elas constróem e que constróem a partir do saber dos adultos também (...) E , que elas vão ajudar os adultos a renovar o seu saber. Ou seja, resgatando, também muito um saber antigo que elas podem construir a partir do não saber... e ter uma intervenção social... junto das comunidades.

(Alice – Jardim de Infância Municipal de Darque – Viana do Castelo - Portugal)

1. O professor e suas imagens da infância

Neste capítulo, trataremos das diferentes imagens traçadas pelos professores entrevistados em torno de suas definições sobre a infância, na tentativa de identificar como essas imagens repercutem nos seus discursos profissionais.

Em nosso percurso durante esta pesquisa, pudemos visitar e dialogar com oito professores, que, a partir de suas realidades sócio-culturais, nos

apontaram reflexões em relação à infância. Estamos falando de como esses profissionais, no Brasil e em Portugal, visualizam e teorizam a infância com que trabalham em relação àquelas que conhecem nos livros, as que por eles passam nas ruas, e mesmo da experiência vivida a partir de suas próprias infâncias.

Eu acho assim... a infância hoje em dia... ela é... a gente não olha ela mais com os olhos que a gente tinha antes, né, muito coisa mudou. Eu acho que hoje há muita liberdade, a infância ela não tem tido tanto crédito como antes... assim... aquela infância... assim... aquela inocência... que antes tudo era escondido. É o tratamento que os pais tinham antes... e que os pais têm hoje. Eu acho que a infância... os tipos de infância... eu assim... na minha infância por exemplo... hoje... eu já vejo com outros olhos quando eu vejo a minha filha... né... eu tive uma infância assim muito difícil... porque assim... meu pai ganhava pouco... então muitas coisas... eu não tinha... aquela... não vou dizer que eu não tinha direito... né... não tinha condições. Mas, hoje com a minha filha... eu vejo que a infância está mais assim... voltada... os pais mesmo... os pais mesmo estão mais voltados para o consumismo.

(Larissa – PB^{xliv}/Creche-UFF/ idade em torno dos 25 anos)

Já lá vai o tempo em que pensávamos que a infância era apenas uma questão cronológica, uma questão de idade e hoje sabemos que a infância tem outros contextos de vida onde as crianças experenciam seu dia-a-dia, daí que existem as infâncias dos meninos da rua no Brasil, existem as infâncias dos meninos que trabalham antes de serem adultos, existem as infâncias dos meninos que são soldados... na guerra... e... existem de facto, infâncias cheias de dias de sorte. Aqueles meninos a quem tudo corre bem. E, às vezes, transformam-se em infâncias terríveis, porque tudo corre tão bem que eles quase nem conseguem crescer, pois que existem, pronto, infâncias acauteladas, tem umas coisas... em que as famílias, as instituições acarinham, cuidam, tomam conta. ... Eu acho que se perdeu um bocado essa idéia de tomar conta de... com a... perda desse sentido de comunidade... que perdemos muitos, não é? Também se perdeu esta idéia de que todos temos que tomar conta uns dos outros. E... então parece que as crianças são só das escolas ou das famílias... e isso é uma coisa que as escolas têm que agarrar de novo, é... a infância ou as infâncias... são... pertence... são pertenças de todos... todos têm que ajudar a cuidar...por que...este conceito plural de infância seja plural na sua diversidade... não é... mas, seja igualmente solidário, rico e... saudável para todos.

(Alice - PP^{xliv}/J. I. Municipal de Darque/ idade em torno dos 45 anos)

... Acredito que a infância – melhor, as infâncias – são, pelo menos em boa parte, resultado de toda uma série de contextos e agentes como a família, a escola, o meio sócio-cultural, os amigos/pares, a cultura “religiosa” /espiritual, os espaços, o momento histórico/temporal, os meios de comunicação social, o acesso a toda uma série de bens e serviços, etc. As diferentes infâncias constroem-se nessa diversidade de contextos experienciais.

(Luisa – PP/ Biblioteca Municipal de Vila Verde /idade em torno dos 35 anos)

Da infância romântica e nostálgica àquela concebida a partir de uma visão histórica, psicológica, sociológica ou antropológica, o que aparece com evidência é que as diferentes imagens que se cruzam em torno dos que os professores pensam e definem em relação aos significados para a infância, emergem, sobretudo, das práticas histórico-sociais que eles constroem em seus espaços de formação.

Essa imagem fica flagrante nas falas citadas que nos apontam as marcas da formação acadêmico-científica presente nos seus discursos profissionais.

Queremos dizer com isso que as infâncias que aparecem nos discursos dessas profissionais são predominantemente as infâncias que eles conheceram na universidade, nos espaços de trabalho ou em família: a infância vista pelos olhares dos adultos; a infância idílica (a idéia de uma fase da inocência, de um tempo que se perdeu, da nostalgia) ou da infância negativa (infância prostituída, infância dos meninos de rua, infância que sofre maus-tratos, infância que trabalha) às infâncias que não se reconhecem ou mesmo as que não são reconhecidas como infâncias (as infâncias vividas nos contextos da guerra ou de extrema pobreza):

Em primeiro a gente pensando, né, na História da Infância, no que a gente estuda de Educação Infantil que é uma infância, tutelada, aquela infância que deve ser sempre cuidada por alguém, por pessoas mais velhas, a infância, também penso na infância é... marginalizada, das... que a gente vê muito, infelizmente, hoje, né. A infância que trabalha, né, penso nessa infância, também, que é explorada através do trabalho, mesmo não sen..., mesmo sendo uma lei, a proibição do trabalho infantil, mas a gente vê. A infância... a infância que também hoje em dia tá sendo erotizada...

uma infância que não é inferior ao adulto, mas é apenas um estágio de desenvolvimento ainda inferior ao desenvolvimento adulto, mas não num nível é... não como se fosse um valor, não no sentido de valor, mas no sentido de

anterior, a infância como um processo de desenvolvimento e que tem as suas características próprias, mas que, também, por outro lado, é pode ser considerada como um estágio é um estágio onde a criança vai ter seus direitos, os seus deveres garantidos, né, e também que ela possa construir seu conhecimento, e fazer suas inferências sobre o mundo de maneira democrática, né. Uma infância que se... que se mostre como autônoma e cidadã, né, como a gente vê muito se falar hoje, né, como os teóricos que se propõem a falar sobre a, redefinir essa infância.

(Carla – PB/ Creche-UFF/i idade em torno de 30 anos)

Estamos diante de uma imagem em mosaico, um caleidoscópio, em que dependendo do lugar do qual falamos, do nosso contexto social, histórico e cultural, nos faz enxergar um arranjo multifacetado de imagens, cores, formas, contornos que nos tocam por meio de nossas memórias sócio-afetivas: imagens entrecortadas que se formam, conformam, e se conformam no imaginário docente, construindo e constituindo as *idéias* dos professores em torno do que seja o conceito de infância.

A partir desse *mosaico*, vemos se revelar um jogo de imagens relacionado às memórias de formação desses profissionais, que parecem nos indicar o acervo social e cultural de conceitos, vivências e práticas, que eles carregam tanto da família, da escola quanto da universidade, em torno de diferentes significados para a infância que, muitas vezes, transitam entre o discurso dos “saberes do cotidiano” e do “discurso científico”.

Essas imagens podem ser também relacionadas com a tentativa desses profissionais de materializar um conceito para a idéia de infância ou de infâncias, uma tentativa de torná-la **racional**, não no sentido de um aprisionamento conceitual, e sim em definições capazes de abarcar, ao mesmo tempo, de forma concreta e abstrata essa abertura de sentidos.

Perguntar a esses professores sobre as possíveis definições para a infância, revelou-nos, em parte, suas posições discursivas, ou seja, o lugar de onde falam: **o lugar do especialista, do conhecimento científico, ou simplesmente, o lugar do cidadão despreocupado com as teorizações da academia.**

... Talvez começasse por distinguir a infância legalmente definida a partir de uma delimitação etária (do 0 aos 18 anos, em Portugal), que corresponde sensivelmente a uma definição biológica de maturação (com um percurso

desenvolvimental específico, características biológicas e psicológicas específicas, necessidades básicas cuja satisfação depende muito dos adultos, etc.) – fase mais ou menos comum a todas as crianças -, da infância como período de tempo em que as vivências individuais constituem experiências fundamentais e marcantes da vida como ser individual e social – fase extremamente diversificada, não obstante alguns pontos por vezes quase estranhamente comuns (...) Mas creio que definir tipos de infância exigiria um esforço mais abrangente, na medida em que acredito que a infância – melhor, as infâncias – são, pelo menos em boa parte, resultado de toda uma série de contextos e agentes como a família, a escola, o meio sócio-cultural, os amigos/pares, a cultura “religiosa” /espiritual, os espaços, o momento histórico/temporal, os meios de comunicação social, o acesso a toda uma série de bens e serviços, etc. As diferentes infâncias constroem-se nessa diversidade de contextos experienciais.

(Luisa - PP)

As pessoas classificam... assim... até eu estou inserido nessa história... as pessoas classificam a infância assim... ah... como aquele período né... da criança... do lúdico... da criança... estar desprovida de qualquer responsabilidade...e... e... ela pode fazer o que quiser... né... sem ter nenhuma responsabilidade... né... então... essa fase... é uma fase gostosa também... é uma fase que você vê a criança... ela não tem aquela responsabilidade... né... e o que acontece... quando você trabalha... e é muito interessante... é bom deixar claro, muitas das crianças não têm contato com a literatura infantil... ela não tem ... é muito interessante... muitas delas passam pela escola... mas tem pouco acesso a essa literatura, a esse folclore é uma coisa assim tremenda... né ... nós conhecemos muito pouco do nosso folclore, não é ? E quando conhecemos, conhecemos deturpado, né. E isso é importante ressaltar.

(Então é assim, você enxerga... digamos assim, visualiza, que as pessoas... em geral... classificam a infância... de uma maneira, talvez, mais ingênua... entrevistadora) R: Ingênua... é... desprovida de qualquer responsabilidade... a criança no seu momento lúdico... né... ou seja, é passado até para elas... para as crianças... a questão do certo para o que a própria pessoa acha que é o certo e o que é o errado, né... não dando outras possibilidades...

... Eu acho que... a infância... ela se divide... se fragmenta... se classifica... assim em vários grupos... Existe a infância... que a criança ela passa né... por um momento de... como eu diria... aquele momento de não saber histórico... da sua identidade... ou seja... não é passado. Porque isso também depende... a questão da classificação da infância... muito da classe econômica, aquela classe que tem acesso... a criança... por exemplo... vou trazer para a realidade... eu trabalhei no (PL^{xlvi}) com a comunidade, então, quer dizer, é totalmente diferente daqui... a realidade das crianças... porque além delas virem de uma classe ... pobre... elas vivenciam... a infância delas é pura violência. Então, elas trazem... tudo... o cotidiano dela é violência. Ela... tudo que traz... ela é... no cotidiano dentro de sala de aula é o que elas vivem.

(Pedro - PB/Creche-UFF/ idade em torno dos 30 anos)

É interessante notar as posições discursivas assumidas por esses professores em seus discursos. É importante ressaltar que alguns deles

demonstram a consciência de que dentro de si ecoam diferentes vozes, convivem dialeticamente diferentes discursos, fazem-se e refazem-se caminhos de compreensão de uma, duas, três, dentre tantas histórias possíveis de serem narradas.

É impossível restituir, no texto, o sentido originário do que foi dito no campo, pois o texto se constitui sempre como um novo contexto. Aliás, do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente. (AMORIM, 2002, p. 09)

Esse movimento só vem mostrar que todo discurso é ideológico e que precisamos estar atentos, porque:

há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não pára nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala como um caleidoscópio (Idem, p. 11).

Trabalharmos com as imagens sociais da infância, pareceu-nos um bom caminho para tentarmos compreender o movimento discursivo que percebemos oscilar nos discursos dos educadores de infância que entrevistamos. Como num caleidoscópio, para cada momento e para cada um que entrevistamos, várias imagens se deslocavam, várias imagem se compunham.

Imagens que ora se aproximavam, ora se distanciavam, ora se cruzavam, ora se desviavam como na poesia de Lya Luft e nas infâncias imag(inadas) por nossos professores-narradores:

Miragem

Aquela criança, aquela
ainda não compreendeu o mundo
ainda se busca no espelho
ainda inventa imagens
ainda ri sem motivo
- quando os fantasmas deixam.

Aquela criança, aquela
teve as asas cortadas
e a máscara afivelada
na morte de seus amores.

Aprendeu que o tempo
- como tudo o mais -
é só miragem.

Lya Luft

Imagens Sociais das Infâncias compartilhadas por alguns educadores de infância no Brasil e em Portugal

infância tutelada,

infância marginalizada,

infância que trabalha,

infância explorada,

infância erotizada,

infância prostituída,

infâncias negativas

infância que a gente espera

infância que não é inferior ao adulto

infância como um processo de desenvolvimento

Uma infância que se... que se mostre como autônoma e cidadã

Infância ... a divisão taxativa. 0 a 3, 3 a 6, 6 a 12

infância como período de tempo em que as vivências individuais constituem experiências fundamentais e marcantes da vida como ser individual e social

infância ... um conceito plural...

infâncias dos meninos da rua no Brasil

as infâncias dos meninos que trabalham antes de serem adultos

as infâncias dos meninos que são soldados... na guerra...

infâncias cheias de dias de sorte

infâncias acauteladas

a infância ou as infâncias... são... pertencas de todos...

Uma silhueta de criança se desenha no meio da folha. Será mero acaso? Será uma miragem?

Acreditem, não era essa nossa intenção. Fica aqui uma suspensão: Seria a tentativa de escape de nosso inconsciente político?

Bakhtin nos fala do silêncio na abordagem polifônica. O silêncio, a que ele se refere, é o das vozes caladas.

A ocorrência mais importante entre elas concerne à questão do texto. O dialogismo do texto só se produz à medida que as vozes ordinárias dos gêneros primeiros, aquelas da co-presença e da interação, param de falar. A força do conceito reside exatamente naquilo que o distingue de uma abordagem interacionista. A intensidade dialógica dá-se como tensão interior à palavra de uma só pessoa e, para ouvi-la ou fazê-la falar, é preciso calar todo bate-papo, todo diálogo exterior. Parece-me que é nesse ponto que o conceito de *voz* torna-se mais preciso, e que ele deixa de coincidir com a idéia de *pessoa*. (Idem, p. 14).

Nesse ponto em que o conceito de voz se torna mais preciso, o caleidoscópio que se compõe das diferentes definições de infância parece não fazer distinção entre as duas culturas educativas: brasileira e portuguesa. O perfil de uma criança que aparece esboçado a partir das definições justapostas, não nos mostra distinções formais quanto às definições expostas pelos profissionais entrevistados, ora se espalhando, ora se concentrando em torno da questão: Fale dos tipos de infância.

Em nossa pesquisa, as crianças não aparecem como porta-voz de seus próprios discursos, já que optamos pela voz de alguns de seus interlocutores. Estamos falando dos professores entrevistados. Isso não quer dizer que elas estejam em silêncio, porque falam por entre as memórias desses profissionais. Estamos nos referindo a um plano intersubjetivo. As crianças falam através das imagens sociais e históricas a que se reportam os professores, a partir da posição discursiva que assumem, mesmo quando essa é subentendida (compartilhada com o silêncio).

Esse movimento nos aproximou de diferentes discursos histórico-ideológicos em que mesmo onde a denúncia do seqüestro da infância no

contexto de suas aprendizagens sócio-culturais não aparece claramente, elas deixam rastros (documentos, literaturas, imagens iconográficas, registros sonoros) que ocultaram nas sombras a possibilidade de expressão de outras tantas infâncias.

2. A infância como discurso político: ideologias em trans(formação)

Fazendo uma breve viagem, a partir da Idade Média, percorrendo o pensamento moderno até aproximadamente o século XIX, percebemos que as diversidades de discursos em torno da infância soam diretamente proporcionais às diferentes definições de infância que se tem notícia.

De acordo com Oliveira (2004), a consciência da existência de várias fases, idades ou estágios, que se sucedem ao longo da vida de cada indivíduo, encontrava-se bem presente no discurso letrado ocidental desde a Antiguidade clássica.

Assim, também, a Idade Média adotou a *infantia* como a primeira das idades de um conjunto que tendia a ser de seis anos, antecedendo a *pueritia* (dos seis aos catorze anos), a *adolescentia* (dos catorze aos vinte), a *juventus* (até aos quarenta), a *senectus* (até aos sessenta anos) e a *senium* (depois dos sessenta).

Tomando por base um esquema difundido por meio das *Etimologias* de Isidoro de Sevilha, sempre foi essa a formulação mais aceita nos tempos medievos.

Seguindo ainda a direção das pesquisas realizadas por Oliveira (2004), paralelamente a essa preocupação de definições de idades para a infância, começaram, também, a surgir propostas de vários pedagogos da época, apontando para uma redução no cômputo das seis idades.

A autora nos conta por meio de um outro exemplo, que Filipe de Novara, baseando-se nas tradições pitagórica e aristotélica, sugeria, em 1260, a consideração de quatro idades correspondentes às quatro estações do ano e

aos quatro elementos da natureza. Nesse caso, à infância, que decorreria até aos vinte anos e que se articularia com a Primavera e com a água, suceder-se-ia a juventude, até aos quarenta e sob o signo do Verão e do fogo; a média idade, conotada com o Outono e a terra, e, a partir dos sessenta anos, a velhice, a fase etária correspondente ao Inverno e ao ar.

O que se pode observar é que tanto os textos dos médicos, como os dos pedagogos medievais insistiam em atribuir à *infantia* várias carências e debilidades que acentuavam, por sua vez, a idéia de uma imperfeição, aspecto que as *Etimologias de Isidoro de Sevilha* tinham contribuído para evidenciar, dado registrarem para a *infantia*: a etimologia de *in-fans*, ou seja, “o que não fala” ou “que não articula palavras”.

Segundo Oliveira, os médicos, ao seguirem a teoria hipocrática e aristotélica dos humores, diziam que a criança era um ser muito quente e muito úmido, explicando-se a fraqueza e a debilidade dos primeiros anos de vida por um desequilíbrio entre o frio e o seco exteriores que só seria corrigido com o avançar dos anos.

Para os pedagogos, por sua vez, a *infantia* caracterizava-se por uma genérica falta de maturidade expressa na incapacidade de elaborar um discurso coerente, antes dos cinco anos, mostrando-se, portanto, bastante céticos sobre o início de um processo pedagógico de aprendizagem antes dessa idade.

Em Richè (1962), eram consideradas crianças àquelas que não atingiram ainda a puberdade. A educação da infância, nesse contexto, era feita, normalmente, no interior da família. A Igreja, nesse caso, chamava os pais à sua responsabilidade de educadores: *terrível o pai que negligencia seu dever, ele arrisca fechar a seus filhos as portas do reino celestial*^{xlvi}.

O autor cita que uma boa educação para *Gregório Magno* necessitava da repressão de todas as tendências más. Segundo Gregório, o *maillot*, que prendia os pés e os braços das crianças era um símbolo para a disciplina. Essa severidade, trazida do costume romano, se encontrava reforçada pela tradição germânica que dava ao pai ou ao tio poder integral sobre seus filhos. Eles

podiam não somente bater nos filhos, como vendê-los, e mesmo assassiná-los^{xlviii}.

A sociedade romano-bárbara não tinha piedade da criança. A chegada de uma criança era um fardo para a família, ainda que os legisladores civis e religiosos devessem continuamente reprimir o aborto e o infanticídio^{xlix}.

Na poesia de Cora Coralina (1985) a autora também denúncia à ausência de cuidado e respeito para com a infância.

Pai e Filho

Não são os filhos que nos devem. São os pais que devem a eles.

Estatuto do passado. Resquício do Pater Famílias
Do Direito Romano – O Pai tem todos os direitos
E o filho todos os deveres.

Assim era, assim foi.

Hoje, sem precisar leis, nem decretos, nem códigos, pela força
Da evolução humana, através de séculos, vencendo resistências,
Ab-rogando artigos e parágrafos, se fez o inverso.

O Pai tem todos os deveres e o filho todos os direitos.

Princípio de justiça incontestado pelos próprios pais

E juízes desses tempos novos.

Nego o amor dos pais do passado, salvantes exceções.

O que eles sentiam eram orgulho da posse, o domínio sobre sua descendência.

Tudo, todos, judiciários e adultos. Sua hermenêutica

Sutil de leis, interpretação a favor dos adultos.

Os adultos, pai ou mãe, levavam o melhor. Aí estão os inventários

Antigos. Os velhos autos comprovando interesses mesquinhos, fraudes,

Despojando filhos menores indefesos, de bens a eles devidos.

Na casa antiga, castigos corporais e humilhantes, coerção,

Atitudes impostas, ascendência férrea, obediência cega.

Filhos foram impiedosamente sacrificados e despojados.

E para alguma rebeldia indomável, lá vinha a ameaça terrível, impressionante

Da maldição da mãe, a que poucas resistiam.

Do resto prefiro não esmiuçar.

Na Gália¹ do século VII, os pais deixavam morrer suas crianças, porque sua presença agravava os encargos fiscais. As infâncias, nesse caso, eram invisíveis no sentido do *infans*, ou seja, daqueles que não articulavam palavras, que não podiam reclamar seus direitos, que não eram considerados cidadãos. No entanto, eram extremamente visíveis quando serviam, no caso das crianças abandonadas, para serem exploradas e vendidas como escravas.

Pequeno Polegar

Era uma vez um casal de lenhadores que tinha sete filhos, todos eles homens; o mais velho tinha apenas dez anos e o mais novo sete. Há de se espantar que o lenhador tenha tido tantos filhos em tão pouco tempo, mas o caso é que sua mulher era muito expedita nessa função e nunca tinha menos de dois filhos de cada vez.

Eles eram muito pobres e os sete filhos lhes davam muita preocupação, pois nenhum deles tinha ainda idade para ganhar a vida. **O que os aborrecia ainda mais era que o mais novo era muito miúdo e não falava uma palavra, tomando eles como parvoíce o que não passava de um sinal de bondade de seu espírito.** Ele era muito pequeno e quando veio ao mundo tinha o tamanho de um dedo polegar, o que fez com que o chamassem de Pequeno Polegar. **O pobre menino era o bode expiatório da casa, sendo considerado culpado de tudo o que acontecia de errado ali. No entanto, era o mais esperto e o mais ajuizado de todos os irmãos. E, se falava pouco, ouvia muito.**

Num ano de muita miséria, em que a fome foi muito grande, aquela pobre gente decidiu-se desfazer-se dos filhos...

Fonte: Contos de Charles Perrault

Cabelos de Ouro

Um homem e sua mulher tinham dois filhos, mas não havia quem lhes desse de dar de comer, uma noite estando já deitados ouviu o pequeno dizendo:

- É necessário matar um destes filhos, porque não podemos com tanta família.

O pequeno acordou a irmãzinha contou-lhe tudo e botaram a fugir de casa...

Fonte: Contos Tradicionais do Povo Português – Teófilo Braga

Podemos notar que a infância medieval, principalmente aquela revelada pela sociedade romano-bárbara, como relatam os contos populares, não é uma lembrança perdida no passado, se não um fantasma do presente, revivida ainda no século XXI, nos quatro cantos do planeta.

Os casos das infâncias no Brasil, na China, no Paquistão, em Moçambique, como citados em alguns exemplos, no início deste trabalho, mostram-nos um pouco das *barbaridades* reveladas na infância da sociedade atual.

Seguindo esse caminho, continuamos a observar que, quase cem anos depois das atrocidades registradas no ocidente romano-bárbaro, Ariès (1981) analisa, por meio da iconografia, monumentos, indumentárias, que, durante parte

da Idade Média e, posteriormente, no início da Idade Moderna, a categoria de idade privilegiada era a juventude, período amplo e de limites imprecisos, preparativo para começar a se desenhar, no século XVII, o que seria uma primeira infância.

O Veado de Plumas

Era uma vez uma rainha que seria completamente feliz se tivesse filhos. Estava, numa ocasião, tão excitada que, não reparando que era justamente o pino do meio-dia, hora em que os anjos do Céu estão cantando, gritou:

- Meu Deus! Pelas horas que são! Daí-me um filho nem seja com cara de bicho... Nasceu um filho forte, bem feito, rosado, mas tendo em vez de rosto, um focinho de veado.

Cresceu depressa, muito inteligente e agradável, possuindo uma sabedoria fora do comum e virtudes mágicas. O rei e a rainha traziam-no escondido para que ninguém soubesse que o herdeiro do trono tinha cara de veado.

Ao por-se rapaz, o príncipe pediu que o deixassem sair pelo mundo, procurando aventuras para esquecer seu físico. Os pais deram permissão e o príncipe viajou noite escura, para que não o vissem os súditos de seu pai...

Fonte: Contos Tradicionais do Brasil – Luis da Câmara Cascudo

O Filho da Burra

Um casal unido teve um filho tão grande e forte que era uma cousa por demais. Meses depois o homem e a mulher morriam e a criança foi criada por uma burra. **O menino formou, botou corpo** e só o chamavam Filho da Burra.

Já grande, Filho da Burra foi ganhar a vida e empregou-se num reinado...

Fonte: Contos Tradicionais do Brasil – Luis da Câmara Cascudo

Encontramos, aqui, a idéia de uma “infância breve”, de uma sociedade preocupada com que os indivíduos logo atingissem a idade adulta, para que pudessem contribuir com ajuda financeira para a família ou para se tornarem independentes dela.

Nos estudos de Áries, o autor comenta que não existia uma percepção realista e sentimental da infância na Idade Média. A criança desde que fosse

capaz de se defender e sobreviver por si mesma, era integrada à comunidade e participava, de acordo com seu vigor, das atividades dos adultos.

Durante o século XVII e, posteriormente, no século XVIII e XIX, haverá uma gradação e diferenciação das formas de representação da criança, mediada pela ideologia das classes dominantes, favorecendo, assim, o aparecimento de uma outra configuração familiar de acordo com as necessidades da nova classe emergente: a burguesia.

No Brasil, a denúncia sobre a ausência de um sentimento de infância não pode ser generalizada, já que se mostra contraditória em alguns casos. O que, de fato, percebemos é que esse novo modelo familiar vai sendo definido a partir de diferentes matizes.

Segundo Del Priore (1999)

No que diz respeito à história do Brasil encontramos, de fato, passagens de terrível sofrimento e violência. Mas não só. Os relatos de naufrágios da Carreira das Índias retratam dolorosas separações entre pais e filhos. Os testamentos feitos por jovens mães no século XVII não escondem a preocupação com o destino de seus "filhinhos do coração". Os viajantes estrangeiros não cessaram de descrever o demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças. As cartas desesperadas de mães, mesmo as escravas analfabetas, tentando impedir que seus rebentos partissem para a guerra do Paraguai, sublinham a dependência e os sentimentos que estabeleciam-se, entre umas e outros. Nos dias de hoje, educadores e psicólogos perguntam-se, atônitos, de onde vem o excesso de mimos e a "falta de limites" da criança brasileira já definida, segundo os resmungos de um europeu de passagem pelo Brasil em 1886, como "pior do que um mosquito hostil". Assim, a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola. Os historiadores brasileiros têm que partir de constatações bem concretas, tiradas, na maior parte das vezes, das fontes documentais com as quais trabalham e da sua observação crítica da realidade para contar sua própria história. (p. 04)

O Brasil Colonial, certamente, se mostrava, já naquela época, como uma sociedade injusta na distribuição de suas riquezas; mesquinha no que diz respeito ao acesso à educação para todos; presa ainda à política escravista.

A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos gerou outras impressionantes distorções, até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobrevivia até os 10 anos. A partir dos 04 anos, muitas delas já trabalhava com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico "roça", João "pastor", Ana "mucama", transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. (Idem, ibidem).

No século XVIII, terminada a *febre* da mineração, crianças provenientes de lares mantidos por mulheres livres e forras circulavam pelas ruas, vivendo de pequenos trabalhos e esmolas. As primeiras estatísticas criminais, em finais do século XIX, revelam que esses filhos da rua, então chamados de pivetes, eram responsáveis por pequenos furtos, vadiagem e ferimentos, justificativa comum para a sobrevivência nas ruas.

Resgatar essas memórias da infância brasileira é uma tentativa de dar voz aos documentos históricos, examinando-os minuciosamente, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas. (Priore, 1999).

Na voz de médicos, professores, padres, educadores, legisladores, obtemos informações sobre a infância no passado; essa fala obriga, contudo, o historiador a uma crítica e a uma interpretação de como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios, a criança que é uma promessa de virtudes. Mas em face dessas vozes adultas é preciso expor algumas questões: será que, numa sociedade historicamente pobre e vincada tanto pela mestiçagem quanto pela mobilidade social, conseguimos criar tal modelo de criança? Médicos e legisladores do início do século acreditavam que sim. Eis porque acabaram por criar, a fim de transformá-la, instituições de confinamento, onde, ao invés de encontrar mecanismos de integração, a criança "não ideal", achou os estigmas definitivos de sua exclusão. Ela passou de "menor da rua", no século XIX, para "menor de rua", no XX, com todas as conseqüências nefastas implícitas nesse rótulo. (Idem, p.06).

Sobre a possibilidade de iluminar essas memórias da infância brasileira, Gouvêa & Jinzenji (2006), no artigo: *Escolarizar para moralizar: discursos sobre*

a *educabilidade da criança pobre (1820-1850)*, destacam, a partir de um recorte histórico-temporal, os discursos sobre a infância em circulação no contexto educacional das Minas Gerais, da primeira metade do século XIX.

As autoras ressaltam que o discurso sobre a infância veiculado nesse período, estava fortemente entrelaçado a um projeto de escolarização que buscava atingir as camadas menos privilegiadas da população.

Gouvêa e Jinzenji trazem, como fonte privilegiada de suas pesquisas, um manual didático-pedagógico de origem francesa intitulado: *Curso normal para professores de primeiras letras ou direcções relativas à educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias*, escrito pelo barão Joseph-Marie De Gèrando (1839), além de periódicos de destaque na época: da legislação educacional no Estado de Minas; de mapas e relatórios sobre o desempenho dos alunos, e outros documentos institucionais relativos à instrução pública no Estado.

No Brasil, o processo de institucionalização da educação elementar aconteceu sob um quadro de grande dificuldade, agravado, sobretudo, pela importação do modelo escolar europeu que servia muito mais aos propósitos da classe dominante do que propriamente à realidade sócio-cultural das crianças brasileiras.

A grande questão era conter o contingente de pobreza que se alastrava considerado uma ameaça à tranqüilidade pública. Assim, assentada em ideais iluministas, “acreditava-se na instrução como meio de civilizar essa população, possibilitando a sua submissão às leis e à almejada ordem, contribuindo para o fortalecimento do Estado imperial” (Gouvêa & Jinzenji, 2006, p. 116).

Na esteira desses acontecimentos, vieram professores da Europa, principalmente da França, para prepararem professores brasileiros e introduzirem novos métodos de ensino, como foi o caso do manual didático-pedagógico: *Curso normal para professoras de primeiras letras (1839)*, considerado o primeiro do gênero a ser trazido para o Brasil visando à formação dos normalistas.

Um outro ponto importante a ser considerado é a concepção de infância, a imagem de criança proposta por esses manuais. Segundo pesquisas de

Gouvêa & Jinzenji, o artigo 12 da lei provincial n.º 13, de 1835, delimitava a idade escolar como o período que compreendia dos 8 aos 12 anos no caso dos meninos, quando os pais deveriam encaminhar os filhos à instrução primária, sob pena de multa. Já no caso das meninas, a legislação não estabelecia a instrução elementar obrigatória.

Embora a legislação buscasse definir os contornos etários da categoria aluno, há de destacar-se que, na análise dos mapas trimestrais de frequência, era corriqueira a presença de crianças de 5 ou 6 anos, sendo raramente registrados alunos de mais de 15 anos. Provavelmente os sujeitos dessa faixa etária estavam inseridos em outros espaços relacionados ao trabalho, marcando uma vivência relacionada ao universo adulto (GOUVÊA E JINZENJI, 2006, 118).

Na coletânea *Contos Populares: episódicos, cíclicos e sentenciosos* de Lindolfo Gomes^{li}, editada pela primeira vez, em 1918, temos notícia de um conto coletado no lugar de *Serraria*, em Minas Gerais, que nos traz uma ilustração bastante próxima da situação daquela época.

A lição do Pagem

Era uma vez um pae dono de muitas fazendas e muito cuidadoso da educação de seus filhos delle.

Vendo chegar o mais velho na idade de ir para a escola, fez preparar o enxoval, arrumou as canastrinhas e mandou o pagem de confiança levar o menino no collegio do arraial.

João – era o nome do menino – quando isso foi já beirava nos **doze annos** e ainda não conhecia a primeira letra da carta dos nomes^{lii}.

Assim soube do intento do pae e, logo foi amontoado no Pequirá pra seguir viagem, botou a boca no mundo, chorando como bezerro novo, por fia de se separar dos paes que andavam sempre a ameaçal-o com a cafúia^{liii} da escola e a *Santa Luzia*^{liiii} do mestre.

Os paes queriam consolal-o até as últimas, quando João e o pagem, crioulo velho de todo valor, seguiram o rumo da porteira e romperam estrada.

As “sodades” começaram a apertar e João abriu outra vez o no choro...

Gouvêa e Jinzenji (2006) constatam, com base nos estudos das legislações educacionais mineiras, periódicos de circulação local e,

principalmente através da larga utilização do manual didático de De Gèrando, a preponderância de duas imagens que representavam a infância naquele período, e acabavam por se complementar, condicionando o papel da educação escolar e da imagem do professor daquela época.

A **imagem da criança ingênua** – representava um ser imaculado e ao mesmo tempo ameaçado pelo mundo que o cercava – eram concepções marcadas pelo pensamento empirista de Locke e romântico de Rousseau. A idéia da **natureza infantil** bastante presente no pensamento rousseauiano merece destaque, sugerindo características para as crianças consideradas como *desvio*, o que levava as instituições escolares a um tipo de intervenção que objetivava transformá-las e adaptá-las como fim último de eliminar os efeitos de uma formação doméstica deficitária.

A **imagem da inferioridade da criança** – associada à imagem dos “alunos” pobres; os teóricos e legisladores da época acreditavam que a origem social das crianças estava associada às péssimas condições de vida que as influenciava negativamente, imprimindo a elas características distintas quanto ao físico, às emoções e ao comportamento.

A imagem do professor era a de **protetor e defensor da sociedade para os bons costumes**.

A centralidade do exemplo do adulto na formação da infância reforçava o papel da educação escolar das classes sociais inferiores. Tendo em vista o prejuízo advindo da sua inserção em meios formados por adultos não dotados de qualidades morais e de instrução (...) a educação escolar afirmava-se como antídoto aos males do seu meio familiar. Assim, as qualidades morais dos professores constituíam um dos principais elementos a definirem seu perfil. Nota-se também a presença de referências religiosas na construção de um modelo de professor associado à santidade, extrema expressão de sua formação e conduta moral (Idem, p. 124).

Esse tipo de discurso veio a ser reforçado pelos médicos que condenavam as práticas de educação familiar, sobretudo, à higiene e aos bons hábitos que passava a ser um dever escolar. Essa nova preocupação da

medicina pelas crianças vai legitimar a figura do *médico de família* que a defenderá dos charlatães e dos saberes das comadres^{lv} e reforçará o papel educativo das mães.

É nessa direção que, “entre finais do século XVIII e século XIX vai ser difundido um novo corpo de saberes e técnicas codificado em diversos tratados sobre a criação, a arte da educação, a medicalização das crianças e destinado ao uso das famílias” (Vilarinho, 2000, p.29).

Interessante marcarmos que a preocupação dos médicos acresceu-se a dos pedagogos que, na transição para o século XX, identificaram temas comuns nas publicações médica e pedagógica: sobre a educação da mulher, da proteção à mulher grávida e a criança pobre, assistência social e proteção à criança e à sua educação.

Segundo os estudos de Vilarinho (2000) e Ferreira (1995), entre 1915 e 1925, observamos um período de intensa produção teórica nesses dois campos de saber, abrindo espaço para a educação da criança como uma questão social e cultural, implicando uma redefinição das funções da educação e das relações entre crianças e adultos.

Passamos a partir de então, à construção cada vez mais aprimorada de um discurso que alia às preocupações educacionais os fatores que poderiam conduzir ao pleno desenvolvimento e bem-estar bio-psico-social da criança, a exemplo do **discurso psicopedagógico**^{lvi} que vai se ocupar do cuidado da infância e dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

3. Inflexões e reflexões através das narrativas de tradição oral: a infância entre espaços-tempos de reclusão, exclusão e revolução

Retornando à historiografia européia, percebemos que Áriès relaciona a constituição da infância à formação das classes sociais e ao surgimento de uma nova configuração familiar, além de uma série de práticas educativas que seriam trabalhadas especialmente nos colégios. Mas, sentimos que ele fala pouco ou

relega a um segundo plano as práticas empregadas à moralização dos meninos pobres. Sabemos, hoje, que essa educação, na sua grande maioria, se dava com a entrega das crianças aos mosteiros e monastérios.

Segundo Richè (1962), os pais ofereciam voluntariamente seus filhos e filhas mais jovens aos monastérios. No caso da aristocracia, em geral, isso era feito para o cumprimento de um voto: de um descendente seu, nascido após longos anos de esterilidade ou que tivesse escapado milagrosamente da morte. Era um tipo de agradecimento aos céus, dedicando a criança a Deus.

Geralmente, havia nos monastérios crianças de todas as idades. Na Irlanda, na Gália e na Itália era possível até mesmo meninos pequenos em monastérios femininos.

Ao entrar num monastério, o abade confiava a criança a um monge mais idoso, segundo uma hierarquia de *formarius*, *sênior*, *decanus*. O último, indicava que a educação tinha sido passada por dez monges. Seu papel era muito mais de um mestre de internato do que propriamente um professor.

Richè, também, menciona as contribuições dos ensinamentos de São Benedito, particularmente na insistência da virtude da *discretio*. Mas, para as crianças incapazes de compreender os ensinamentos morais, a disciplina rígida era uma medida empregada. Ainda assim, mesmo nesse caso, Benedito recomendava a docilidade na correção. Ele consagra um capítulo à atitude moderada que os legisladores que se inspiravam na *Regra Beneditina* deveriam reter, seguindo os conselhos de seu fundador.

Paul Diacre, segundo Riché, escreve um comentário sobre as *Regras*, recriando os mestres que destinavam maus-tratos as crianças, falando da necessidade das mesmas em receber vestimentas confortáveis, comida farta e aquecimento no inverno. A *Regra* previa, até mesmo, uma hora de recreação ao dia, e para as crianças mais habilidosas eram concedidas sobremesas ao jantar.

Acreditavam que um monastério que oferecesse boas condições formaria um monge mais humanista.

Nesse sentido, é possível notar que, entre os séculos VI e VII, nós encontramos dentro das *regras*, um desejo de não se exigir tanto das crianças, nem dos jovens, nem tampouco de seu trabalho.

Quando questionados sobre sua posição ideológica, os monges beneditinos diziam que seguiam os ensinamentos de Cristo e não da tradição romana. Ressaltavam também que a qualidade primeira da criança era a inocência.

Com isso, queremos dizer que não é possível generalizar a educação da criança na Idade Média e Moderna, nem tampouco afirmar que a idéia de infância não era pensada naquele momento. Contornos e matices diferenciados perfilavam o conceito do que chamamos hoje infância. Se ela existia, certamente que sim, seu significado, tanto como agora, era bastante diferenciado, e mesmo no continente europeu, onde as pesquisas sobre a história social da infância foram pioneiras, não é possível afirmar que um modelo de infância fosse universalizado.

As evidências maiores são as que apontam para o caso da infância desvalida, das crianças pobres. Essas, sim, compartilhavam do descaso e da (in) visibilidade política tal como nos dias atuais.

A afilhada de Santo António

Havia um pai que tinha muitos filhos a ponto de ser compadre de quase toda a gente de sua terra, pois iam ser padrinhos dos filhos dele. Nasceu-lhe mais uma filha e ele foi por um caminho fora na intenção de falar ao primeiro homem que encontrasse para padrinho da menina. Sucedeu que encontrou um frade, que logo lhe disse que estava pronto a servi-lo. Baptizou a menina, e o padrinho pôs o nome de Antónia e disse ao compadre: "Educa a tua filha o melhor que puderes, pois quando ela tiver treze anos virei buscá-la para a colocar bem".

Passaram os treze anos e o pai, vendo que o padrinho não vinha buscar a filha, resolveu mandá-la servir para uma casa e ia já a caminho da cidade com ela quando lhe apareceu o padrinho...

A lâmpada e o anel

Tocou a oportunidade de uma mulher... era viúva e tinha uma criança. Quando foi adepois, o alfaiate, chegou, e disse assim:

- Tu quer vim pra minha casa pra mode eu tratar... eu te dou sapato, te dou roupa... – disse: Tu vem pra minha casa que eu te dou roupa, dou sapato, dou muito dinheiro a você.

Aí o menino chegou em casa, perguntou... disse:

- Mamãe, aí na cidade tem um alfaiate e o alfaiate quer que eu vá pra casa dele, pru mode...vai me dar roupa, me dar calçado, bota eu na escola.

Aí, a mãe dele, chegou, disse:

- Você quer ir, meu filho? Vai!

Fonte: Contos Populares de Pernambuco – Roberto Benjamin

Maria Silva

Andava um dia um príncipe à caça numa certa mata e ouviu chorar uma criança; ele aproximou-se do sítio de onde vinham os vagidos e ouviu uma voz que dizia:

*Procura, procura
Que a que chora há-de ser tua*

Então o príncipe riu-se daquelas palavras e disse: “Veremos se isso há de acontecer”. Depois procurou, procurou até que encontrou uma criança que brincava na relva; tomou-a do chão, marcou-a nesta com um ferro em brasa e cortou-lhe o dedo mínimo da mão direita e foi deitá-la numa silva. A criança tinha sido abandonada por sua mãe, por isso ninguém mais a procurou.

Havia naqueles sítios um pastor que levava as ovelhas a pastar entre as silvas. Quando recolhia as ovelhas, faltava-lhe sempre a cabra melhor do seu rebanho; depois ele voltava a chamá-la ; ela ia, mas no dia seguinte sucedia-lhe o mesmo. Um dia disse ele para a mulher: “Olha, não sabes? Desconfio da nossa cabra maltesa, pois fica entre as silvas e é preciso chamá-la muito para ela vir”. Então a mulher no dia seguinte foi espreitar a cabra e viu-a deitada no chão dando de mamar a uma criancinha.

Como a mulher não tivesse filhos, ficou muito contente com aquele achado e o pastor também, e criaram a menina como se fosse sua filha. A menina foi crescendo e, depois, que morreram os pastores, foi ela para criada de uma princesa que estava para casar...

Fonte: Contos Populares Portugueses – Adolfo Coelho

Nos três contos citados, a presença do trabalho infanto-juvenil pode ser destacada, uma vez que, quando não abandonadas à própria sorte, sofrendo maus-tratos e tentativa de homicídio, as crianças eram deixadas nos palácios e nas casas da nobreza, para servirem desde muito cedo como criadas.

A imagem dessas crianças era a que remetia à ameaça. Aquela que condenava a “boa” e “segura” imagem das cidades, por isso precisavam, segundo os costumes da época, ser encaminhadas para a educação com outras famílias diferentes das suas, seja para o aprendizado de um ofício, seja para não serem entregues à vadiagem.

A própria literatura oral popular está impregnada dessas imagens que buscavam *conformar* as crianças pobres, desde muito cedo, à condição de servos e vassalos com o objetivo de abrandar, inclusive, o pipocar das convulsões sociais que começavam a ser uma constante, a partir do século XVII na França.

De acordo com Elias (1993), a principal mudança sócio-política em favor do absolutismo e da ortodoxia religiosa, na segunda metade do século XVII, foi determinada pela cristalização das atitudes culturais modernas da civilização ocidental.

As sociedades descentralizadas da Idade Média cederam lugar aos Estados Nacionais e aos principados que abandonaram rapidamente a noção de um “estado cortês”, tido como “bárbaro”, para adotar um estado de “civilidade”, introduzido e imposto pela burguesia na França e na Inglaterra.

É importante não esquecermos que o impacto cultural e político que a burguesia francesa exerceu largamente sobre os outros setores, nos ajudam a compreender o papel desempenhado por “Charles Perrault” em “civilizar” o conto de tradição oral, para transformá-lo em um conto popular destinado particularmente às crianças das classes mais favorecidas.

Perrault fazia parte dos membros afortunados da alta burguesia francesa, tanto que tinha direitos e honras na corte. Ele era um alto funcionário real, ministro de Colbert, um dos primeiros membros da Academia Francesa, um polêmico respeitado, e uma figura estimada nos salões literários. Além do que, aproveitou-se das guerras de expansão política de Luis XVI, para exaltar o ideal absolutista francês de civilização da Europa no mundo.

Zipes (1986) ressalta que Perrault, como um representante público da corte francesa, tocou profundamente o plano familiar no sentido privado, sendo

um dos primeiros autores de livros para a infância a entrever, explicitamente, como seria possível “colonizar” o desenvolvimento interior e exterior da criança, de acordo com os interesses mútuos de uma elite burguesa e aristocrática.

O autor, também salienta que, ao fim do século XVII, se agravou a separação entre o ser adulto e a infância, momento em que o processo civilizador se consagrava com a dominação da natureza humana.

O período entre 1480 a 1690 pode ser percebido como uma transição histórica no curso da Reforma e da Contra-Reforma que combinaram seus esforços, apoiados pelas classes de comerciantes e a classe manufatureira, para **racionalizar** a sociedade, e exterminar literalmente aqueles que eram considerados desvios sociais e, portanto, associados ao diabo, como as bruxas (mulheres), os lobos (homens), os judeus, e quaisquer outros que profanassem a Igreja Romana.

Neste momento particular, as mulheres foram associadas a uma incapacidade de controlar seus impulsos. E, a imagem de inocência aparecia como aquela da **criança ingênua**, capaz de vencer as forças naturais, ao mesmo tempo em que necessitava cada vez mais de ser protegida e controlada.

Zipes continua dizendo que o estilo narrativo de Perrault era marcado por uma atmosfera barroca e cortesã. Ele cultivava um tom simples, franco e gracioso, representativo da linguagem polida que era praticada dentro do meio burguês e da sociedade da corte.

Perrault modificou a perspectiva narrativa do gênero “conto tradicional popular”, deturpando a paisagem ou transformando-a, segundo o olhar da elite burguesa e aristocrática. À primeira vista, isso poderia parecer menos importante, mas, se considerarmos em termos de socialização da infância, podemos afirmar que essa intenção acarretaria conseqüências graves sobre a forma como as crianças perceberiam seu *status* em relação à sexualidade, aos papéis sociais, aos costumes e às questões políticas. A história dos contos de fadas no Ocidente é marcada por esse discurso.

Considerada a primeira compilação de contos de fadas, as histórias de Charles Perrault serviram bem a esse propósito. Seus primeiros compilados

datam de 1690 recolhidos dos servos que se agregavam à vida doméstica de sua família.

Perrault ignorava as crenças e superstições populares, o que explica em parte a adaptação que ele fazia nos contos, a ponto de percebermos a presença de um conteúdo altamente moralizante com tons que apontam para a construção de uma literatura com fins pedagogizantes. (Cadermatori, 1986).

O contexto histórico da compilação de Perrault nos mostra indícios de uma sociedade que esbanjava luxo e riqueza, enquanto servos e camponeses viviam em completa privação e miséria nos campos e aldeias.

Barba Azul

Era uma vez um homem que possuía belas casas na cidade e no campo, baixelas de ouro e de prata, móveis de madeira lavrada e carruagens douradas. Mas, para sua infelicidade, esse homem tinha a barba azul, e isso o tornava tão feio e tão assustador que não havia nenhuma mulher e nenhuma moça que não fugisse da sua presença...

Fonte: Contos de Perrault

Barba Azul reflete bem o “pensamento” da sociedade medieval e burguesa, que associava o considerado feio à maldade e à crueldade. A descrição do “belo aristocrático” era incompatível a “maldade e a feiúra” geralmente associadas à pobreza.

Mesmo quando pertencente à nobreza, o considerado “feio”, “monstruoso” nunca triunfava, a não ser que se transmutasse em “belo” por algum feitiço ou alguma mágica.

Nessas histórias, o “mau” não triunfa, a não ser que tenha a oportunidade de se transformar em “bom”, de se “redimir”, e, quando isso não ocorre, o fim da história o conduz a um destino fatal.

Também, não havia lugar para *o diferente* nessa sociedade, pois tanto *Barba-Azul*, *Filho da Burra*, *O Veado de Plumas*, o ogro e suas filhinhas do conto *O Pequeno Polegar* são “expulsos”, temporária ou permanentemente, da história por ameaçarem a ordem e a estética da nobreza e burguesia.

Recordamos com Costa (2005) a idéia de sujeito deficiente, com o fato de a sociedade lhe atribuir o empobrecimento da razão esclarecida, e a tentativa de reduzi-lo a uma alteridade, ao outro opaco. Segunda a autora, nesse contexto, da condição de ser deficiente, os atributos do sujeito como discernimento, escolha, decisão parecem estar fora de foco. Se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa deficiência, o que o impede, devido a uma leitura preconceituosa da sociedade de classes, que ele exerça seu papel social de indivíduo.

O Mestre Gato ou o Gato de Botas

Um moleiro deixou de herança aos seus três filhos nada senão o seu moinho, o seu asno e o seu gato. A partilha foi feita imediatamente, sem que fosse preciso chamar o notário, nem o procurador, pois os dois logo teriam consumido todo esse escasso patrimônio. O mais velho ficou com o moinho, o segundo com o asno e para o mais novo sobrou o gato.

Esse último não se consolava de ter recebido uma herança tão miserável. “Meus irmãos”, dizia ele, “poderão ganhar a vida honestamente, trabalhando juntos; quanto a mim, depois que tiver comido o meu gato e fizer com sua pele um agasalho para minhas mãos, vou ter de morrer de fome...”

Fonte: Contos de Perrault

O Gato de Botas representa um conto com características de fábula, pois o *gato que fala também se veste como humano*, encarnando o saber e a esperteza, característicos de sua espécie animal. Esse conto, também, sugere que relações de confiança e fidelidade, aqui representadas pela amizade entre o gato e o seu dono, são retribuídas e bem pagas tanto no plano afetivo quanto material, segundo os costumes daquela época.

A vida no campo, como podemos perceber, principalmente nas compilações européias, marca representativamente costumes, modos de vida, expressões de afeto da sociedade medieval, sofrendo inclusive, dentro do caldo das convulsões sócio-religiosas da época, o reflexo dos conflitos religiosos e dos problemas econômicos ocorridos no contexto da Reforma e Contra-Reforma.

Esses indícios podem ser percebidos nos contos, inclusive quando da aproximação dos ritos da Igreja Cristã a rumores de antigos cultos da Antiguidade, refletidos principalmente na rememoração de ritos referentes à fertilidade ou ainda à invocação das forças da natureza.

A Filha da Bruxa

Era uma vez uma bruxa, e tinha uma filha, que chamava Guiomar, que gostava muito de um príncipe.

A mãe não queria que ela casasse com ele; mas ela disse ao príncipe que se vestisse de pobre e que viesse pedir esmola um dia que a mãe não estivesse em casa, porque ela abria-lhe a porta.

A bruxa quando entrou em casa, disse:

-Cheira-me aqui a sangue real!

- Não, minha mãe, disse a menina, é um pobre que anda pedindo esmola e que quer ser recolhido, porque não tem onde ficar.

- Pois que fique, respondeu a bruxa, mas amanhã há-de apresentar-me uma bilha cheia de mijo de passarinho!

O príncipe, pela manhã, foi a chorar ter com a menina para que lhe dissesse como havia de arranjar a bilha de mijo de passarinho. A menina, que sabia também alguma coisa de bruxaria, respondeu:

- Não te aflies, que eu te ensino como há-de fazer isso!

Depois disse-lhe que fosse por uma bilha ao pé de um muro, que ela lhe ensinou, que à noite a fosse buscar, que a encontraria cheia de mijo de passarinho. Mas, recomendou-lhe muito que não dissesse nada à mãe, que ela é que a tinha ensinado...

Fonte: Contos Populares Portugueses – Consigliari Pedroso

Salientamos também, que esse quadro externava o lugar do sentido de folclore como tradição definida sob a forma de sistematização do material oral rememorado pelas sociedades, e que aplicado as ações cotidianas de seus membros, funcionava como um fundo de um conhecimento prático passado através das gerações.

Segundo Cascudo (1986), “o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica e social. É um documento vivo, denunciando costumes, mentalidades, decisões e julgamentos”. (p.15).

Lembramos que, em muitas comunidades rurais e pesqueiras, principalmente, onde o acesso ao mundo letrado e ao conhecimento científico fica muito distante, os contos ainda “valem” por seus ensinamentos, seus *conselhos*. Narrativas que podem nos trazer informações e práticas sócio-culturais de tempos longínquos, de histórias que não estão registradas em documentos oficiais.

Conto VII

Houve neste reino um católico virtuoso rei que, com razão, se podia chamar pai da pátria, diante do qual chegou um mancebo com uma petição e o que ela dizia, por escrito, disse ele por palavra, cuja substância era:

- Senhor, meu pai é contador em um almoxarifado de Tra-los-Montes, em tal lugar, o qual comprou com licença de V. Alteza e ele ora está enfermo à morte. Tem duas filhas e a mim e não tem outra fazenda que nos deixe, porque o que tinha deu por este ofício. Pede a Vossa Alteza que, havendo respeito que há menos de um ano que o comprou, lhe faça mercê dele a mim para que, morrendo, possa manter minhas irmãs, ou para casamento de uma delas, posto que são pequenas, no que receberá mercê...

FONTE: *Contos e Histórias de Proveito & Exemplo* (texto integral conforme a edição de Lisboa, de 1624) - Gonçalo Fernandes Trancoso.

João com Sorte

João trabalhou durante sete anos para o mesmo patrão, e no fim lhe disse:

- Patrão, eu já cumpri meu tempo. Agora, vou voltar para casa. Queria receber meu ordenado.

- Você me serviu lealmente, cumpriu o seu dever. A recompensa será de acordo com o trabalho prestado – disse o patrão.

E deu a João um pedaço de ouro do tamanho de uma cabeça. João tirou o lenço do bolso, enrolou o pedaço de ouro no lenço, colocou-o no ombro e tomou o caminho de casa...

Fonte: Contos de Fadas – Irmãos Grimm.

No contexto de difusão dos contos apresentados, ou seja, a partir do século XVII, vemos nascer à discussão moderna do que nomeadamente chamamos de uma *literatura infantil*.

A concepção desse gênero literário vai aparecer mais intensamente, durante o século XVIII e XIX, período em que o discurso das ciências humanas estava voltado para um movimento de *primitivismo cultural*,^{lvii} preocupada com o resgate da identidade nacional, e também, com um discurso de moralização familiar que ressaltava a idéia de que a infância precisava ser protegida da corrupção dos costumes.

Arroyo (1968) menciona que a literatura infantil data dos fins do século XVII, quando Fénelon, a partir do seu *Traité de l'Education des Filles*, lançou novos fundamentos sobre educação.

Fénelon mesclava aos textos hagiográficos (os livros sobre a vida dos santos) as leituras de livros profanos. Com isso, trazia para a literatura um lugar de destaque para a mitologia, as lendas da antigüidade ou mesmo de outras manifestações da literatura popular.

A partir de Perrault, as produções da literatura popular que, até então, não ofereciam grande preocupação às elites dominantes, passaram a ser vistas sob um outro prisma. As narrativas populares por veicularem fortemente hábitos e manifestações do ideário educacional, político, e econômico, que circulavam nas comunidades rurais, passaram a indicar uma ameaça à corte e configuração cidadina que, naquele momento, ganhava relevo por meio da burguesia.

Com isso, a literatura popular, com destaque para os contos, parecia aos dirigentes, por meio de uma pedagogização moralizante dos contos, a tentativa de contenção de futuras convulsões sociais e a conformação de crianças e jovens para uma condição de cidadãos de segunda ordem.

A literatura infantil surge com a ascensão da ideologia burguesa, promovendo a distinção entre o setor privado e público, entre o mundo dos negócios e o da família, marcando cautelosamente o confronto entre casa e trabalho, infância e idade adulta, qualificando a infância como uma etapa preparatória para a vida em sociedade (Zilberman & Magalhães, 1984; Pondé, 1985; Reis, 2002).

Em Bakhtin, o recurso da imagem da linguagem que o romance oferece, mostrando um discurso que exprime possibilidades de tornar presentes as vozes

culturais que o enunciam, foi uma ferramenta importante no tracejado de nossa metodologia, o que justifica o fato de selecionarmos, dentre tantas possibilidades de diálogo, aquelas vozes que ecoam dos contos populares, e que nos fazem refletir sobre as imagens da infância que esses contos denunciam, narrando histórias que muitos de nós não escutamos nas escolas, ou mesmo no contexto familiar.

Para Bakhtin o romance surge para representar o presente na sua instabilidade, inacabamento e evolução. Para o autor, esse é um privilégio deste gênero, pois somente o que evolui tem condição de compreender a evolução.

Comparado a outros gêneros narrativos já consolidados e até extintos, em que não há lugar para a representação do presente, o romance cria uma espécie de “revolução na hierarquia dos tempos” pois, segundo Bakhtin, “quando o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo, o tempo e o mundo perdem seu caráter inacabado, tanto no todo como na parte. O modelo temporal do mundo modifica-se radicalmente: este se torna um mundo onde não existe a palavra primordial (a origem perfeita) e onde a última palavra ainda não foi dita. O tempo e o mundo tornam-se históricos pela primeira vez”. (MACHADO, 1995, p. 141).

Essa temporalidade a que se remete Bakhtin esbarra no conceito de experiência benjaminiano de que:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos (...) O narrador tira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (BENJAMIN, 1987, pp.198-201).

A experiência benjaminiana e a narrativa bakhtiniana, convergem à experiência de memória e socialização da qual nos fala Bosi (2004), quando diz que a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mas também, os fios que se desfiam das raízes representadas pela história vivida, ou ainda, sobre-vivida, das pessoas com mais idade que tomaram parte na sua socialização, porque, sem esses sujeitos, sem essas pessoas, haveria, apenas,

uma competência abstrata para movimentar os dados do passado, mas não a memória.

Alice parece retratar com nitidez essa imagem, esse encontro entre gerações, entre a sua infância e a infância de seus antepassados, as histórias de sua infância e as histórias que compartilha com as crianças com quem trabalha.

... nós temos muitas vezes... gente adulta que vem contar histórias, contar experiências às crianças, e parece que nunca tiveram criança na vida deles, porque não... porque o discurso... o discurso é muito adulto, é muito difícil para as crianças compreenderem, tem muita dificuldade em rir, em fazer brincadeira, é uma postura sempre muito séria, uma pessoa muito vertical, e...é... muito raro... nós temos alguma experiência neste jardim... em dois, três anos... tivemos uma experiência muito interessante. Fomos procurar muita gente adulta, muita gente adulta veio cá. Principalmente, mulheres. E os homens, mas até do que as mulheres têm essa dificuldade, de encontrar... parece-me às vezes, ou não estão conscientes ou não estão bem com aquela criança, e depois eu acho que isso influencia o próprio adulto, não é. Sei lá, hoje de manhã, naquele trabalho na sala, eu acho que a criança que tem dentro de mim, foi fazendo vir cá fora, aquela questão dos piratas, dos tesouros. Porque meu pai é marinheiro. ...Agora está reformado, não é. Então, eu admirava... eu montava histórias acerca das viagens do meu pai. E eu achava que era sempre uma aventura daquelas loucas, coitado, o que ele passava, não é, pelo facto de navegar ser muito difícil. Mas, eu romanceava, então, acho que o adulto que eu sou hoje, é muito daquilo que eu fui... quando eu era.... e eu acho que isso é um ajeitar-se com os miúdos...porque eu acho que durante esta... lá em casa estão sempre a dizer que o único sítio em que de facto eu estou sempre bem é quando estou com a criançada. Acham que eu sou muito infantil... e não sei que. E eu acho que não é nada disso... eu acho que aquele meu lado feliz que é o lado das crianças.... que eu tenho muito. Não sei dizer se é bom, se é mal, se é excelente. É uma coisa com a qual eu me sinto muito bem, e é isso que eu acho muitas vezes, falta muito as pessoas...

(Alice – Jardim de Infância de Darque)

Quando Alice comenta que as pessoas de sua família a acham muito infantil, ou que os adultos que conhece não conseguem compreender a “linguagem do imaginário”, talvez isso se justifique pelo fato de que ela tenha consigo o hábito de re-elaborar suas experiências por meio do relato de suas histórias de vida, trazendo à tona as *lembranças da infância*, que para alguns são constrangidas a entrar na vivência cotidiana.

“Os velhos postos à margem da ação rememoram fatigados da atividade” (Bosi, 2004, p.76). É assim que Alice se recorda das representações que sua mãe, por exemplo, guarda da infância:

Falta muito, por exemplo, a minha mãe. Minha mãe é uma pessoa que teve uma infância muito difícil, é uma pessoa que trabalhou de muito pequenina, que ficou sem pai, pais com dez anos, foi criada por uma irmã com dezoito anos que já tinha filhos. Aquilo foi muito difícil. Ela não consegue transfigurar-se nunca no carnaval e ela não consegue.... ela não consegue deixar que eu lhe faça a ela qualquer coisa que a tire do sério, nem as minhas filhas. E, eu acho que é por isso... porque a infância das pessoas foi tão dura.... porque se deixam vir aqui à flor de pele, começa a se calhar... lembrar de muita dor... de muito sofrimento... e as pessoas têm o direito de se querer vos guardar.

(Alice)

As lembranças da infância podem nem sempre recordar experiências agradáveis, mas o fato é que recordam histórias e mais histórias, que vão se desfiando e sofrendo novas tramas, sendo re-elaboradas para cada geração que a conta e a recebe, oferecendo outras chances de redenção do “humano” condenado à barbárie histórica.

VI - CULTURA ORAL E INFÂNCIA NO COTIDIANO DOS PROFESSORES

Somos o que dizemos,
Dizemos o que somos,
As palavras nos expressam e nos contam.

René Char

A infância que hoje conhecemos não seria a mesma sem a cultura oral. A própria humanidade não se reconheceria como tal, sem uma cultura da oralidade. Apesar dos mais avançados aparatos tecnológicos, do intenso apelo às diversas culturas visuais na forma de mídias, e mesmo a cultura escrita, não existiria sem a cultura oral.

Assim, se voltarmos nossa percepção às imagens das palavras que proferimos, perceberemos que, mesmo na forma de uma leitura silenciosa, elas possuem uma imagem sonora. Estamos falando aqui do som das nossas vozes interiorizadas, palavras repletas de ecos.

O eco é a memória da palavra. E ele está lá mesmo quando não conseguimos ouvi-lo, quando a cultura humana fica reduzida a uma cultura de barbárie.

No caso da infância, seus ecos não se remetem somente a uma, mas a muitas palavras, a uma série de vozes, algumas caídas no vazio, em busca de sentido; outras, cheias de sentido, mas em busca de um “vazio” que possam preencher.

Benjamin comenta no seu texto *O Narrador* que a arte de narrar está se esvaindo porque as pessoas estão perdendo a capacidade de intercambiar experiências. E essa faculdade, na melhor das hipóteses, precisa da oralidade para se comunicar. As histórias de vida estão deixando de ser transmitidas. As histórias do tempo estão deixando de ser conhecidas. O homem já não é capaz de estabelecer um diálogo com seus próprios afetos, ou seja, com as diversas vozes históricas que o constituem.

A voz tem deixado de ser uma chave para a comunicação, cedendo lugar a imagens que comunicam, ou antes, interferem nas possibilidades de comunicação. O investimento massivo nas imagens tem enfraquecido a força das palavras, muitas vezes, cristalizando olhares e afetos.

Jean (1990) sinaliza que a linguagem diz algo e expressa alguém, e que, para a criança, ela funciona como testemunho de uma presença. Isso exige do educador que a acompanha uma espécie de tomada de consciência de sua função como espelho de significantes.

Essas identificações vão sendo modificadas diante de seus primeiros ensaios em busca do conhecimento.

No início, a criança tende a confundir o mundo real e o imaginário, e, aos poucos ela vai percebendo que a consciência do mundo real e a consciência do imaginário podem ser percebidas no jogo. Nesse tipo de atividade, que relaciona o funcionamento intelectual, afetivo e cognitivo da criança, ela demonstra sua dificuldade inicial para a síntese; indiferença ante a contradição; um realismo intelectual e um caráter animista-mágico da representação do mundo.

É quando os adultos assumem um papel de destaque na sua ligação com o mundo real, pois a criança ainda percebe o imaginário como algo dado antes de ser conquistado ou construído. Para ela, ainda se trata de *uma imagem incerta*, sobretudo nas crianças pré-escolares em quem existe ainda a dúvida entre o realmente existente e o que transita, apenas, na ordem do imaginário.

Nos estudos de Wallon, percebemos essa dinâmica do pensamento infantil, quando ele se refere a “fabulação”:

Atmosfera habitual e aparentemente natural da criança. Para ela tudo parte de uma fábula e o adulto responde com freqüência sua curiosidade através de fábulas. Para ela, não é simplesmente uma “história”, mas uma certeza. Seu pensamento evolui numa zona intermediária, onde o verdadeiro e a fantasia não se opõem, mas permanecem confundidos numa espécie de combinação funcional que é a atividade lúdica. (WALLON, 1949, p. 298).

Assim, nada permite ou reflete melhor a natureza mista da imaginação infantil do que o jogo, que se constitui num caminho seguro para encontrar o imaginário tal como ele se apresenta.

Em relação a esse jogo simbólico, a construção do mito merece uma atenção especial, já que “a substância do mito não se encontra nem no estilo nem no modo de narração, nem na sintaxe, senão na **história** que através dele se conta”. (LEVI-STRAUSS, 1958, p. 232).

Jean (1990) observou que os mitos são histórias que podem ser traduzidas, não correndo o risco de perderem a “materialidade” do significado, porque de certa forma estão ligados a uma cultura, sendo mais reveladores do homem, do que de sua língua.

No caso dos contos, eles são, também, “traduzíveis” e a história resiste à transposição de uma língua à outra. Porém, uma diferença substancial entre os dois gêneros se refere ao fato de que os mitos são constituídos por uma espécie de palavras sem enunciação personificada e os contos, ao contrário, se manifestam por meio dos narradores.

Na tentativa de definir o que para Carla significava a idéia de conto popular, ela faz essa distinção, mesmo que de forma não consciente:

O conto popular... Eu acho que o que caracteriza é a cultura popular é a oralidade... são aquelas histórias que são passadas, que são contadas de geração em geração... **essas histórias que ninguém sabe da onde... muito bem dá onde que veio para onde que foi, cada um conta a sua releitura da história.**

(...) É a pessoa assim que tinha mais hábito de contar história para gente era minha avó. Meus pais não tinham muito esse hábito não.

(Carla /PB)

1. Os contos populares e a infância: experiências narrativas na formação dos professores

Longe de serem um consenso, as diferentes experiências narrativas que os professores obtiveram em relação aos contos populares, contos de tradição oral, contos tradicionais, contos folclóricos, todas nomenclaturas para designar um mesmo gênero narrativo, aparecem em suas tentativas de definição do mesmo, como uma forma de apropriação e aproximação de suas próprias histórias familiares, de suas histórias em sociedades.

Aquilo que é característico de uma comunidade... a uma civilização, a uma história. Que ocorre ou ocorreu dentro de suas raízes.

(Pedro/PB)

Eu acho que são histórias... não seria histórias... por exemplo... na roça... os antigos saem contando muitas coisas.

(Larissa/PB)

... para mim tem muito a ver com a tradição oral, das populações e de como se encontram à porta de casa, do rio ou na sociedade na qual tinham... e acho que tem a ver com a forma como as pessoas iam vivendo seus medos, as suas angústias e no entanto, as histórias iam crescendo, as pessoas iam sendo criadas a partir da necessidade que as pessoas tinham também de elaborar os seus medos, os seus receios, as suas idéias acerca daquilo que era desconhecido, porque era tudo na base muito de um conhecimento entre o senso comum, um conhecimento muito mítico, muito religioso, não é? Os contos populares vêm... e vão passando de geração em geração... são fabulosos porque são sempre atuais.

(Alice/PP)

... uma maneira de transmitir determinadas experiências de forma encantada. De tal maneira que essa experiência seja valorizada em termos de infância... Que tá no fundo, que tenta transmitir qualquer coisa sempre... mas é uma forma encantada e a criança acaba por absorver aquele tipo de experiência de uma forma diferente...

(Alessandra /PP/J.I. Municipal de Darque – idade em torno dos 45 anos)

Para Alessandra, uma forma encantada de transmitir determinadas experiências, experiências que sejam valorizadas em termos de infância. A criança acaba por absorver aquele tipo de experiência de uma forma diferente.

Na narrativa de Alessandra, percebemos a professora se olhando no espelho, ou seja, as imagens que constrói em torno do conto popular, falam do adulto que consegue materializar a significação do que representa para si esse tipo de literatura, e, ao mesmo tempo, de uma forma encantada de transmissão dessas experiências, que encontra na infância e seus territórios do imaginário, lugar fecundo para a percepção dessa experiência.

Perguntada sobre sua experiência com esse tipo de narrativa, ela relatou:

Os meus avós contavam muitas histórias para meter medo. De feitiçaria... pronto... porque tinha um senhor na aldeia... contava-nos histórias para nos meter medo... E, então, eu lembro que eu e a minha prima fazíamos caminhadas para ir lá ouvir aquelas histórias, e depois vínhamos cheinhas de medo até à casa... cheinhas de medo... a olhar para os lados... porque ele contava histórias mesmo horrorosas... de bruxas... e fantasmas... e...eu assim... que diga especificamente qual é o tipo de histórias... eu não sei. Sei que era aquela sensação de medo, o tempo todo...

(Alessandra/ PP)

É importante mencionarmos que, durante as entrevistas, quando começamos a nos enveredar pelo campo da cultura popular, mais especificamente pelo campo da literatura popular, como nos contos, o tom da narrativa no relato dos entrevistados, aparecia com menos censura. Percebemos, então, que o encontro com as “infâncias” desses profissionais parecia uma possibilidade e realidade para alguns deles.

Ainda assim, para Larissa, as narrativas de tradição oral parecem não ter marcado com tanta nitidez seus percursos de formação. Ao menos, é o que ela afirmava durante nossa conversa.

Quando perguntamos à Larissa sobre as histórias ou contos populares que ela ouvia na infância, aqueles que lhe despertavam maior interesse e sobre a possibilidade de ela identificar algum aspecto moralizante ou político nos contos, ela assim nos respondeu:

...Eu tinha muito medo da... daquela... fantasma por exemplo, quando eu viajava pro interior com meus pais... a gente não tinha luz... a gente andava pelas estradas escuras... falava que o bicho ia pegar. A mula-sem-cabeça, o saci... daqui a pouco uma criança já via um saci. Ah!!! essas coisas me chamavam mais

atenção. Por exemplo, noite de lua cheia, falavam que o lobisomem aparecia... aí de repente a gente via um cachorro mesmo... uivando... um cachorro. Hoje, a gente sabe que é um cachorro... que dava de uivar. E achava que era lobo mau... essas histórias assim.

-... Mas você não tinha interesse por essas histórias...

- Não tinha interesse, não.

Perguntada sobre o conteúdo moralizante dos contos, Larissa responde:

- Às vezes, acho que não.

Sobre um conteúdo político...

- Nenhum. Até porque eu não tenho muita idéia de conto, eu nunca fui voltada para isso, para história, essas coisas. Meus pais não davam... eu vou dizer que meus pais em relação a isso... contar uma história... meu pai nunca me contou uma história. Minha mãe, muito menos... Ouvia muito meus tios, meus avós, a minha tia...ela trabalhava num lugar... em relação a histórias, tinha... você juntava não sei quantas caixinhas... levava... vinha aquelas historinhas... para pintar, para ler... essas coisas. Então, minha tia foi fundamental, foi muito assim notada na minha infância... porque meus pais mesmo.

- E porque você acha que eles não contavam?

- Por causa da infância deles que eles não tiveram. Eles realmente não tiveram nenhuma, inclusive... somos três irmãs. O meu pai achava que ele tinha que criar a gente como minha avó criou ele. (...) O meu pai foi criado a trancos e barrancos... numa família da muito antiga. Meu avó começou a estudar aos 40 anos, se formou na Faculdade de Ciências e Letras de São José do Rio Preto com 72, então os filhos mesmo... não tiveram nenhum tipo de educação infantil... Minha mãe então, piorou. Achavam que o carinho, o abraço era suficiente. Colocar na escola para estudar, pronto e acabou. Não tinha aquela... como você vê hoje minha filha... tem estante de livrinhos.. onde eu passo... poxa... tenho que comprar.

Perguntando sobre o fato dessas narrativas de tradição oral, influenciarem, ou não, o pensamento e o comportamento dos educadores, Larissa respondeu:

- Olha... dos educadores eu não vou dizer que sim, das crianças eu creio que mexe, agora dos educadores, eu acho muito pouco.

Interessante notarmos que o silêncio reticente e o dialogismo presente na narrativa de Larissa são capazes de nos apontar a palavra e a contra-palavra, a arena, a disputa de significados sobre o que **é ser criança, ter infância, ter uma educação infantil.**

Mesmo quando Larissa menciona que os contos, as histórias que ouvia na infância não lhe reportavam grande interesse, até porque essa não era uma prática recorrente em sua família, ela se transporta com a mesma família, para recordar **as memórias de sua infância em relação à sua formação.**

Embora os pais de Larissa não apareçam como narradores de histórias consagrados na sua formação ao longo da vida: suas tias, tios, avós aparecem, no cenário de sua infância, como aqueles que lhe apresentaram, em algum momento, outras possibilidades de leitura de mundo, ainda que ela não reconheça essa influência de forma consciente nos dias atuais.

Os livrinhos trazidos pela tia; a entrada tardia do avô na escola e a graduação dele em idade avançada mostram que **lugar** as narrativas e a **educação** ocupam na formação e prática de Larissa.

De qualquer forma, vimos percebendo, ao longo deste capítulo, os contos como narrativas predominantemente **intergeracionais** que trazem, para o cenário de nosso debate, o espaço da experiência humana como de uma aprendizagem sócio-cultural, do encontro entre gerações (histórias da família, da comunidade, da sociedade), do imaginário popular como local de construção de saberes-fazeres em relação às perspectivas de conceber e perceber a infância, além das visões de mundo que não são incorporadas pelo campo da educação formal.

Um outro ponto bastante interessante, e que merece ser mencionado, é a experiência social, geográfica e cultural dos educadores entrevistados.

Por exemplo, os professores brasileiros tinham idade em torno dos 25 e 30 anos, enquanto os professores portugueses, idades que variavam entre 35 a 45 anos. Uma outra informação importante é a localização das instituições de educação infantil onde ocorreram as entrevistas.

O caso da Creche-UFF, no Brasil, insere-se num contexto urbano, no município de Niterói, região metropolitana, ao leste do Estado do Rio de Janeiro, atendendo a uma população de professores, alunos e funcionários, dentro de um campus universitário.

O Jardim de Infância Municipal de Darque localiza-se próximo ao centro do Distrito de Viana do Castelo, ao norte de Portugal, uma região marítima, cujas imediações exibem características de ruralidade.

A Biblioteca Municipal de Vila Verde, localizada próximo à cidade de Braga, também ao norte de Portugal, exhibe contornos nitidamente rurais.

Não era nossa intenção, em princípio, termos uma amostra tão diferenciada. No entanto, essa configuração nos proporcionou um desenho com diferentes nuances e formas, que não se detiveram às linhas de similitude que poderiam ser encontradas, mas, ao contrário, nas rotas de desvio, a propósito da concepção de método a que se refere Benjamin.

Entrevistamos, em nossa pesquisa, profissionais com tempo de docência bastante diversos uns dos outros, sem contar a distância geográfica que os separava, o que de forma alguma, desqualificou a **intensidade** de suas experiências.

O tempo, em nossa pesquisa, se constituiu como uma variável de descontinuidade, ou seja, conjugado à memória e à experiência de nossos entrevistados, ele não significava acréscimo de “vivências”, mas oportunidades únicas de re-elaboração das histórias contadas.

Encontramos uma temporalidade espacial, como no cronotopo bakhtiniano, em que as “experiências”, as “memórias intergeracionais”

conseguem ser transmitidas, compartilhadas, quer seja num contexto urbano, quer seja num contexto rural, convergindo em planos transculturais.

Convergências que acabam por exibir traços de uma identidade cultural, uma identidade do “humano” que cria um espaço comum, uma linguagem comum para os afetos cotidianos, valores éticos e estéticos, um sentimento de solidariedade e cidadania que ultrapassa trópicos, limites geográficos ou lingüísticos.

Esse fato pode ser observado, quando convidamos os professores a falar daqueles contos que mais lhes despertavam interesse:

Creio que o fato de haver uma sensação de risco, de perigo, mas com vitória do bem sobre o mal no fim, eram os principais motivos de interesse. O fato de serem contos à volta de elementos femininos salvos por um “herói” era também significativo... Creio que, de alguma forma, eu queria “viver” algumas daquelas personagens, experimentar as emoções, ou ter, talvez, até, uma vida de conto de fadas.... Quase todos os contos (sobretudo os populares) têm uma moral implícita: há perigos sempre à espreita. É preciso saber evitá-los. O bem e o amor triunfam sempre – logo devemos segui-los. O amor representa sacrifício e coragem, etc. Alguns contos... podem de fato ser instrumentos sutis de controle dos cidadãos. São excelentes condutores de princípios e condutas, pelo que não é de se estranhar que até a política recorre a contos para fazer valer seus interesses...

(Luisa/PP)

Eu adorava Pinóquio... acho que me encanta e ao mesmo tempo me angustia é aquela relação daquele pai que cria aquele filho de madeira e então eu ficava sempre muito perturbada com aquela relação... eu gostava muito do Pinóquio, mas tinha muito medo dele não conseguir abraçar... que ele não conseguisse um... envolvimento... então isso assustava-me. Mas, eu achava imensa piada a ele crescer o nariz quando mentia... Porque a minha mãe dizia que eu falava imenso sozinha e que eu mentia imenso. Então, eu acho que eu estava a imaginar ela dizer que eu mentia... Depois, gostava muito do Capuchinho Vermelho. E, eu acho que tem a ver com uma perda que eu sentia sempre, que eu nunca cheguei a ter... mas eu sinto que perdi. Eu nunca tive, eu nunca pude ter o prazer de viver com uma avó... nem pro lado do meu pai, nem pro lado de minha mãe... eu ambiciono ser avó.... Eu queria muito ter avó. E eu acho que era a avó o que me encantava no Capuchinho Vermelho... Eu acho que nada é inocente, nada é neutro. Assim, com o olhar determinado sobre as coisas... e depois um olhar moralista... eu, antigamente, achava, por exemplo, as fábulas de La Fontaine muito moralistas... eu, hoje, já não sei... o que eu acho que é que elas têm um ato transparente, reflectivo sobre nosso modo de fazer as coisas, a pensar sobre elas. Ser moralista ou não depende muito da época em que se está e das pessoas que estão a trabalhar nisso... Estas histórias que eu estou a trabalhar agora são uma adaptação. Têm uma parte de canção. Depois, uma criança, no fim, vem com o moral da história, mas que eu acho que é mais no sentido mais ético das relações humanas, a não fazer ao outro aquilo que não

gostas que te façam a ti. Não é tanto no sentido de certo ou errado... eu acho que é mais essa idéia de respeito...

(Alice/PP)

A moura torta, a essa moura torta é que minha avó contava, a Moura Torta também é um conto que vem lá de Portugal... E, tinha a moura torta, os três ladrões... a princesinha.... e tinha uma que a menina, foi enterrada debaixo da figueira, são histórias... estão num livro do Monteiro Lobato, que são as Histórias da tia Anastácia. Eu acho que esses são os que eu gostava mais. Eu gostava muito das repetições... que aconteciam nas histórias, sempre três irmãos ou sempre três princesas... gostava de ver e ficar imaginando aqueles cenários... a gente quer sempre... quando é criança... e adulto também... quer sempre ouvir mais uma vez... assim, mesmo, reforçar aquilo que aconteceu... Acho que sempre aquela idéia do mal e o bem. E o mal é castigado e o bem vence no final, acho que dá assim, até para uma criança, uma certa esperança... de ser boa. (Risos) E de vencer no final. Eu acho que as histórias têm um sentido moral no fundo, de você de repente ser bom. Uma herança desses contos de fadas... Eu acho que nós somos seres políticos, porque se a gente vive em relação com o outro, as relações, elas são relações políticas, são relações de troca, são relações de saber ceder, saber dar, saber esperar, tudo isso são relações que são a base da política, então não tem como você dizer que uma história é neutra... Eu acho que a gente está sempre implicada em alguma coisa e a história tem sempre algo a nos dizer. Basta a gente saber selecionar se aquele algo a dizer vai ser bom para aquilo que a gente acredita que seja uma boa concepção de mundo... de educação... de criança... ou não... Então, eu acho que os contos de fadas, eles não perdem. Os contos de fadas e esses contos populares que têm esse conteúdo moralizante, eles não perdem o valor estético e de despertar essa curiosidade, esse interesse, por serem moralizantes. Eu acho que eles fazem parte de uma, da cultura e eles devem ser valorizados. Agora, eles devem, também, aparecer junto com outras coisas... E, também, ser questionado, também, pela criança. O professor utilizar esses contos para questionar certos valores que são passados ali. Não é porque a Cinderela vai falar da beleza e da bondade que...ele... que ele vai ter que ser descartado. Eu acho que a professora pode discutir: Será que toda pessoa que é bonita é boa? Toda pessoa que é boa é bonita? A beleza... ser loiro de olhos azuis é a única beleza que existe ? Acho que trazer... até a... diferença para essa discussão. Valorizando os contos... mas, ao mesmo tempo, usando eles para uma discussão mais ampla...

(Carla/PB)

Bosi (2004) nos fala de uma “socialização da infância” conduzida pela memória, um tipo de socialização presente em muitos atos que, para nós, algumas vezes, parecem insignificantes no nosso cotidiano.

Estamos falando de algo como uma psicossociologia dos afetos cotidianos, uma necessidade de conhecermos essas memórias afetivas que nos guardam e nos expõem em nossa relação com a sociedade e o outro que desconhecemos em nós mesmos.

Estamos nos referindo a essas memórias que nos fazem recordar nossos primeiros educadores da infância, nossas primeiras experiências narrativas:

Enquanto os pais se entregam às atividades da idade madura, a criança recebe inúmeras noções dos avós, dos empregados. Estes não têm, em geral, a preocupação do que é “próprio” para crianças, mas conversam com elas de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como chegam a eles através das deformações do imaginário popular. Eventos considerados trágicos para os tios, pais, irmãos mais velhos são relativizados pela avó enquanto não for sacudida sua vida miúda ou não forem atingidos os seus. Ela dirá que já viu muitas revoluções, que tudo continua na mesma: alguém continuou na cozinha, servindo, lavando pratos e copos em que outros beberam, limpando banheiros, arrumando camas para o sono de outrem, esvaziando cinzeiros, regando plantas, varrendo o chão, lavando a roupa. Alguém curvou suas costas atentas para os resíduos de outras vidas (BOSI, 2004, p. 73).

Esses mestres narradores da pequena infância nos trazem na língua dos seus saberes-fazer cotidianos, experiências que só podem ser transmitidas através da cultura oral, ou seja, eles depositam, na infância, a semente das ações políticas que eles acreditam podem vingar, na tentativa de romper com a continuidade histórica a que se refere Benjamin:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais... Nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1987, p.225).

Benjamin diz que o materialista histórico procura desviar-se da cultura da barbárie para poder escovar a história a contrapelo.

Nossa tarefa, tal como a do materialista histórico, é tentar desvendar os contrapelos das histórias que nos foram transmitidas como verdades históricas.

A cultura oral, como qualquer outro monumento de cultura, não está isenta da barbárie, no entanto, tem-nos deixado pistas de histórias que não tiveram força suficiente para vingar em outras épocas.

Segundo Bakhtin (1999), a palavra como um signo ideológico é, não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.

Sendo assim, as histórias veladas pela cultura oral merecem ser investigadas, merecem ser escovadas a contrapelo, como o conto: **O velho e seu neto**^{lviii}:

Era um velho, que já estava ficando meio cego e meio surdo, com as pernas bambas e, quando se sentava à mesa, mal conseguia segurar a colher. A sopa lhe escorria da boca, sujava a toalha. Seu filho e sua nora se aborreciam com isso, e o velho acabou por comer na cozinha, atrás do fogão. Davam-lhe a comida em um prato de barro, muito vagabundo, e nem ao menos em quantidade suficiente. O velho costumava ficar olhando para a mesa bem posta, com os olhos cheios de lágrimas.

Certo dia, nem conseguiu segurar o prato de barro, que caiu no chão e se quebrou. A nora ralhou com ele, mas, o velho nada disse, limitando-se a suspirar. Deram-lhe, então, prato de pau, ordinaríssimo, com o qual teria de comer.

A família estava reunida um dia, quando o netinho do velho, de quatro anos, começou a juntar algumas aparas de madeira espalhadas no chão.

- O que estás fazendo? - Perguntou o pai.

- Estou juntando isso para fazer um prato para meus pais, quando eu crescer – respondeu o menino.

O homem e a mulher se entreolharam e puseram-se a chorar. Depois levaram o avô para a mesa, e, a partir de então, nunca mais o censuraram quando ele deixou cair um pouco de comida na toalha.

Esse conto nos remete, mais uma vez, às reflexões benjaminianas nas quais nos apoiamos, para dizer que existe um encontro secreto entre a velhice e a meninice, ou seja, um encontro entre gerações, já que o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudeceram? “(...) Existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera...” (Idem, p. 223).

Benjamin (1987) já dizia que

as crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos num macrocosmos. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga^{lix}. A criança lida com os elementos do conto de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói o mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção. E com a fábula (...) As crianças se divertem muito mais com os animais que falam e agem como os homens que com os textos mais ricos de idéias (p. 239).

Muitas vezes, temos a sensação de que esse encontro só é reconhecido por narradores, tais como os avós e os poetas:

O futuro perfeito

A neta explora-me os dentes,
Penteia-me como quem carda.
Terra da sua experiência.
Meu rosto diverte-a parda
Imagem dada a inocência.

Finjo que lhe como os dedos,
Fura-me os olhos cansados,
Íntima aos meus próprios medos
Deixa-mos sossegados.

E tira, tira puxando
Coisas de mim divertida
Assim me vai transformando
Em tempo de sua vida.

Vitorino Nemésio

Recordamos, aqui, seja por meio do conto *O velho e o neto*, seja por meio da poesia: *O futuro perfeito*, a idéia do cronotopo bakhtiniano, operado sob a forma de um deslocamento no tempo e espaço do tempo narrativo, de forma a representar o homem nas suas ações cotidianas, suas culturas do afeto, enfim, suas formas de ver e interpretar o mundo, seja para repeti-lo na forma de um tempo cíclico, seja na tentativa de rompimento de determinadas lógicas da tradição.

Não podemos esquecer que para Bakhtin (1981) o gênero literário

...reflete as tendências mais estáveis e perenes da evolução da literatura, pois nele se conservam os elementos imorredouros da *archaica*^{lx}. (...) O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero; por isso não é morta, nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero é o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. (p.91).^{lxi}

Por isso, o gênero permite a reconstrução de um passado inacessível à observação, além de permitir a distinção de campos culturais que as forças históricas fragmentam, criando, como sinaliza Todorov (1981) conjuntos de oposição.

Considerando essa dialogia, Bakhtin ressalta a perene oposição que a idéia do cronotopo sugere, por exemplo, ao se referir ao encontro de campos culturais como o da cultura popular e o da cultura oficial.

2. O lugar da infância e da cultura popular para os professores: ponto de encontro

Mesmo sendo uma questão muito discutida nos meios antropológicos, sociológicos, literários, a cultura popular, no campo educacional, ainda aparece

como um tema polêmico, reunindo em torno de si diferentes correntes ideológicas.

Um dos nossos objetivos, neste capítulo, é o de reconhecer como, no discurso dos professores, se constroem suas concepções em torno do termo “cultura popular”, na tentativa de entender como essas idéias são operacionalizadas na prática profissional desses educadores.

A partir da análise das narrativas desses professores, pudemos identificar, em relação a esse tema, algumas características-chave:

1º - em alguns pontos, suas concepções em torno da cultura popular parecem entrar em consenso;

2º - existem particularidades no uso do termo “cultura popular” – e a atribuição desse termo no curso das práticas de trabalho dos professores é um fato que poderia estar associado à forma como esses profissionais situam essa “cultura” no plano de suas experiências formativas, sobretudo, no contexto do trabalho com a infância.

Nessa direção, consideramos importante mencionarmos alguns estudos e discussões em torno deste termo.

Iniciando pelos estudos de Burke (1989) o autor chama atenção, primeiramente, para a palavra “cultura”, termo que traz consigo certa imprecisão e definições concorrentes.

Para esse autor, “a cultura representa um sistema de significados, atitudes e valores partilhados, além de formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados” (p.15).

Quanto ao termo “cultura popular”, Burke opta, inicialmente, por circunscrevê-lo a partir de um “tom” de negatividade, de clandestinidade, ou seja, referindo-se a uma cultura não-oficial, à cultura da não-elite, uma cultura da subalternidade.

Segundo o autor, no início do século XVI, o termo não-elite se referia a um conjunto de grupos sociais que tinham características, mais ou menos comuns, entre os quais se destacavam os artesãos e os camponeses. Essa idéia (da não-

elite) compreendia, também, a inclusão de outras categorias consideradas como minorias sociais, tais como: a das mulheres, crianças, pastores, marinheiros, mendigos, etc.

Burke sinaliza que pensar a cultura popular no século XVI, por exemplo, não é o mesmo que considerá-la no século XVIII. Nos idos de 1500, a elite, geralmente participava das culturas do povo, o que não ocorrerá nos séculos subseqüentes, quando a elite vai se retirar desse convívio, re-interpretando a cultura popular, segundo uma ideologia de classe.

Por sua vez, Chartier (1995) comenta que a tentativa de definir a cultura popular implica um reducionismo desse conceito, não só na direção de privilégio de uma determinada vertente ideológica, mas também, pela consideração que se deve ter pelos diferentes processos de apropriação cultural que sua estruturação envolve.

Em relação a esse aspecto ideológico, o autor diz que:

...é possível reduzir as inúmeras definições da cultura popular a dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada. (CHARTIER, 1995, p.01).

No que diz respeito a um caráter descritivo e interpretativo, o autor comenta que seria uma tarefa inútil querer identificar a cultura popular a partir da distribuição de certos objetos e modelos culturais. Estamos falando aqui da apropriação pelos grupos comunitários ou indivíduos desses artefatos culturais, ou seja, de que a *cultura popular* onde quer que esteja inserida, qualquer que seja a forma como irá ser trabalhada, assume uma posição ideológica, portanto, não é, em nenhum momento, uma ação neutra, “já que em toda sociedade, as formas de apropriação dos textos, dos códigos, dos modelos compartilhados são

tão ou mais geradoras de distinção que as práticas de cada grupo social” (Idem, p.06).

Essa apropriação cultural, da qual estamos falando, precisa estar vinculada à história social desses usos e interpretações do que estamos considerando como *popular*, tendo como um de seus fundamentos o reconhecimento das práticas responsáveis por essa construção. Além disso, precisamos estar atentos “às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido” (Idem, *ibidem*).

A forma como Chartier trata a cultura popular, sem a preocupação em reduzi-la a uma definição simplista, nos abre possibilidades de visualizá-la, segundo o contexto social e histórico no qual ela se constrói.

Com isso, observamos que, ao tentar conceituar o termo “cultura popular”, os professores assumem posições ideológicas que, muitas vezes, não são objetivadas na suas ações, a ponto de não visualizarem a vinculação dessa temática às suas práticas cotidianas, ou seja, a percepção da apropriação feita por alguns desses profissionais em torno dos códigos lingüísticos e artefatos culturais relacionados à tradição (narrativas familiares, comunitárias e mesmo nacionalistas) passa despercebida quanto ao aspecto político-ideológico que comportam. Por vezes ignorados, esses outros aspectos acabam sugerindo a utopia ingênua de uma cultura que pertence genuinamente às classes dominadas, ou que é própria das sociedades ágrafas.

Eu acho que são manifestações do povo, são as manifestações das pessoas. Eu acho que... é tudo que, são os pertencimentos, o que faz sentido naquele grupo social no qual a gente está trabalhando, então, de repente... é... o que uma criança traz de uma história de família, das histórias que as avós contavam, de músicas que a mãe canta para ela... até de hábitos mesmo que se têm naquela família... isto tudo são exemplos da cultura dela..., da cultura daquela criança, que pode ter coisas... que vai ter certamente semelhanças com seus colegas de turma, de escola, e que também vão ter traços diferentes, porque cada família não é, tem uma história, tem uma forma de ver também o mundo, não é, então, vai ter ... eu acho que essa é a grande riqueza.

(Carla - PB)

Seria o que cada um... traz... de tradição... da sua cidade...do país, onde mora...da família... eu acho que cultura popular é isso... folclore.

(Ana - PB/Creche-UFF – idade em torno dos 25 anos)

A bagagem de cada um, o conhecimento de cada um...a história de cada um... aqui tem histórias...de quase... um pedacinho de cada... do mapa.

(Laura - PB/Creche-UFF – idade em torno dos 30 anos)

A cultura popular... eu acho que a cultura popular... é aquela cultura do povo. É aquela cultura do cidadão que se constrói... ah... que o povo constrói dentro de uma certa comunidade... né... dos conhecimentos... das tradições...que elas... que existiram... que veio né... de pai para filho... essa população vai se modificando...algumas vão ficando... né... se perpetuam... outras não...e que trazem... né... para o cotidiano...essa cultura... a chamada cultura popular... da vivência daquele indivíduo, né... do cotidiano dele. Né.

(Pedro - PB)

Cultura Popular... Olha... eu vou dizer que eu entendo bem pouco. Cultura popular para mim me lembra... assim: festa junina, folclore... é datas comemorativas, é... essas coisas... Mas, é... folclore... ah... cultura do Brasil, mesmo. Por exemplo, o boi-bumbá, o boi de Parintins, que em Manaus, é... tem muitas coisas folclóricas no Brasil que eu não consigo lembrar.... Eu, sei pouco, eu não sou muito voltada para esse lado, assim de folclore, não.

(Larissa - PB)

... cultura enquanto realidade produzida pelas pessoas... temos os ditados populares...

(Alice - PP)

... tudo que passa por uma aprendizagem com base na experiência mesmo de vida – que tem suas raízes no povo e que já vem de geração em geração...

(Alessandra - PP)

... para mim o conceito de “cultura popular” pode ter essencialmente dois sentidos: por um lado, o conjunto de saberes de práticas partilhados pela generalidade dos elementos de uma determinada comunidade, num determinado período de tempo; por outro, o conjunto de crenças, saberes e práticas que persistem ao longo das gerações

(Luisa - PP)

Podemos observar que aparecem com bastante freqüência na narrativa dos professores, termos como: **manifestações do povo, cultura do povo, cultura do cidadão, histórias familiares, hábitos familiares, visões de mundo, tradição familiar, tradição comunitária, tradição nacional, folclore, cultura da vivência, cultura do cotidiano.**

A recorrência dessas expressões levou-nos à organização dos temas em três eixos de análise, que entrelaçados, nos trazem em torno da cultura popular, a possibilidade de entendermos como elas podem dialogar com a prática cotidiana desses profissionais.

1º eixo: **Cultura popular como identidade comunitária**

2º eixo: **Cultura popular como identidade nacional**

3º eixo: **Cultura popular como identidade intergeracional**

Não pretendemos, ao destacar esses eixos, reduzir as concepções desses profissionais às categorias então levantadas, mas, acreditamos que a recorrências desses temas, podem nos auxiliar na compreensão de como a definição que estabelecem sobre as culturas populares podem “dizer” de suas práticas de formação (educacional e profissional).

Sobre o primeiro eixo: **Cultura popular como identidade comunitária**, percebemos, a concepção por parte dos professores, de uma idéia de cultura popular associada a formas de ver e agir no interior de grupos ou instituições sociais que fazem parte de zonas mais circunscritas, tais como: a família, a vizinhança, a escola, a igreja. Para alguns professores, esse domínio local circunscrito pela cultura popular pode valorizar (positiva ou negativamente) determinados hábitos, costumes, ou mesmo, crenças e pensamentos que são construídos, segundo os códigos de tradição estabelecidos por esse grupo, podendo ampliar a visão da comunidade para o seu papel social, ou ainda, paradoxalmente, incitar uma visão alienante sobre o mesmo.

Aqui, nos deparamos com a primeira definição sobre cultura popular mencionada por Chartier, aquela que se equipara a um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada.

Quando o assunto é **cultura popular como identidade nacional**, estamos diante de, pelo menos, três categorias, que articuladas nos ajudam a compreender o eixo acima. Estamos falando de temas como o folclore, a tradição nacional e a idéia de cidadania.

Retornando ao comentário de Burke que fala da necessidade de nos reportarmos a momentos distintos de interpretação da cultura popular, nós nos deteremos aos séculos XVIII e XIX.

De acordo com Burke (1989), a idéia de cultura popular aparece quando, entre os séculos XVIII e XIX, essa categoria estava começando a desaparecer, onde o “folk” (povo) convertia-se num tema de interesse para os intelectuais europeus. Não só canções populares e poesias que circulavam nas aldeias eram elementos de destaque nas coletâneas de grandes teóricos, a propósito de Herder e dos Irmãos Grimm, mas também os contos populares foram alvo dessa “redescoberta do povo”.

Os Grimm não empregaram o termo “conto popular”, dando ao livro, o nome de *Kinder-und Hausmarchen (Contos infantis e domésticos)*, mas acreditavam de fato que essas estórias exprimiam a natureza do povo, e a elas acrescentaram dois livros de contos históricos alemães (*Sagen*). O exemplo dos Grimm logo foi seguido em toda a Europa (p.34).

Fato importante por mencionar sobre o trabalho dos Irmãos W. e J. Grimm, é que, para o famoso livro de *Marchen*, os autores coletavam as histórias que vinham de Hesse, na Alemanha. Eles pediam aos seus colaboradores que enviassem as “histórias” sem acréscimos ou mudanças. Isso não significa que tenham publicado os contos na íntegra. Prova disso é que as histórias circulavam em dialetos locais e os irmãos Grimm as traduziram para o alemão tornando-as clássicos históricos universais.

Burke (1989) faz questão de ressaltar que houve uma completa mudança na forma de leitura e escrita desses contos, uma vez que existia uma enorme distância entre o alemão falado pelas elites e pelas camadas baixas da população. Além disso, algumas histórias foram censuradas e expurgadas dessas coletâneas, pois poderiam chocar os leitores.

Onde as diferentes versões do mesmo conto se complementavam, os Grimm as amalgamaram (de modo bastante justificável, tendo em vista sua teoria de que quem criava não era o indivíduo, mas o “povo”). Finalmente, um estudo das diferenças entre a primeira edição dos *Marchen* e outras posteriores mostra que os Grimm emendaram os contos, tentando dar-lhes um tom mais oral. Por exemplo, inseriram fórmulas tradicionais em “Branca de Neve” que ia desde “era uma vez” (*Es war einmal* até “eles viveram felizes para sempre”) (*sie lebten glücklich bis na ihr Ende*). O “aprimoramento” (p. 47).

Burke, também, nos revela que para os descobridores da cultura popular (escritores, músicos, artistas, filósofos e pensadores), o “povo” eram os camponeses. E, nessa altura os camponeses ainda compunham 80% a 90% da população da Europa.

A idéia de cultura surge, aqui, para falar de todo um modo de vida, de hábitos grupais e comunitários que não poderiam ser universalizados. Atividades, como a de agricultores e pastores, eram vistas com desprezo, e alguns outros grupos camponeses, como artesãos, carpinteiros, tecelões ou ferreiros, gozavam de melhor reputação nesse período.

Ainda assim, com a instauração nesse período de grande parte dos estados nacionais europeus, a idéia de um “folk-lore”, como “conhecimento do povo”, surge como um *movimento* de autodefinição e libertação nacional.

Não é à toa que, nos discursos de nossos professores, aparecem conexões entre a cultura popular e a idéia de **tradição nacional**, já que esses elementos foram, durante anos, “semeados” nos currículos escolares.

Canções populares e muitos contos da tradição oral mencionam em seu repertório, episódios de revoltas sociais, guerras e outros fenômenos de conotação social e política.

O fenômeno da descoberta da cultura popular se aliava a uma série de movimentos “nativistas”, como iniciativas organizadas de sociedades que, antes, viviam sob domínio estrangeiro, na intenção de reviver sua cultura tradicional local.

Esse movimento memorialístico tinha, também, como objetivo construir no “coração” das comunidades camponesas um ideal de unidade nacional. Esse “sentimento nacionalista” era primordial para que países europeus dominados por longas guerras, divisões territoriais e lingüísticas, como Portugal, Espanha, países do Leste Europeu, por exemplo, pudessem construir esse sentimento de unidade.

Uma outra questão que não pode ser perdida de vista quanto a esse ponto, é o fato de que a construção desse sentimento de “pertencimento nacional” de **cidadania** era, na sua grande maioria, manipulado pela elite governante da época. Ou seja, não havia uma preocupação real de “descobrimento” das histórias daqueles países, mas a “exultação” e “exaltação” daquelas características culturais que pudesse se tornar um “orgulho” nacional.

Por outro lado, ao nos depararmos com o eixo **Cultura popular como identidade intergeracional**, resposta freqüente em quase todas as entrevistas, percebemos uma definição de cultura popular diretamente associada ao lugar ocupado pela “cultura familiar” na formação dos sujeitos. Nesse ponto, percebemos, na fala dos professores, o quanto os seus saberes-fazeres cotidianos foram penetrando e sendo incorporados às suas ações e práticas, ao mesmo tempo em que realçavam o significado de suas experiências de formação.

Vieira (1998), em seu livro: *Entre a escola e o lar: o curriculum e os saberes da infância*, busca entender a contribuição do ensino no lar e do ensino na escola na construção do conhecimento dos membros de uma sociedade. Na pesquisa que derivou este livro, o autor parte do pressuposto de que o conhecimento para a criação de relações sociais e para o desenvolvimento do trabalho produtivo é feito para além da escola.

A instituição escolar, não importa o segmento de ensino, persiste e a ela estão obrigados a assistir meninos e meninas, que acabam por aprender na escola da vida o que não conseguem nessa escola paralela (essa outra escola, conhecida como instituição escolar).

Como vimos, durante os séculos XVIII e XIX houve toda uma preocupação por partes das elites intelectuais em “aproximar” a cultura das camadas mais desfavorecidas da população à cultura erudita.

Todavia, se, num primeiro momento esse projeto fazia parte de uma tentativa de construção da identidade nacional por parte, principalmente, de países europeus que, durante muito tempo, estiveram sob o domínio da cultura inglesa ou francesa, esse quadro vai tomando novas nuances, quando, a partir do positivismo, os movimentos de recuperação da chamada “cultura popular” aparecem como um fenômeno de coesão das comunidades rurais. Estamos nos referindo ao apoio a projetos de integração nacional, que utilizavam a “cultura do povo” e sua exaltação, como uma política social capaz de minimizar possíveis resistências políticas e alimentar, no cidadão (neste caso, podemos falar tanto do Brasil, quanto de Portugal, Espanha, Alemanha), um sentimento de defesa nacional.

Estamos falando, aqui, de como os regimes autoritários que atravessaram esses países na primeira metade do século XX, estiveram, em algum momento, sob a influência de um pensamento que tomava a idéia de “folclore” e “cultura popular” como bandeira política.

Retornando a Vieira, o autor discute o fato de estudantes e professores precisarem desenvolver estratégias para a construção de conhecimento em contextos culturais bastante diferenciados, citando como exemplo, o ensino da cultura erudita em contextos de escasso saber letrado, e no caso dos estudantes, o aprendizado da cultura letrada em contextos de grande resistência da cultura oral.

Assim como nós, Vieira entendeu que havia um desencontro entre professores e estudantes. No nosso caso, mais que um desencontro entre esses sujeitos, estava em cheque o deslocamento ou a negação para alguns, dos

diferentes significados e memórias de infâncias que os atravessam em todo seu processo de formação ao longo da vida.

Por sua vez, Popkewitz (1990) nos fala de uma ideologia e formação social na educação do professor que acaba por definir e configurar toda sua ação materializada na forma de uma prática educativa.

Segundo esse autor, a linguagem da educação dos professores, seus rituais, a forma como ela se expressa não se dá fora de um contexto institucional. A conduta docente se estrutura de acordo com determinados códigos de cultura que vão determinar como esses profissionais pensam, sentem, “vêem” e atuam quando postos frente à prática educativa.

Nesse sentido, o processo de formação dos professores, muitas vezes, se converte em um mecanismo de legitimação, uma forma de institucionalizar, seja o currículo, a aprendizagem, ou mesmo as pesquisas que acontecem nesse contexto.

Quando falamos da história da educação da infância, não podemos esquecer que a história da educação dos professores caminha com ela, lado a lado. O discurso de uma preparação ou formação para os professores existe, porque existe a escola, e tanto uma quanto a outra história não está de fora de todo o processo sócio-histórico e cultural que envolve essas instituições.

Assim, à medida que a escola evoluía como um sistema social para preparar as crianças para a vida adulta, foi-se desenvolvendo, também, um grupo ocupacional (em vias de profissionalização) que exercia o controle e a autoridade em qualquer que fosse a rotina daquelas instituições. Esse grupo, por sua vez, foi criando um corpo especializado de **imagens**, de **alegorias** e de **rituais** que explicavam a “natureza” da escola e a orientação dos trabalhos por elas realizados.

Por isso, afirmarmos, em consonância a Popkewitz (1990), que o processo que se seguiu em relação à formação dos professores pode ser interpretado, em parte, como a fabricação desse mecanismo de legitimação, que acompanharia os futuros professores, em termos tanto de “modelos de atuação”, quanto em termos de “concepção” dessa prática profissional.

Retornando à questão dos códigos culturais, se recorreremos aos estudos foucaultianos^{lxii}, a exemplo de Popkewitz, veremos que eles nos apontam para o fato de que, numa sociedade e em qualquer momento de sua história, existem códigos que fundamentam determinada cultura.

São esses códigos que irão governar o discurso “oficial” da sociedade, suas relações e técnicas, seus valores e a hierarquia nas suas práticas. Esses códigos se convertem no que Foucault chamou de “regimes de verdade” que vão conformando e definindo o que deve ser dito e o que deve ficar em silêncio, os tipos de discursos aceitos como verdadeiros e aqueles capazes de nos fazerem distinguir a idéia de verdade e falsidade.

Os códigos de cultura podem ser revelados por meio de uma análise do discurso. Portanto, a forma como agimos, seja através de gestos, costumes e formas de conduta carregam consigo essas normas sociais que “modelarmente” são consideradas como normais, razoáveis ou legítimas.

É o discurso que estabelece as condições pelas quais interpretamos os acontecimentos. É através dele, que também nos situamos no mundo. Nas palavras de Foucault, são os códigos de cultura que estabelecem as relações de poder, e o seu significado se define na relação com a propriedade, e mesmo com relação à compreensão das relações sociais de troca e de inúmeras posições privilegiadas daqueles que exercem o poder.

Qual a relação desse discurso com a categoria que viemos comentando: “a cultura popular como identidade intergeracional”?

Nenhuma forma de cultura popular está isenta de uma posição ideológica. Nesse contexto, a cultura popular, como forma de saberes intergeracionais, também, não é diferente.

Conforme salientou Benjamin (1987), é preciso arrancar a tradição do conformismo que quer apoderar-se dela. E, nessa direção, “examinar” os códigos culturais de forma a não perpetuar desigualdades sociais, barbáries históricas.

Os códigos culturais transmitidos de geração para geração precisam ser questionados e ressignificados no presente, livres de uma dimensão saudosista

que “inventa um passado idílico”, soterrando para tal, uma centena de “cacos históricos” que precisam ser reunidos na intenção de que outras histórias possam ser narradas.

A cultura popular, como identidade intergeracional, possui uma dialogia interna que nos remete a, pelo menos, duas formas distintas de discursos:

Se, por um lado, considerarmos que a cultura popular na sua dimensão intergeracional valoriza e defende os saberes cotidianos e práticos transmitidos de geração em geração, e que traz consigo, também, a idéia de um “saber genuíno, original, sagrado”, estaremos cristalizando e legitimando práticas capazes de perpetuar a barbárie histórica. Para citar um exemplo, famílias de práticas racistas guardam, na sua grande maioria, uma herança cultural familiar que compartilha desse “código cultural”. O mesmo pode ocorrer com grupos de extremistas religiosos.

Sob um outro ponto de vista, a concepção de uma cultura popular como identidade intergeracional que promove o encontro das gerações mais novas (no caso as crianças) com gerações anteriores (como pais e avós), permitindo o acesso a um saber prático que a escola despreza ou ignora por não corresponder às realidades de sobrevivência dessa criança, pode representar uma via para a produção de um conhecimento e reconhecimento de pertencimento familiar e comunitário que passa fundamentalmente por instâncias da tradição oral.

Estamos falando aqui de uma forma de partilha de saberes e conhecimentos sociais, que engloba, não somente brincadeiras ou histórias tradicionais, mas formas práticas que incluem e definem a opção das crianças, na adolescência ou na fase adulta por trabalhos informais ou por profissões técnicas e artesanais semelhantes às dos pais. Estamos falando de formas de socialização intergeracional que carregam consigo práticas educativas que, em muitos momentos, não encontram eco em situações formais de escolarização.

Muitas vezes, essas habilidades só são reconhecidas nos diálogos entre as crianças e seus pares em espaços ainda rotulados como de “não-seriedade”, como são ainda identificados os “recreios escolares” e as “brincadeiras”

A cultura popular, no contexto da formação de professores, não pode ser ignorada. Mais do que isso, merece destaque, justamente, pelo fato de poder atuar como mediadora entre os conhecimentos práticos da vida cotidiana e os conhecimentos científicos desenvolvidos ou reproduzidos no contexto escolar.

3. Revestindo-se das histórias de infância para conhecer suas histórias de vida: dizeres que instituem práticas na formação dos professores

O que contos como *a Gata Borralheira*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho* guardam da memória de infância dos professores por nós entrevistados?

Que possível ligação poderíamos fazer entre esses contos e o significado que essas narrativas podem exercer em suas práticas profissionais?

Até onde podemos dizer que essas narrativas populares interferem ou poderiam interferir na prática cotidiana desses professores que atuam junto à educação da infância?

A seguir, reproduzimos alguns extratos discursivos do que alguns desses professores dizem das narrativas de suas infâncias, ou seja, das histórias que lhes tocaram mais de perto; se eles reconhecem nas mesmas, conteúdos formativos de caráter moral e se essas considerações são intensas o suficiente a ponto de alterarem a prática cotidiana dos professores.

Não sei se... se chega a ser um conto (...) meu avô falava que era a Gata Borralheira. Ele conta a história... de uma menina... que era maltratada... e depois... virava uma princesa... esta história eu lembro...
Essa mudança dela humilde ali, sem recurso... Se encontrava ali com o príncipe, se apaixonar e ele também por ela... eu acho que isso marcou.
Eu acredito que muitos também falem dos valores .. da sociedade... do cuidado... tipo assim... ensinando a ter cuidado... para você prestar atenção... nas coisas... alertando...
E... é legal assim... as histórias... assim, você resgatar a cultura.

(Ana PB)

Minha mãe sempre contou muita história para a gente. É... fazia o que a gente chama de rodinha hoje... sentava eu, minha irmã e ela... pra tá contando história em cima da cama. Então, minha mãe fazia sempre isso... eu trazia muito da

escola mesmo... Livros, trocava livros com os amigos, ficava lendo... como a gente até já conversou... ele permeia um... fato social... e... eu acho que ele pode fazer com que o leitor venha pensar... pelo menos parar e pensar no acontecimento da história... o fechamento... porque aconteceu ali... para que ele teve de passar por tudo aquilo... será que se ele tivesse tentado de uma outra maneira seria da mesma forma ? Então, ele faz o leitor é parar um pouquinho para pensar na situação.

(Laura PB)

Acho interessante o conto, a história da Cinderela. A questão desse personagem marcante que... ela tenta... o momento que ta ... buscando né... essa relação né... de uma paixão... de sua identidade... de ter que se submeter... a maus-tratos para buscar ... a sua felicidade. Isso é muito... legal. No cotidiano, também, aí como que eu trago, trago, para a realidade, né, é, ta tentando é, buscar né, uma coisa boa, uma coisa assim, de prazer, de bom dentro do meu trabalho, né.

Essa coisa... assim... ali... de você tá... de ter saído como vamos supor... como um ser de classe média-baixa e tá buscando... essa questão... estar buscando o objetivo, né, e isso me trouxe para minha realidade, né, essa vivência. Essa questão da Cinderela, ela tá buscando um objetivo, apesar de estar passando por maus-tratos, de ter passado por maus-tratos – isso refletiu no meu cotidiano.

Quando você vai trabalhar o Chapeuzinho Vermelho, você termina o quê?, Aquela questão, assim..., ah!!! Do Belo. E político, também. A questão da felicidade como uma eternidade. Então, toda historinha, não só a Chapeuzinho Vermelho, que terminaram na felicidade... Então, outros terminaram felizes para sempre. Quer dizer, sei lá... há essa questão moralista. Será que todos terminaram... todos são felizes para sempre ? Aí, é uma coisa antagônica? Porque, então, assim... quer dizer... então não tem... o... infeliz... na realidade, não acontece... não é... você não existe... você tem totalmente felicidade... Em momentos você tem felicidade... e você tem a infelicidade também. Como a questão... do lado do bem e do mal. Não tem só o bem... como não tem só o mal.

Eu acho que podem ser... assim... podem mostrar um conteúdo... construtivista... né... da construção da... questão da cidadania... né... como esse personagem... esse personagem... pode... ser ou não... como... que ele... está... pontos positivos... e negativos. Suas virtudes e seus defeitos. O que pode... o que é provável que... esse personagem... ou ele representando um bem ou um mal... né... ele tem de... positivo... tem de negativo...é interessante mostrar essas dualidades na criança.

Se o educador, ele não tem uma visão ampla, ele vai pegar aquele conteúdo... aquela temática... e ele vai produzir daquela forma... que é apresentada. Muitos educadores fazem isso. Aquela coisa tecnicista. Ou seja, e... a pessoa... o educador... não vai... o que... desmistificar... poucos fazem isso... de pegar a história... e tal... desmitificando... mostrando os personagens... o que será no final... será que felizes...

... Então, é aquilo que influencia também, nesse mundo do educador, como ele ensinar . Como ele apresentar. Será que ele tem que chegar e mostrar que ele é aquele modelo... é o único... será que não existem outras versões?... Será que isso é confluir?... ou então, tem aquele educador que pega aquela... tema...pega aquela historinha. Que é uma coisa muito complicada, tanto para o educador... quanto para as crianças. Porque o educador... isso acontece até dentro da faculdade...

... você pega os autores... os autores tal... acabou. Os outros não trabalham os outros autores, escritores...vamos eleger... porque é o mais cotado. É complicado isso. Isso acontece muito com o educador. Não ver só uma... não ver outras visões. Outros ângulos da história... trabalhar só aquela forma... aquele formato.

(Pedro PB)

Vale a pena, trazer novamente a citação de Luisa sobre suas impressões em torno do que ela atribui como uma dimensão política presente nos contos:

O Capuchinho Vermelho, a Cinderela, Branca-de-Neve e os sete anões, a Bela Adormecida eram alguns dos que mais gostava. Creio que o facto de haver sempre uma sensação de risco, de perigo, mas com vitória do bem sobre o mal no fim, eram os principais motivos do interesse. O facto de serem contos à volta de elementos femininos salvos por um “herói” era também significativo. Creio que, de certa forma, eu queria “viver” algumas daquelas personagens, experimentar as emoções, ou ter talvez até uma “vida de conto de fadas”...
...Quase todos os contos (sobretudo os populares) têm uma moral implícita: há perigos sempre à espreita, é preciso saber evitá-los; o bem e o amor triunfam sempre – logo, devemos segui-los; o amor representa sacrifício e coragem; etc. Alguns contos, sobretudo mais divulgados em determinados momentos políticos, podem de facto ser instrumentos políticos subtis de controle dos cidadãos.

(Luisa PP)

Para grande surpresa nossa, não foram às escolhas dos contos prediletos, nem a justificativa de que esses contos podem sim influenciar a vida e prática de alguns educadores com seu caráter moral e político implícito, e sim, a convergência de pensamento de alguns dos educadores o que mais nos chamou a atenção.

Ou seja, o que de fato tem-nos mobilizado nesse momento do caminhar de nossa pesquisa é a forma e os mecanismos utilizados pelo professores para tecerem suas interpretações em torno da temática levantada, ou seja, as trilhas de pensamento escolhidas por eles para justificarem suas respostas.

Se olharmos cuidadosamente cada um dos extratos, perceberemos, nas vozes desses educadores, que eles estão a todo momento preocupados em

apresentarem uma visão pedagógica dessas narrativas e das influências que elas exercem nas suas histórias de vida e de formação.

Mesmo quando existe a tentativa de elaboração de um pensamento crítico em relação à temática posta em pauta, o pensamento racional, as lógicas escolares, as construções discursivas apontam para a influência do pensamento técnico-científico no pensamento desses professores.

Representantes da racionalidade moderna, as professoras também são produtoras em suas salas de aula, de espaços e tempos globalizadores, totalizantes. Abrir a porta para a infância é permitir que a intensidade do novo, que a surpresa da edificação de um sentido inesperado, que a possibilidade inaugural apontada pela brincadeira se faça presente no seu cotidiano docente. Isto, as próprias infâncias que as habitam lhes podem ensinar (...) se permitirem trocar seu vasto patrimônio de certezas estereis por um punhado de dúvidas fecundas. (VASCONCELLOS, 2005, p.203).

A escola, a universidade, as instituições sociais, em geral, vão de tal forma penetrando no imaginário dos professores, que eles não conseguem, ou então, com muito esforço, construir um pensamento mais corrente, ou seja, não tão preocupado em abarcar os conteúdos científicos propostos pela academia.

Não é à toa que repetimos novamente a palavras de Alice em relação à fluidez do pensamento dos professores:

Eu acho que nada é inocente. Nada é neutro. Assim com o olhar determinado sobre as coisas... e depois um olhar de moralista, eu antigamente achava, por exemplo, que as fábulas de La Fontaine eram muito moralistas... eu hoje, já não sei, se o conteúdo... se tem um conteúdo moral no sentido de... certo ou errado, não é. Mas, o que eu acho que elas têm... eu estou a trabalhar agora... as fábulas de La Fontaine, o que eu acho que elas tem é... um ato é transparente, reflectivo sobre nosso modo de fazer as coisas, a pensar sobre elas. Ser moralista ou não depende muito da época em que se está e das pessoas que estão a trabalhar isso. Da forma como trabalham.

Elas são muito...é... elas são muitas vezes estão escritas sobre metáforas, elas são muito veladas. E... é sobre esse desocultar da realidade que eu acho que elas têm influência fazendo-nos ver para além da janela. Porque a janela tem a cortina, mas o que que há por trás dessa cortina. E... eu acho que quando elas...

Às vezes, eu acho, elas me fazem acordar, né, dá um click. Eh!!! Não tinha pensado nisso. E, eu acho que muitas vezes, nas crianças, eu também, tu sabes que... eu acho que as crianças são tão competentes, tão competentes, tão competentes, que eu, às

vezes, sinto-me tão... como hei de dizer... tão burra, às vezes. Meu Deus !!! Mas, afinal... Mas, por outro lado, também é a oportunidade de dizer assim, que maravilha, não é.

(Alice PP)

Alice foi uma das poucas professoras que manifestaram em seus discursos uma aproximação ao plano de pensamento das crianças, ou seja, sem deixar de lado os conhecimentos científicos construídos durante seu percurso de formação, a professora conseguiu se descolar da posição recorrente daquele que “ensina” para aquele que “aprende” com a “infância”.

Quando Alice questiona as fábulas de La Fontaine, ela não evoca simplesmente os estudos literários, sociológicos, psicanalíticos que apontam o conteúdo político e moralista desses contos, ela vai mais adiante, elaborando como diria Benjamin, uma concepção crítica da história. Segundo ela, sua experiência de formação ao longo da vida, veio lhe mostrando que não se tratava de atribuir a esses contos somente um conteúdo moralizante, mas de lançar sobre eles uma perspectiva social e histórica, questionando essa posição de um “patrimônio cultural”.

Trouxemos essas questões na intenção de colocar em discussão que linguagem é essa falada pelos professores na escola que nem sempre alcança a infância.

Retornando a Popkewitz (1990), sabemos que a pedagogia forma parte de uma linguagem pública, ou seja, os conceitos e a generalização dos mesmos não são simples instrumentos para descrever os acontecimentos, se não pelo fato que formam, também, eles próprios esses acontecimentos, contribuindo para a elaboração das idéias sobre a natureza, as causas, conseqüências e soluções das práticas institucionais.

A história de formação e aprendizagem do professor é ilustrativa de uma fusão que diz respeito a uma forma de linguagem pública e de uma linguagem formal. Sobre esse aspecto, o autor comenta como as teorias científicas atuam no contexto da formação dos professores como rituais de afiliação política.

De acordo com Popkewitz (1990), as teorias pedagógicas e de formação dos professores podem ser compreendidas como normas da ação e como rituais

de manipulação social e afiliação política. No sentido de normas, essas teorias se tornam mediadoras e legitimadoras do que pode ser considerado complexo e possível em termos de ação educativa.

As teorias oferecem, também, símbolos de afiliação quanto a divergências políticas. Um exemplo disso se destaca na forma como as teorias totalitaristas dos anos 50 justificavam o fato daqueles que tinham sido inimigos dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial se converterem em seus aliados, e pelo fato de alguns de seus antigos aliados se converterem em ameaças contra o seu regime de governo.

Nessa perspectiva, as teorias são invenções sociais, e nessa direção, respondem a diferentes conflitos, problemas e tensões em que vive o teórico social. E nessa mesma direção, não podemos esquecer que a pedagogia e os estudos investigativos respondem, também, a um contexto de reprodução e transformação social.

Também, lembramos que a especialização e a fragmentação do conhecimento se constituíram num fenômeno que atingiu a profissionalização do professor, que, num contexto mais amplo, afetou o mundo do trabalho em geral.

Popkewitz (1990) sinaliza, ainda, que se deva considerar a relatividade dos discursos de poder, já que nenhuma teoria e nenhuma ideologia se colocam em prática sem sofrerem e fazerem modificações. Existem interesses que questionam as idéias administrativas e que entram em disputa em relação às definições pedagógicas.

Assistimos, desde o início do século passado, no interior dos programas profissionais e na dinâmica em geral de nossas condições sociais e culturais, a currículos científicos e idéias pedagógicas progressistas que têm estado em interação contínua.

Essa tradição pedagógica pode ser identificada, também, em relação a outras tradições, mais radicais, com aquelas que dizem respeito à formação dos professores.

Mas, os professores e aqueles que se preparam para o magistério, resistem também a determinadas práticas coercitivas da vida profissional, que

operam mudanças nas ações humanas, e no caso desses profissionais, podem refletir, também, na sua evasão e abandono dos espaços educativos, quando a prática de dominação exercida por essas teorias, rechaça as experiências e o saberes-fazeres construídos em seus espaços extra-escolares, esvaziando esses sujeitos das metáforas cotidianas, das quais depende sua sobrevivência na instituição escolar.

Não podemos deixar de mencionar que, desde o início deste trabalho, acreditávamos que existia uma relação tênue entre as concepções sobre a categoria infância que atravessam a vida dos professores e o lugar ocupado por essa infância nas suas práticas de formação profissional.

De certo modo, essa questão nos foi respondida, na medida que percebemos que o desencontro entre as infâncias nos dizeres dos educadores não é diferente do lugar que a “infância” ocupa nos seus discursos, quando em seus processos de formação no interior de suas escolas de professores, em institutos superiores ou em universidades, eles sejam colocados tal como as crianças, no lugar do “in-fans”: aquele que não fala ou a quem foi subtraída a fala.

Sabemos que esse processo vem-se modificando, mas, não a ponto de provocar uma cisão nas formas de dominação ainda muito presentes, como nos rituais de avaliação, por exemplo.

O que podemos perceber, também, no diálogo tanto com as professoras brasileiras quanto portuguesas, é que, se a escola pública, as instituições públicas de ensino de uma forma geral vêm tentando construir conhecimentos e estratégias capazes de romper, ao menos em parte, com as disparidades sociais existentes, ainda o fazem de forma vagarosa. Com essa lentidão, muitas instituições privadas acabam por tomar o lugar do que de fato seria um dever público, e com ele avançando na produção e reprodução de práticas de dominação que acabam por monetarizar cada vez mais as relações educativas.

V- DIÁLOGOS QUE SE ABREM... PARA HISTÓRIAS QUE NÃO TERMINAM...

O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

Walter Benjamin

Compartilhamos com Linhares (2006), ao dizer que, embora, às vezes, sintamos o contrário, a vida só tem vigência, só permanece como tal, por mover-se incessantemente. Com poros sempre a pedir comunicações, intercâmbios, ares frescos, que entram e saem por eles, no atravessamento de múltiplas janelas, tocadas por ventos travessos, tempestuosos e, às vezes surpreendentes, inesperados e incontrolláveis. Janelas pouco perceptíveis e incontáveis, por onde transitam mensagens, vozes, perfumes, sabores e imagens, carregando experiências e desejos tão freqüentemente espezinhados, tidos como perturbadores, interditados e reclamados “por estarem fora de lugar”.

Seguindo essa linha de pensamento, optamos nesta pesquisa, apontar caminhos numa direção de acolhimento, recolhimento e narração das “palavras de professores” surpreendidas pelos corredores e ambientes das instituições onde trabalham, pelos tempos e espaços do brincar, enfim, por percursos de formação junto à infância tão pouco percebidos, embora tão facilmente enquadrados em clichês.

as crianças merecem um destaque em meio a estas multidões de invisíveis e de resistentes. Se, elas representam um outro asfixiado, recusado e discriminado em seu exercício de autonomia, não há como negar que elas porque, ainda que sendo consideradas herdeiras de um passado, com o qual as gerações adultas buscam comprometê-las, elas confluem com devires e se endereçam, como nenhuma outra idade, para um tempo por vir que lhe pertence. (LINHARES, 2006, p.04).

Nós, professores, guardamos experiências da infância, que nos ajudam a nos identificarmos com as crianças, nos seus gestos de diferir, de inventar, de subjetivar-se, com e contra os modelos impostos por uma tradição dominante,

empurrando-nos a viver uma cultura infantil que política e existencialmente se revigora continuamente.

São elas as crianças que nos acenam de um porto passado, mas também, de um horizonte em devir e de um futuro a sonhar e a construir, que além de desejado, é em si uma fonte desejante.

Nossas histórias com a infância não terminam, porque a infância que habita em nós, no nosso pensamento, no nosso imaginário, nas nossas ações pedem para falar. Acreditamos que, somente, a abertura de diálogos, possam ajudá-las a se localizarem num mundo onde tudo parece sem sentido e fora de lugar.

Durante todo esse trabalho, dois pilares sempre me sustentaram: o significado da infância para os professores e a relação dos professores com suas memórias de infância. Aproveitamos aqui para enfatizar, que esses dois pilares foram movimentando cada um de nossos capítulos, e destilando para cada um deles um aroma diferenciado, intensificando as discussões, de acordo com outras questões que foram surgindo.

No primeiro capítulo, ousamos por meio de um levantamento bibliográfico, que levou em conta diferentes perspectivas de investigação sobre a infância ou que se permitiam estudá-la, conhecer como os diferentes significados de infância vão sendo costurados no decorrer da formação do pensamento e da educação como um processo histórico. Além disso, lembramos que a interação entre os diferentes referenciais teórico-metodológicos trabalhados foram fundamentais para que pudéssemos durante esta pesquisa, vislumbrar rotas de investigação e análise que antes não pareciam muito claras em relação à temática da infância.

No segundo capítulo, optamos por apresentar nosso diário de campo, nossas primeiras impressões que potencializaram a construção dos estudos narrativos e da análise de alguns fragmentos de histórias de vida de nossos entrevistados, com destaque para o lugar das narrativas nas histórias de formação desses profissionais.

Nesse capítulo, foram apresentados, formalmente, os referenciais teórico-metodológicos que adotamos como ferramentas para a análise do material utilizado.

Os conceitos de memória, narrativa, experiência, presentes tanto nos trabalhos de W. Benjamin, quanto em M. Bakhtin, trouxeram-nos a possibilidade não só do diálogo entre esses autores, mas, a possibilidade de que esse processo fosse projetado para além de uma discussão teórica que envolvesse somente o pensamento desses autores, vindo a alcançar, posteriormente, outras formas de diálogos, como as que viemos propondo entre os discursos proferidos pelos professores e os discursos que vinham atravessando os professores entrevistados.

Ressaltamos aqui a possibilidade de observarmos através da concepção benjaminiana de história e da idéia do cronotopo bakhtiniano uma temporalidade que não só vem aproximar e fazer encontrar os professores e as infâncias que vivem ou viveram, mas também que nos fazem refletir sobre a possibilidade de construção de outras rotas históricas, para além das que temos notícia.

Estamos falando de um tempo e história que guardam consigo uma dimensão política, no sentido de que são capazes de fazer explodir racionalidades autoritárias e linhas contínuas de pensamento e ação. Caminhos que instituem outras formas de ler e interpretar o mundo, que não somente as que são reproduzidas nas instituições escolares.

No terceiro capítulo, recordando as discussões que vinham sendo desenvolvidas nos capítulos I e II, pretendíamos articular e resgatar dentro de uma perspectiva sócio-histórica e cultural, diferentes imagens da infância e da educação da infância, que foram sendo forjadas desde a Idade Média, tomando como ilustração alguns contos populares que, também, acreditávamos podiam nos ajudar na reflexão e na problematização das diferentes infâncias que construímos até os dias atuais.

As narrativas de tradição oral foram elementos centrais nessa discussão, na medida que funcionaram como indicadores históricos do espelho que a

prática dos professores, na atualidade, reflete das práticas sócio-educativas de séculos anteriores.

No quarto capítulo, nós nos defrontamos com o lugar e a dimensão que a cultura oral ocupa na formação dos professores. Tivemos a oportunidade de percebermos como os contos populares e as culturas populares de uma forma ampla transitam e atravessam o discurso e o cotidiano dos professores. Foi possível resgatar, aqui, mais que uma dimensão utilitária dessas narrativas ou dessa cultura tida como popular. Estamos falando de um olhar e uma escuta para as denúncias que se reportam à “infância” e que podemos encontrar no discurso da formação dos professores.

Pudemos constatar que não são somente as crianças que sofrem da situação de “infantilização” por se sentirem “inferiorizadas” e “menorizadas”. Os professores, através de seu longo processo de profissionalização, se encontram ainda, no lugar da “infância”, daquele que “não fala”. Fato curioso e irônico, na verdade, se levarmos em conta que a ferramenta de trabalho por excelência do professor, é a própria oralidade.

O nosso maior achado foi conseguir identificar esse “ponto de encontro” que fica tão sutilmente escondido no discurso dos professores. Esse ponto em que não há distinção entre as vozes das crianças e dos professores. Esse lugar em que ambos recorrem ao imaginário na tentativa de construir rotas possíveis de fuga, para se manterem vivos dentro da instituição escolar.

No quinto capítulo, abordamos os diálogos que se abrem para histórias que não terminam.

De fato, outras tantas histórias gostaríamos de ter aqui penetrado, como a das infâncias das crianças no Oriente e da África que mereciam um estudo mais aprofundado. Teríamos que abrir outros cursos para os afluentes desse rio de histórias, o que não foi possível nesta pesquisa.

Ressaltamos, também, o quanto este trabalho de pesquisa que pôde ser realizado, tanto no Brasil quanto em Portugal, representou para a ampliação de nosso olhar pesquisador. Descobrimos que, muitas vezes, somos estrangeiros

em nossa própria terra e cidadãos em terra alheia. De longe, conseguimos avistar, com mais nitidez, as histórias que nos compõem.

Não foi possível identificar nos discursos desses profissionais uma dimensão colonizadora ou colonizada, mais do que isso, eles parecem mostrar que ambos são vítimas dos processos de dominação de um mundo globalizado.

Quanto à possível contribuição de nossa pesquisa às frentes dos movimentos sociais e das políticas públicas, destacamos um olhar mais atencioso e crítico aos processos de inclusão das culturas populares nos currículos escolares e nas práticas sociais que se propõem a trabalhá-los, já que durante muito tempo, esses conteúdos foram deixados à margem, seja porque legitimaram propostas autoritárias de governos totalitários, seja porque no “imaginário escolar”, eles faziam parte de um cenário sem qualquer ligação com a realidade cotidiana, o que hoje sabemos, representa justamente o contrário.

Com a dificuldade que nos toca de finalizarmos esta pesquisa, optamos por suspendê-la, elevando-a ao “criançamento” das palavras como nos faz lembrar Manoel de Barros.

É também a poesia que nos ajuda nessa tarefa, de iluminarmos aquelas frestas mais escondidas do nosso inconsciente, trazendo-nos à tona uma riqueza, que não pensávamos possuir:

Subitamente pareciam ter-se esgotado as palavras
 De que ela vivera na infância
 E ela não encontrava outras...
 Pela primeira vez tinha a consciência de um tempo atrás de si
 E a noção desassossegada de algo a não poder tocar jamais,
 De alguma coisa que já não lhe pertencia
 Porque estava completa,
 Mais que ela ainda se prendia pela incapacidade
 De criar outra vida e um novo tempo.

Clarice Lispector

APÊNDICE: CONTOS QUE NOS CONTAM...

1. Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que vivia numa aldeia e era a coisa mais linda que se podia imaginar. Sua mãe era louca por ela, e a avó mais louca ainda. A boa velhinha mandou fazer para ela um chapeuzinho vermelho, e esse chapéu lhe assentou tão bem que a menina passou a ser chamada por todo mundo de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe, tendo feito alguns bolos, disse-lhe: “Vá ver como está passando a sua avó, pois fiquei sabendo que ela está um pouco adoentada. Leve-lhe um bolo e este potezinho de manteiga”. Chapeuzinho Vermelho partiu logo para a casa da avó, que morava numa aldeia vizinha. Ao atravessar a floresta ela encontrou o Sr. Lobo, que ficou com vontade de comê-la; não ousou fazer isso, porém, por causa da presença de alguns lenhadores na floresta. Perguntou a ela aonde ia, e a pobre menina, que ignorava ser perigoso parar para conversar com um lobo, respondeu: “Vou a casa de minha avó para levar-lhe um bolo e um potezinho de manteiga que mamãe mandou”.

“Ela mora muito longe?”, quis saber o Lobo. “Mora, sim!”, falou Chapeuzinho Vermelho. “Mora depois daquele moinho que se avista lá longe, muito longe, na primeira casa da aldeia”.

“Muito bem”, disse o Lobo, “eu também vou visitá-la. Eu sigo por este caminho, aqui, e você por aquele lá. Vamos ver quem chega primeiro”.

O Lobo saiu correndo a toda velocidade pelo caminho mais curto, enquanto a menina seguia pelo caminho mais longo, distraíndo-se com avelãs, a correr atrás de borboletas e a fazer um buquê com as florezinhas que ia encontrando.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Ele bate: toc, toc. “Quem é?, pergunta a avó. “ É a sua neta, Chapeuzinho Vermelho”, falou o Lobo disfarçando a voz. “Trouxe para a senhora um bolo e um potezinho de manteiga, que minha mãe mandou”. A boa avózinha que estava acamada porque não se sentia muito bem, gritou-lhe:

“Levanta a aldraba que o ferrolho sobe”. O Lobo fez isso e a porta se abriu. Ele lançou-se sobre a boa mulher e a devorou num segundo, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e se deitou na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho. Passado algum tempo, ela bateu à porta: toc, toc. “Quem é?” Chapeuzinho Vermelho, ao ouvir a voz grossa do Lobo, ficou com medo à princípio, mas supondo que a avó estivesse rouca, respondeu-lhe: “É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz para a senhora, um bolo e um potezinho de manteiga, que mamãe mandou”. O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz: “Levante a aldraba que o ferrolho sobe”. Chapeuzinho Vermelho fez isso e a porta se abriu.

O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se sob as cobertas: “Ponha o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar aqui comigo”. Chapeuzinho Vermelho despiu-se e se meteu na cama, onde ficou admirada ao ver como a avó estava esquisita em seu traje de dormir. Disse ela: “Vovó, como são grandes os seus braços!” “É, para melhor te abraçar minha filha!” “Vovó, como são grande as suas pernas!” “É para poder correr melhor, minha netinha!” “Vovó, como são grandes as suas orelhas!” “É para ouvir melhor, netinha!”. “Vovó, como são grandes os seus olhos!” “É para ver melhor, netinha!” “Vovó, como são grandes os seus dentes!” “É para te comer!” E assim dizendo, o malvado lobo atirou-se sobre Chapeuzinho e a comeu.

FONTE: Versão extraída dos *Contos de Perrault*.

2. Bela Adormecida

Há muitos e muitos anos, vivia um rei e uma rainha cujo maior desejo era o de terem um filho. E certo dia, quando a Rainha estava tomando banho, uma rã saiu aos pulos de dentro da água e lhe disse:

- Teu desejo será satisfeito. Antes de um ano terás uma filha.

A profecia da rã se tornou verdadeira, e a Rainha deu à luz uma linda menina, tão linda que o Rei, jubiloso, resolveu oferecer uma grande festa para comemorar o acontecimento.

Convidou não somente os parentes, amigos e conhecidos, como também as Fadas, a fim de que fossem boas e bem dispostas para com a criança. Havia no reino treze fadas, mas, como só havia doze pratos de outro para que neles elas comessem no banquete, uma delas não foi convidada.

A festa realizava-se com todo esplendor e as fadas ofertaram seus dons à criancinha: uma lhe deu a virtude, outra a beleza, uma terceira a riqueza e assim por diante. Tudo, enfim, que há de se desejar na vida.

Quando onze das fadas tinham feito as suas bonançosas promessas, apareceu inesperadamente no palácio aquela que não fora convidada. Sem cumprimentar e mesmo olhar para pessoa alguma, a intrusa gritou, com voz furiosa e ameaçadora:

- Quando tiver quinze anos, a princesa espetará a mão em um fuso de fiar e cairá morta. E, sem dizer mais uma palavra sequer, virou as costas e foi embora.

Todos os presentes ficaram estarelecidos, mas a duodécima fada, que ainda não havia pronunciado o seu voto propício, adiantou-se e, como não tinha poderes para anular o prognóstico da fada perversa, mas apenas abrandar o seu efeito, disse:

- Não será a morte que a atingirá, e sim um sono profundo, que imobilizará a princesa durante cem anos.

O Rei, ainda esperançoso que poderia evitar a anunciada desgraça, mandou que fossem destruídos todos os fusos existentes no reino. Enquanto isso, as promessas favoráveis das boas fadas se cumpriam, pois a princesa era linda, modesta, prestativa, paciente e inteligente, e todos que a viam a admiravam e a queriam.

Aconteceu que certo dia, o Rei e a Rainha saíram de casa e a princesa, então com quinze anos, ficou sozinha no palácio. Resolveu então percorrê-lo, por curiosidade, pois não conhecia muitos dos aposentos do enorme casarão. Afinal chegou a uma velha torre. Subiu uma escada em caracol e encontrou uma portinha, em cuja fechadura havia uma chave enferrujada. A princesa girou-a, abriu a porta e entrou.

Era um aposento muito pequeno, onde se encontrava uma velha com um fuso, fiando linho.

- Bom dia, vovózinha – disse a princesa. – O que está fazendo?

- Estou tecendo, respondeu a velha.

A princesa ficou muito interessada por aquela atividade que desconhecia de todo e quis também manobrar o fuso. Mal o tocou, porém, feriu o dedo.

E, mal sentiu a picada, caiu deitada em uma cama que havia junto do fuso, dormindo profundamente, e o seu sono se estendeu por todo o palácio. O Rei e a Rainha, que tinham acabado de chegar, adormeceram no salão nobre, e com eles todos os membros da corte. Os cavalos adormeceram na cocheira, os cães no pátio, os pombos em cima do telhado, as moscas nas paredes. O próprio fogo, que crepitava no fogão, ficou estático. O cozinheiro, que estendera a mão para castigar um menino que o ajudava e que cometera alguma falta, ficou dormindo com o braço no ar. O vento parou, e as árvores que rodeavam o castelo não moveram mais uma folha sequer.

Em torno do castelo, a uma certa distância começou a crescer uma cerca de espinheiros, que ia se tornando mais espessa de ano para ano, de modo que encobriu tudo, até a bandeira hasteada no alto da torre.

Espalhou-se contudo, pelos arredores a história da Bela Adormecida, como a princesa passou a ser chamada, e apareciam de vez em quando príncipes que tentavam chegar ao castelo, atravessando o espesso espinhal. Sempre, porém, acabavam achando impossível e desistindo, e os poucos que tentaram ir adiante tiveram morte terrível.

Depois de se passarem muitos e muitos anos, apareceu um príncipe que ouviu um velho falando a respeito da cerca de espinhos, que, segundo se dizia, escondia um castelo, no qual uma linda princesa estava adormecida e assim ficaria durante cem anos, e seus pais e toda a gente da corte igualmente dormiam. Seu avô já lhe contara também que muitos príncipes tinham tentando chegar ao castelo, mas haviam morrido no meio do espinhal.

- Eu não tenho medo! – exclamou o jovem príncipe. – Irei ver a Bela Adormecida.

- O velho tentou em vão dissuadi-lo da idéia, que era uma verdadeira loucura na sua opinião. Por essa ocasião, tinham se passado os cem anos da profecia e aproximava-se o momento em que a Bela Adormecida iria despertar.

Quando o príncipe se aproximou da cerca de espinhos, não viu espinhos algum, e sim milhares de lindas flores, que o deixavam passar incólume, mas que se fechavam atrás dele, como uma cerca.

No pátio do castelo, cavalos e cães dormiam, imóveis; no telhado estavam imóveis pombos, com a cabeça enfiada embaixo da asa. Dentro do palácio, as moscas continuavam dormindo nas paredes, na cozinha o cozinheiro ainda estava com o braço levantado, tentando pegar o menino, e uma criada dormira depenando uma galinha.

No salão nobre, o Rei e a Rainha dormiam junto do trono e os cortesãos dormiam, espalhados por toda a parte.

O príncipe avançou mais ainda, chegou à torre e se abriu a porta do quarto onde se encontrava a Bela Adormecida. Tão bela, que ele não pôde dela afastar os olhos por um segundo, e curvando-se, beijou-a .

A Bela Adormecida, logo que foi beijada, acordou, abriu os olhos e encarou o príncipe, com uma expressão de doçura e carinho.

Os dois desceram da torre, e o Rei e a Rainha e todos os cortesãos acordaram e olharam uns para os outros atônitos. Os cavalos relincharam e os cães latiram no pátio; os pombos acordaram no telhado e alçaram vôo; o fogo na cozinha crepitou de novo e cozinhou a carne, a criada continuou a depenar a galinha e o cozinheiro acertou um tapa com toda a força na cabeça do menino.

E o casamento da princesa com o príncipe que a beijou após seu sono de cem anos, foi celebrado com a maior pompa, e o casal viveu feliz até o fim de suas vidas.

FONTE: Versão extraída dos *Contos dos irmãos Grimm*.

3. Cinderela

Era uma vez um homem muito rico, cuja mulher, tendo adoecido gravemente e sentindo aproximar-se da morte, chamou sua filha única e disse-lhe:

- Minha querida filha, sê sempre boa e piedosa e o bom Deus há de proteger-te sempre, e lá do céu eu acompanharei teus passos e estarei ao teu lado.

E, ditas estas palavras, cerrou os olhos e partiu.

A filha, a partir de então, ia todos os dias chorar no túmulo de sua mãe, e sempre se mostrou boa e piedosa, como sua mãe recomendara. Quando chegou o inverno, a neve espalhou sobre o túmulo um alvo manto e, quando o sol da primavera o desfez, o viúvo se casara outra vez.

A mulher com quem casara levou consigo para o seu novo lar duas filhas, muito bonitas, louras e de cútis muito clara, mais de corações negros e desapiedados. E a pobre órfã teve de enfrentar uma vida repleta de sofrimentos.

- Essa idiotinha vai ficar na sala conosco? – disseram as duas. – Quem quiser comer, tem que merecer. O lugar dessa idiota é na cozinha.

E as duas malvadas trocaram o belo vestido da órfã por uma roupa velha e rasgada e obrigaram-na a calçar um par de tamancos.

- Vejam como a orgulhosa princesa está vestida! – exclamaram rindo às gargalhadas.

E levaram-na para a cozinha. Ali, a pobrezinha teve de trabalhar arduamente de manhã à noite, levantando-se antes do amanhecer, carregando água, acendendo o fogo, cozinhando e arrumando tudo. Além disso, as duas irmãs a perseguiam de todas as maneiras: zombavam dela, jogavam na cinza o feijão e as lentilhas que ela estava preparando para cozinhar, obrigando-a assim a catar novos grãos, trabalhosamente. À noite, quando infeliz já não se aguentava de cansaço, não permitiam que ela se deitasse na cama: tinha que dormir na cozinha mesmo, no meio das cinzas. E, como vivia sempre no meio das cinzas, puseram-lhe o apelido de Cinderela, isto é, borralheira.

E aconteceu que, tendo o pai de Cinderela de fazer uma viagem, perguntou às enteadas o que queriam que lhes trouxesse.

- Lindos vestidos – disse uma.

- Pérolas e pedras preciosas – disse a outra.

- E, tu, Cinderela? – perguntou o homem. – O que quer que eu te traga?

- Meu pai, traga-me o primeiro galho de árvore que bater no teu chapéu, quando estiveres voltando para casa – disse a jovem.

O pai de Cinderela comprou, então, belos vestidos e pérolas e pedras preciosas para as enteadas e, quando estava atravessando a cavalo um denso bosque, um galho de aveleira arrancou-lhe o chapéu, e ele o cortou e levou-o consigo. Chegando à sua casa, deu às enteadas o que elas haviam pedido e a Cinderela o galho de aveleira. A jovem agradeceu, plantou a muda no túmulo da mãe e chorou tanto, que regou com as lágrimas a muda que plantara. E a muda cresceu e transformou-se em uma linda árvore.

Três vezes por dia, Cinderela costumava ir sentar-se à sombra daquela árvore, para chorar e rezar, e sempre um passarinho ia pousar em um dos ramos e, se Cinderela manifesta-se um desejo, ele prontamente a satisfazia.

E aconteceu que o Rei do país mandou que se realizasse uma grande festa com a duração de três dias, para a qual seriam convidadas todas as jovens formosas do país, a fim de que entre elas seu filho escolhesse a sua noiva. Quando as duas enteadas do pai de Cinderela souberam que fariam parte das moças convidadas, ficaram satisfeitíssimas e ordenaram à órfã:

- Penteia os nossos cabelos, limpa os nossos sapatos e abotoa os nossos vestidos, pois vamos ao baile no palácio do Rei.

Cinderela obedeceu mas chorou, pois também queria ir ao baile, e pediu à madrasta para deixá-la ir.

- Tu, ires à festa do palácio do Rei, Cinderela? – replicou a madrasta.

- Estás doida? Queres ir ao palácio do Rei coberta de cinza e poeira como estás? Não tem nem vestido nem sapato que prestem e queres ir dançar no palácio!

Como, porém, Cinderela insistisse, a madrasta acabou dizendo:

- Esvaziei um prato de lentilhas nas cinzas. Se catares todas as lentilhas dentro de duas horas, poderás ir conosco.

A jovem correu ao jardim, pela porta dos fundos, e gritou:

- Vós, pombos mansos, vós rolinhas, e vós, todas as aves do ar, vinde ajudar-me a pôr

No prato a lentilha boa

Na cinza a lentilha à toa

Poucos momentos depois entraram as duas pombas pela janela da cozinha e logo atrás vieram as rolas e depois as aves do céu e diligentemente se puseram a catar no meio das cinzas e colocar no prato as lentilhas. Mal passara uma hora, e as aves já haviam acabado a sua tarefa e saíram voando. Muito contente por ter satisfeito a exigência da madrasta, Cinderela correu a procurá-la, levando o prato com lentilhas, certa de que agora poderia ir a procurá-la, levando o prato com lentilhas, certa de que agora poderia ir à festa do palácio. Foi grande a decepção quando a madrasta disse:

- Não podes ir, Cinderela. Não tens roupa decente e não sabes dançar. Todo o mundo iria rir de ti.

Como porém, a jovem começasse a chorar muito, a madrasta disse:

- Se conseguires tirar das cinzas dois pratos de lentilhas em uma hora, irás conosco.

Assim prometeu porque estava certa de que seria de todo impossível para a órfã conseguir tal coisa.

Logo, porém, que a malvada despejou nas cinzas dois pratos de lentilhas, Cinderela saiu pela porta dos fundos e exclamou:

- Vós, pombos mansos, vós rolinhas, e vós, todas as aves do ar, vinde ajudar-me a pôr

No prato a lentilha boa

Na cinza a lentilha à toa

E poucos momentos depois entraram as duas pombas pela janela da cozinha e logo atrás vieram as rolas e depois as aves do céu e diligentemente se puseram a catar no meio das cinzas e colocar no prato as lentilhas. Mal passara meia-hora, e as aves já haviam acabado a sua tarefa e saíram voando.

Muito satisfeita, Cinderela correu a levar para a madrasta o prato de lentilhas, mas a malvada mulher disse-lhe brutalmente.

- Tudo isso não adianta. Não podes ir conosco porque não tens vestido nem sapatos e não sabes dançar. Irias nos envergonhar.

E, tendo dito, virou as costas e saiu com as duas filhas.

Como não havia pessoa alguma em casa, Cinderela foi ao túmulo de sua mãe e, debaixo da aveleira gritou:

Sacode os ramos e faze assim

Que ouro e prata caiam em mim

E, sem demora, uma ave lançou-lhe do alto um vestido enfeitado de ouro e prata e sapatinhos bordados de seda e prata. Cinderela vestiu-se e calçou os sapatinhos

rapidamente e foi para a festa no palácio. A madrasta e suas filhas não a conheceram e pensaram que fosse uma princesa estrangeira, tão bela e tão ricamente vestida estava. Jamais poderiam supor que aquela linda moça fosse Cinderela, que julgavam estar suja e esfarrapada, na cozinha, catando lentilhas nas cinzas.

O príncipe aproximou-se dela, tomou-a pela mão e convidou-a para dançar. E não dançou com nenhuma outra moça, e, quando algum cavalheiro tentava tirá-la para dançar, o príncipe não permitia, dizendo:

- Ela é meu par.

Cinderela dançou até a noite e então, quis voltar para casa.
- Irei contigo para fazer-te companhia – disse o príncipe, que queria saber de onde a moça viera.

Ao se aproximar da casa, porém, Cinderela escapou-lhe e pulou para o pombal. O filho do Rei esperou até o pai da jovem chegar e contou-lhe que uma mulher desconhecida pulara no pombal.

“Será Cinderela?” , pensou o velho.

Mandou, então, buscar um machado e uma picareta para derrubar o pombal, que, porém, estava vazio. E, quando a família voltou para casa, encontrou Cinderela no meio da cinza, com seu vestido sujo e velho, iluminada por uma pequena lamparina. Com efeito, a órfã saíra rapidamente de trás do pombal e correrá a aveleira, onde deixou sobre o túmulo da mãe sua bela vestimenta, de onde a ave levou-a para longe. E, dali, Cinderela voltara à cozinha.

No dia seguinte, continuou a festa, e a madrasta e suas filhas foram mais uma vez ao palácio do Rei. De novo Cinderela procurou a aveleira e disse:

*Sacode os ramos e faze assim
Que ouro e prata caiam em mim.*

Então, a ave deixou cair um vestido muito mais bonito do que o da véspera. E quando Cinderela apareceu com ele no palácio do Rei, todos ficaram admirados com a sua beleza. O príncipe tinha esperado até que ela aparecesse e tomou-a pela mão, dançando apenas com ela o tempo todo. E quando outros queriam tirá-la para dançar, ele não permitia, dizendo:

- Ela é meu par.

Quando anoiteceu e ela quis se retirar, o filho do Rei a seguiu, para ver em que casa ela iria entrar.

Mas, ela correu dele para o quintal atrás da casa. Ali, havia uma linda pereira, muito alta e carregada de frutas. Cinderela trepou na árvore com uma agilidade de esquilo, e escondeu-se entre os seus galhos.

O príncipe esperou até o pai da jovem aparecer e disse:

- A linda desconhecida fugiu de mim e creio que subiu na pereira.

“Será Cinderela?” , pensou o velho.

Mandou, então, buscar um machado e derrubou a árvore, mas não havia ninguém entre os seus ramos.

E, quando a família entrou em casa, encontrou Cinderela na cozinha, junto da cinza, suja e mal vestida, como sempre. A órfã havia pulado para junto da cinza, suja e mal vestida, como sempre. A órfã havia pulado para o outro lado da pereira e deixado o vestido embaixo do aveleiro e vestido os seus velhos trapos, como na véspera.

A ave deixou então, cair um vestido muito mais luxuoso e mais lindo que o da véspera, e um par de sapatinhos de ouro. E, quando ela apareceu na festa tão linda e ricamente vestida, todos ficaram boquiabertos de admiração. O filho do Rei dançou somente com ela e se algum cavalheiro a convidava para dançar, ele impedia, dizendo:

- Ela é meu par.

Quando anoiteceu, Cinderela, apesar dos esforços do príncipe para retê-la conseguiu fugir sem que ele a pudesse seguir. Ele, porém, lançou mão de um ardil, mandando passar pez na escadaria. O sapato do pé esquerdo de Cinderela ficou, então, preso no degrau quando ela fugiu.

O príncipe apanhou o sapato, que era muito pequeno e muito bonito, bem digno do pezinho que o calçara.

Na manhã do dia seguinte, o príncipe procurou seu pai e disse-lhe:

- Só me casarei com uma moça cujo pé couber neste sapatinho dourado.

As duas enteadas do pai de Cinderela ficaram satisfeitas quando souberam disso, pois tinham pés bonitos. A mais velha levou o sapatinho para o quarto e tentou calçá-lo, mas o dedo grande não se acomodava dentro dele: o sapato era pequeno demais para o seu pé.

A madrasta de Cinderela foi, então, buscar uma faca e disse à filha:

- Corte o dedo. Quando fores rainha, não precisarás mais andar à pé.

A moça cortou o dedo grande, conseguiu calçar e, mesmo sentido dor, se apresentou ao filho do Rei, que, recebendo-a como noiva, pô-la em seu cavalo e partiu levando-a. Tiveram, contudo, de passar pelo túmulo da mãe de Cinderela, e lá dois pombos pousaram na aveleira e cantaram:

*Há sangue dentro do sapato,
Repara bem, repara bem.
Um pé bem grande, um desacato!
Outra é a noiva que te convém*

O príncipe olhou e viu o sangue saindo para fora do sapato. Fez o cavalo dar meia volta e levou para a casa a falsa noiva. Mandou então que a outra irmã calçasse o sapato. A segunda irmã foi para o quarto e enfiou com facilidade os dedos do pé no sapato, mas o calcanhar não coube. A mãe foi, então buscar uma faca e aconselhou à filha:

- Corta um pedaço do calcanhar. Quando fores rainha não precisarás mais andar à pé.

- A moça conseguiu calçar e, mesmo sentindo uma dor fortíssima, apresentou-se ao príncipe, que a levou no cavalo, como sua noiva. Quando passaram pela aveleira do túmulo, os dois pombos pousaram na árvore e cantaram:

*Há sangue dentro do sapato,
Repara bem, repara bem.
Um pé bem grande, um desacato!*

Outra é a noiva que te convém

O príncipe olhou e viu o sangue saindo para fora do sapato. Fez então o cavalo dar meia volta, e devolveu a moça a família.

- Não é esta a que eu quero – disse. – Não tens outra filha?

- Não – disse o velho. – Só uma pobre coitada, suja e maltrapilha, que minha primeira mulher deixou, mas não é possível que ela seja a noiva.

O príncipe insistiu para que a mandassem chamar, mas a madrasta observou:

- Ela é muito suja, não pode aparecer!

Diante, porém, da exigência do príncipe, Cinderela teve de aparecer. Primeiro, ela lavou as mãos e o rosto, depois se apresentou ao filho do Rei, que lhe entregou o sapato dourado. Ela se sentou em um tamborete, tirou do pé o tamanco e calçou o sapatinho dourado, com a maior facilidade. E, quando se levantou, e o príncipe encarou-a, reconheceu a linda moça que dançara com ele e exclamou:

- Esta é a noiva verdadeira!

A madrasta e suas filhas empalideceram de espanto e de ódio. O príncipe pôs a órfã em seu cavalo e partiu, levando-a.

Quando passaram em frente da aveleira, os dois pombos cantaram:

Não há mais sangue dentro do sapato,

Repara bem, repara bem.

Um pé pequeno! Agora é um fato.

É esta a noiva que te convém.

E, depois, desceram voando e pousaram no ombro de Cinderela, um à direita e o outro à esquerda, e ali ficaram.

Quando foi celebrado o casamento da jovem com o príncipe, as duas malvadas irmãs compareceram, disposta a adularem Cinderela, a fim de gozarem de sua amizade e tirarem vantagem disso. Quando o casal de noivos entrou na igreja, a irmã mais velha se colocou à sua direita, e a mais moça, à sua esquerda, e os pombos arrancaram um olho de cada uma delas. Quando os noivos voltaram do altar, a irmã mais velha ficou à esquerda, e a mais moça à direita, e os pombos arrancaram outro olho de cada uma. E, assim, as duas irmãs foram castigadas por sua perversidade, ficando cegas o resto da vida.

FONTE: Versão extraída dos *Contos de Perraut*.

4. O Mestre Gato ou o Gato de Botas

Um moleiro deixou de herança aos seus três filhos nada mais senão o seu moinho, o seu asno e o seu gato. A partilha foi feita imediatamente, sem que fosse preciso chamar nem o notário, nem o procurador, pois os dois logo teriam consumido todo esse escasso patrimônio. O mais velho ficou com o moinho, o segundo com o asno e para o mais novo sobrou apenas o gato.

Este último não se consolava de ter recebido uma herança tão miserável. “Meus irmãos”, dizia ele, “poderão ganhar a vida honestamente, trabalhando juntos; quanto a mim, depois que tiver comido o meu gato e fizer com sua pele um agasalho para minhas mãos, vou ter de morrer de fome.

O Gato, que ouviu tudo mas não se deu por achado, disse-lhe com toda a seriedade e compostura: “ Não se preocupe, meu amo. A única coisa que o senhor tem a fazer é me arranjar um saco e mandar fazer para mim um par de botas, para que eu possa andar no meio do mato. Aí, o meu amo vai ver que não foi tão mal aquinhoado como imagina”. Embora o dono do Gato não acreditasse muito na sua conversa, ele já tinha tido oportunidade de ver o bichano usar de tantas artimanhas para apanhar ratos e ratazanas, como por exemplo ficar pendurado pelos pés ou então se esconder no meio da farinha para se fingir de morto, que não perdeu a esperança de ser socorrido por ele em sua miséria.

Quando o gato recebeu o que tinha pedido, calçou as botas animadamente, colocou o saco às costas, segurando os seus cordões com as patas dianteiras, e meteu o pé no caminho, dirigindo-se a um campo agreste onde ele sabia haver uma grande quantidade de coelhos. Tendo colocado dentro do saco um pouco de farelo e serralha, ele se estirou no chão como se estivesse morto e esperou que algum coelhinho novo e pouco enfiado nas armadilhas deste mundo viesse meter-se dentro do saco para comer o que havia lá.

Mal acabou de deitar, ele viu realizado o seu desejo. Um bobo de um coelhinho novo e atarantado entrou no saco, e o mestre Gato, puxando os cordões, prendeu-o lá dentro e o matou sem piedade.

Todo orgulhoso de sua proeza, ele dirigiu-se ao palácio do rei e pediu para vê-lo. Foi levado até os aposentos de sua majestade, e ao entrar ali fez a ele uma grande reverência e falou: “Majestade, aqui está um coelho do mato que o Marques de Carabás (era o nome que ele deu na telha inventar para o seu amo) me encarregou de trazer para presenteá-lo”. “Diga ao seu amo que agradeço e que o seu presente me dá grande prazer”. disse o rei.

Em outra ocasião ele escondeu-se num campo de trigo, deixando sempre o seu saco aberto, e quando duas perdizes se meteram lá dentro ele puxou os cordões e prendeu as duas. Em seguida, foi presenteá-las ao rei, como tinha feito com o coelho do mato. O rei recebeu também com prazer as duas perdizes e mandou que dessem ao gato algo para beber.

O Gato continuou, assim, durante dois ou três meses, a levar de vez em quando para o rei uma caça qualquer em nome de seu amo. Um dia, ele ficou sabendo que o rei ia fazer um passeio a beira do rio em companhia de sua filha, a princesa mais linda do mundo. Disse então a seu amo: “ Se o senhor seguir o meu conselho, sua fortuna está

feita. A única coisa que terá de fazer é ir tomar banho no rio, no lugar que vou indicar. O resto deixe por minha conta”.

O Marquês de Carabás fez o que o seu amo aconselhou, sem saber qual a razão de tudo aquilo. Enquanto ele se banhava no rio, o rei passou na sua carruagem. O Gato pôs-se então a gritar o mais alto que pôde: “Socorro! Socorro! O Marquês de Carabás está se afogando!” Ao ouvir esses gritos, o rei enfiou a cabeça na portinhola e, ao reconhecer o Gato que lhe tinha levado caça tantas vezes, ordenou à sua escolta que fosse depressa socorrer o Marquês de Carabás.

Enquanto o pobre Marquês era retirado do rio, o Gato aproximou-se da carruagem e contou ao rei que quando o seu amo estava dentro d’água tinham aparecido alguns ladrões e roubado suas roupas, que o bobo tinha escondido debaixo de uma pedra, embora, o Gato, tivesse gritado com todas as suas forças: “Pega ladrão!” O rei ordenou aos seus pajens que fossem buscar um de seus mais belos trajes para o Marquês de Carabás, além de cobrir de gentilezas o marquês. E como os lindos trajes que foram trazidos faziam ressaltar a sua figura (pois ele era um belo moço), a filha do rei achou que ele era muito do seu agrado. E bastou que o Marquês de Carabás lhe lançasse dois ou três olhares muito respeitosos, mais um pouco ternos, para que ela se apaixonasse loucamente por ele.

O rei insistiu para que ele subisse para sua carruagem e participasse do seu passeio. O Gato, encantado ao ver que sua trama dava resultado, partiu correndo na frente; quando encontrou alguns camponeses lavrando um campo, ele lhes disse: “ Minha boa gente, se não disserem ao rei que esse campo que estão lavrando pertence ao Marquês de Carabás vocês vão ser picados em pedaços miúdos que só vão servir para encher linguíça”.

O rei não deixou de perguntar ao lavradores a quem pertencia aquele campo. “Ao Marquês de Carabás”, responderam eles em coro, pois a ameaça do Gato assustara a todos. “ O Senhor tem aí um belo patrimônio, comentou o rei para o Marquês de Carabás. “Saiba, Vossa Majestade”, respondeu o marquês, “que esse campo nunca deixou de produzir uma abundante colheita todos os anos”.

O mestre Gato, que ia sempre na frente, encontrou um grupo de ceifeiros e lhes disse: “ Minha gente, se não disserem que todo este trigal pertence ao Marquês de Carabás vocês serão picados em pedaços miúdos que só vão servir para encher linguíça”. O rei passou logo depois e quis saber a quem pertencia todo aquele trigo. “Ao Marquês de Carabás”, responderam os ceifeiros, e o rei se congratulou de novo com o marquês. O Gato, que continuava na dianteira, dizia sempre a mesma coisa a todo mundo que encontrava, deixando o rei espantado com a extensão das terras do Marquês de Carabás.

O mestre Gato chegou afinal a um belo castelo, cujo dono era um ogro que possuía riquezas jamais imaginadas, pois todas as terras por onde tinha passado o rei pertenciam a ele. O Gato teve o cuidado de informar a respeito do ogro e das coisas que ele sabia fazer, depois pediu para ser levado à sua presença, explicando que não queria passar tão perto do castelo sem ter a honra de cumprimentá-lo.

O ogro recebeu-o o mais amavelmente que pôde. “Ouvi dizer, falou o Gato, “que o senhor tem o dom de se transformar em qualquer tipo de animal e que, se quiser, pode transformar-se , por exemplo, num leão ou num elefante”. – “É verdade”, respondeu o ogro em tom brusco, “e para provar isso, vou virar agora mesmo um leão”. O Gato, apavorado ao ver um leão na sua frente, trepou no telhado imediatamente, com grande dificuldade e risco, pois suas botas não tinham sido feitas para andar sobre telhas.

Momentos depois, ao ver que o ogro tinha voltado à sua forma primitiva, o Gato desceu e declarou que sentira muito medo. “Ouvi falar também”, continuou o Gato, “mas, eu não acreditei, que o senhor é capaz de tomar a forma até dos animais mais pequenos, por exemplo, de se transformar num rato ou camundongo. Para ser franco, acho que uma coisa dessas é totalmente impossível. “Impossível?” , falou o ogro. “Pois você vai ver...”, e no mesmo instante transformou-se num camundongo, pondo-se a correr pelo chão. Logo que o Gato o viu, atirou-se sobre ele e o comeu.

Enquanto isso o rei, que ao passar viu o belo castelo do ogro, desejou conhecê-lo. O Gato ao ouvir o ruído da carruagem passando sobre a ponte levadiça, correu a recebê-lo, dizendo: “Vossa majestade é bem-vinda ao castelo do Marquês de Carabás”. “Como, senhor Marquês”, este castelo também é seu? Não existe nada mais belo que este pátio e todas essas construções ao redor. Vamos vê-lo por dentro, se o senhor permitir”.

O marquês deu a mão à jovem princesa e, acompanhando o rei, os dois subiram a escadaria e entraram em um grande salão, onde lhes foi servido um esplêndido repasto, que o ogro tinha mandado preparar para alguns amigos, cuja visita ele estava esperando naquele mesmo dia; os amigos, porém, não tiveram coragem de entrar quando souberam que o rei estava lá dentro. Encantado com os belos dotes do Marquês de Carabás, assim como a sua filha, que estava apaixonada por ele, o rei lhe disse, depois de ver as grandes riquezas que o marquês possuía: “Cabe ao senhor decidir, senhor marquês, se deseja ou não ser meu genro”. O marquês fazendo grandes medidas, aceitou a honra que lhe fazia o rei e no mesmo dia desposou a princesa. O Gato passou a ser um grande fidalgo e já não corria mais atrás de camundongos a não ser para se divertir.

FONTE: Versão extraídas dos *Contos de Perrault*.

5. Maria Silva

Andava um dia um príncipe à caça numa certa mata e ouviu chorar uma criança; ele aproximou-se do sítio de onde vinham os vagidos e ouviu uma voz que dizia:

*Procura, procura
Que a que chora há-de ser tua.*

Então o príncipe riu-se daquelas palavras e disse: “Veremos se isso há-de acontecer”. Depois, procurou, procurou, até que encontrou uma criança que brincava na relva; tomou-a do chão, marcou-a na testa com um ferro em brasa e cortou-lhe o dedo mínimo da mão direita e foi deitá-la numa silva. A criança tinha sido abandonada por sua mãe, por isso ninguém mais a procurou.

Havia naqueles sítios um pastor que levava as ovelhas a pastar entre as silvas. Quando recolhia as ovelhas, faltava-lhe sempre a cabra melhor do seu rebanho; depois ele voltava a chamá-la; ela ia, mas no dia seguinte sucedia-lhe o mesmo. Um dia disse ele para a mulher: “Olha, não sabes?”

Desconfio da nossa cabra maltesa, pois fica sempre entre as silvas e é preciso chamá-la para ela vir”. Então a mulher no dia seguinte foi espreitar a cabra e viu-a deitada no chão dando de mamar a uma criancinha.

Como a mulher não tivesse filhos, ficou muito contente com aquele achado e o pastor também, e criaram a menina como se fosse sua filha. A menina foi crescendo e, depois que morreram os pastores, foi ela para criada de uma princesa, que estava para casar. Ora o príncipe, noivo da princesa, ia muitas vezes ao palácio e, tendo visto um dia Maria da Silva, sentiu grande paixão por ela; mas, ao reparar que ela tinha uma mancha na testa e que lhe faltava um dedo na mão direita, lembrou-se do que tinha feito a uma criancinha que uma voz lhe tinha dito lhe havia de pertencer. Então o príncipe resolveu fazer uma coisa muito má.

Comprou três anéis de ouro muito ricos e presenteou com eles as três criadas da princesa e disse-lhes que aquela que ao fim de três dias não lhe apresentasse o anel morreria enforcada.

Depois, recomendou às duas criadas que fizessem com que Maria da Silva perdesse o anel, que as havia de premiar bem.

As criadas, tais traças empregaram que fizeram com que o anel de Maria Silva caísse ao mar, mas Maria Silva não se afligiu de o ver cair. No dia seguinte, quando o pescador veio trazer o peixe para o palácio, ela pediu ao cozinheiro que lhe deixasse amanhar o peixe e encontrou o anel no bucho de uma sável. No dia em que o príncipe veio para ver se todas ainda tinham os anéis, Maria Silva apresentou-se muito contente e o príncipe ficou maravilhado de lhe achar o anel que lhe dera, e bem assim as outras criadas que tinham a certeza de lho ter feito cair ao mar. Então, o príncipe perguntou à Maria Silva como é que ela para ali tinha vindo, ao que ela respondeu:

*Numa silva fui achada;
Por uma cabra fui achada;
Um pastor me educou
E agora aqui estou.*

Então o príncipe contou-lhe tudo o que lhe tinha feito e disse-lhe que já não casava com a princesa, pois era ela, a Maria Silva, que ia ser sua esposa.

FONTE: Versão extraída dos *Contos Populares Portugueses* – compilados por Adolfo Coelho.

6. Branca de Neve

Era uma vez uma rainha que, certo dia, no meio do inverno, quando flocos de neve caíam do céu como se fossem penas, costumava sentada junto da janela, cujo caixilho era de ébano muito negro. E, enquanto costurava e olhava pela janela, espetou o dedo na agulha e três gotas de sangue caíram na neve. E ela pensou, então:

“Quem me dera ter uma filha branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o caixilho da janela!”

Pouco depois, deu à luz a uma filha que tinha cutis tão alva como a neve e tão corada como o sangue, e cujos cabelos eram negros como ébano, e ficou chamando Branca de Neve. E, quando deu à luz a criança, a rainha morreu.

Passado um ano, o rei casou-se de novo. Sua segunda mulher era bela, mas altiva e orgulhosa, não admitia que nenhuma outra mulher fosse mais formosa do que ela. Tinha um espelho encantado, diante do qual ficava se contemplando horas seguidas e perguntava:

*Dize a pura verdade, dize, espelho meu:
Há no mundo mulher mais bela do que eu?*

E certo dia, o espelho respondeu:

*Aqui neste quarto sois vós, com certeza,
Mas, Branca que a Neve possui mais beleza.*

A rainha ficou lívida de raiva e de inveja. E, desde aquele momento, odiou Branca de Neve.

O ódio foi crescendo em seu coração de tal maneira que ela não teve mais sossego: noite e dia invejava a beleza da princesinha, revoltava-se de ser menos formosa do que ela, não se resignava de modo algum.

Afinal, um dia chamou um caçador e disse-lhe:

- Leva a menina para a floresta, bem longe. Não suporto mais vê-la perto de mim. Mata-a e, como prova de que cumpriste a minha ordem, traze-me o seu pulmão e o seu fígado.

O caçador obedeceu e levou a menina para a parte mais espessa da floresta. Quando, porém, ia atravessar com a faca o inocente coração da menina, Branca de Neve, chorando, implorou:

- Não me mates, caçador! Prometo entrar cada vez mais pela floresta e nunca mais voltar para casa!

Vendo-a, tão bela e tão jovem, o caçador teve pena e soltou-a, dizendo-lhe:

- Foge, foge, pobre criança!

E acrescentou, baixinho, sem que ela ouvisse:

- As feras não tardarão a devorar-te.

Sentia, no entanto, ter retirado um peso da consciência. E, como aparece um filhote de urso caminhando em sua direção, matou-o com uma facada e retirou o pulmão e o fígado, que apresentou à rainha, como prova de que a menina estava morta. O cozinheiro os salgou e a perversa madrasta de Branca de Neve os comeu, pensando que devorava o pulmão e o fígado da enteada.

Enquanto isso, a pobre menina vagava sozinha pela floresta, apavorada, sem saber o que fazer, até que saindo correndo loucamente, entre espinheiros e pedras aguçadas. Não se feriu, no entanto, e caminhou enquanto teve força nas pernas.

Quando parou, já estava anoitecendo. Olhou em torno e viu uma pequena cabana e lá entrou para descansar um pouco. Tudo lá dentro era pequeno, mas tudo muito limpo e muito arrumado. Havia uma mesinha, coberta por uma toalha e sete pratinhos, tendo ao lado uma colherinha, além de sete faquinhas e sete garfinhos e sete copinhos. Encostadas na parede, estavam sete caminhas, coberta por colchas brancas como a neve.

Branca de Neve estava com tanta fome e tanta sede, que não resistiu e tirou um pouquinho de comida de cada prato e um pouquinho de vinho em cada copo, pois não queria tomar tudo de uma vez só. Depois, muito cansada como estava, deitou-se em uma das caminhas, mas todas eram pequenas demais para o seu corpo, com exceção da sétima, na qual, com algum esforço e muito boa vontade, conseguiu se acomodar. E lá ficou. Rezou, fechou os olhos, e não tardou a dormir.

Já era noite fechada quando os donos da cabana voltaram. Eram sete anões, que trabalhavam como mineiros, retirando minerais das montanhas. Eles acenderam sete velas, e, quando o interior da cabana ficou iluminado, notaram que alguém estivera ali, pois não encontraram as coisas como as haviam deixado.

- Quem andou sentando em minha cadeira? – perguntou o primeiro.

E o segundo:

- Quem andou comendo no prato?

O terceiro:

- Quem tirou um pedaço do meu pão?

O quarto:

- Quem andou comendo meus legumes?

O quinto:

- Quem andou usando meu garfo?

O sexto:

- Quem andou comendo com a minha faca?

O sétimo:

- Quem andou bebendo meu vinho?

Então, o primeiro dos anõezinhos olhou em torno e viu que o colchão de sua cama estava afundado no meio.

- Quem andou sentando em minha cama? – perguntou.

Os outros anões notaram que o mesmo acontecera em suas camas e fizeram a mesma pergunta, menos o último deles que, ao examinar a sua cama, viu Branca de Neve

deitada e dormindo. Chamou, então, os outros, que vieram, cada um com uma vela acesa na mão, e, quando as velas iluminaram em cheio Branca de Neve, todos exclamaram ao mesmo tempo:

- Meu Deus do céu, que menina linda!

Ficaram muito alegres e não acordaram a menina. O sétimo anão passou a noite dormindo na cama dos companheiros, uma hora com cada um, a fim de que todos contribuíssem igualmente para ajudá-lo.

Quando amanheceu, Branca de Neve acordou, e ficou assustada, vendo os sete anões. Eles, porém, se mostraram muito amáveis e quiseram saber o seu nome.

- Eu me chamo Branca de Neve – ela respondeu.

- Por que vieste aqui para a nossa casa? Perguntaram também.

A menina contou, então, tudo que lhe acontecera. Como sua perversa madrasta mandou matá-la, mas o caçador encarregado de executar a sinistra missão tivera pena dela e a deixara fugir, ela andara desorientada pela floresta, até encontrar aquela casa.

- Se quiseres tomar conta da nossa casa, cozinhar, fazer as camas, lavar nossa roupa e costurá-las quando houver necessidade, trazendo tudo muito limpinho e asseado, poderás ficar conosco e nada te faltará – propuseram os anões.

- Quero muito – concordou a menina.

E ficou morando com os anões. Tomava conta da casa com a maior boa vontade, mantendo tudo limpo e bem arrumado. De manhã cedo, os anões iam às montanhas para mineirar, retirando cobre e ouro das galerias que abriam na terra. Voltavam no fim da tarde, e o seu jantar tinha de estar prontinho quando chegavam em casa.

Branca de Neve ficava sozinha o dia inteiro, e por isso os anões que tinham se afeiçoado muito a ela, sempre recomendavam:

- Cuidado com tua madrasta. Ela vai acabar descobrindo onde tu estás. Toma cuidado para não a deixares entrar, se por acaso vier aqui.

A rainha, porém, acreditando que havia comido o pulmão e o fígado da enteada, estava convencida de que voltara a ser a mulher mais bonita do mundo. E um dia voltou a perguntar ao espelho encantado.

*Dize a pura verdade, dize, espelho meu:
Há no mundo mulher mais bela do que eu?*

E ouviu a resposta:

*Entre as que vejo és a mais bela.
Com sete anões, tua enteada
Vive, porém, muito animada.
Ninguém mais linda é do que ela.*

A rainha ficou estarecida, pois sabia que o espelho jamais mentia, e viu que o caçador a traía e que Branca de Neve estava viva.

Dirigiu-se, então, a um aposento secreto, de aspecto sinistro, que mantinha no palácio real, e lá preparou uma maçã envenenada. Por fora tinha um aspecto perfeito, com toda a aparência de uma maçã bem madura e muito saborosa. Por dentro, porém, era o contrário, e um pedacinho dela era suficiente para matar de pronto quem o comesse.

E quando a maçã ficou pronta, a malvada madrasta pintou o rosto e se vestiu com se fosse uma camponesa, e conhecendo, graças à sua arte diabólica onde a enteava se encontrava, atravessou a floresta, até chegar a casa dos sete anões. Bateu na porta. Branca de Neve enfiou a cabeça na janela e disse:

- Não posso deixar entrar pessoa alguma. Os sete anões me proibiram.

- Não preciso de entrar – replicou a madrasta. – Estou só querendo te dar uma das maçãs que me sobraram.

- Não, respondeu a enteada. _ Não aceitarei coisa alguma.

- Estás com medo de veneno? Insistiu a rainha. – Olha. Vou cortar a maçã em dois pedaço. Ficas com a parte que tem a casca vermelha e eu com a quem te a casca clara.

A maçã foi preparada com tanta habilidade, que só a parte que tinha a casca vermelha ficou envenenada. Branca de Neve olhou para a maçã e seu aspecto era tão apetitoso, que fazia realmente dar água na boca. A menina não resistiu muito: enfiou a mão pela janela e pegou o pedaço de maçã. Mal levou o pedaço a boca caiu morta.

A rainha olhou-a com ódio ainda refletido nos olhos e dobrou uma gargalhada satânica.

- Tens a cútis cor de neve, o colorido cor de rosa e os cabelos cor de ébano, mas aí estás, morta e bem morta!

E, tendo voltado para o seu quarto, consultou o espelho mágico:

Dize-me a pura verdade, dize, espelho meu:

Há no mundo mulher mais bela do que eu?

E ouviu a resposta:

Em verdade não há, no mundo, com certeza,

Tão bela quanto vós ou rainha ou princesa.

Seu invejoso coração ficou em paz diante disso, se é que um coração invejoso pode ficar em paz.

Quando voltaram para casa naquele dia, os sete anões encontraram Branca de Neve estendida no chão, imóvel, sem respirar: estava morta. Eles não se resignavam, porém, com aquela desgraça. Carregaram-na, procuraram por todos os modos animá-la, com massagens e sinapismos. Em vão, não adiantava esforço algum. Tiveram que colocá-la em um esquife e todos os sete sentaram ao redor, chorando sem parar durante três dias.

Era necessário enterrá-la, passados os três dias. Ela, porém, tinha a aparência de uma pessoa viva, com as faces coradas: como em vida, branca como a neve, vermelha com o sangue e os cabelos negros como o ébano. Então, em vez de enterrá-la, os anões levaram o esquife para o alto da montanha e um deles sempre ficava ao seu lado, protegendo-o. E as aves também vieram. E choraram com saudade de Branca de Neve. Primeiro uma coruja, depois um corvo e afinal uma pomba.

E Branca de Neve continuou por muito, muito tempo no esquife, tão bela como sempre, com uma expressão tranquila e angelical no rosto, como se estivesse apenas dormindo.

E aconteceu que um príncipe atravessou a floresta e chegou à casa dos anões, onde resolveu pernoitar. Viu o esquife na montanha e dentro dele a linda Branca de Neve e leu o que nele estava escrito com letras de ouro pelos anões, dizendo que se tratava de uma princesa.

E falou aos anões:

- Deixai-me levar o caixão, que vos darei em troca o que quiserdes.

Os anões, porém, responderam:

- Não nos separaremos dela nem em troca de todo o ouro que há no mundo!

- Dai-me então como um presente, pois não posso viver sem ver Branca de Neve – insistiu o príncipe. – Velarei por ela como o meu bem mais precioso.

Ouvindo aquelas palavras, os bondosos anões se apiedaram do príncipe e ofereceram-lhe o esquife de Branca de Neve como presente.

E o príncipe partiu levando o esquife, carregado nos ombros por seus servidores. E aconteceu que os servidores tropeçaram em um toco de árvore, e o esquife quase caiu, e balançou tanto que o pedaço envenenado de maçã que ela havia comido saltou para fora da garganta de Branca de Neve, onde estava atravessado. E logo em seguida, ela abriu os olhos, levantou a tampa de vidro do esquife e sentou-se, viva e bem disposta.

- Onde estou, meu Deus do céu! – gritou.

- Estás comigo! – exclamou o príncipe, contando-lhe depois o que acontecera, e concluiu: - Amo-te mais do que qualquer coisa no mundo. Vem comigo ao palácio de meu pai. Serás minha esposa.

Branca de Neve aceitou o pedido sem relutância, e o casamento se realizou com a maior pompa e esplendor. A madrasta foi também convidada para a festa. E quando, se viu metida em suas ricas e belas vestes e coberta de jóias, perguntou ao espelho mágico:

Dize-me a pura verdade, dize, espelho meu:

Há no mundo mulher mais bela do que eu?

E para sua grande surpresa e imenso desespero, a resposta foi esta:

Aqui neste quarto sois vós, vós sozinha

Mais muito mais bela é a jovem rainha.

O ódio da malvada mulher foi tanto, tão intenso, que ela ficou inteiramente desorientada, sem saber de todo o que fazer. A princípio, não queria, de modo algum, ir ao casamento. Não conseguia se acalmar, no entanto, teve que ir assim mesmo, transtornada como estava.

Foi. E quando reconheceu Branca de Neve, teve tanta raiva e tanto medo, ao mesmo tempo, que ficou imóvel, paralisada, incapaz de dar um passo.

Já haviam sido levados ao fogo sapatos de ferro, que foram trazidos seguros por tenazes e colocados diante dela, que teve de calçá-los e dançar até cair exausta e se estorcendo de dor. Deu o último suspiro, junto com o qual saiu também a sua alma, em direção ao inferno.

FONTE: Versão extraída dos *Contos dos irmãos Grimm*.

7. Pequeno Polegar

Era uma vez um casal de lenhadores que tinha sete filhos, todos eles homens; o mais velho tinha dez anos e o mais novo sete. Há de causar espanto que o lenhador tenha tido tantos filhos em tão pouco tempo, mas o caso é que sua mulher era muito expedita nessa função e nunca tinha menos de dois filhos de cada vez.

Eles eram muito pobres e os seus sete filhos lhes davam muita preocupação, pois nenhum deles tinha ainda idade para ganhar a vida. O que os aborrecia ainda mais era que o mais novo era muito miúdo e não falava uma palavra, tomando eles como parvoíce o que não passava de um sinal de bondade de espírito. Ele era muito pequeno, e quando veio ao mundo tinha o tamanho de um dedo polegar, o que fez com que o chamassem de Pequeno Polegar.

O pobre menino era o bode expiatório da casa, sendo considerado culpado de tudo o que acontecia de errado ali. No entanto, era o mais esperto e o mais ajuizado de todos os irmãos. E se falava pouco, ouvia muito.

Num ano de muita miséria, em que a fome foi muito grande, aquela pobre gente decidiu desfazer-se dos filhos. Uma noite quando os meninos já estavam deitados e o lenhador se achava sentado ao pé do fogo com a mulher, ele lhe falou, com o coração cheio de dor: “Você está vendo que não podemos mais alimentar nossos filhos. “Não tenho coragem de vê-los morrer de fome diante dos meus olhos e estou resolvido a levá-los amanhã à floresta e deixá-los lá, perdidos, o que não é difícil de fazer, pois enquanto eles se distraírem catando gravetos nós fugimos sem que eles percebam” “Aí, aí!”, gemeu a lenhadora, “você será capaz, você mesmo, de abandonar os seus filhos na floresta? Não adiantou o marido mostrar a ela como era grande a sua miséria, ela não podia consentir naquela idéia. Ela era pobre, mas era a mãe dos meninos.

Contudo, depois de refletir como seria doloroso ver os filhos morrerem de fome, ela acabou consentindo, e foi-se deitar chorando.

O Pequeno Polegar ouviu tudo o que eles tinham dito, pois, ao perceber da sua cama que os pais falavam dos problemas da casa, ele se levantou silenciosamente e se meteu sob o banco do pai, para ouvi-los sem ser visto. Quando foi deitar-se de novo não conseguiu dormir o resto da noite, foi até a beira do rio catar pedrinhas brancas. Encheu com elas os bolsos e voltou para casa. Todos partiram, mas o Pequeno Polegar não contou nada do que sabia aos irmãos.

Eles foram até uma floresta muito fechada, onde uma pessoa não enxergava a outra a dez passos de distância. O lenhador começou a cortar lenha e os meninos a juntar os

feixes de ramos. O pai e a mãe, ao vê-los distraídos com esse trabalho, foram-se afastando deles aos poucos e por fim fugiram rapidamente por um caminho diferente.

Quando os meninos se viram sozinhos começaram a gritar e a chorar com toda a força. O Pequeno Polegar deixou-os gritar, já sabendo muito bem como poderia voltar à casa, pois à medida que andava ele viera deixando cair ao longo do caminho as pedrinhas brancas que trazia nos bolsos. Disse então aos irmãos: “Não tenham medo. Meu pai e minha mãe, nos deixaram aqui mas eu levarei vocês de volta a casa. Basta que me sigam”.

Os irmãos o seguiram e ele os levou para casa pelo mesmo caminho por onde tinham vindo até a floresta. Sem coragem de entrar logo, eles se agruparam junto à porta para ouvir o que diziam os seus pais.

No momento em que o lenhador e a lenhadora chegaram em casa, receberam de surpresa, enviado pelo chefe da aldeia, dez escudos que ele lhes devia fazia muito tempo e dos quais eles já tinham desistido. Isso lhes deu novo alento, pois os pobres coitados estavam morrendo de fome. O lenhador mandou imediatamente a mulher ao açougue. Como fazia muito tempo que eles não comiam, ele comprou uma quantidade de carne três vezes maior do que a necessária para duas pessoas. Depois que saciaram a fome, a mulher falou: “Ai, ai, meu Deus, onde estarão agora os nossos pobres filhos? Eles iriam aproveitar muito tudo isso que sobrou. Mas foi você, Guilherme, que quis abandoná-los; bem que eu disse que nós iríamos nos arrepender. Como estarão eles agora no meio da floresta? Aí, meu Deus, com certeza os lobos já os comeram! Como você é desumano, abandonando assim os seus filhos!”.

O lenhador acabou perdendo a paciência, pois a mulher repetiu mais de vinte vezes que ela bem que tinha dito que eles iam arrepender-se. Ele ameaçou de lhe dar uns tapas se ela não se calasse. Não é que o lenhador não estivesse até mais acabrunhado que a mulher, mas é que ela lhe atazanava a cabeça. Ele era igualzinho a muita gente, que gosta muito das mulheres que dizem amém, mas acha muito aborrecidas as que estão sempre falando eu-bem-que-disse.

A lenhadora estava em pranto. “Ai meu Deus! Onde estarão agora os meus filhos, os meus pobres filhinhos?”. Ela falou tão alto, uma vez, que os meninos, encostados à porta, ouviram e começaram a gritar juntos: “Estamos aqui! Estamos aqui!” Ela correu a abrir a porta e lhes disse, beijando-os: “Como estou feliz de ver vocês de novo, meus queridos filhos! Vocês devem estar muito cansados e com muita fome. E você Pierrot, como está enlameado... Venha cá, para eu te lavar”. Esse Pierrot era o seu filho mais velho e o mais amado por ela, porque era um pouco ruivo, igual à mãe.

Eles se sentaram à mesa e comeram com um apetite que dava gosto ao pai e à mãe, aos quais contaram o medo que tinham tido na floresta, falando todos aos mesmo tempo. Aquela boa gente se sentia muito feliz de ter os filhos junto deles de novo; essa alegria durou o tempo que duraram os dez escudos. Quando o dinheiro acabou eles voltaram à antiga tristeza, decidindo então levar os filhos para a floresta de novo, e dessa vez para bem longe, a fim de que eles não pudessem voltar.

Contudo, não conseguiram conversar sobre isso tão secretamente que não fossem ouvidos pelo Pequeno Polegar, que se preparou para se safar da situação da mesma forma como tinha feito da primeira vez. Quando, porém, ele se levantou cedinho para catar as pedrinhas, não pôde fazer isso porque encontrou a porta da casa solidamente trancada. Ele ficou sem saber o que fazer; entretanto, tendo a mãe dado a cada um deles um pedaço de pão para a refeição da manhã, ele imaginou que poderia usar o seu pão, em lugar de pedras, fazendo bolinhas com ele e atirando-as pelo caminho por onde passassem. Assim, pensando, guardou o seu pedaço no bolso.

O pai e a mãe os levaram para o ponto mais fechado e escuro da floresta e os deixaram ali, escapulindo rapidamente por um outro caminho. O Pequeno Polegar não se preocupou muito, pois imaginava poder encontrar facilmente o caminho de volta seguindo as bolinhas de pão, que na vinda ele viera deixando cair no chão. Ficou, porém, espantado quando não conseguiu encontrar uma única migalha do pão. Os passarinhos tinham comido tudo.

Eles ficaram, então realmente aflitos, pois quanto mais andavam, mais se embrenhavam na floresta. Chegou a noite e começou a soprar um vento muito forte, que lhes causou um pavor terrível. Imaginavam estar ouvindo de todos lados os uivos dos lobos aproximando-se para devorá-los. Eles não tinham coragem de falar uns com os outros, nem de olhar para os lados. Logo depois desabou uma chuva pesada, que os deixou molhados até os ossos. Eles continuaram a andar, escorregando, caindo no meio do barro, levantando-se com as mãos cobertas de lama sem saber o que fazer com elas.

O Pequeno Polegar subiu ao alto de uma árvore para ver se avistava alguma coisa. Virando a cabeça para todos os lados, acabou vendo ao longe, para além da floresta, um clarão muito débil, como o de uma candeia. Ele desceu da árvore, mas ao pôr os pés no chão não viu mais nada. Isso o deixou desolado. Contudo, ao caminhar durante algum tempo, junto com os irmãos, na direção de onde tinha visto a luz, tornou a avistá-la ao sair da floresta.

Alcançaram, por fim, a casa de onde vinha a luz, não antes que passassem por muitos sobressaltos, pois várias vezes a perderam de vista, o que acontecia sempre que desciam até alguma gruta. Bateram à porta e uma boa mulher veio abrir, perguntando o que desejavam. O Pequeno Polegar falou que eles eram uns pobres meninos perdidos na floresta e lhe pediam, por caridade, um abrigo para passarem a noite. A mulher, ao se ver diante de tão encantadoras crianças, pôs-se a chorar e lhes disse: “Ai, meus pobres meninos, onde é que vocês foram bater! Vocês não sabem que aqui é a casa de um ogro que come crianças? – “Ai de nós, minha senhora”, respondeu o Pequeno Polegar, que tremia dos pés a cabeça, assim como os seus irmãos, “que podemos fazer?” Com toda certeza os lobos da floresta vão nos comer esta noite, se a senhora não permitir que nos abriguemos aqui. Diante disso, preferimos que seja o Sr. Ogro que nos coma; talvez ele tenha pena de nós, se a senhora lhe suplicar que nos poupe”.

A mulher do Ogro, acreditando poder escondê-los do marido até a manhã seguinte, deixou-os entrar e os levou para se aquecerem junto a um bom fogo, sobre o qual ela tinha posto a assar no espeto um carneiro inteiro, para o jantar do Ogro.

Quando já estavam começando a se aquecer, eles ouviram três ou quatro batidas muito forte na porta. Era o Ogro que chegava. Depressa a mulher escondeu-os debaixo da cama e foi abrir a porta. A primeira coisa que o Ogro perguntou foi se o jantar já estava pronto e o vinho tinha sido tirado do tonel. Logo depois sentou-se à mesa, pondo-se a farejar à direita e a à esquerda, e dizendo que sentia cheiro de carne fresca. “Deve ser este vitelo que acabei de temperar”, respondeu a mulher. “Há qualquer coisa aqui que não sei o que é”. E assim falando ele se levantou e foi direto à cama.

“Ah!”, exclamou ele, “aí está como você me engana, maldita mulher! Não sei o que me segura, que ainda não te comi também. O que te salva é que você está velha demais. Eis aqui uma boa caça, que vem bem a propósito para eu oferecer a três ogros, meus amigos, que devem visitar-me um dia desses”.

E tirou debaixo da cama, um após outro, os pobres meninos, que caíram de joelhos diante dele e lhe pediram misericórdia. Mas eles estavam lidando com o mais cruel de todos os ogros, o qual, longe se apiedar deles, já os devorava com os olhos e dizia à sua mulher que eles seriam um prato muito apetitoso depois de preparados com um bom molho.

Ele foi buscar um grande facão e, voltando para junto dos pobres meninos, começou a afiá-lo numa comprida pedra que segurava na mão esquerda. Já tinha agarrado uma das crianças quando sua mulher lhe disse: “Que é que você pretende fazer a uma hora dessas? Amanhã você terá tempo de sobra para isso”. – “Cale-se”, respondeu o Ogro, “assim a carne deles ficará mais macia”. – “Mas você ainda tem tanta carne” insistiu a mulher. “Veja, um vitelo, dois carneiros e a metade de um porco”. – “É você tem razão”, disse o Ogro. “Dê bastante comida a eles, para que não emagreçam, e leve-os para dormir”.

A boa mulher ficou louca de alegria; serviu aos meninos um farto jantar, mas eles não conseguiram comer nada, tamanho era o medo que sentiam. Quanto ao Ogro ele se pôs a beber, encantado por ter com quem regalar seus amigos. Tomou uma dúzia de copos a mais do que estava acostumado, e isso lhe subiu à cabeça, forçando-o a ir deitar-se.

O Ogro tinha sete filhas, todas elas ainda meninas. Essas ograzinhas tinham todas uma tez muito bonita porque comiam carne crua, como o pai, mas tinham olhinhos cinzentos e muito redondos, o nariz adunco e uma boca muito grande com dentes compridos, muito aguçados e separados uns dos outros. Elas ainda não eram muito más, mas já prometiam muito, pois gostavam de morder as criancinhas para chupar o seu sangue.

Tinham sido postas cedo para dormir e estavam todas as sete estendidas numa cama enorme, cada uma com uma coroa de ouro na cabeça. Havia no outro quarto uma outra cama do mesmo tamanho, e foi nela que a mulher do Ogro deitou os sete meninos. Em seguida, foi deitar-se junto do marido.

O Pequeno Polegar tinha reparado que as filhas do Ogro traziam coroas de ouro na cabeça. Receoso de que o Ogro se arrepende-se de não os ter matado logo, ele levantou-se no meio da noite e, pegando o seu gorro e o de seus irmãos, colocou-os com toda a cautela na cabeça das sete filhas do Ogro, depois de lhes tirar as coroas de ouro que pôs na sua própria cabeça e na dos seus irmãos, para que o Ogro pensasse que eles eram as suas filhas e as suas filhas, os meninos que ele queria matar. A coisa funcionou exatamente como ele havia imaginado, pois o Ogro, tendo acordado por volta da meia-noite, lastimou ter deixado para o dia seguinte o que poderia ter feito na véspera. Saltou, pois, bruscamente do leito e apanhou o seu facão dizendo: “Vamos ver como estão aqueles idiotinhas. Não deixemos para amanhã o que pode ser feito hoje”.

Subiu, pois, às apalpadelas para o quarto das filhas e se aproximou do leito onde estavam os menino; todos dormiam, menos o Pequeno Polegar, que sentiu muito medo quando a mão do Ogro tateou a sua cabeça, como tinha feito com seus irmãos. O Ogro percebeu as coroas de outro e falou: “Com efeito, eu ia fazer um belo trabalho. Estou vendo que bebi demais ontem à noite.” Em seguida, dirigiu-se ao leito de suas filhas e, ao apalpar os gorros em suas cabeças, disse: “Ah, aqui estão eles, os malandrinhos!! Façamos o serviço com presteza.” E assim falando, cortou sem titubear o pescoço de suas sete filhas. Muito contente com o seu feito, ele foi deitar-se de novo ao lado da mulher.

Assim que o Pequeno Polegar ouviu o Ogro roncar, ele acordou os irmãos e mandou que se vestissem rapidamente e o acompanhassem. Eles desceram silenciosamente até o jardim, pularam o muro e correram durante o resto da noite, sem parar de tremer e sem saber para onde iam.

Quando o Ogro acordou, disse à mulher: “Vá lá em cima e prepare aqueles malandrinhos de ontem.”. A Ogra muito se admirou da bondade do marido, não pondo em dúvida que ele tinha querido dizer quando falou em preparar os meninos, acreditando que lhe dava ordem para vesti-los. Ela subiu ao quarto deles e grande foi o seu espanto ao ver suas sete filhas degoladas e mergulhadas numa poça de sangue.

Ela começou por desmaiar (pois é essa a primeira providência que tomam quase todas as mulheres em situações semelhantes). O Ogro, receando que a mulher demorasse muito a fazer o que haviam mandado, subiu para ajudá-la, não tendo ficado menos espantado do que ela diante do pavoroso quadro que encontrou. “Oh, que foi que eu fiz!” gemeu ele. “Aqueles miseráveis vão me pagar, e vai ser agora mesmo”.

Atirou um balde d’água na cara da mulher, e quando ela voltou a si ele lhe disse: “Traga-me depressa as botas de sete léguas, para que eu possa pegá-los.” E meteu o pé na estrada. Depois de ter corrido por todo lado, ele acabou por seguir o caminho por onde iam os pobres meninos, que já estavam a apenas cem passos da casa de seu pai. Eles avistaram o Ogro, que saltava de montanha em montanha e atravessava os rios com tanta facilidade como se fossem regatos. O Pequeno Polegar, ao ver uma reintrância numa rocha perto dali, escondeu-se nela junto com os irmãos, sempre atento ao que o Ogro ia fazer. O gigante bastante cansado da longa caminhada que havia feito inutilmente (pois as botas de sete léguas cansam muito quem as usa), quis repousar um pouco, e por acaso foi sentar-se em cima da rocha onde os meninos estavam escondidos.

Como estava morto de cansaço, depois de repousar por algum tempo ele acabou por adormecer, começando logo a roncar de uma forma assustadora que os pobres meninos sentiram o mesmo pavor que tinham sentido quando ele ameaçara cortar-lhes o pescoço com o seu facão. O Pequeno Polegar ficou um pouco menos assustado e recomendou aos irmãos que corressem para casa o mais depressa possível enquanto o Ogro dormia, e não se preocupassem com ele próprio. Os irmãos aceitaram o seu conselho e logo alcançaram a casa de seus pais.

O Pequeno Polegar aproximou-se, então, do Ogro e tirou-lhe cautelosamente as botas, calçando-as imediatamente. As botas eram muito grandes, mas como eram encantadas, tinham o dom de aumentar ou diminuir o seu tamanho de acordo com a perna de quem as calçasse. Assim sendo, elas se ajustaram às pernas do Pequeno Polegar como se tivessem sido feitas para ele.

Ele foi direto à casa do Ogro e lá encontrou a mulher dele chorando junto de suas filhas degoladas. “O seu marido está em grande perigo”, disse o Pequeno Polegar. “Ele foi capturado por um bando de assaltantes, que juraram matá-lo se ele não lhes entregar todo o seu ouro e toda a sua prata. No momento em que eles encostavam o punhal na avisar a senhora da situação em que ele se encontra e lhe dizer para me entregar tudo o que há aqui de valor, sem esquecer nada, porque do contrário eles o matarão sem piedade. Com tudo tem de ser feito muito depressa, ele quis que eu calçasse sua bota de sete léguas para me desincumbir dessa missão, e também para a senhora não pensar que estou mentindo”.

Apavorada, a boa mulher entregou-lhe imediatamente tudo o que possuía, pois aquele ogro, embora gostasse de comer crianças, era muito bom marido. O Pequeno Polegar, carregado com todas as riquezas do Ogro, dirigiu-se à casa de seu pai, onde foi recebido com grande alegria.

Há muita gente que não concorda com o final dessa história sendo da opinião que o Pequeno Polegar roubou as coisas do Ogro, e também nunca lhe passou pela cabeça calçar suas botas de sete léguas, que só serviam para o Ogro correr atrás de criancinhas. Os que pensam assim garantem saber disso de boa fonte, por terem até mesmo comido e bebido na casa do lenhador. Segundo eles, quando o Pequeno Polegar calçou as botas do Ogro, ele correu à corte, onde sabia que precisavam de alguém para trazer notícias de um exército que se encontrava a duzentas léguas dali, e do resultado de uma batalha que havia sido travada. Dizem eles que o Pequeno Polegar foi procurar o rei e lhe disse que, se quisesse, poderia trazer-lhe notícias do exército

antes do fim do dia. O rei prometeu-lhe uma grande soma de dinheiro se ele conseguisse fazer isso. O Pequeno Polegar trouxe as notícias naquela mesma tarde. E tendo ficado conhecido por causa dessa primeira corrida, ele passou a ter tudo o que queria, pois o rei pagava a ele muito bem para levar suas ordens ao exército; além disso, uma infinidade de damas dava-lhe tudo o que ele pedia para que lhes trouxesse notícias de seus namorados. E era com esse serviço que ele ganhava mais dinheiro.

Algumas mulheres o encarregavam de levar cartas para seus maridos, mas pagavam tão mal e eram tão poucas, que ele nem se importava com o que ganhava com isso.

Depois de trabalhar nesse ofício de correio por algum tempo e de ter amealhado uma boa fortuna, ele voltou para a casa do pai. É impossível descrever a alegria que todos tiveram ao vê-lo de novo. Graças a ele, a família passou a viver na abundância; ele tratou de ajudar o pai e aos irmãos, estabelecendo para todos eles novos ofícios, ao mesmo tempo que não se esquecia de satisfazer cuidadosamente os seus próprios desejos.

FONTE: Versão extraída dos *Contos de Perrault*.

8. O Barba Azul

Era uma vez um homem que possuía belas casas na cidade e no campo, baixelas de ouro e de prata, móveis de madeira lavrada e carruagens douradas. Mas, para sua infelicidade, esse homem tinha a barba azul, e isso o tornava tão feio e tão assustador que não havia nenhuma mulher e nenhuma moça que não fugisse da sua presença.

Uma de suas vizinhas, dama de alta nobreza, tinha duas filhas extremamente belas. Ele pediu-lhe uma delas em casamento, deixando à mãe a decisão de qual seria a escolhida. Nenhuma das duas concordou em aceitá-lo, e o empurravam uma para a outra, sem coragem de casar com um homem que tinha a barba azul. O que as desgostava ainda mais era que ele há havia desposado diversas mulheres, sendo que ninguém sabia o fim que elas tinham levado.

Barba-Azul, para travar conhecido com as duas moças, levou-as com suas melhores amigas e algumas jovens das vizinhanças, para passarem oito dias em uma de suas casas de campo. Foi uma sucessão de passeios, de caçadas e pescarias, de danças, banquetes e ceias. Ninguém dormia, e todos passavam as noites a fazer brincadeiras e a pregar peças uns nos outros. Enfim, tudo ia tão bem que a irmã caçula começou a achar que a barba do dono da casa não era tão azul assim e que ele era um homem bastante agradável. Tão logo retornaram todos à cidade, o casamento foi realizado.

Ao fim de um mês, Barba-Azul disse à mulher que era obrigado a fazer uma viagem à província para tratar de um assunto importante, devendo ficar fora uma seis semanas, pelo menos. Recomendou-lhe que se divertisse durante sua ausência, convidando suas amigas mais íntimas para visitá-la e levando-as ao campo, se quisesse, podendo ficar inteiramente à vontade. “Aqui estão as chaves do dois grandes armários”, disse ele, “e estas aqui são as das baixelas de ouro e de prata, que não são usados todos os dias; e estas, as dos meus cofres-fortes, onde estão guardados o meu ouro e o meu dinheiro; aqui estão também as chaves das caixas onde se acham as minhas pedrarias, e finalmente esta aqui abre todos os aposentos do palácio. Quanto a esta chavezinha

aqui, é a do quarto que fica no final da grande galeria do andar inferior. Você pode abrir tudo, ir a toda parte, mas nesse pequeno cômodo está proibida de entrar. E é uma proibição tão rigorosa que, se você se aventurar a abri-lo, não há nada que não deva esperar da minha cólera”.

Ela prometeu observar rigorosamente tudo o que ele havia ordenado, e o marido, depois de abraçá-la, entrou na carruagem e partiu.

As vizinhas e as amigas não esperaram que as fossem buscar para visitar a jovem recém-casada, tal era a sua impaciência em conhecer todas as riquezas da casa. Não tinham ousado ir lá quando o marido se achava presente por causa de sua barba azul, que lhes infundia temor. Logo se puseram a percorrer os salões e os quartos e a abrir os guarda-roupas onde se viam dezenas de trajes, cada qual mais belo e mais suntuoso que o outro. Depois subiram para os aposentos onde eram guardadas as riquezas, e não se cansaram de admirar a quantidade e a beleza das tapeçarias, dos leitos, dos sofás, dos armários, dos consolos, das mesas e dos espelhos, nos quais a pessoa podia mirar-se dos pés à cabeça e cujas guarnições, ora de cristal, ora de prata ou de cobre, eram as mais belas e suntuosas que se pode imaginar. Elas não cessavam de exaltar tudo o que viam, invejando a felicidade da amiga, que, entretanto, não conseguia achar encanto em nenhuma daquelas riquezas devido à impaciência em que se achava de ir abrir o cômodo do andar de baixo.

Sua curiosidade foi tão forte que, sem refletir que era indelicado de sua parte largar sozinhas as suas visitas, ela desceu por uma escada secreta com tanta precipitação que por duas vezes quase quebrou o pescoço. Chegando à porta do quartinho, ela parou um instante, recordando a proibição que o marido lhe havia feito e refletindo que talvez lhe sucedesse alguma desgraça por sua desobediência. Entretanto, a tentação era tão grande que ela não conseguiu vencê-la. Pegou, pois, a chavezinha e, toda trêmula, abriu a porta do quarto.

No princípio não enxergou nada porque as janelas estavam fechadas. Após alguns instantes começou a ver que o chão estava todo coberto de sangue coagulado, no qual se refletiam os corpos de várias mulheres mortas, pregadas ao longo das paredes. Eram todas as mulheres que Barba-Azul havia desposado e às quais havia cortado o pescoço, uma após outra. Ela pensou morrer de pavor, e a chave do quarto, que tinha acabado de tirar da fechadura, caiu-lhe da mão.

Após se refazer um pouco do susto, ela apanhou a chave, fechou de novo a porta e foi para o seu quarto a fim de se recompor. Não conseguiu, porém, acalmar-se, de tal forma que estava chocada.

Ao notar que a chave do quartinho estava manchada de sangue, ela lavou duas ou três vezes, mas o sangue não desaparecia; por mais que a esfregasse e areasse, a mancha de sangue permanecia, pois a chave era encantada e não havia absolutamente nada que a pudesse limpar. Quando se conseguia tirar o sangue de um lado, ele surgia no outro...

Barba-Azul voltou naquela noite, mesma, da sua viagem, explicando que tinha recebido algumas cartas no caminho, nas quais era informado que os negócios que o tinham feito partir acabavam de ser resolvidos a seu favor. Sua mulher fez tudo o que pôde para mostrar que se sentia encantada com a sua volta.

No dia seguinte ele pediu as chaves de volta e ela as devolveu com mão trêmula, fazendo com que ele facilmente adivinhasse o que tinha acontecido. “Qual a razão, perguntou ele, “de não se encontrar aqui junto com as outras a chave do quartinho?” – “Acho que deixei cair lá em cima, na minha mesa”, ela falou. “Não deixe de me trazer o mais breve possível”. Disse Barba-Azul.

Após muita delonga, a chave teve de ser trazida, afinal. Barba-Azul, depois de examiná-la, disse à mulher: “- Não posso saber a razão”, respondeu a pobre criatura, mais pálida do que a morte. “Você não sabe a razão”, retrucou Barba-Azul. “Pois eu sei muito bem. Você quis entrar no quarto. Pois bem, minha senhora, você vai entrar lá de novo e ocupar o seu lugar ao lado das damas que lá estão”.

Ela lançou-se aos pés do marido, chorando e suplicando o seu perdão, com todas as mostras de um sincero arrependimento por não ter obedecido suas ordens. Bela e desesperada como estava, ela teria comovido uma rocha, mas Barba-Azul tinha um coração mais duro que todas as rochas. “Você vai ter de morrer”, disse-lhe ele, sem maiores contemplações. “Já que tenho de morrer”, falou ela, da-me um pouco de tempo para eu orar a Deus”. – “Dou-lhe um quarto de hora”, disse Barba-Azul. “Nem um segundo a mais”.

Quando se viu só, ela chamou a irmã e disse: “Minha irmã Ana (era o seu nome), suba até o alto da torre eu lhe peço, para ver se meus irmãos já estão vindo. Eles prometeram visitar-me hoje. Se você os enxergar faça sinais a eles para que se apressem”. A irmã Ana subiu até o alto da torre, enquanto a pobre e aflita criatura gritava-lhe de minuto a minuto: “Ana, minha irmã Ana, você não vê ninguém vindo? E a irmã Ana respondia: “ Não vejo nada a não ser o sol que cintila e o capim que verdeja”.

“Trate de descer logo”, bradava Barba-Azul, “ou vou aí em cima te buscar!” – “Já estou indo”, respondeu a mulher, e em seguida gritou: “Ana, minha irmã Ana, você não vê ninguém vindo? – “Eu vejo”, respondeu a irmã Ana, “uma grande nuvem de pó, vindo para cá...” – “São os meus irmãos?” – “Infelizmente não, minha irmã! Vejo um rebanho de carneiros...” “- Você não vai descer?”, berrou Barba-Azul. “Um instantinho só”, e depois gritou: “Ana, minha irmã Ana, você não vê ninguém vindo?” – “Vejo dois cavaleiros vindo para cá, mas estão muito longe ainda.” – “Deus seja louvado!”, exclamou ela depois. “São meus irmãos. Fiz todos os sinais que foi possível para que eles se apressem”.

Barba-Azul pôs-se a berrar com tal força que toda a casa estremeceu. A pobre mulher desceu até onde ele se achava e lançou-se a seus pés, em pranto e toda desgrenhada. “Isso de nada adianta”, falou Barba-Azul. “Você vai ter de morrer”. Em seguida, agarrando-a pelos cabelos com uma das mãos e com a outra erguendo no ar o facão, ele preparou-se para cortar-lhe a cabeça. A pobre mulher, voltando para ele o rosto e fixando nele um olhar moribundo, suplicou-lhe que lhe concedesse um minuto de recolhimento. “Não, não”, falou ele, “recomende sua alma a Deus”, e erguendo o braço... Nesse momento bateram à porta com tanta força que Barba-Azul se deteve instantaneamente. A porta se abriu e imediatamente entraram dois cavaleiros de espada em punho, que avançaram diretamente sobre Barba-Azul.

Ele reconheceu os irmãos de sua mulher, sendo que um deles era dragão da cavalaria e o outro mosqueteiro, e em vista disso tratou de escapular. Mas os dois irmãos o perseguiram tão de perto que o agarraram antes que ele chegasse à escadaria externa e lhe trespassaram o corpo com suas espadas, deixando-o estirado e morto ali. A pobre mulher estava quase tão morta quanto o marido e nem forças tinha para se levantar e abraçar os irmãos.

Verificou-se que Barba-Azul não tinha herdeiros, e assim sua mulher tornou-se dona de todos os seus bens. Uma parte de sua fortuna ela empregou arranjando o casamento de sua irmã Ana com um jovem fidalgo que há amava havia muito tempo; uma outra parte ela usou para comprar patentes de capitão para os seus dois irmãos; e o resto foi empregado no seu próprio casamento com um homem bondoso, que a fez esquecer os tristes tempos que havia vivido com Barba-Azul.

FONTE: Versão extraída dos *Contos de Perrault*.

9. João com Sorte

João trabalhou sete anos para o mesmo patrão. E no fim lhe disse:

- Patrão, já cumpri meu tempo. Agora, vou voltar para casa. Queria receber meu ordenado.

- Você me serviu lealmente, cumpriu o seu dever. A recompensa será de acordo com o trabalho prestado – disse o patrão.

E deu a João um pedaço de ouro do tamanho de uma cabeça. João tirou o lenço do bolso, enrolou o pedaço de ouro no lenço, colocou-o no ombro e tomou o caminho de casa.

Enquanto caminhava, curvado com muito esforço, avistou um cavaleiro que avançava muito tranquilo, muito satisfeito, cavalgando um belo e veloz animal.

- Ah! – exclamou, João, em voz bem alta. – Como é bom andar a cavalo! A gente vai como se estivesse sentado em uma cadeira, não tropeça nas pedras, não gasta os sapatos e anda muito mais depressa e sem precisar se cansar.

O cavaleiro, que ouviu as suas palavras, parou e perguntou-lhe:

- Se é assim, João, por que viaja a pé?

- Tenho de ir a pé – explicou João – porque estou carregando um pedaço de ouro, que é pesadíssimo, e que estou levando para casa. Já estou com o ombro doendo muito por causa do seu peso.

- Se é assim – disse o cavaleiro – porque não trocas comigo? Eu lhe dou meu cavalo e você me dá o pesado pedaço de ouro que está carregando.

- Com todo o gosto! Respondeu João, entusiasmado. – Mas, devo avisar que o peso dele não é brincadeira!

O cavaleiro apeou, pegou o ouro e ajudou João a montar a cavalo.

- Se quiser que o animal ande bem ligeiro, basta gritar: “Upa! Upa!” – recomendou.

João se sentia satisfeitíssimo por se ver montado a cavalo, podendo viajar muito mais depressa e muitíssimo comodamente. E seguindo o conselho do antigo dono do animal, gritou:

- Upa! Upa!

O cavalo começou a galopar, e, antes de João saber o que estava acontecendo, foi atirado dentro de um fosso que separava a estrada do campo. O cavalo teria fugido, se não tivesse sido detido por um camponês que vinha pela estrada, tocando uma vaca à sua frente,

João levantou-se, mas estava muito envergonhado e disse ao camponês:

- Viajar a cavalo não é bom, principalmente quando se tem um cavalo bravo como este, que corcoveia e dá coices. Nunca mais vou montar nele. É muito melhor fazer como

você está fazendo, andando a pé, calmamente, sem nenhum perigo, atrás de uma vaca, que lhe fornece leite, manteiga e queijo. Como eu gostaria de ter uma vaca!

- Se isso lhe daria tanto prazer – disse o campônio – eu não me importaria de trocar minha vaca por seu cavalo.

João aceitou a proposta com o maior entusiasmo. O camponês montou a cavalo e se afastou imediatamente, enquanto João seguiu a pé, atrás da vaca, pensando quanto lucrara com a troca.

“Se eu tiver um pedaço de pão (o que terei na certa), vou poder passar manteiga nele e comer queijo, quantas vezes quiser. Quanto estiver com sede, posso beber leite à vontade. O que mais posso desejar?”

Quando passou por uma estalagem, fez uma alta e comeu o que trazia consigo, e com o pouco dinheiro que sobrara, pagou um copo de cerveja. Depois, seguiu a pé, tocando a vaca na frente, rumo à aldeia onde morava sua mãe.

Quando chegou o meio-dia, o calor se tornara sufocante e João se viu diante de uma charneca que só foi atravessada depois de mais de uma hora de caminhada. Ficou coberto de suor e com a boca seca de tanto calor.

“Vou dar um jeito nisso” pensou João. “Vou ordenhar a vaca e refrescar-me com leite”.

Amarrou, então, a vaca a uma árvore, e como não tinha um balde, colocou seu gorro de couro embaixo do úbere. Por mais que se esforçasse, porém, não saiu uma gota de leite. E ele tanto insistiu, que a vaca, impaciente, deu-lhe um coice na cabeça, com a pata traseira, atirando-o ao chão onde ele ficou por muito tempo, desorientado.

Graças à sua sorte, apareceu um carneiro, que levava um porco em um carrinho de mão.

- Que história é essa? – perguntou o açougueiro, enquanto ajudava João a se levantar.

João contou-lhe o que acontecera. O outro ofereceu-lhe seu cantil, dizendo:

- Tome um trago, para se refrescar. Certamente, essa vaca não dá mais leite. Só deve servir para puxar arado ou então para o corte.

- Bem – disse João, enquanto alisava os cabelos, despenteados com a queda. – Quem teria pensado nisso? Sem dúvida, é muito bom quando se pode abater um animal assim em casa. Quanta carne boa pode dar! Mas, para falar a verdade, não gosto muito de carne de vaca. Acho sem graça. Um porquinho assim é que deve dar uma carne muito gostosa. Carne de porco é uma delícia.

- Escute, João – disse o carneiro. – Como me simpatizei muito com você, estou disposto a trocar meu porco por sua vaca.

- Deus lhe pagará esse favor! – exclamou João emocionado.

Entregou a vaca a outro, enquanto o porco era retirado do carrinho de mão e entregue a João, que seguiu viagem, pensando como tinha sorte, como tudo acontecia exatamente da maneira que ele desejava.

Logo adiante começou a caminhar ao seu lado um sujeito que levava um belo ganso branco embaixo do braço. Os dois caminhantes se cumprimentaram, e o homem disse a João que estava levando o ganso para um festa de batizado.

- Veja só o peso dele – disse, segurando o ganso pelas asas. – Levei dois meses o engordando. Quando for assado, quem comer vai ver que gordurinha gostosa!

- Com efeito – disse João, segurando o ganso que o outro lhe entregara.

Está pensando bem, mas o meu porco não fica atrás.

Enquanto isso, o homem do ganso começou a olhar desconfiado para os dois lados, depois sacudiu a cabeça, como se estivesse preocupado com alguma coisa.

- Escute aqui – disse afinal. – Tome cuidado com o seu porco. Na vila por onde passei a pouco, haviam furtado um porco do próprio prefeito. Se você lá aparecer com esse porco, pode ser preso, porque vão achar que você o furtou.

- Meu Deus do céu! – exclamou João, apavorado. – Ajude-me a sair dessa enrascada. Você está mais familiarizado com estes lugares do que eu. Fique com meu porco e dê-me o seu ganso.

- Vou me arriscar um tanto nesse negócio, mas também não quero ficar pensando que o prejudiquei, deixando de ajudá-lo.

E, levando o porco, afastou-se o mais depressa que pôde.

Livre da preocupação, João seguiu caminho para casa levando o ganso debaixo do braço.

“Não resta dúvida que eu sempre acabo ganhando com as trocas que faço” foi pensando. “Sou mesmo um homem de sorte. Carne de ganso é uma delícia, e este aqui, gordo como está, vai me proporcionar gordura para passar no pão durante uns três meses. E estas lindas penas brancas? Vou encher o travesseiro com elas, e que sonos tranquilos me proporcionarão! Como minha mãe vai ficar alegre!”

Quando atravessava a última aldeia antes de chegar junto ao seu destino, parou junto de um amolador, que estava parado no meio da rua, girando a manivela do rebolo e cantando:

Tesoura, faca, canivete amolo!

Rebolar o rebolo é o meu consolo!

João parou junto dele, curioso, e afinal perguntou:

- Tudo bem contigo, para que esteja tão alegre?

- Tudo ótimo! – respondeu o amolador. – Um bom amolador é um homem que, sempre que mete a mão no bolso, encontra uma moeda de ouro. Mas onde comprou esse belo ganso?

- Não comprei. Troqueio-o por um porco – esclareceu João.

- E o porco?

- Ganhei-o em troca de uma vaca.

- E a vaca?

- Ganhei-a dando um cavalo de volta.

- E o cavalo?

- Por ele dei um bloco de ouro.

- E o ouro?

- Era o meu salário por sete anos de trabalho.

Em suma teve que fazer uma troca atrás da outra – disse o amolador. – Se da primeira vez tivesses feito uma troca que garantisse ouvir o dinheiro tilintar constantemente em seu bolso, teria resolvido logo o problema.

- Como é que eu poderia conseguir isso? – quis saber João.

- Sendo amolador, como eu – respondeu o outro. – Nada mais precisa para isso que uma pedra de amolar, o resto será uma consequência. Eu tenho uma delas aqui. É verdade que já está um pouco usada, mas você não precisa me pagar com dinheiro. Basta me dar seu ganso. Aceita a troca?

- E ainda me pergunta? – redarguiu João. – Serei o homem mais feliz da Terra. Se encontrar dinheiro sempre que meter a mão no bolso, com o que mais terei de me preocupar?

Entregou o ganso e recebeu a pedra de amolar.

- E ainda vou lhe dar uma coisa de brinde – disse o amolador, pegando uma pedra comum, bem pesada, que tinha à mão. – Esta pedra é muito forte, e você poder usá-la como martelo, etc. Pode levá-la e tenha cuidado com ela, porque é muito valiosa.

João pegou as duas pedras e partiu com o coração leve e os olhos brilhando de contentamento.

“Eu acho que nasci empelicado” foi pensando. “Tudo que eu quero acaba acontecendo!”

Dentro de algum tempo, como estivera caminhando desde o nascer do dia, começou a se sentir cansado. A fome também o atormentava, pois, com a satisfação que tivera com a troca da vaca, ficara tão entusiasmado que acabara de uma vez com todo o seu estoque de alimentos. Afinal, o cansaço e a fome só lhe permitiram arrastar-se com muita dificuldade, e era obrigado a parar, de momento em momento. As pedras também estavam muito pesadas. E ele começou a pensar como seria bom se não fosse obrigado a carregá-las.

Arrastou-se, como uma lesma, até um poço que avistou no campo, achando que ali poderia saciar a sede e descansar um pouco. Para evitar que as pedras se estragassem, quando se recostasse, ele as colocou, com todo cuidado, ao seu lado, em cima do murinho que protegia a beira do poço. Sentou-se e levantou-se para tirar água do poço, escorregou, e, para não cair, teve de se agarrar ao muro do poço e esbarrou então nas duas pedras, que caíram dentro da água.

Ao vê-las, com os seus próprios olhos, afundarem-se na água, de maneira que seria impossível retirá-las, João ajoelhou-se e, com lágrimas nos olhos, agradeceu ao bom Deus, por mais essa graça que lhe concedia, livrando-o daquelas pesadas pedras, cuja obrigação de carregá-las era a única coisa que o aborrecia na vida.

- Não há sobre a face da Terra um homem mais feliz do que eu, Senhor Deus misericordioso! – exclamou.

E, de coração leve, e livre de qualquer outro peso, caminhou em triunfo até junto de sua mãe.

FONTE: Versão extraída dos *Contos dos irmãos Grimm*.

10. O Veado de Plumas

Era uma vez uma rainha que seria completamente infeliz se não tivesse filhos. Estava, numa ocasião, tão excitada que, não reparando que era justamente o pino do meio-dia, hora que os anjos do céu estão cantando, gritou:

- Meu Deus! Pelas horas que são! Dai-me um filho nem que seja com cara de bicho...

Nasceu-lhe um filho forte, bem feito, rosado, mas tendo em vez de rosto um focinho de veado.

Cresceu depressa, muito inteligente e agradável, possuindo uma sabedoria fora do comum e virtudes mágicas. O Rei e a Rainha traziam-no escondido para que ninguém soubesse que o herdeiro do trono tinha cara de veado.

Ao pôr-se rapaz, o príncipe pediu que o deixassem sair pelo mundo, procurando aventuras para esquecer seu físico. Os pais deram permissão e o príncipe viajou numa noite escura, para que não o vissem os súditos do pai.

Andou, andou, andou dias e dias, até que finalmente chegou a um reinado muito grande e bonito. Logo na entrada da cidade estava um letreiro convidando qualquer homem a construir uma ponte ligando as duas partes do reinado que eram divididas por um abismo sem fundo, obrigando aos moradores a uma volta de mais de cem léguas. Quem construísse a ponte seria pago com o seu peso em ouro e casaria com uma das três filhas do rei. Em caso contrário, sofreria pena de morte.

Muita gente morrera tentando levantar a ponte. Quando o trabalho estava prestes a findar-se, erguia-se um pé-de-vento e desmanchava tudo.

O príncipe com cara de veado ofereceu-se e foi aceito. Ficou na beira do precipício, deitou-se e dormiu como se estivesse em casa. Passou quase todo o dia passeando e olhando para todos os lados como se não tivesse o que fazer. Da janela mais alta do palácio a princesa acompanhava os passos do Cara de Veado.

Ao anoitecer, o príncipe andou de lá e para cá, como se estivesse rezando. Parou, abriu os braços e apareceu uma nuvem de trabalhadores, em ambos os lados, da barranca, iniciando imediatamente o serviço. Toda a noite houve um rumor de um formigueiro e ao romper do dia uma ponte de pedra ligava as duas margens do abismo, ponte larga, sólida, assombrando a todos.

O Rei ficou satisfeíssimo. Cara de Veado recusou o ouro e esperou a noiva. As duas filhas do Rei nem admitiram a idéia de alguém sonhar em casá-las com uma criatura como Cara de Veado. A mais moça, declarou-se pronta a ser mulher do príncipe misterioso.

Foi um casamento feito depressa porque não tinha graça ver-se uma moça bonita casada com um camarada meio homem, meio bicho. Depois da cerimônia, o Rei perguntou ao genro onde ele queria morar.

- Na minha casa, real senhor!

E mostrou um palácio que era uma Babilônia, aparecido por encanto perto da mansão do Rei.

A princesa casada vivia feliz, mas Cara de Veado não queria acompanhar a mulher para parte alguma, temendo envergonhá-la. As duas outras princesas casaram com dois príncipes elegantes e estavam orgulhosas dos maridos, fazendo inveja a irmã mais moça.

Sucedeu que, de tantos em tantos anos, o Rei mandava realizar umas cavalhadas muito concorridas. Vinha gente até do fim do mundo assistir. Todos os fidalgos corriam às justas, com lanças, tirando as argolinhas de ouro que eram dadas às damas com muitos aplausos da multidão. Depois seguia-se um baile que durava a noite toda.

As duas princesas passavam os dias examinando os vestidos e sonhando com as festas. A irmã caçula aparentava alegria mas estava triste porque o marido não havia de correr às argolinhas com aquela cara.

Na manhã do dia das cavalhadas, Cara de Veado chamou a mulher e disse:

- Aqui está o vestido que você deve ir à festa. Dê-me um banho, cate meus piolhos, perfume meu corpo e ficarei fechado num quarto até sua volta. Não quero que notem sua falta.

A princesa fez tudo quanto o marido pedira e, muito a contragosto, trancou-o num quarto, vestiu-se, tomou a carruagem e seguiu. Quando ela apareceu no tablado, todo mundo bateu palmas porque era a mais bonita de todas.

Começou a corrida. No meio dos cavaleiros apareceu um homem desconhecido, bonito, forte, bem armado e num cavalo que era um corisco. Correu todos os torneios e tirou todas as argolinhas. Ninguém o conhecia e quando os cavaleiros desfilaram junto do Rei para saudá-lo, o desconhecido baixou a lança de prata e deixou todas as argolinhas de ouro no colo da mulher do Cara de Veado.

O povo bateu tanta palma que a cidade estrondava.

A mulher do Cara de Veado quis sacudir fora as argolinhas e não fez para não afrontar a fidalguia mas tomou a carruagem e voltou para casa. Encontrou o marido onde deixara, perguntando se gostara das corridas. Ela respondeu contando o que sucedera.

- Você não gostaria mais de se ter casado com um cavaleiro como esse que lhe deu as argolinhas do que comigo?

- Eu não troco o meu marido por todos os cavaleiros do mundo – respondeu a princesinha.

- Menos dois, disse o Cara de Veado.

A mulher não entendeu e o marido não lhe explicou.

No dia seguinte houve o mesmo caso. O cavaleiro desconhecido reapareceu melhor vestido, montado e armado, e ganhou as argolinhas. Foi saudar o Rei e deitou-as todas no regaço da mulher do Cara de Veado. Depois, picou o cavalo nas esporas e sumiu-se.

A mulher voltou e contou o acontecido. Cara de Veado perguntou se ela não seria mais feliz com o desconhecido do que com ele.

- Eu não troco meu marido por todos os cavaleiros do mundo, foi a resposta.

- Menos dois, resmungou o Cara de Veado.

- No terceiro, a mesma façanha. Cara de Veado ouviu a história e a resposta da esposa e disse:

- Menos dois...

E mandou que a mulher se vestisse para o baile. A mulher não queria ir mas ele obrigou-a. A princesinha foi resolvida a não dançar porque só desejava dançar com o seu marido. No meio da festa apareceu o cavaleiro misterioso tão bem vestido que causou espanto. Todas as damas e donzelas queriam dançar com ele mas o cavaleiro foi até onde estava a mulher do Cara de Veado e pediu-lhe a honra de uma dança. Para não fazer desfeita, a moça aceitou e dançaram com muita graça várias vezes.

À meia-noite a princesinha saiu do baile e voltou para a casa. Encontrou Cara na mesma posição e houve a mesma troca de perguntas e respostas.

- Menos dois, repetiu.

Pela manhã a mulher deu a comida ao marido e foi administrar sua casa. Num quarto velho que havia no fim do palácio, viu um armário grande, empoeirado. Espanou-o e abriu-o. Qual não foi a surpresa quando deparou todas as roupas do cavaleiro misterioso usara nos três dias do torneio e no baile da véspera. Estava de boca aberta mirando aquelas maravilhas quando ouviu um gemido. Voltou-se e viu Cara de Veado.

- Você não ouviu eu dizer, por quatro vezes, “menos dois”? Pois cada vez que eu tinha uma prova de fidelidade, descontava dois anos no tempo do meu encantamento. Esse quarto fechado não podia ser aberto porque fica fora do governo da casa. Sua curiosidade mudou meu destino e não posso mais ficar aqui.

A princesinha começou a chorar. Cara de Veado abriu uma janela enorme que havia e pediu que a mulher olhasse para o nascente e fosse dizendo o que avistasse. A mulher obedeceu.

Estou vendo uma nuvem escura!

- Não é essa....

Estou vendo uma nuvem cinzenta!

- Não é essa...

Estou vendo uma nuvem branca!

É esta! Adeus!!!

A nuvem branca foi crescendo, crescendo, encheu o quarto e no meio dela Cara de Veado pulou. A nuvem subiu, subiu, e a mulher avistou um grande Veado coberto de plumas, olhando-a do alto. E desapareceu.

Imediatamente o palácio desmanchou-se com se fosse fumaça. A princesinha voltou para o palácio do rei seu Pai, chorando como uma órfã. O Rei recebeu-a muito bem mas as duas irmãs riram muito da situação dela.

- Quem lhe obrigou a casar com bicho em vez de casar com gente? Vá procurar seu marido nos matos!...

- A princesa deliberou procurar o marido pelo mundo. Muniu-se de um bordão e caminhou, caminhou, caminhou...

Num cair da noite chegou a uma casinha muito limpa e agradável, onde viu uma velha asseada e risonha que a recebeu com caridade. Deu-lhe de comer, de beber. A princesinha contou sua vida. A velha lhe disse:

- Minha filha, isto aqui é perigoso, mas como você é protegida de Deus, eu vou tentar. Esconda-se atrás desse fogão porque a minha Filha quando chegar tudo fica gelado.

- Quem é sua filha?

- A Lua!

Quando a Lua chegou, a casinha ficou banhada por uma luz que parecia leite. A Lua estava de mau humor, farejando alto:

- Aqui me cheira sangue real! Aqui me cheira a sangue real!

- Não é nada, minha filha. Jante e vamos conversar.

A Lua jantou e sossegou. A mãe perguntou:

- Minha filha, se por aqui chegasse uma peregrina, cansada e triste, que faria você?
- Eu, minha mãe? Trata-la-ia bem...

A moça saiu de trás do fogão e a Lua recebeu-a bem, ouvindo-a contar sua história. Depois disse:

- Queria ajudar mas não sei onde fica o reino do Veado das Plumas. Que deve saber é minha madrinha, a Noite.

Sucedeu na casa da Noite o mesmo que houvera na casa da Lua. A Noite ignorou o reinado do Veado de Plumas e indicou a casa do Sol.

A princesinha seguiu seu caminho. O Sol, aquietado por sua mãe conversou com a moça mas desenganou-a quanto ao itinerário.

- Não sei. Quem deve saber são os Ventos.

Lá se foi a princesinha para a casa dos Ventos. A mãe dos Ventos alimentou-a, escondeu-a e aplacou a fúria dos filhos que chegaram uivando como uns desesperados. Depois do jantar, puseram-se as boas e entraram na conversa. O Vento Norte não sabia, nem o Vento Sul. O Vento Oeste já ouvira falar. O Vento Leste ficou importante:

- Sei onde é. Fica longe. É um reinado bonito, governado por um veado vestido de plumas muito alvas e brilhante. Eu a levo amanhã.

Pela madrugada a mãe dos Ventos acordou a princesinha e lhe disse:

- Minha filha, quando você chegar lá, esconda-se na mata da lagoa do meio.
- Minha filha, quando você chegar lá, esconda-se na lagoa do meio. Tem duas pedras de prata numa margem e aí todos os bichos encantados vêm beber água, diariamente. Fique de jeito que, assim que o Veado de Plumas baixar a cabeça n'água, pule em cima, agarre-se nele e não se solte, haja o que houver. Deus a leve...

O Vento do Nascente arrebatou a moça e voou quase todo o dia. Ao tombar da noite deixou-a num caminho, perto da floresta. A moça viu a lagoa. Correu para lá e escondeu-se, junto das duas pedras de prata.

Todos os animais vinham beber, aos grupos. Ao crepúsculo, ouviu-se um barulho de paus quebrados e galhos partidos e os bichos todos correram com medo. Apareceu então um Veado de Plumas enorme, majestoso como um monarca, e veio vindo, veio vindo, devagar, o focinho para o ar, desconfiado. Ia chegando para perto e, de repente, dava um trote e ficava longe. Depois voltava, aspirando forte, inquieto. Tanto se chegou, tanto se chegou que deu as costas para o lado da moça e pôs o focinho n'água da lagoa. A moça, mais que depressa, saltou-lhe em cima, grudando-se no seu pescoço como se fosse um cadeado.

O Veado de Plumas deu mais de mil saltos, pulos, reviravoltas, bramando, atirando coices que escureciam, esfregando-se pelas árvores, correndo, mas a princesinha não o largou e mais e mais se segurava naquele turbilhão de pinotes e piruetas. Tanto o Veado saltou e se encostou nos espinhos que as plumas foram voando, uma a uma, e o couro se transformando em pele humana. Quando o veado cansou extenuado, e parou, estava mudando num príncipe bonito e forte, com a princesinha pendurada ao pescoço.

Foram juntos para o palácio que se erguia no centro da floresta. Entraram e foram recebidos por fidalgos que eram os animais encantados. Um jantar magnífico apareceu e festejaram toda a noite e fim da penitência.

Pela manhã o Rei, sogro do Cara de Veado, foi olhar pela janela do seu palácio e viu um castelo muito mais imponente que o seu, ao lado. Mandou perguntar quem morava

nele e ao saber que voltara sua filha e o marido, correu para abraçá-los, chorando de alegria.

Houve festejos públicos três dias.

As duas princesas ficaram furiosas com a vitória da irmã que se precipitaram da torre, espatifando-se nos lajedos da calçada.

A rainha mãe de Cara de Veado, que estivera todo esse tempo muda, recobrou a fala, sinal que Deus lhe perdoara.

FONTE: Versão extraída dos *Contos tradicionais do Brasil* compilados por Luís da Câmara Cascudo.

11. O Filho da Burra

Um casal teve um filho tão grande e forte que era uma cousa por demais. Meses depois o homem e a mulher morriam e a criança foi criada por uma burra. O menino formou, botou corpo, e só o chamavam Filho da Burra.

Já grande. Filho da Burra foi ganhar a vida e empregou-se num reinado onde mandou fazer uma bengala de ferro. O ferreiro fez uma bengala da grossura de um braço, e Filho da Burra quando experimentou dobrou o ferro como se fosse um fio de arame. Mandou fazer outra, mais grossa, que ficou do seu gosto.

Como o seu patrão não o podia sustentar, porque ele comia dois bois por dia e quatro sacas de farinha, o rapaz largou o emprego e saiu pelo mundo. Encontrou um homem arrancando um pé de pau com raízes e tudo, e rolando para um lado.

- Como você se chama?

- Me chamo Rola-Pau!

- Vamos ganhar a vida juntos?

- Vamos!

Saíram os dois e lá adiante viram outro camarada que empurrava as pedras como se fosse brinquedo, tirando todas do lugar.

- Como se chama você?

- Me chamo Rola-Pedra.

- Vamos ganhar a vida juntos?

- Vamos!

Foram os três andando até que pararam numa campina bonita e aí ficaram. Fizeram uma casinha de palha e todo o dia dois iam caçar e um ficava para fazer a comida num tacho bem grande. Ficou Rola-Pau e os companheiros foram para os matos.

Quando o almoço ia ficando pronto apareceu um bicho enorme roncando e pedindo tudo de comer.

- Ou como o almoço ou como você!

Rola-Pau trepou-se na cocuruta da casinha, com um medo doido e o bichão devorou o almoço todo. Quando Filho da Burra e Rola Pedra voltaram e não viram a comida, ficaram a morrer de raiva. Ficou então Rola-Pedra e, nas horas costumeiras, o bicho chegou e Rola-Pedra botou-se a ele brigando. Brigaram muito tempo e Rola-Pedra vendo que morria, largou e deu uma carreira de levantar poeira. Filho da Burra, quando chegou e não teve almoço, teve uma raiva danada.

No terceiro dia ficou ele preparando a comida. O bicho apareceu com a mesma conversa. Filho da Burra largou-lhe uma bengalada com a bengala de ferro que pegou bem no focinho do bicho e este não quis mais peleja. Ganhou os matos e Filho da Burra foi atrás, pega aqui, pega acolá, até que o bicho pulou num buraco e sumiu-se de terra a dentro. Filho da Burra marcou bem o canto e voltou para a casinha.

No outro dia veio com os dois companheiros e trouxeram o tacho amarrado numas cordas compridas. Filho da Burra meteu-se no tacho e os dois arriaram até embaixo. Lá no fundo da terra era espaçoso e tinha casas. Na primeira casa que Filho da Burra bateu apareceu uma moça bonita e disse que, pelo amor de Deus, ele fosse embora porque ali vivia uma serpente que matava toda a gente. O rapaz respondeu que viera para lutar com a serpente e matá-la. A moça explicou:

- Não pode ser. Quando ela cansa de brigar e cai para uma banda, pede pão e vinho. Come e bebe e fica de novo forte, vencendo todo o mundo.

- Pois, a senhora se quiser ficar livre, em vez de dar o vinho e o pão à serpente. Dê a mim!

A moça prometeu. A serpente foi chegando, quebrando árvores e fazendo um barulho de ventania. O rapaz escondeu-se detrás da porta. A serpente foi entrando e fungando:

- Aqui me cheira a sangue real! Aqui me cheira a sangue real!

A moça dizia que não havia ninguém mas a serpente tanto procurou que viu Filho da Burra e voou em cima dele para matá-lo. Filho da Burra passou-lhe a bengala de ferro que saía fumaça. Foi uma briga que não tinha fim, até que caíram, um para cada lado, sem forças. A moça, mais-que-depressa, trouxe pão e vinho que a serpente estava pedindo, e deu ao rapaz que comeu e bebeu, tornando a ficar forte. Levantou-se sentou a bengala na cabeça da serpente esbandalhando-a. A moça ficou satisfeita e disse que tinha mais duas irmãs encantadas, morando em duas casas adiante.

Filho da Burra foi para a segunda e lá a moça contou a mesma cousa. O rapaz fez a mesma proposta de comer o pão e beber o vinho e a moça aceitou. Escondeu-se e esperou o bicho feroz que chegou como um pé-de-vento, derribando tudo:

- Aqui me cheira a sangue real! Aqui me cheira a sangue real!

A moça negou, negou, mas o bicho caçou o rapaz e o encontrou, botando-se a ele e brigando com vontade. O bicho era terrível mas a bengala de ferro não fazia graça e os dois inimigos terminaram sem força para acabar o combate, caindo no chão os dois. O bicho pediu o vinho e pão e a moça foi buscar mas entregou ao rapaz que esmagou a cabeça do monstro.

Passou para a terceira casa e lá era um macacão cabeludo que morava com a pobre moça. Aconteceu o mesmo. O macacão chegou farejando:

-Aqui me cheira a sangue real! Aqui me cheira a sangue real!

Foi procurando e achou o rapaz, partindo para cima dele. Filho da Burra enfiou-lhe a bengala com vontade. Briga lá e briga cá, até que uma bengalada raspou a cabeça do macacão e uma orelha caiu no chão. Filho da Burra agarrou a orelha e meteu-a no bolso porque o macacão sumiu-se correndo como um condenado.

O rapaz juntou as três moças e os tesouros que elas tinham e foi para onde estava o tacho. Balançou na corda e o tacho foi puxado por Rola-Pau e Rola-Pedra, cheio de dinheiro. Depois subiram as três moças e o tacho desceu. Maginando que os dois camaradas tivessem maldando a morte dele para ficar com as moças e o tesouro, Filho da Burra botou uma pedra bem grande no tacho e balançou a corda. Subiram o tacho até quase em cima e depois cortaram as cordas, despencando tudo lá em baixo.

Rola-Pau e Rola-Pedra já tinham escolhido as duas moças para noivas e acharam que deviam deixar Filho da Burra no buraco para gozarem a riqueza que tinham ganho. Foram para o reinado do pai das três moças.

Ficando lá embaixo, Filho da Burra estava meio triste quando apareceu o Diabo, que era o macacão, gritando e saltando:

- Filho da Burra, me dá minha orelha!

Não dou!

- Filho da Burra! Me dá minha orelha que eu te tiro daqui!

- Tire primeiro!

O Diabo virou-se numa árvore e o rapaz subiu por ela até fora do buraco. Quando ficou livre, voltou o Diabo pedindo a orelha.

Só dou a orelha se você me levar para o reinado!

- Levo. Vou me virar num cavalo e você monte, feche os olhos e só abra quando eu parar.

Virou-se num cavalo, selado, e Filho da Burra montou, fechando os olhos. Quando o cavalo parou ele abriu e estava no reinado do pai das moças.

Rola-Pau e Rola-Pedra, numa carruagem, tinham ido casar na Igreja. No palácio só ficara o rei e a princesa mais moça. Filho da Burra, quando o Diabo tornou a pedir a orelha, disse que queria se encontrar dentro do palácio real:

-Feche os olhos! Ele fechou e quando abriu estava no salão do rei.

Chamou o rei e contou toda a sua história. O rei não queria acreditar na malvadez dos futuros genros. O rapaz tirou do bolso um lenço e mostrou a ponta da língua da serpente que vivia com a princesa mais velha, a orelha da fera que estava com a do meio e a orelha do macacão que prendera a caçula. O rei chamou a princesa e esta confirmou tudo. Mandaram buscar Rola-Pau e Rola-Pedra que voltaram com os convidados. Quando foram vendo Filho da Burra no salão, correram para a janela e saltaram do sobrado abaixo, quebrando a cabeça nas pedras do calçamento e morrendo imediatamente. Filho da Burra casou com a princesa mais moça e viveu muito feliz. E a orelha do macacão? O Diabo recebeu e voltou para os infernos.

FONTE: Versão extraída dos *Contos Tradicionais do Brasil*, compilados por Luís da Câmara Cascudo.

12. A afilhada de Santo António

Havia um pai que tinha muitos filhos a ponto de ser compadre de quase toda a gente da sua terra, pois iam ser padrinhos do filho dele. Nasceu-lhe mais uma filha e ele foi por um caminho fora na intenção de falar ao primeiro homem que encontrasse para padrinho da menina. Sucedeu que encontrou um frade, que logo lhe disse que estava pronto a servi-lo. Baptizou a menina e o padrinho pô-lhe o nome de Antónia e disse ao compadre: “Educa a tua filha o melhor que puderes, pois quando ela tiver treze anos virei buscá-la para a colocar bem”.

Passaram-se treze anos e o pai, vendo que o padrinho não vinha buscar a filha, resolveu mandá-la servir para uma casa e ia já a caminho da cidade com ela quando lhe apareceu o padrinho e lhe disse: “A tua filha vai servir para casa do rei, mas é preciso que ela de hoje em diante se chame António em vez de Antónia e troque os seus vestidos por um fato de homem, pois de outra forma corre risco a sua formosura na casa do rei”. Assim se fez e Antónia foi para o serviço da rainha na qualidade de pajem. Então, o padrinho disse-lhe: “Porta-te bem sempre e quando te vires nalguma aflição diz: “Valha-me aqui o meu padrinho”.

Crescia Antónia em esperteza e formosura e todos no palácio julgaram que ela era rapaz. A rainha começou a agradar-se muito do seu pajem e, vendo que ele não lhe correspondia, tratou de meter muitas intrigas ao rei para ver se conseguia que este despedisse o pajem do seu serviço. Um dia foi ela dizer ao rei que António tinha dito que era capaz de numa noite separar todo o joio da grande porção de trigo que estava nos campos pertencentes ao rei.

Este chama António e ele respondeu que tal não dissera, mas que ia ver se era capaz dessa empresa. Foi então para o campo e disse: “Valha-me aqui o meu padrinho”. Apareceu-lhe aqui o padrinho e disse-lhe: “Vai-te deitar sossegada que pela manhã tudo estará pronto”. E assim foi.

Ficou o rei muito satisfeito e a rainha sentindo cada vez mais paixão pelo pajem a ponto de lhe dizer que, se ele não a correspondesse, iria fazer com que o rei o mandasse embora do palácio. Antónia só respondeu: “Faça Vossa Majestade o que quiser, eu não posso amá-la sem ser desleal ao meu rei”. Foi então a rainha ter com o rei e disse-lhe: “Eu deitei ao mar meu anel de brilhantes e António disse que era capaz de o ir apanhar”. Foi Antónia à presença do rei e respondeu que tal não dissera, mas que iria ver se apanhava o anel. Então chamou pelo padrinho e logo ele lhe apareceu e lhe disse: “Vai pescar e o primeiro peixe que apanhares abre-o dentro estará o anel”. António assim fez e levou o anel à rainha.

A rainha, desesperada, foi ter com o rei e disse-lhe: “António disse que era capaz de ir à moirama buscar a nossa filha que está cativa dos moiros”. Antónia disse ao rei que era capaz de lá ir. Partiu e no caminho disse: “Valha-me aqui o meu padrinho”. Então ele lhe apareceu e disse-lhe: “Vai, os guardas do castelo onde está a princesa há-de estar a dormir quanto tu chegares; tu entras, tiras a princesa e nada mau te acontecerá. Aqui tens esta verdasquinha, há-de bater com ela três vezes na princesa, a primeira à saída da moirama, a segunda no meio do caminho e a terceira à entrada do palácio”. Antónia fez tudo como o padrinho lhe ensinara e levou a princesa para o palácio.

Ora a princesa era surda-muda e a rainha disse ao rei que António dissera que era capaz de dar fala à princesa. Então o rei disse: “António, se deres fala à princesa,

casarás com ela”. “Valha-me o meu padrinho”. Apareceu o padrinho e disse-lhe: “Pergunta a princesa porque é que tu lhe bateste com a verdasca que eu te dei e ela te responderá”. Foi António diante do rei e da rainha e perguntou a princesa:

- *Porque te dei com a verdasca
À saída da moirama?
-Foi porque a minha mãe
Três vezes te levou à cama*
- *Porque te dei com a verdasca
Quando vinhas no caminho?
- Foi porque Santo António
É que era meu padrinho.*
*Porque te dei com a verdasca
À entrada do palácio?
- Querias que soubesse
Que és fêmea e não macho.*

O rei ficou encantado com tais maravilhas e, sabendo o quanto a rainha lhe era desleal, não a quis mais por mulher e casou com Antónia, que desde esse dia começou a usar os vestidos da rainha e foi sempre muito boa, pois Santo António nunca deixou de a proteger.

FONTE: Versão extraída dos *Contos Populares Portugueses*, compilados por Adolfo Coelho, na cidade de Coimbra.

13. A filha da Bruxa

Era uma vez uma bruxa, e tinha uma filha, que se chamava Guiomar, que gostava muito de um príncipe.

A mãe não queria que ela casasse com ele; mas ela disse ao príncipe que se vestisse de pobre e que viesse pedir esmola um dia que a mãe não estivesse em casa, porque ela abria-lhe a porta.

A bruxa, quando entrou em casa, disse:

- Cheira-me aqui a sangue real!

- Não minha mãe, disse a menina, é um pobre que anda pedindo esmola e que quer ser recolhido, porque não tem onde ficar.

- Pois que fique, respondeu a bruxa, mas amanhã há-de apresentar-me uma bilha cheia de mijo de passarinho!

O príncipe pela manhã, foi a chorar ter com a menina, para que lhe dissesse como havia de arranjar a bilha de mijo de passarinho. A menina, que sabia também alguma coisa de bruxaria, respondeu-lhe:

- Não te aflijas, que eu te ensino como há-se fazer isso!

Depois disse-lhe que fosse pôr uma bilha ao pé de um muro, que ela lhe ensinou, que à noite a fosse buscar, que a encontraria cheia de mijo de passarinho. Mas recomendou-lhe muito que não dissesse nada à mãe, que ela é que o tinha ensinado.

O príncipe assim fez. Foi pôr a bilha no tal muro, e à noite encontrou-a cheia de mijo de passarinho e foi entregá-la à mãe.

A bruxa quando viu a bilha respondeu:

-Ah! Ah! Ah! Mãos de Guiomar andaram por aqui!

O príncipe disse que não. A bruxa então disse-lhe:

- Amanhã há-de ir dispor cepas, e à noite há-se trazer-me um cesto de uvas delas.

O príncipe foi outra vez ter com a menina, e contou-lhe o que a mãe lhe tinha mandado fazer. Ela disse-lhe que não se afligisse, que fosse plantar as cepas, e que à noite fosse lá que acharia as uvas.

O príncipe assim fez: foi dispor as cepas, e à noite tornou lá, achou as uvas e foi levá-las à mãe.

A bruxa quando as viu disse:

Ah! Ah! Ah! Mãos de Guiomar andaram por aqui!

O príncipe disse que não, e foi ter, muito contente, ter com a menina.

Depois combinaram fugir ao outro dia, quando a mãe saísse. No outro dia, quando apanharam a mãe fora de casa, arranjaram tudo para se irem embora. A menina à saída da porta cuspiu três vezes, e depois fugiram os dois.

Quando a bruxa bateu à porta, respondeu-lhe um dos cuspos:

- Quem é?

A bruxa disse:

- Abre, Guiomar!

Respondeu o outro cuspo:

- Guiomar fugiu!

- Com quem?

Respondeu o terceiro cuspo:

- Com um rapaz!

A bruxa disse para o pai da menina que fosse a correr, que ainda os apanhava. O pai foi a correr.

A menina, quando chegou ao meio do caminho, olhou para trás e viu o pai. Disse então para o príncipe:

- Aí vem o meu pai, que hei-de fazer?

O príncipe muito assustado, disse:

- E agora?!...

A menina respondeu que ela arranjava tudo, e disse:

- O meu menino se faça numa estrada, e eu num velho com o saco às costas!

E assim foi. Veio depois o pai e viu aquele velho, e perguntou-lhe:

- O tiozinho, viu por aqui passar uma rapariga com um rapaz?

O velho respondeu:

Vendo nozes, compro alhos;

Compro alhos, vendo nozes.

Vendo nozes, compro alhos;

Compro alhos, vendo nozes.

O pai aborreceu-se com a resposta e voltou para trás. A bruxa, apenas o viu, perguntou-lhe:

- Então, encontraste Guiomar?

Ele respondeu-lhe:

- Não; encontrei um velho com um saco às costas e perguntei-lhe se tinha visto por ali passar uma rapariga com um rapaz, e ele respondeu-me:

- Vendo nozes, compro alhos;

Etc., etc.

- Apanhasses, que era Guiomar!

E mandou-o outra vez, e disse-lhe que se encontrasse o velho com o saco às costas, que o apanhasse, que era Guiomar.

O pai voltou outra vez, e a menina viu-o e disse para o príncipe:

- O meu menino se faça numa ermida e eu num ermitão!

O pai quando chegou perguntou:

- Ó tiozinho, viu por aqui passar uma rapariga com um rapaz?

O ermitão respondeu:

Tim, tim, tim

Toca à missa,

Vai o padre para o altar

Tim, tim, tim,

Toca à missa,

Vai o padre para o altar

- Não lhe pergunto por isso, disse o pai, mas se vossemecê viu passar por aqui uma rapariga e mais um rapaz?

Tim, tim, tim

Toca à missa,

Etc., etc.

O pai aborreceu-se e voltou para trás.

Quando chegou a casa, contou à bruxa o que lhe acontecera.

Ela disse-lhe:

- Apanhasses, que era Guiomar! E já que não tens habilidade, vou agora lá eu!

Quando a menina ia quase no fim do caminho, olhou para trás muito assustada:

- Ai! Que lá vem a minha mãe! Do meu pai me tenho eu livrado, mas agora de minha mãe é que eu não sei como hei-de fazer!

Depois disse:

- O meu menino se faça num rio e eu numa enguia!

Quando a mãe veio, conheceu-a logo; chegou ao pé do rio e disse três vezes:

- Guiomar, vem para casa!

A enguia respondeu-lhe todas as vezes com o rabo, que não. A bruxa disse então:

- A praga que eu te rogo é que o príncipe, logo que chegue ao palácio, a primeira pessoa que lhe dê um beijo, ele logo se esqueça de ti!

E foi-se embora. Os dois tornaram à mesma em que estavam antes e continuaram a andar. A menina disse ao príncipe:

- Toma cuidado ninguém te beije, porque as pragas que minha mãe roga são muito certas!

- O príncipe entrou no palácio com muito cuidado para que nem a mãe nem a irmã o beijassem. Como vinha muito cansado, deitou-se a dormir.

Uma irmã, que passou pelo quarto, vendo-o a dormir sossegado, deu-lhe um beijo. O príncipe quando acordou e a menina lhe falava, ele não a conhecia.

A menina, logo que viu isto, lembrou-se da praga da mãe e foi morar para uma casa, que estava defronte do palácio, e todos os dias se vestia e preparava muito bem e punha-se a janela.

Um dia estavam três camarista à janela do palácio e disseram uns para os outros:

- Quem será aquela menina, que está ali defronte?

- Vou saber e perguntar-lhe se ela me pode falar, disse um.

Passou por baixo da janela e perguntou à menina se lhe podia dar uma fala. A menina respondeu que sim, que viesse às quatro horas da tarde. Quando o camarista veio, sentou-se a conversar. Ia já anoitecendo e a menina disse:

- Já é quase noite e a minha criada não vem para me acender a luz!

O camarista disse que a ia acender. Começou a querer fazer lume com o fuzil e a pederneira, mas, por mais que fizesse, não podia acender a isca, e ficou com os dedos a escorrer em sangue.

Saiu desesperado pela porta fora e foi para o palácio. A menina fazia isso por bruxaria, para o príncipe ir falar com ela.

O camarista contou o que tinha sucedido, e um dos outros dois disse:

- Aposto em como eu lá vou amanhã, e ela não me faz isso!

No outro dia passou por baixo da janela, perguntou à menina se lhe podia falar, e ela disse que sim, quando quisesse.

O camarista entrou e começou a conversar com a menina.

Quando estavam a conversar há bocado, ela disse:

- Tenho tanta sede e a minha criada não vem para me dar água!

O camarista disse que lha ia dar. Pegou num copo e numa bilha que estavam em cima de uma mesa e começou a deitar água. Mas a água em lugar de ir para o copo, ia para cima dele, de maneira que ficou todo encharcado.

Saiu desesperado e foi para o palácio. Contou o que lhe tinha sucedido, e então o terceiro camarista disse:

- Aposto em como eu lá vou e ela não me faz isso a mim!

No outro dia passou por baixo da janela, perguntou-lhe se podia ir falar com ela, e a menina disse-lhe que sim.

Quando estavam a conversar, começou a levantar-se muito a vento. A menina disse:

- Ai! Faz tanto vento, e a minha criada não vem para me fechar a janela!

O camarista disse que a ia fechar. A janela começou então a abrir-se e a bater-lhe no peito, e quanto mais ele a queria fechar, mais ela batia, a ponto de ele estar a deitar sangue pela boca.

Saiu pela porta todo desesperado e foi para o palácio.

O príncipe encontrou-os todos três e queixaram-se e perguntou o que era. Eles contaram-lhe o que lhes sucedera.

O príncipe, com muita curiosidade, disse, então:

- Vou lá eu também para ver se me acontece isso!

Passou por baixo da janela e perguntou à menina quando lhe podia falar.

- Já, respondeu a menina, e quanto mais depressa, melhor!

O príncipe entrou, e a menina fez, por bruxaria, para ele lembrar do que lhe sucedera na estrada, quando tinham fugido da casa da mãe.

O príncipe subiu a escada, empurrou a porta e encontrou uma estrada e um velho com um saco às costas. Perguntou o príncipe se ele lhe sabia dizer por onde se ia para a câmara da rainha, e o velho respondeu-lhe:

Vendo nozes, compro alhos;

Compro alhos, vendo nozes.

Vendo nozes, compro alhos;

Compro alhos, vendo nozes.

O príncipe foi andando mais para diante. Encontrou outra porta, empurrou-a, e viu uma ermida e um ermitão.

Perguntou-lhe onde era a câmara da rainha, e o ermitão respondeu-lhe:

Tim, tim, tim
Toca à missa,
Vai o padre para o altar
Tim, tim, tim,
Toca à missa,
Vai o padre para o altar

O príncipe começou então a lembrar-se de que já tinha ouvido aquilo uma vez. Foi andando, e mais adiante encontrou outra porta e viu o rio e a enguia. Aí lembrou-se de tudo, ajoelhou-se e pediu perdão. A menina transformou-se outra vez no seu natural, casou com o príncipe e viveram muito felizes.

FONTE: Versão extraída dos *Contos Populares Portugueses* compilados por Consiglieri Pedroso.

14. A lâmpada e o anel

Tocou a oportunidade de uma mulher... era viuva e tinha uma criança. Quando foi adepois, o alfaiate, chegou, e disse assim:

- Menino, tu quer vim prá minha casa prá mode eu tratar... te dou sapato, te dou roupa...
 – disse - ...Tu vem prá minha casa que eu te dou roupa, dou sapato, dou muito dinheiro a você.

Aí, o menino chegou em casa, perguntou... disse:

- Mamãe, aí na cidade tem um alfaiate e o alfaiate quer que eu vá prá casa dele, pru mode... vai me dar roupa, me dar calçado, bota eu não escola.

Aí, a mãe dele, chegou, disse:

- Você quer ir, meu filho? Vai!

Aí, ele foi.

Quando chegou lá, tocou oportunidade... quando ele foi, ele, chegou e disse:

- Menino – disse – eu sonhei com um cabedá. Tu tem corage de tirar o cabedá mais eu?

Aí, o menino, chegou, disse:

- Tenho, sim sinhô.

Ele foi na cidade, comprou oito peça de corda, quando acabar, tocou prô mato adentro mais o menino. Quando chegou lá, tinha um toco assim na boca d'um buraco. Ele, foi, pegou as oito peça de corda, quando acabou, amarrou o menino na cintura.

Tava alumiano... chega tava alumiano assim. Quando chegou lá em baixo, era uma lâmpada de ouro. Ele pegou a lâmpada. Quando acabar...

- Menino!

Quando ele chegou em cima... que foi subindo com as oito peça de corda que foi a conta – só deu para ele chegar em baixo – aí, quando chegou em cima, que ele tava a ponto de pegar a lâmpada, ele disse:

- Menino, me dá essa lâmpada!

O menino disse:

- Eu só dou a lâmpada quando o sinhô me jogar daqui prá fora.

Que ele queria pegar a lâmpada e cortar a corda prá matar o menino em baixo, sabe? Era oito peça de corda! Arrepare que era muito fundo, né? Aí, o menino chegou, disse:

- Não. Num vou entregar a lâmpada agora não. Dou... entrego sim, quando o sinhô me tirar daqui prá fora.

Aí, só sei que ele pelejou, pelejou e o menino num quis entregar a lâmpada.

Ele, chegou, passou a faca na corda! Quando acabar, o menino saiu rebolando assim prá baixo.

*

O contador perde o tempo da narração. Retrocede, a seguir, para completar o que parece ter esquecido.

*

Em riba da lâmpada tinha um anelão. Ele pegou o anelão e colocou no dedo – o menino, né? – e saiu com a lâmpada. Só sei que quando chegou em cima, o rapaz lá... chegou, perguntou:

- Me entregue a lâmpada.

Ele disse:

- Entrego não. Só quando o sinhô me jogar daqui em cima.

E pelejou... pelejou... O menino não entregou a lâmpada. Ele – pôu – passou a faca na corda e o menino saiu rebolando.

Quando chegou em baixo, a lâmpada ficou numa pedra e disse:

- O que é que tu qu'es?

Ele disse:

- Eu quero que me jogue daqui prá fora.

A lâmpada – pôf – jogou ele fora.... E o alfaiate já tinha corrido, né, que ele tinha metido ele acolá. Aí, foi embora. Calmo, ele saiu devagarzinho por dentro da mata: tei-tei... Quando chegou em casa, chegou pela porta da cozinha. Quando chegou lá, escondeu a lâmpada prá mãe dele num ver. Botou debaixo da camisa. Escondeu.

Quando foi depois, ele, chegou... quando foi depois, ele, chegou, disse... com dois dia, ele, chegou... Disse que morava defronta da casa do rei – assim de frente – aí, numa casinha, numa choupanazinha... de pé no chão... a cama... as vara... a cama que ele dormia era cada vara dessa grossura assim... forrada de paia de banana... que num tinha cama prá dormir, nem colchão, nem nada. Aí, quando foi depois, com três dias, disse:

- Mamãe, a senhora vai na casa do rei Fulano... rei meu sinhô, pedir a filha dele a casamento.

Aí, ele disse... a véia, chegou – a mãe dele – disse:

- Mas, meu filho, como é que a gente vai... morando numa choupana dessa, vai pedir a filha do rei meu sinhô a casamento? Ele num vai tomar uma atitude e mandar prá força eu e tu? A gente num vai morrer na força?

Aí, ele disse:

- Tem nada o quê, homê! Vá lá! Num se importe!

Aí, a véia saiu prá casa do rei. Quando chegou lá, disse:

- Rei meu sinhô... – disse -... bom dia!

- Bom dia.

Disse:

- Eu vim aqui que meu filho mandou falar a sua fia a casamento... – disse – e ele quer saber o resultado.

Aí, ele, chegou, disse:

- Olhe, diga a seu filho, por causa do atrevimento dele, se ele num me der uma bacia toda dourada co'um retrato da Rainha Fulana de dentro da bacia, ele vai ser degolado. Você e ele!

Aí, a véia saiu chorando.

- Eu num te disse, Fulano? – quando chegou em casa – Eu num disse que tocasse a oportunidade que você fosse pedir a fia do rei meu sinhô a casamento, num ia ser degolado você e eu.

Aí, a véia ficou chorando e tá e coisa... Ele disse:

- Deixe de besteira, mamãe!

Ela disse:

- Se você der uma bacia toda dourada com o retrato de Fulana de Tá.... rainha Fulana de Tá dentro da bacia, você casa... ele casa com ela.

Disse que, aí, quando foi mais tarde, a mãe dele chorando... Quando foi já de madrugada, pegou no sono. Ele, foi, riscou a lâmpada na parede. Disse:

- Que é que tu qu'es?

Disse:

- Eu quero uma bacia toda dourada, com o retrato de rainha Fulana dentro.

Quando deu fé, tava a bacia pronta ali.

No outro dia, ele foi na cidade comprou papé de presente, quando acabar, embriou a bacia. Quando acabar, pegou, disse:

- Tome, mamãe. Vá levar na casa do rei meu sinhô.

Pegou a bacia, entregou a ela. Ela foi levar. Quando chegou lá, entregou e disse:

- Pronto, rei meu sinhô, olhe aqui a bacia.

Aí, ele, foi, disse:

- Pronto, agora que palavra de rei num volta a trás...

E ele tava prá casar com a fia dele.

Só sei que quando foi um belo dia, cuidaram do casamento. Se casaram e eu ainda comi um pedaço do peru, ainda. Sabe?

Só sei que tocou a oportunidade que ele, chegou, casou-se e foi viver. Quando foi de noite, a moça deitou-se naquela cama de vara. Cada catamboada assim, doendo nas costa dela! Ela disse:

- Mas, meu bem, tão bom que eu vivia na casa de papai, quando acabar dormir em riba de um cama de vara dessa em cima do chão.

- Ele disse:

- Cale sua boca, senão você vai prá um canto pior. Viu?

Só sei que, quando foi mais tarde, que era de madrugada, ele, foi, estourou... riscou a lâmpada na parede... Disse:

- O que é que tu qu'es?

Disse:

- Eu quero um sobrado mió do que o de rei meu sinhô.

Quando foi com pouco – com quinze minuto – tava pronto. Tudinho mió do que o do rei... do pai da moça.

Aí, ele foi... quando acabar, chegou... Quando o rei, no outro dia, que reparou disse:

- Mas! Ôxente! De quem é aquele sobrado tão bonito daquele jeito? Do dia prá noite? – aí, disse – Vai lá, Fulano.

O camarada... o criado foi até lá. Disse:

- É seu genro que tá naquele sobrado! – ele disse assim, né.

Aí, só sei que ele, chegou... ele ficou. Quando foi depois... daí a uns dia, ele fez uma viagem... o rapaz. Fez uma viagem e passou três mês fora.

Cá, o alfaiate soube que ele tinha tirado a tá lâmpada.... chegou, foi na casa do ourive e mandou bater outra lâmpada de ouro. Quando acabar, veio. Quando chegou cá... – a mulher num sabia, né? Ele num disse nada à patroa dele... Quando foi depois, tocou a oportunidade que o alfaiate chegou e disse:

- Eu vim aqui trocar essa lâmpada por uma que seu marido tem aí guardada, que a lâmpada dele num tem o prestígio dessa aqui. Que essa daqui veio da casa do ourive agora mesmo e a lâmpada de seu marido é uma lâmpada véia, usada...

Ela, foi, cai na conversa: pá, trocou a lâmpada... entonce que trocou a lâmpada.

Quando foi a depois.. quando foi denoite, o alfaiate, foi, pegou a lâmpada e riscou a lâmpada na parede. Disse:

- O que é que tu qu'es?

Disse:

- Eu quero o sobrado de Fulano de Tá, com toda a famia dele aqui.

O alfaiate... aí, ele, chegou... quando foi com quinze minuto, o sobrado já tava na casa do alfaiate.

Quando foi no outro dia, que a mulher abriu a porta, tava o alfaiate no canto dele. Aí, ela, chegou, trancou-se dentro d'um quarto. Num saía prá comer, nem prá beber. Viva lá num quarto. Quando ele saía prá alfaiataria... prá costura... – o alfaiate - era que ela saía, fazia um lanche.. pôu, se colocava de novo dentro do quarto.

E assim, tocou a oportunidade... quando foi adepois, que o rapaz já tava... já chegou na casa do sogro dele... Quando chegou, disse que foi lá, só tava uma caverna no sobrado dele. Ele foi na casa do rei. Quando chegou lá, disse:

- Rei meu sinhô, cadê a minha fa... cadê a minha família.

Ele disse:

- Se você não der conta de minha fia, vai ser degolado!

Ele, chegou, disse:

- De qualquer maneira eu vou morrer agora...

Aí, quando foi depois, ele saiu de mata a dentro prá onde ele tirou a lâmpada.

Quando chegou lá, tava somente aquele toco escuro... somente com teia de aranha, somente, que tava claro por causa da lâmpada. Mas, da vez que ele tirou a lâmpada, aí, ficou escuro, né? Ele, foi, fez partida, aí, num teve corage. Nas três vez, ele pulou. Quando pulou – o dito anelão tava no dedo dele – e saiu rebolando assim e o anelão, foi, riscou na pedra. Quando ele riscou na pedra, disse:

- O que é que tu qu'es?

Disse:

- Eu quero saber onde tá minha família e quero que me jogue daqui prá fora.

Aí, o anelão, pum – jogou ele fora. Quando jogou ele fora, com quinze minuto... com poucos minutos tava na casa do alfaiate.

Ele, foi, deixou a barba crescer, o cabelo... quando acabar, saiu pelo meio da rua e tá e coisa. Quem nem um vagabundo, né? Quando chegou lá, disse:

- Eu vim aqui... eu ando por aqui, alfaiate, prá ver se arrumo um emprego prá trabalhar, que tô atrapalhado, sem nada na vida.

- Aí, ele, chegou, disse:

- Tá certo!

Disse:

- Pode ficar aí.

Aí, o alfaiate também tomou café e saiu prá alfaiataria. Foi costurar.

Quando foi mais tarde, a mulher, quando ouviu a fala dele, chegou, foi... Ela abriu a porta assim... viu a cara dele e disse:

- Mas, é tu que tá nessas condição?

Ele disse:

- É.

Aí, chegou, disse:

- Toma dinheiro, vai tirar esse cabelo e essa báiba e vai na bodega. Toma lá um pouquinho de cachaça e trás uma dose de veneno e duas garrafas de vinho.

Aí, trouxe as duas garrafa de vinho e trouxe a dose de veneno. Quando acabar, tocou a oportunidade que ele chegou.. quando acabar, pegou, dentro da garrafa de vinho botou o veneno. Quando acabar, balançou, sacolejou e botou na mesa. A que tava com veneno, botou prô lado dele e a que tava boa, botou prô lado dela... Botou prô lado dela a boa e a que tava com veneno, botou prô lado dele.

Aí, quando foi adepois, ele chegou e disse:

- Prepara-se aí prá armoçar comigo.

Quando saiu, sentou-se na mesa, botou o armoço. Aí, quando foi na hora do armoço, ela começou a chorar.

- Porque é que você tá chorando?

Disse:

- Porque na casa de papai a gente usava fazer saúde de um prô outro e aqui num se usa nem isso.

Aí, ele, chegou, botou... disse:

- Lá vai à sua saúde!

Ele, foi, botou um bocado de vinho prá ela. Ela disse:

- Lá vai, prá saúde do sinhô.

Quando botou o vinho, ele bebeu e ali mesmo, só foi virar prá trás... E cabou-se. Morreu. Cabou-se o alfaiate.

Quando foi de noite, ficou... cuidaram do enterro dele. Fizeram o enterro e tá e coisa. Quando foi adepois, disse... ela, chegou e disse assim... Ele riscou a lâmpada na parede quando foi tarde da noite. Disse:

- Eu quero o meu sobrado no meu canto que era.

Quando foi assim... quando foi com quinze minuto, tava no mesmo canto que era... no mesmo canto.

Aí, só sei que foram viver.

E entrou por uma perna de pinto, saiu por uma perna de pato. O rei mandou dizer que contasse vinte e quatro.

FONTE: Pedro Joaquim. Gravatá – Pernambuco (São Severinho dos Macacos – 05-08-89). Recolhido por Roberto Benjamin.

15. Conto VII

*Que aos príncipes convém
olhar por seus vassallos
para lhe [s] fazer mercê.
E de despachadores
Sempre devem folgar isso
E não impedir o bom despacho das partes
Trata [de] um dito
Gravíssimo de um Rei que Deus tem.*

Houve neste reino um católico e virtuoso rei que, com razão, se podia chamar pai da pátria, diante do qual chegou um mancebo com uma petição e o que ela dizia, por escrito, disse ele por palavra, cuja substância era:

- Senhor, meu pai é contador em um almoxarifado de Tra-los-Montes, em tal lugar, o qual comprou com licença de V. Alteza e ele ora está enfermo à morte. Tem duas filhas e a mim e não tem outra fazenda que nos deixe, porque o que tinha deu por este ofício. Pede a Vossa Alteza que, havendo respeito há menos de um ano que o comprou, lhe faça mercê dele a mim para que, morrendo, possa manter minhas irmãs, ou para casamento de uma delas, posto que são pequenas, no que receberá mercê.

Ao que el-Rei, com bom rosto, respondeu:

- Fale-me fuão* (que era um senhor de título, veador** da fazenda, a que pertencia o caso).

E parece ser que, por muitas ocupações do seu cargo e outros impedimentos, ou porque quis dar o ofício a outrem (ainda que o mancebo o importunava) se passou muito tempo que ele não chegou a falar ao el-Rei no caso nem o despachou. E o pobre mancebo já não tinha de comer na corte, nem vestido com que aparecer.

Quando lhe trouxeram novas que seu pai era morto e o ofício tomado a suas irmãs e dado a outro Contador, pelo que muito triste e choroso pela morte do pai, foi dar conta a el Rei que lhe respondeu:

- Já vos disse que me falasse fuão. Chamai-o, que digo eu que me fale logo isso.

O mancebo o fez assim. E posto o dito senhor ante el-Rei, lhe disse:

- Não falei a Vossa Alteza naquele mancebo de Tra-los-Montes, porque o ofício que foi de seu pai é já dado a outro Contador que havia naquela comarca, que eram dois, e este o serve sem mais mantimento que os percalços, porque se contenta com o mantimento que tem de seu ofício. E, portanto, não há Vossa Alteza mister este Contador, que já é provido de ofício.

El-Rei que o ouviu com mostras irosas, respondeu:

- Não faz ao caso. Houvéreis-me de falar antes que seu pai morrera ou, depois, para saberdes minha tenção, já que vos mandei dizer que me falásseis.

E respondeu tanto que ele se envergonhou. E, por conclusão, disse el-Rei:

- Que, se nós não havemos mister o Contador, o mancebo, há mister o ofício.

E, falando com o mancebo que estava defronte, disse:

- Ide mandar fazer a carta, que eu vos faço mercê do ofício. E dizei que ma tragam logo a assinar.

O qual se cumpriu e, ao assinar dela, el-Rei deu vinte cruzados, em ouro, ao mancebo, para o caminho.

E lhe mandou que se fosse logo e que lhe escrevesse da terra; como chegará e que tais achará suas irmãs.

Aqui se nota a bondade do Rei e seu maravilhoso dito, quando disse: - “Se nós não havemos mister o Contador, o mancebo há mister o ofício”, e a repreensão que deu ao senhor que o devera prover que usou dando-lhe pessoalmente, para o gasto que havia de fazer no caminho, para que aprendam os senhores a fazer mercês, e despachadores a aviar as partes.

Ora eu o escrevi, peço a quem o ler e ouvir que, pela alma deste Rei tão benigno, reze um Padre Nosso e Avé Maria, com devoção, que Deus lhe perdoe seus pecados..

Fuão* – o mesmo que fulano.

Veador** - por vedor – Inspetor, fiscal ou intendente. Também como monteiro ou caçador.

FONTE: *Contos e Histórias de Proveito & Exemplo (texto integral conforme a edição de Lisboa, de 1624)* compilados por Gonçalo Fernandes Trancoso.

16. Moura Torta

Era uma vez um Rei que tinha um filho único, e este, chegando a ser rapaz, pediu para correr mundo. Não houve outro remédio senão deixar o Príncipe seguir viagem como desejava.

Nos primeiros tempos nada aconteceu de novidades. O príncipe andou, andou, dormindo aqui e acolá, passando fome e frio. Numa tarde ia ele chegando a uma cidade quando uma velhinha, muito corcunda, carregando um feixe de gravetos, pediu uma esmola. O Príncipe, com pena da velhinha, deu dinheiro bastante e colocou nos ombros o feixe de gravetos, levando a carga até pertinho das ruas. A velha agradeceu muito, abençoou e disse:

- Não tenho nada para lhe dar: leve essas frutas para regalo mas só abra perto das águas correntes.

Tirou do alforge sujo três laranjas e entregou ao Príncipe que as guardou e continuou sua jornada.

Dias depois, na hora do meu-dia, estava morto de sede e lembrou-se das laranjas. Tirou uma, abriu o canivete e cortou. Imediatamente a casca abriu para um lado e outro e pulou de dentro uma moça bonita como os anjos, dizendo:

- Quero água ! Quero água !

Não havia água por ali e a moça desapareceu. O Príncipe ficou triste com o caso. Dias passados sucedeu o mesmo. Estava com sede e cortou a segunda laranja. Outra moça, ainda mais bonita, apareceu, pedindo água pelo amor de Deus.

O príncipe não pode arranjar nem uma gota. A moça sumiu-se como uma fumaça, deixando o Príncipe muito contrariado.

Noutra ocasião o Príncipe tornou a ter muita sede. Estava já voltando para o palácio do seu Pai. Lembrou-se do sucedido com as duas moças e andou até um rio corrente. Parou e descascou a última laranja que a velha lhe dera. A terceira era bonita de fazer raiva. Muito e muito mais bonita que as duas outras. Foi logo pedindo água e o Príncipe mais que depressa lhe deu. A moça bebeu e desencantou, começando a conversar com o rapaz e contando sua história. Ficaram namorados um do outro. A moça estava quase nua e o Príncipe viajava a pé, não podendo levar sua noiva naqueles trajés. Mandou subir para uma árvore, na beira do rio, despediu-se e correu para casa.

Nesse momento chegou uma escrava negra, cega de um olho, a quem chamavam Moura Torta. A negra baixou-se para encher o pote com água do rio mas avistou o rosto da moça que se retratava nas águas e pensou que fosse o dela. Ficou assombrada de tanta formosura.

- Meu Deus! Eu tão bonita e carregando água! Não é possível... atirou o pote nas pedras, quebrando-o e voltou para o palácio, cantando de alegria. Quando a viram voltar sem água e toda importante, deram muita vaia na Moura Torta, brigaram com ela e mandaram que fosse buscar água, com outro pote.

Lá voltou a negra, com o pote na cabeça, sucumbida. Meteu o pote no rio e viu o rosto da moça que estava na árvore, mesmo por cima da correnteza. Novamente a escrava preta ficou convencida da própria beleza. Sacudiu o pote bem longe e regressou para o palácio, toda cheia de si.

Quase a mataram de vaias e de puxões. Deram o terceiro pote e ameaçaram a negra de uma surra de chibata se ela chegasse sem o pote cheio d'água. Lá veio a Moura Torta no destino. Mergulhou o pote no rio e tornou a ver a face da moça. Esta não podendo conter-se com a vaidade da negra, desatou uma boa gargalhada. A escrava levantou-se a cabeça e viu a causadora de toda sua complicação.

- Ah! É vossimicê, minha moça branca? Que está fazendo aí, feito passarinho? Desça para conversar comigo.

A moça, de boba, desceu, a Moura Torta pediu para pentear o cabelo dela, um cabelão louro e muito comprido que era um primor. A moça deixou. A Moura Torta deitou a cabeça no seu colo e começou a catar, dando café e desembaraçando as tranças. Assim que a viu muito entretida, fechando os olhos, tirou o alfinete encantado e fincou-o na cabeça da moça. Esta deu um grito e virou-se numa rolinha, saindo a voar.

A negra trepou-se na mesma árvore e ficou esperando o Príncipe, como a moça lhe tinha dito, de boba.

Finalmente o príncipe chegou, numa carruagem dourada, com os criados e criadas trazendo roupa para vestir a noiva. Encontrou a Moura Torta, feia como a miséria. O príncipe assim que a viu, ficou admirado e perguntou a razão de tanta mudança. A Moura Torta disse:

- O sol queimou minha pele e os espinhos furaram meu olho. Vamos esperar que o tempo melhore e eu fique como era antes.

O Príncipe acreditou e lá se foi a Moura Torta de carruagem dourada... O rei e a rainha ficaram calados vendo uma nora tão horrenda...

Mas, palavra de rei não volta atrás e o prometido seria cumprido. O Príncipe anunciou seu casamento e mandou convite aos amigos.

A Moura Torta não acreditava nos olhos. Vivia toda coberta de seda e perfumada, dando ordens e ainda mais feia do que carregando o pote d'água. Todos antipatizaram com a futura princesa.

Todas as tardes o príncipe vinha despairecer no jardim e notava que uma rolinha voava sempre ao redor dele, piando triste de fazer pena. Aquilo sucedeu tantas vezes que o Príncipe acabou ficando impressionado. Mandou um criado armar um laço num galho e a rolinha ficou presa. O criado levou a rolinha ao Príncipe e este segurou com delicadeza, alisando as peninhas. Depois coçou a cabecinha da avezinha e desencantou-se e apareceu bonita como os amores.

O Príncipe ficou sabendo da malvadeza da negra escrava. Mandou prender a Moura Torta e contou a todo mundo a perversidade dela, condenando-a morrer queimada e as cinzas atiradas ao vento.

Fizeram uma fogueira bem grande e sacudiram a Moura Torta dentro, até que ficou reduzida a poeira.

A moça casou com o Príncipe e viveram como Deus com seus anjos, querida por todos. Entrou por uma perna de pinto e saiu por uma de pato, mandou dizer El-Rei meu Senhor que me contassem quatro...

FONTE: Versão extraída dos *Contos Tradicionais do Brasil*, compilados por Luís da Câmara Cascudo.

17. A menina enterrada viva

Era um dia um viúvo que tinha uma filha muito boa e bonita. Vizinha ao viúvo residia uma viúva, com outra filha, feia e má. A viúva vivia agradando a menina, dando presentes e bolos de mel. A menina ia simpatizando com a viúva, embora não se esquecesse da sua defunta mãe que a acariciava e penteava carinhosamente. A viúva tanto adulou, tanto adulou a menina que esta acabou pedindo que seu pai casasse com ela.

- Case com ela, papai. Ela é muito boa e me dá mel!

- Agora ela lhe dá mel, minha filha, amanhã lhe dará fel, respondeu o viúvo.

A menina insistiu e o pai, para satisfazê-la, casou com a vizinha. Obrigado por seus negócios, o homem viajava muito e a madrasta aproveitou essas ausências para mostrar o que era. Ficou arrebatada, muito bruta e malvada, tratando a menina como se fosse a um cachorro. Dava muito pouco de comer e a fazia dormir no chão em cima de uma esteira velha. Depois mandou que a menina se encarregasse dos trabalhos mais pesados da casa. Quando não havia coisa alguma que fazer, a madrasta não deixava a menina brincar. Mandava que fosse vigiar um pé de figos que estavam carregadinhos, para os passarinhos não bicarem as frutas.

A pobre menina passava horas e horas guardando os figos e gritando – chô! Passarinho! Quando algum voava por perto. Uma tarde estava tão cansada que adormeceu e quando acordou os passarinhos tinham picado todos os figos. A madrasta veio ver e ficou doida de raiva. Achou que aquilo era um crime e no ímpeto do gênio matou a menina e enterrou-a no fundo do quintal. Quando o pai voltou da viagem a madrasta disse que a menina fugira da casa e andava pelo mundo, sem juízo. O pai ficou muito triste.

Em cima da sepultura da órfã nasceu um capinzal bonito. O dono da casa mandou que o empregado fosse cortar o capim. O capineiro foi pela manhã e quando começou a cortar o capim, saiu uma voz do chão, cantando:

*Capineiro de meu pai!
Não me cortes os cabelos...
Minha mãe me penteou,
Minha madrasta me enterrou,
Pelo figo da figueira
Que o passarinho picou...
Chô! Passarinho*

O capineiro deu uma carreira, assombrado, e foi contar o que ouvira. O pai veio e ouviu logo as vozes cantando aquela cantiga tocante. Cavou a terra e encontrou uma laje. Por baixo estava, vivinha a menina. O pai chorando de alegria abraçou-a e levou-a para casa. Quando a madrasta avistou de longe a enteada, saiu pela porta afora, e nunca mais deu notícia se era viva ou morta.

O pai ficou vivendo muito bem com a filhinha.

FONTE: Versão extraída dos *Contos Tradicionais do Brasil*, compilados por Luís da Câmara Cascudo.

18. Cabelos de Ouro

Um homem e a sua mulher tinham dois filhos mas não havia que lhes dar a comer; uma noite estando já deitados ouviu o pequeno estarem dizendo:

- É necessário matar um destes filhos, porque não podemos com tanta família.

O pequeno acordou a irmãzinha, contou-lhe tudo e botaram a fugir de casa. Foram andando noite e dia, e já muito longe o rapazinho cansado deitou-se no chão e adormeceu com a cabeça no regaço da irmã. Passaram por ali três fadas, e vendo a criança, deram-lhe três dons:

Que fosse a cara mais linda do mundo.

Que quando se penteasse deitasse ouro dos cabelos.

Que tivesse as mais raras prendas de mãos.

Assim que o pequeno acordou, puseram-se outra vez a caminho, e foram dar a casa de uma velha muito feia, que os acolheu. Passaram-se anos, e um dia o rapaz quis dinheiro, a irmã penteou-se, e ele levou o ouro para vender na cidade. O ourives que lho comprou ficou desconfiado, perguntou ao rapaz como é que arranjava aquele ouro, mas não quis acreditar em tudo quanto ele disse. Foi dar parte ao rei, que o mandou prender até vir a irmã à corte para apurar a verdade.

A velha, que tinha ficado com a menina dos cabelos de ouro, resolveu matá-la a fome; já estava dois dias sem comer, e quando lhe pediu alguma coisinha a velha disse-lhe que só se ela lhe deixasse tirar um olho. Ela deixou para não morrer. Depois de outros dois dias, estava já a menina a cair com sede, e pediu à velha uma pinga de água, e ela disse – que só se lhe deixasse tirar o outro olho. Até que ficou ceguinha. Foi então que veio ordem do rei para que a levassem à corte; a velha pensou que era melhor deitar a menina ao mar, e levar uma filha que tinha em lugar dela. O rapaz que estava preso numa torre que tinha uma fresta para o mar, viu andarem boiando na água umas roupinhas, que a maré trouxe para terra; botou-lhe uns lençóis torcidos para que ela subisse.

A velha tinha chegado a torre com a filha, e se ela não botasse ouro dos cabelos, o rapaz iria morrer. Quando a menina soube isto disse ao irmão – que lhe arranjasse do carcereiro um papel fino para fazer flores. O carcereiro trouxe o papel, e a menina assim mesmo cega fez um ramo muito lindo cheio de pérolas e outro que lhe caíam dos cabelos. O irmão pediu ao carcereiro para lhe mandar vender aquele ramo, não por dinheiro, mais sim por um par de olhos. Apregoou-se o ramo, todos o queriam, mas ninguém se atrevia a dar os olhos da cara por ele; só a velha quando ouviu o pregão é que o comprou pelos olhos da menina, que tinha guardado. O carcereiro trouxe o par de olhos, e a menina tornou a pô-los outra vez na cara.

Veio o dia em que a velha teve de apresentar a filha diante do rei, mas não deitava ouro dos cabelos. O rapaz ia já morrer, quando mandou pedir ao rei que se lhe dessem um fato de mulher iria buscar sua irmã, que a velha tinha querido matar. Deram-lhe o fato, e trouxe então da torre a menina, que se penteou diante do rei, e todos ficaram pasmados daquele dom e da sua grande formosura. A menina contou tudo ao rei, que lhe perguntou o que queria que se fizesse da velha.

- Quero que da pele faça tambor, e dos ossos uma cadeirinha para eu me assentar.

FONTE: Versão extraída dos *Contos tradicionais do povo português*, compilados por Teófilo Braga.

19. A lição do Pajem

Era uma vez um pae, de muitas fazendas e muito cuidadoso da educação de seus filhos d'elle.

Vendo chegar o mais velho na idade de ir para a escola, fez preparar o enxoval, arrumou as canastrinhas e mandou o pajem de confiança levar o menino *no* collegio do arraial.

João – era o nome do menino – quando isto foi já beirava *nos* doze annos e ainda não conhecia a primeira letra da *carta de nomes*.

Assim, soube do intento do pae e, logo foi amontado no Pequirá pra seguir viagem, botou a boca no mundo, chorando como bezerro novo, por via de se separar dos Paes que andavam sempre a ameaçal-o com a cafuá da escola e a *Santa Luzia* do mestre.

Os Paes queriam consolal-o até as ultimas, quando João e o pajem, crioulo velho de todo valor, seguiram o rumo da porteira e romperam estrada.

As “sodades” começaram a apertar e João abriu outra vez no choro.

Lá adiante um carneiro pastava, e o preto para distrahir o *sô moço* mostrou-lhe aquelle bicho tão quietinho: *assucrou* a voz, engabellando-o:

- Oia carneiro, nhonhô... Pra que ta chorano, nhonhô ?...

E João respondeu num soluçar sem parada:

- Carneiro não vae para a escola, só eu é que vou...

- Mas, nhonhô não come capim, o carneiro come.

Mais adiante avistaram um boi deitado na grama.

O pajem, outra vez:

- Pra que ta chorano, nhonhô ? Oia o boi como tá quieto.

- Boi não vae para a escola, só eu é que vou...

- Mas, nhonhô não puxa carro, e boi puxa.

Em de mais longe avistaram um passarinho que, ao vel-os, lá se foi por esses ares. E o preto, para consolar o menino, tornou:

- Oia passarinho, como vae quetinho... Pra que tá chorano ?

- Passarinho não vae para a escola, só eu é que vou...

- Mas passarinho avôa, e nhonhô não sabe avoar.

Depois viram um preto capinando, e o pajem disse:

- Oia, nhonhô, preto como trabalha, tão calado que não diz nada... Pra que tá chorando, nhonhô ?

- Negro não vae para a escola, só eu é que vou...

- Mas, preto não sabe ler e nhonhô vae aprender.

E num repente, *enconsiderando* no dizer do menino, aggravado nos seus melindres, todo empeticado *escrecentou*:

- Mas também preto sabe capinar e nhonhô não sabe; o preto capina pra nhonhô ir aprender; e preto leva nhonhô *na* escola. Cala boca, meu branco, que *tamo* chegano *no* arraial.

A escola ficava na entrada do povoado. O menino foi entregue ao professor.

No fim de um par (alguns) de annos o menino, já sabendo tanto como o mestre, foi mandando para a corte do Rio de Janeiro, de onde voltou doutor *de* medicina.

O seu primeiro cuidado foi mandar passar a carta de forraria ao pajem velho que levou nhonhô pra a escola. (*Serraria*^{lxiii}).

FONTE: Versão extraída dos *Contos Populares: episódicos, cyclicos e sentenciosos: colhidos da tradição oral, no Estado de Minas*, compilados por Lindolfo Gomes.

Notas

ⁱMuitos ainda acreditam que cenas de crueldade e terror em relação à infância, a propósito dos maus-tratos destinados às crianças em contos como *João e Maria*, *Pequeno Polegar*, *Cinderela-criança* são apenas histórias de ficção. Isso não é verdade. Tomamos conhecimento que uma menina de 10 anos, moradora do bairro de Inoã, município de Maricá, situado a cerca de uma hora e trinta minutos da cidade do Rio de Janeiro, foi mantida durante 4 anos pelo menos em condições ultrajantes. A menina M. que tem problemas mentais e sérios comprometimentos motores, apenas emite sons e se arrasta. Sua mãe, de 30 anos submetia a menina a cárcere privado num cômodo de dois metros quadrados, sem as mínimas condições, também utilizado como galinheiro. Na sexta-feira, 13 de outubro de 2006, M. foi encontrada por um membro do Conselho Tutelar daquele município, por meio de denúncia de vizinhos. A mãe conseguiu fugir. A menina sofreu as maiores humilhações sem ter qualquer possibilidade de defesa. Foi encontrada com sarna, piolho, carrapato e com fezes em todo o corpo. O conselheiro tutelar que atendeu M. disse que a avó da menina, de 80 anos, que também sofria maus-tratos quando podia jogava comida para a neta. Relatos de uma tia da criança que no dia 16 daquele mês, havia procurado o Conselho Tutelar indicam que a mãe teria premeditado a morte da menina. “Ficamos sabendo que há alguns anos, uma outra criança da região morreu. De alguma forma, a mãe da menina teve acesso e colocou o nome da filha no atestado de óbito. Quando as pessoas procuravam por ela afirmava que ela tinha morrido”, contou uma das Conselheiras. A menina que apresenta problemas de visão por ter vivido durante quase todo o tempo na escuridão, não sabe o que é boneca ou qualquer outro brinquedo. Como distração, a menina brinca de fazer bolhas com sua própria saliva. Encontrada no meio de fezes de gatos e galinhas, ela agora tenta se acostumar a usar roupas. Os maus-tratos sofridos por M. parecem ter perdurado durante quase todos os seus 10 anos. Num intervalo de apenas oito meses de abril a dezembro de 1996, com apenas quatro meses de vida, a menina havia ficado internada por maus-tratos por duas vezes no HMCML. Nesse mesmo período, a Justiça concedeu guarda provisória à avó biológica que morreu há quatro anos. “Provavelmente foi nesse período que a menina voltou a morar com a mãe que a manteve presa durante esse tempo” revelou a conselheira C. (Jornal: *O São Gonçalo*, 17 de outubro de 2006 - jornal impresso).

Um outro exemplo noticiado pela mídia durante o ano de 2006, foi o abandono por uma mãe de sua filhinha, lançada nas águas da lagoa da Pampulha, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Felizmente uma pessoa que passava à beira da lagoa, naqueles instantes, percebeu uma sacola preta se mexendo, e, ao lançar uma vara de pau sobre a embalagem plástica, viu tratar-se de um bebê que, então, pode ser salvo.

ⁱⁱ Moçambique é um dos maiores países da África subsahariana com uma área de 3500 Km, ao longo do Oceano Índico. Moçambique é, também, um dos reinos africanos mais antigos e uma ex-colônia portuguesa. De 1977 a 1992, Moçambique foi abalado por uma guerra interna que consistiu no movimento de resistência da Renamo. Em 1992, foi assinado um tratado de paz depois de uma guerra longa e, por vezes, sanguinária que matou 1 milhão de pessoas e forçou 5 milhões a abandonarem suas casas. Em 1990, Moçambique adotou uma nova constituição e se tornou um estado multipartidário. FRELIMO, o antigo partido no poder e movimento de libertação, ganhou as eleições em 1994 e tem desde essa altura, mantido sua maioria no parlamento. Hoje, Moçambique tem na agricultura o seu principal gerador de riqueza e experimenta um crescimento na economia. A indústria dos diamantes cresce lentamente. Em 2000, Moçambique teve uma das maiores cheias da região nos últimos 40-50 anos, e centenas de milhares de pessoas perderam as suas casas. Apesar dos recentes progressos, Moçambique ainda enfrenta grandes dificuldades. Vinte por cento das crianças morrem antes dos 5 anos de idade, e 15% da população estão infectados com o VIH/SIDA. As crianças órfãs na África necessitam de uma nova atitude face a infância. Com o aumento de crianças que perderam pai ou mãe, ou os dois, muitas vezes devido à SIDA, a vivência da infância e da adolescência vem tomando novos contornos. (Fonte: The Institute for International Cooperation & Development: Disponível em: www.iicdmichigan.org. Acessado em 18 de setembro de 2006).

ⁱⁱⁱ País mais populoso do mundo, com 1,3 bilhões de pessoas, a China introduziu uma política de redução de natalidade, em 1979, como resposta ao rápido crescimento da população, durante o

governo de Mao Tse-Tung, temendo que a explosão demográfica levasse à falta de comida. O medo da superpopulação levou o governo a criar regras severas e quase sempre violentas para regular o nascimento de crianças no país. Mesmo com o abrandamento provocado pelo corte de verbas da UNPF para a China, casais em áreas urbanas continuam podendo ter apenas um filho, e na maioria das regiões rurais as famílias podem tentar uma segunda criança, se a primeira for mulher. A preferência por bebês do sexo masculino, especialmente na zona rural, tem uma explicação social. Casais idosos têm no filho sua única esperança de sobrevivência, pois quando estão velhos demais para trabalhar precisam ser sustentados pelos filhos. As mulheres, depois de casadas, são consideradas parte da família do marido, e por isso não têm como sustentar seus pais. Na maior parte do país, aqueles que têm um segundo filho ilegalmente estão sujeitos a multas, esterilização e outras penalidades graves. Há relatos de famílias que tiveram suas casas destruídas ou incendiadas. Para evitar punições, muitos adotam a medida desesperada de abandonar seus filhos ilegais à própria sorte. (Fonte: Edição 138 – setembro de 2002 – www.marieclaire.globo.com – acessada em 18 de setembro de 2006).

^{iv} A história de Mukhtar Mai - que rompeu o código de silêncio das mulheres de seu país e hoje é recebida com honra por autoridades de vários países – é uma história emblemática da situação vivida pelas mulheres do Paquistão, onde elas, ainda, são espancadas, marcadas, queimadas com ácido e violentadas por causa de práticas culturais que legitimam o direito dos homens de julgá-las por seu comportamento e puni-las das formas mais terríveis. Nas vilas e áreas rurais do Paquistão, são os conselheiros das tribos que decidem qual deve ser o castigo para o que consideram um mau comportamento das mulheres, que podem ser castigadas até por erros cometidos por outras pessoas. No caso de Mukhtar Mai, foi o irmão dela, um menino de 12 anos, quem desrespeitou uma velha tradição, ao se envolver com uma menina de uma casta superior. Isto foi visto como um atrevimento e provocou a ira dos homens da tribo. Eles decidiram que Mukhtar deveria ser punida por meio de um estupro coletivo, praticado por seis homens que fizeram o papel de juízes e carrascos da paquistanesa. O irmão dela, Sakur, também sofreu violência e abuso sexual. Ao contrário da maioria das vítimas desses julgamentos cruéis e violentos, que preferem se matar a contar sua história, Mukhtar Mai denunciou tudo na Justiça do Paquistão. O trabalho que Mukhtar Mai vem realizando em defesa da dignidade das mulheres paquistanesas começa lentamente a provocar mudanças naquele país. Com a indenização que recebeu do governo do Paquistão e os prêmios que ganhou, Mukhtar Mai montou escolas na vila onde mora, e afirma que histórias como a dela não acontecem mais. A respeito desse mesmo tema, a modelo Waris Dirie, nascida na Somália e hoje reconhecida na sua profissão, também é uma sobrevivente que luta para acabar com uma tradição cruel que há mais de quatro mil anos tortura as mulheres de partes da África. Por ano, dois milhões de meninas entre quatro e 12 anos têm os órgãos sexuais arrancados a faca, costurados ou mutilados em um ritual que marca a passagem da infância para a vida adulta. Waris sofreu a mutilação antes de fugir de casa por se recusar a um casamento forçado. Atualmente, em pleno século 21, milhares de africanas em 23 países morrem de hemorragia, infecção ou tétano em decorrência das mutilações. (Fonte: TELEJORNAL: Jornal Nacional, 29-01-2006, Extraído de: (www.ciranda.org.br) – Central de Direitos da Criança e do Adolescente)

^v Benjamin, W. *Rua de Mão Única*. Vol. 2. SP: Ed. Brasiliense, 1995.

^{vi} Citação feita por Traça sobre o trabalho: Demers, Jeanne, *et al.* (1982). Quand le conte se constitue en objet(s). *Littérature*, no 45, pp.79-113.

^{vii} A palavra conto deriva do latim “ *computus* – comptus de computare, computar, contar, reduzir a soma (...) Daí a idéia de sumariar, sendo o *conto* uma narrativa sumária de fatos fictícios ou reputados como tais”. (CASCUDO apud REIS, 2002, p.42). Essa definição se assemelha à proposta por Simonsen (1984) em que “a palavra conto utilizada desde 1080, deriva de contar, computare, reportando a ação de se ‘enumerar episódios de um relato’. Sendo que historicamente o sentido da palavra foi sendo ampliado servindo tanto para o relato de coisas verdadeiras como para o relato de coisas inventadas”. (REIS, 2002, p.42). No Brasil, de acordo com Cascudo (s/d) os mesmos contos populares ou contos de tradição oral são também conhecidos como Estórias de Trancoso, Contos de Fadas ou Contos da Carochinha. Essa

caracterização se deve às várias modalidades de expressão desse gênero narrativo, a exemplo de seus processos de transmissão, adaptação, narração, entoação, tipo de auditório e outras performances realizadas no âmbito da narração. Essa configuração coloca o conto popular numa situação de destaque em relação a outros gêneros da tradição oral, mais precisamente, pela forma familiar com a qual ele trata de temas cotidianos. (REIS, 2002). Entre outras nomenclaturas que designam o conto popular no Brasil e em Portugal (ROMERO, 1985, PEDROSO, 1996; COELHO, 1999) encontramos a de contos tradicionais (BRAGA, 1999).

^{viii} Artefatos simbólicos, materiais e culturais produzidos no âmbito das relações cotidianas, atravessados por diferentes relações de poder, conseqüentemente, por diferentes conteúdos ideológicos.

^{ix} Palavras recuperadas de Franz Hellen. In: BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. SP: Martins Fontes, 1998, p. 130.

^x As experiências podem ser definidas como ações plenas de sentidos que o sujeito vive no curso de sua existência, de sua vida. No caso, as experiências narrativas acontecem na plenitude alcançada na relação dialógica narrador-ouvinte, mediada pela linguagem. São experiências que permitem que as ações construídas na coletividade, sejam capazes de transformar uma realidade. Experiências capazes de alimentar os sujeitos no confronto com lógicas de pensamento e ação que caminham na contramão de políticas antidemocráticas. As experiências narrativas na perspectiva benjaminiana representam a possibilidade de questionar a idéia de uma história linear que impede o sujeito de reescrever e inscrever em si outras práticas educativas que não aquelas que foram *transmitidas* de forma acrítica na sua história de formação.

^{xi} Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (2002). Orientada pela Profa. Dra. Maria Luiza M. B. Oswald.

^{xii} Em nossa pesquisa, o conceito de narrativa se entrelaça ao de memória, como parte integrante e vitalizante do processo de “contar experiências”, ou melhor, dizendo, de “narrar” experiências. A narrativa se inscreve e se inscreve neste trabalho como a possibilidade de abertura discursiva em que a produção de discursos reflexivos se torna possível na idéia de narratividade como reflexividade. O ato de narrar é, também, ato de recordar, pois, ao vasculharmos nossas memórias, temos a oportunidade de retomar e reconstruir em nosso discurso experiências resignificadas e que já comportam em si uma mudança de discurso, de postura, de posição. Essa é uma das várias facetas políticas que transborda da narrativa, já que ela transmite sempre, mesmo que, implicitamente, ideologias amarradas ou não ao poder dominante.

^{xiii} Citado por Konder, *in*: Szondi, Peter. “Hoffnung im Vergangenen” , *Neue Zurcher Zeitung*, 8-10-1961.

^{xiv} Idem.

^{xv} “Os temas de teologia judaica, na época, se combinavam com preocupações ligadas a alguns dos autores do romantismo (...) Num texto intitulado ‘Programa da Filosofia Vindoura’ de 1918, Benjamin procurou expor de maneira sistemática as idéias que vinha trabalhando a partir da teoria kantiana de experiência, especialmente a partir da interpretação dessa teoria por Hermann Cohen. Para o nosso crítico, a concepção Kant-Cohen estava prejudicada por horizontes estreitamente ‘iluministas’, caracterizados por certa capacidade de avaliar toda a importância da história e da religião; era preciso desenvolver um conceito superior de ‘experiência’ capaz de corresponder às necessidades humanas de uma existência ‘plena de sentido’. O desenvolvimento desse novo conceito deveria não só aprofundar o estudo das relações entre conhecimento e linguagem, como também levar o pensamento a se sobrepor aos elementos histórico-filosóficos por ele necessariamente abrangidos para se elevar ao nível da teologia” (KONDER, 1988, p.26).

^{xvi} *Sobre a Linguagem em geral e sobre a linguagem do ser humano*: “Segundo Richard Wolin, na origem da concepção da linguagem elaborado por Benjamin se achavam as teorias de um teólogo do século XIII, Abraham Abulafia, comentador da *Kabbala*, para o qual a redenção dos seres humanos dependida de uma recuperação das experiências que a humanidade viveu na sua origem; e a experiência mais marcante de todas era a da gênese da linguagem, já que foi através da linguagem (‘o Verbo’) que Deus criou o mundo”. (Konder, 1988, p. 38).

^{xvii} Do latim: “Os animais privados da palavra são representados a conversar entre si”. (Citação de Orígenes, *AEsopicae* 40.2). In: Agamben, G. *Infância e História*, BH: UFMG, 2005.

^{xviii} “Contra a natureza” (Idem).

^{xix} Tido como de origem [celta](#) (essa não é uma referência precisa, já que encontramos os contos maravilhosos, de origem árabe – como *as histórias das mil e uma noites*) os **contos de fadas** são uma variação do conto popular ou [fábula](#). Partilham com esses, o fato de serem uma narrativa curta, transmitida oralmente, em que o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, e apesar do nome, animais falantes são muito mais comuns neles do que as [fadas](#) propriamente ditas. A **fábula** é uma [narrativa alegórica](#), cujos personagens são geralmente [animais](#) e cujo desenlace reflete uma lição [moral](#). A temática é variada e contempla tópicos como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de presunçosos. Já entre assírios e babilônios, a fábula era cultivada. Foi o grego [Esopo](#), contudo, quem consagrou o gênero. [La Fontaine](#) foi outro grande fabulista, imprimindo à fábula grande refinamento. (Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/fabula; www.pt.wikipedia.org/wiki/conto_de_fadas .

^{xx} Filogênese – Diz respeito ao desenvolvimento do homem em relação às outras espécies, da sua categorização enquanto *Homo Sapiens*.

^{xxi} Ontogênese – Diz respeito ao desenvolvimento do homem, nas suas particularidades, refere-se ao acervo genético, social e cultural do indivíduo.

^{xxii} Para James, o objetivo da psicologia não é a descoberta dos elementos da experiência, mas o estudo das pessoas vivas em sua adaptação ao ambiente. Segundo o autor, *a função da consciência é nos orientar quanto aos fins exigidos pela sobrevivência. A consciência é vital para as necessidades de seres humanos complexos num ambiente complexo; sem ela o processo de evolução humana não poderia ter ocorrido.* (Idem, p. 152).

^{xxiii} Dewey sofreu forte influência da teoria darwinista, e sua filosofia baseava-se na noção de mudança social. Opondo-se à idéia de um mundo estático, era favorável ao progresso atingido por meio da luta pelo intelecto humano com a realidade. *Nessa luta pela sobrevivência a consciência e o comportamento funcionam a favor do organismo; a consciência produz o comportamento apropriado que capacita o organismo a sobreviver e progredir. Para o autor e outros psicólogos da época, a psicologia funcional é o estudo do organismo em uso* (Idem, p. 158)

^{xxiv} Claparède foi o criador da “Escola de Ciências da Educação” em 1912, que denominou de Instituto J. J. Rousseau. Preocupava-se em descolar a pedagogia de um estatuto filosófico. Em sua autobiografia, formula a compreensão de que: *exatamente como na arte médica, a educação é uma técnica, só podendo ser fundada sobre conhecimentos que unicamente a observação e a experiência podem fornecer. Mas, o psicólogo está mal colocado para edificar sozinho, esta ciência da criança, tão necessária à pedagogia, não tem a sua disposição as crianças de que precisaria. Os educadores deveriam ser preparados, portanto, para recolher dados necessários à psicologia genética* (Claparède, 1958, p. 42). In: WARDE, M. *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. SP: Cortez Editora, 1997.

^{xxv} (Apud CASTRO, 1998, p.36). In: Hendrick, H. Constructions and reconstructions of British childhood: na interpretative survey, 1800 to the present. James, A . & Prout, A . *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 35-39. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

^{xxvi} Apud CASTRO, 1998. In: Chamboredon, J. C. & Prevot, J. O “ofício de criança” : definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de pesquisa*, 59, p.32-56, 1986.

^{xxvii} Termo utilizado em Portugal, sinônimo de aposentado.

^{xxviii} Jardim de Infância do Concelho de Darque – Distrito de Viana do Castelo, Região Norte de Portugal.

^{xxix} Apud PINTO, 1997, p.68. Pinto, M. A infância como constructo social. In: SARMENTO, M. & PINTO, M. As crianças: contextos e identidades. Coleção Infans – Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

^{xxx} A proposta transdisciplinar pretende colocar em evidência a disjunção entre as disciplinas, valorizando pesquisas capazes de atravessar os domínios antes separados. O objeto transdisciplinar não é comum a diferentes disciplinas; ele se produz como um novo objeto, de maneira transversal, quando problemas que até então eram abordados dentro dos limites de cada campo teórico passam a atravessar esses limites e a fecundar outros campos (Gondar, 2005).

^{xxxi} CANDAU, J. *Antropologie de la mémoire*. Paris: PUF, 1996.

^{xxxii} Disciplinas lecionadas pelas Profas. Vera Vasconcellos e Ângela Fernandes, naquela altura, também supervisoras de estágio em creches e pré-escolas pelo convênio do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0-6 anos e Departamento de Psicologia da UFF através do Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A) e a Fundação Municipal de Educação de Niterói.

^{xxxiii} Passamos a integrar o NMPEEC 0-6 anos, a partir de 1996, em que participavam a Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Psicologia e Educação – UFF – coordenadora do Núcleo); Profa. Dra. Ângela Fernandes (Psicologia – UFF); Profa. Dra. Ângela Borba (Educação – UFF); Profa. Dra. Dominique Conlivaux (Educação – UFF); Profa. Dra. Cecília Goulart (Educação – UFF); Profa. Dra. Maria Vitória Civiletti (Educação – UFF); Profa. Dra. Deise Nunes (Serviço Social – UFF).

^{xxxiv} Por uma opção ética, identificamos as professoras com nomes fictícios: Carla, Laura, Ana, Larissa (no Brasil) – Alice, Alessandra, Luisa (em Portugal).

^{xxxv} Pedro (Brasil).

^{xxxvi} Jardim de Infância de Darque.

^{xxxvii} Diretor do Programa de Pós-Graduação do Programa de Mestrado e Doutorado em Sociologia da Infância – Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

^{xxxviii} De meu pai, imigrante português, recebi historietas e quadrinhas populares, do tipo: *O pão da masseira, tesourinha de amolar, grilinho sai-sai*, máximas como: *Não te ria de quem sofres, pois é coisa que Deus ordena, pode a roda desandar e penares da mesma pena*. De minha mãe, migrante da região Norte do Rio de Janeiro, recebi contos populares, que só mais tarde, durante meu processo de formação profissional, soube que eram de tradição portuguesa, histórias como: *A moura torta, A menina da figueira, A filha da Bruxa*.

^{xxxix} Nossa dissertação de mestrado, já mencionada, que teve como orientadora, a Profa. Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.

^{xi} Alice – JIDARQUE – Jardim de Infância de Darque.

^{xli} Termo adaptado da teoria da relatividade de Einstein para designar a interdependência entre as categorias de tempo e espaço no romance. O tempo ao se inscrever no espaço, torna-se não somente uma outra dimensão desse (espaço), como também resgata o modo de ver o mundo de uma época, de um autor. O cronotopo possibilita a leitura do tempo no próprio discurso. No romance, o cronotopo é o centro organizador dos principais acontecimentos temáticos e o princípio determinante do gênero. (Machado, 1995, p.310).

^{xlii} A exemplo das fábulas.

^{xliii} A lei do posicionamento se estrutura a partir de um princípio visual e físico elementar. “O que vemos é governado pelo modo como vemos e este é determinado pelo lugar de onde vemos” (Apud Machado, 1995, p. 37). Segundo Bakhtin, é esse o princípio que nos orienta com relação ao personagem dentro da perspectiva dialógica. Também é o princípio que permitiu Bakhtin considerar as várias vocalizações que entram na ordem do dialogismo.

^{xliv} PB - Designação para Professora Brasileira.

^{xlv} PP - Designação para Professora Portuguesa.

^{xlvi} Iniciais da escola onde trabalhou.

^{xlvii} Grégoire Le Grand, *Dial.*, IV, 19l. Ed. Morica, p.256. In: RICHÉ, P. *Éducation et culture dans l'occident barbare: VI-VIII siècles*. Paris : Editions du Seuil, 1962.

^{xlviii} Cf. H. Simonnet, *Lê mundiu dans le droit de famille germanique*, Paris, 1893. In: RICHÉ, P. *Éducation et culture dans l'occident barbare: VI-VIII siècles*. Paris : Editions du Seuil, 1962.

^{xlix} Contre l'avortement, Lex Visig., VI, 3, 6, Lex Bavar., VIII, 18,19, 20, 22, 23, Lex Alaman., XC, XCII. Concile de Lérida, 524. c.2 ; Césaire D'Arles. In: RICHÉ, P. *Éducation et culture dans l'occident barbare: VI-VIII siècles*. Paris : Editions du Seuil, 1962.

^l Parte da França.

^{li} Inspetor Técnico de Ensino em Belo Horizonte na primeira década do século XX.

^{lii} Cartilha.

^{liii} Quarto que serve de prisão para os estudantes. Casa miserável, pouco batida de luz, o mesmo que cafuná.

^{liv} Nome colegial e vulgar da palmatória.

^{lv} Mulheres do povo que se apropriavam da “medicina popular”, transmitida de geração em geração.

^{lvi} Sobre esse discurso, o capítulo I, no tópico: *a infância como processo de desenvolvimento* apresenta uma discussão detalhada.

^{lvii} Movimento de exaltação de fenômenos associadas a uma genealogia das tradições, a busca pelas origens que, através dos estudos da etnografia e etnologia, tentava conhecer as raízes do povo, responsável também pela inauguração dos estudos folclóricos na Europa novecentista.

^{lviii} Fonte: Contos de Grimm. BH-RJ: Editora Itatiaia, 2000.

^{lix} Diz respeito às lendas escandinavas, canções baseadas em tais lendas.

^{lx} Traços típicos dos tempos antigos.

^{lxi} In: MACHADO, I. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. SP: FAPESP: 1995.

^{lxii} Apud POPKEWITZ (1990). In: FOUCAULT, M. *The order of things: an archeology of the human sciences*. New York: Vintage Books. (s.d).

^{lxiii} Estação de *Serraria*, inaugurada em 1874, é a primeira estação da *linha do Centro* em território mineiro. Localizada no município de Santana do Deserto, MG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. BH: Editora UFMG, 2005.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. In: *Caderno de Pesquisa*, no. 116 p.7-19, julho de 2002. Disponível em www.scielo.br . Acessado em 17 de outubro de 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª edição, RJ: Ed. Guanabara, 1981.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira: ensaios preliminares para a sua história e suas fontes*. SP: Melhoramentos, 1968.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. SP: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1988; 1999.

BARROS, M. *Memórias inventadas: a segunda infância*. SP: Ed. Planeta do Brasil, 2006.

BENJAMIN, R. (Coord.) *Contos populares de Pernambuco*. Recife: Editora Massangana: Fundação Joaquim Nabuco, 1994.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 3ª edição, SP: Brasiliense, 1987.

_____ *Obras escolhidas II: rua de mão única*. SP: Editora Brasiliense, 5ª edição, 1995.

_____ *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. SP: Summus Editorial, 1984.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. SP: Companhia das Letras, 2004.

BURKE, P. *A cultura popular na idade moderna: Europa, 1500-1800*. SP: Companhia das Letras, 1989.

BRAGA, T. *Contos tradicionais do povo português*. Vol.I., 5ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil?* Coleção Primeiros Passos, SP: Editora Brasiliense, 1986.

CHARTIER, R. Cultura Popular”: revisitando um conceito historiográfico In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n.º 16, 1995. pp. 179-192.

CHAVES, I. M. Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: TEIXEIRA, M. C. & PORTO, M. R. S. (Orgs.). *Imagens de cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. BH-SP: Itatiaia-EDUSP, 1984.

_____ *Contos tradicionais do Brasil*. BH-SP: Itatiaia-EDUSP, 1986.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. *Infância e adolescência na cultura do consumo* RJ: Nau Editora, 1998.

COELHO, A. *Contos populares portugueses*, 5ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

CORALINA, C. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985.

CORSARO, W. *The Sociology of childhood*, Califórnia, Londres, Nova Delhi: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, V. A. Diferença, desvio, preconceito e estigma: a questão da deficiência. In: COSTA, V. A. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Série Práxis Educativa, 3. EdUFF,

2005. Disponível em: www.bengalalegal.com. Acessado em 09 de fevereiro de 2007.

DEL PRIORE, M. *Crianças e crianças: a história e memória em quinhentos anos de Brasil*. Conferência realizada no Seminário de Tropicologia – I Reunião Ordinária – Recife, 20 de abril de 1999. Disponível em: www.fundaj.gov.br/docs/tropico/semi/trop99-1.html.

FERREIRA, M. M. *Salvar os corpos, forjar a razão: contributo para a análise crítica da criança e da infância como construção social*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1995.

_____ Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultural infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(iais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. SP: Ed. Perspectiva, 1994.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2004.

GOMES, L. *Contos populares: episódicos, cíclicos e sentenciosos: colhidos da tradição oral, no Estado de Minas*. SP: Editora Melhoramentos, 1931.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J. & DODEBEI, V. *O que é memória social?* RJ: Contracapa, 2005.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Vol.2, RJ: Jorge Zahar Ed., 1993.

GOUVÊA, M. C. S. & M. Y. JINZENJI. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, no31, jan/abril 2006.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educ. e Soc.* Campinas, vol. 26, n 91, p.509-534, Maio e Agosto, 2005.

GRIMM, J. & W. *Contos de fadas: obra completa*. RJ/BH, Editora Itatiaia, 2000.

JEAN, G. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. Traducción de Juan José Utrila, México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

JERUSALINSKI, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. SP: Papyrus, 1996.

KONDER, L. *Walter Benjamin e o marxismo da melancolia*. RJ: Campus, 1988.

LEVI-STRAUSS, C. *Antropologie structurale*. Paris : Plon, 1958.

LINHARES, C. *Experiências Instituintes em escolas públicas II: memórias e projetos para formação de professores*. Projeto Integrado CNPq. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2002a.

_____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente: In: LINHARES, C. & M. C. L. (Orgs). *Formação de Professores: uma crítica a razão e às políticas hegemônicas*. RJ: DP&A, 2002b.

_____. Políticas da Educação. In: Textos: *Revista Eletrônica ALEPH*. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph>, 2004.

_____. *Palavras de criança: uma introdução*. Rio: 2006 (mimeo).

LUFT, L. *Histórias do tempo*. 3ª edição, SP: Editora Mandarim, 2001.

MACHADO, I. A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. SP: Imago-FAPESP, 1995.

MOITA, M. C. percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, A. R. As idades da criança. In: *Medievalista on line*. Ano 2 – n.º 02, Instituto de Estudos Medievais 02, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2006. Disponível em: www.fcsb.unl.pt/iem/medievalista.

OLIVEIRA, C. I. C. de & DIL ORRICO, E. G. Memória e discurso: um diálogo promissor. In: GONDAR, J. & DODEBEI, V. *O que é memória social?* RJ: Contracapa, 2005.

ONG, W. *Oralidade e cultura da escrita: a tecnologização da palavra*. SP: Papyrus, 1998.

OSWALD, M. L. M. B. "Infância, História e Educação". In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. Infância: fios e desafios da pesquisa. RJ: Papyrus, 1996.

PAGNI, P. A. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOAN, W. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

PEDROSO, C. *Contos populares portugueses*. 6ª edição, Lisboa: Vega, 1996.

PERRAULT, C. *Contos de Perrault*. Vila Rica: Editoras Reunidas, 1994.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, S. & SARMENTO, M. J. (Coord). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Formación del profesorado: tradición. Teoría y práctica*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990.

PONDÉ, G.M.F. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. RJ: Ed. Nórdica, 1985.

RÉGIS, S. O pensamento judaico em Clarice Lispector. In: *Cultura - Jornal: O Estado de São Paulo*. 14 de maio de 1888. Disponível em: www.caracol.imaginario.com. Acesso em 08 de setembro de 2006.

REIS, A. C. *Ecos da tradição: narrativas da infância nos contos populares*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. (mimeo).

RICHÉ, P. *Éducation et culture dans l'occident barbare: VI-VIII siècles*. Paris : Editions du Seuil, 1962.

ROMERO, S. *Contos Populares do Brasil*. BH/SP: Itatiaia/EDUSP, 1985.

SARMENTO, M. J. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2006 (mimeo).

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*, 16ª edição, SP: Cultrix, 1992.

TRAÇA, M. E. *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora, 1998.

TRANCOSO, G. F. *Contos e histórias de proveito e exemplo* (texto integral conforme a edição de Lisboa, de 1624). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1974.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. Lisboa: Edições 70.

VASCONCELLOS, T. *Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do Grau de Doutor, Niterói: 2005.

VASCONCELLOS, V.M.R. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. IN: CONLIVAUX, D, BANKS LEITE, L. E DELL'AGLIO (ORG) *Psicologia do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas Atuais*. SP: Casa do Psicólogo, 2006.

-
- VIEIRA, R. *Entre a escola e o lar: o curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Fim de Século Edições, 1998.
- VILARINHO, M. E. *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção social da mente*. SP: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF, 1949.
- WARDE, M. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História social da infância no Brasil*. SP: Cortez Editora, 1997.
- ZILBERMAN, R. & MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.
- ZIPES, J. *Les contes de fée: et l'art de la subversion*. Paris : Payot, 1986.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a "literatura medieval"* SP: Companhia das Letras, 1993.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)