

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA  
NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Goiânia, 2007

KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA  
NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção de título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Formação e Profissionalização docente

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Monique Andries Nogueira

Goiânia

2007

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(GPT/BC/UFG)**

**Oliveira, Keyla Andrea Santiago de.**  
**C957s A Conceção de Infância retratada nas obras de Cândido Portinari/ Keyla Andrea Santiago de Oliveira. –2007.**  
**183 f. : il., color.**

**Orientadora: Profa. Monique Andries Nogueira.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2007.**

**Bibliografia: f. 174-177.**

**Anexos.**

**1. Portinari, Cândido, 1903-1962- Análise – Imagem infantil 2. Arte e educação – Conceção – Infância I. Nogueira, Monique Andries II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação III. Título.**

**CDU: 75:37.036**

KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA  
NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª. Dra. Monique Andries Nogueira – UFG  
Presidente da Banca

---

Prof. Dra. Ivone Garcia Soares

---

Profª. Dra. Lenita Schultz

## DEDICATÓRIA

*A André, razão de minha vida  
A minha família e amigos,  
companheiros de jornada.*

## AGRADECIMENTOS

À Monique, pela orientação competente, cuidadosa e pelo estímulo à autonomia de minha formação como pesquisadora.

Aos meus pais, Jeane e Verli, por me incentivarem, desde pequena, o gosto pela leitura e por respeitarem as escolhas dos caminhos que me trouxeram ao campo da educação e da arte.

A todos os professores e colegas do programa de pós-graduação em Educação Brasileira da UFG pelo convívio e estímulo intelectual.

À amiga Késia, companheira no campo da educação e da arte, pela participação valiosa por meio de suas sugestões, pelo olhar generoso que dedicou ao meu trabalho.

À querida Gazinha, pela leitura atenta e por me ensinar por meio do cuidado com a língua o respeito à cultura.

À CAPES, pela bolsa de estudos, que possibilitou a oportunidade de uma investigação criteriosa.

Aos meus queridos alunos e alunas da Educação Infantil por todas as descobertas que possibilitaram a gênese das questões que produziram esse estudo.

Às minhas amigas, pela torcida carinhosa de todas as horas e pela presença nos momentos determinantes de minha vida.

Aos meus irmãos, forças constantes, testemunhas solidárias de minha trajetória.

Ao André, fonte de inspiração e apoio fundamental para minhas conquistas.

*Portas, portais, portinholas abertas  
para todas as vidas possíveis e impossíveis.  
Portões dos sonhos, portais de todos os mundos,  
portinholas de Portinari.*



## RESUMO

O presente trabalho visa a investigar a concepção de infância nas obras de Candido Portinari. Tomando como lente de análise visões conjugadas da História com a Sociologia e os processos culturais, a discussão privilegia a relação das descobertas sobre o ser infantil, procura trazer um novo olhar acerca dos posicionamentos sobre a infância, considerando elementos da Arte e da Educação. As questões que nortearam a pesquisa foram: Qual seria o caminho percorrido pelo conceito de infância? Qual seria a trajetória da concepção de criança? Na sociedade dos séculos XX e XXI, existe uma concepção diferenciada desses elementos? Como as obras de Portinari podem servir de diálogo e apoio na discussão acerca da criança e da concepção de infância nos séculos XX e XXI? Há uma concepção de infância retratada nas obras de Candido Portinari? Que elementos contidos na produção e na vida do autor podem enriquecer a reflexão sobre a criança, a concepção de infância e a Educação? O movimento de estruturação dos capítulos assemelha-se ao da formação da ciranda e os avanços da discussão em busca de uma interlocução com as obras de Portinari, inicia-se com apresentação de concepções que prepararam o terreno das idéias segundo as visões de autores que enriqueceram o despertar necessário sobre a questão da infância, compondo uma verdadeira roda de olhares que guiaram a investigação. O primeiro passo rumo às pretensões de apresentar a concepção de infância da obra do artista escolhido e impulsionar o entendimento de imagens que encerrem uma mensagem particular acerca do campo artístico e educacional foi mostrar as premissas de Ariès e Heywood, cruzar a historiografia mundial sobre o ser infantil com a de outros autores, que ampliam a discussão especificamente no Brasil. Nessa discussão mereceram destaque as questões do sentimento de infância, da iconografia e dos cuidados devotados à criança nas famílias. O passo seguinte foi o de trazer a Sociologia da Prática de Bourdieu de modo a investigar como o viés sociológico é capaz de desnudar as ideologias que abarcam a discussão da infância e propor uma visão menos ingênua da estrutura social, essencialmente quando aponta nuances do campo artístico e da trajetória do artista Portinari. As concepções próprias da visão sociológica ganharam complemento no terceiro passo, que além de retomar o encontro com acontecimentos que inauguraram novos olhares para a questão infantil, contextualizaram a formação do pintor e do movimento que lançou as bases para uma nova compreensão da Arte: o Modernismo. O último passo, finalmente, apresenta o fechamento da proposta inicial, quando, por meio das imagens de oito obras do artista, das décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, duas de cada década, promove uma leitura sensível da obra, já que resgata as questões destacadas nos demais momentos da pesquisa e assume o compromisso de delinear o retrato da criança segundo os aspectos históricos, sociais e culturais apresentados. A ciranda se completa num movimento incessante que ressalta aos leitores a importância de uma compreensão da infância numa dimensão educativa e que contempla os valores do percurso da Arte.

Palavras-chave: Concepção – Infância – Imagem – Educação – Arte

## ABSTRACT

The present study aims towards investigating the conception of childhood in the works of Candido Portinari. Taking the united visions of History with Sociology and the cultural processes as a form of analysis, the discussion favours the descriptions of the discoveries about the child. It also makes an attempt to bring a new perspective on the positions about childhood, considering elements of Art and Education. The issues that guided this research were: What was the path traveled by the concept of childhood? What was the route of the conception of child? Is there a distinguishing idea of these elements in the society of the XX and XXI centuries? How can the work of Portinari serve as dialogue and support in the discussion about the child and the conception of childhood in the XX and XXI centuries? Is there a conception of childhood portrayed in the work of Candido Portinari? Which elements of the life and production of the author may enrich the reflection about the child, the conception of childhood and Education? The movement that structures the chapters resembles the formation of the *ciranda* and the advances of the discussion trying to establish an interlocution with the work of Portinari. It begins with the presentation of the conceptions that prepare the field of ideas according to the authors' ideas that enriched the necessary awakening about the question of childhood, composing a real circle of glimpses that guided the investigation. The first step towards the pretensions of presenting the conception of childhood in the work of the chosen artist and stimulating the understanding of the images that relay a particular message about the artistic and educational field was to show the premises of Ariès and Heywood, contrast the world historiography about children with other authors, who enlarge the discussion specifically in Brazil. The questions about the sentiment of childhood, the iconography and the care devoted to the little ones in the family deserved special attention in this discussion. The next step was to bring the Sociology of the Practice by Bourdieu in order to investigate how the sociological point of view is capable of uncovering the ideologies that include the discussion of childhood and propose a less naïve vision of the social structure. This is especially true when the sociological point of view indicates the nuances in the artistic field and the history of Portinari as an artist. The interpretations specific to the sociological point of view were added in the third step, which besides going back to the events that began new glimpses of the question of childhood, put into context the painter's background and the movement that laid the groundwork for a new understanding of art: Modernism. The final step presents the conclusion of the initial proposal, when means of the artist's images, eight of them, from the decades of 1930, 1940, 1950 and 1960, two of each decade, promotes a sensitive of the work, since it brings back the issues highlighted in the other moments of the research and takes on the commitment of outlining the portrait of the child according to historic, social and cultural aspects presented. The circle is completed in a constant movement that emphasizes the importance of an understanding of childhood in an educational dimension for the readers and that also contemplates the values of the journey of Art.

Key words: Conception, Childhood, Image, Education, Art

## ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ronda Infantil.....	126
Figura 2	Futebol.....	131
Figura 3	Menino com Estilingue.....	135
Figura 4	Menino com Pião.....	140
Figura 5	Menino com Carneiro.....	146
Figura 6	Plantando Bananeira.....	150
Figura 7	Meninos na Gangorra.....	155
Figura 8	Meninos no Balanço.....	160

## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.....	19
1.1 Breve Histórico das Concepções de Infância.....	19
1.2 Iconografia.....	24
1.3 Família: cuidados, educação e tratamentos das crianças.....	27
1.4 Infância no Brasil.....	41
1.4.1 Iconografia e Fotografia.....	47
1.4.2 Meados do século XX no Brasil.....	48
1.5 Considerações acerca da infância.....	51
CAPÍTULO 2: ARTE, ARTISTA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA.....	55
2.1 A Teoria da Prática de Bourdieu, a obra e carreira artística de Candido Portinari.....	56
2.1.1 Conceito de campo.....	59
2.1.2 Noção de habitus.....	61
2.2 Biografia do pintor.....	72
2.3 Bourdieu e Portinari: diálogos possíveis.....	83
CAPÍTULO 3: MODERNISMO, PORTINARI E INFÂNCIA: OLHARES QUE SE ENTRECruzAM.....	87
3.1 Contexto Histórico-Social e Cultural do Modernismo.....	87
3.1.2. A Pintura Modernista.....	99
3.2 Modernismo no Brasil.....	103

	12
3.2.1 Pintura Modernista no Brasil.....	103
3.2.2 Portinari e o Modernismo.....	105
3.3. Modernismo, Modernistas, Infância e Portinari.....	111
CAPÍTULO 4: REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DE PORTINARI.....	118
4.1 Análise das obras.....	118
4.1.1 Leitura das imagens.....	123
4.2.1.1 Década de 30.....	125
4.2.1.2. Década de 40.....	134
4.2.1.1. Década de 50.....	144
4.2.1.1 Década de 60.....	154
4.2.2. Consideração Final.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
ANEXOS.....	178

## INTRODUÇÃO

*Qualquer idéia que te agrada,  
Por isso mesmo... é tua.  
O autor nada mais fez que vestir a verdade  
Que dentro de ti se achava inteiramente nua  
Mario Quintana*

Minha trajetória como educadora, especialmente concretizada nos primeiros níveis da educação infantil, possibilitou o contato com leituras e conhecimentos específicos da infância que trouxeram, para o meu cotidiano de docente e pedagoga, indagações imprescindíveis para uma professora que pretende ir além do simples fazer aulas e executar procedimentos com os educandos. Atraíam-me os elementos que diziam respeito à arte, à infância e, principalmente a possibilidade de aliar esses dois aspectos de forma pertinente e desafiadora no âmbito da educação.

O próprio lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no ano de 1998, pelo Ministério brasileiro de Educação inaugurou para mim uma nova postura com relação ao processo de educar a infância, especialmente no tocante à Arte. Com base nas propostas desse documento, as escolas começaram a enxergar a presença das Artes Visuais e da Música nas atividades do cotidiano escolar como conhecimentos autônomos, que contribuem para a reinvenção da prática educacional, uma visão da qual já partilhava com minhas colegas de trabalho e que fazia parte de minha luta para valorizar a experiência estética em sala de aula e fora dela.

Mesmo com essa mudança, o ranço dos planejamentos tradicionais ainda vigorava no trabalho dos docentes com os quais eu trabalhava e me inquietava o fato de que as Artes Visuais, especialmente a pintura, fossem tratadas apenas como momentos de ilustração de uma história ou exploração de diferentes objetos e materiais, com vistas, mais especificamente, a avanços didáticos nos procedimentos de pintar, desenhar, modelar, colorir. Em outras palavras, a Arte e principalmente a imagem não eram encaradas como protagonistas dos momentos de apreciação artística. O olhar reflexivo e o interlocutor competente que se poderia formar no diálogo com as obras de arte não faziam parte das propostas das grades curriculares da educação da infância. Tudo era planejado em torno dos saberes de natureza pragmática: ler, decodificar, escrever, contar. A construção dos olhares não conseguia alcançar o que Buoro (2003, p. 51) chama de “a capacidade de pensar por imagens” e a linguagem artística ficava sempre em segundo plano, com função decorativa e focada em objetivos absolutamente diversos da sua essência.

Por ocasião do desenvolvimento de um grande projeto, idealizado pela escola, com as premissas de encantar as crianças e atender aos objetivos de um trabalho voltado para as brincadeiras e brinquedos, que marcam as tradições orais, escritas, artísticas e culturais do País, pude encontrar na obra do pintor Cândido Portinari um acervo elucidativo e favorecedor de infinitas possibilidades. Ao mesmo tempo, a substância de estudos direcionados para os saberes docentes, que desenvolvi em curso de pós-graduação, encaminhava-me para questões que desenharam, em meu universo de pesquisadora, ansiedades de quem intenta descobrir elementos na trajetória do pintor que pudessem não apenas beneficiar a prática docente, mas também subsidiar o desenvolvimento de uma educação fundamentada em pressupostos de um processo educativo mais formativo, humanizado e libertador.

Diferentes questões conduziram meu olhar para o entendimento mais minucioso do caminho que eu deveria percorrer para engendrar uma relação pertinente entre arte, infância e educação, e o contato com o trabalho de Portinari auxiliou de forma concreta o recorte que eu deveria fazer para organizar de forma coerente a problemática que eu enxergava nesses diferentes aspectos. Decidi perseguir a concepção de infância retratada nas obras de Candido Portinari e para isso inquiri: Qual seria o caminho percorrido pelo conceito de infância? Qual seria a trajetória da concepção de criança? Na sociedade dos séculos XX e XXI existe uma concepção diferenciada destes elementos? Como as obras de Portinari podem servir de diálogo e apoio na discussão acerca da criança e da concepção de infância nos séculos XX e XXI? Existe uma concepção de infância retratada nas obras de Candido Portinari? Quais elementos na produção e na vida do autor podem enriquecer a reflexão sobre a criança, a concepção de infância e, finalmente, a educação?

O tema exigia que eu conseguisse ordená-lo para além desse recorte necessário à pesquisa. Era preciso uma organização que esclarecesse ao leitor uma passagem mais inteligível e que pudesse articular os diferentes aspectos que eu destacaria para que se dessem as mãos, numa dinâmica além de uma possibilidade linear, mas dialética, de maneira a impulsionar o entendimento dos elos construídos para a proposição final da leitura da imagem de Portinari na representação da criança.

Naquele momento, a busca pela essência da infância, da arte, da educação e do artista figurava como o melhor contorno do tema para instigar a leitura e exercitar o percurso do olhar daquele que se dedicasse a estudar a temática que eu propunha. O “ser” desses elementos só poderia surgir dos instrumentos oferecidos pela História, pela Sociologia e pela constituição da Cultura. Assim, a primeira investida foi a história das concepções da infâ

o que abriu a possibilidade para pensar a criança, os sentimentos devotados à infância, à família e, essencialmente, a iconografia.

A ampliação desses aspectos mostrou-se possível na segunda proposta, que, ao problematizar a infância, a arte e o artista pelo viés sociológico, acrescentou a visão de um conjunto de acepções sociais esclarecedoras da estruturação da sociedade. Ela trata das bases necessárias à compreensão da terceira fase da investigação, que versa sobre outras concepções, aquelas voltadas para a cultura européia e brasileira, com o surgimento do Modernismo, por exemplo, concepções que revigoram o encontro com a infância e o pintor Portinari, cruzando trajetórias, inserções no campo artístico e conceitos sócio-históricos.

Todo esse movimento, qualitativamente ascendente, encaminhou a responsabilidade propedêutica para a quarta proposta, a da leitura das imagens e análise das obras de Portinari, uma vez que a última parte da pesquisa exige, finalmente, um olhar competente, que resgata os aspectos sociais, históricos e culturais abordados anteriormente, um olhar problematizado pela leitura educativa.

A condução do assunto guiou-se dessa forma da infância para arte, numa passagem permeada pela investigação carregada de elementos educativos e o tema da infância anunciou um terreno fértil de possibilidades de análise acerca dos sentimentos, opiniões, comportamentos, idéias e conceitos que o envolviam. Apesar disso, a dedicação a ele só ganhou maior expressão na segunda metade do século XX, quando historiadores e alguns estudiosos se voltaram para uma abordagem um tanto institucional, que priorizava a menção aos serviços para o bem-estar dos pequeninos, os sistemas escolares, a legislação sobre o trabalho infantil.

O ser infantil e suas particularidades ainda não eram alvos de uma atenção mais cuidadosa e específica, o que prova o caráter recente dos trabalhos que se referem à natureza dessa fase da vida, e enfatiza a importância de uma pesquisa que se preocupa com a relevância de questões em torno da criança.

Considerarei que o entendimento atual sobre a infância encontra-se em um patamar de indefinição e de incerteza. Essa questão é evidente na sociedade ocidental, que desde a Era Medieval reporta-se às crianças de maneira a simbolizar a história da formação da humanidade, já que são vistas sempre como seres em desenvolvimento, a caminho de um ideal de “maturidade”. O próprio vocábulo **criança** tem o sentido de ingenuidade, imaturidade, que carrega a possibilidade de **criar**, de renovar os padrões e conceitos no futuro, como um “vir a ser”.



A literatura, pintura, escultura, fotografia, entre outras manifestações artísticas, são meios valiosos para identificação e sinalização das impressões do mundo, representam os contextos sócio-históricos vigentes, delineiam um pensamento acerca de vários assuntos e fornecem igualmente elementos especiais e significativos sobre as concepções de infância em voga, o que justificou as alusões feitas a elas.

Considerando a abrangência do tema, optei por construir um panorama das concepções de infância, baseando-me nas compreensões de dois autores, que têm aportes históricos, sociológicos e culturais. São eles: Ariès (1981) e Heywood (2004). Esses estudiosos não apenas apontam elementos para o entendimento da infância, mas se contrapõem em questões essenciais acerca da tomada de consciência sobre a existência dessa fase da vida, os pensamentos, os sentimentos em relação às crianças, como estes se evidenciam e quais foram as implicações acerca dos pequenos.

A iconografia ganha espaço privilegiado nesta investigação e maior ênfase na figura de Portinari, cuja obra é analisada, tendo em vista o acervo considerável que este artista produziu e dedicou à exploração da temática infantil. Considerei a criança ambientada no Brasil como elemento chave para o delineamento da figura retratada por Portinari, utilizando-me ainda dos relatos de alguns autores que mostraram a trajetória das idéias formuladas sobre a infância no País e construíram um universo detalhado acerca das situações que envolviam a especificidade do ser infantil.

Entrecruzar os olhares de Ariès (1981), Heywood (2004), Del Priore (2004), Bourdieu (1999), Fabris (1996), Balbi (2003), Buoro (2003), Nogueira (2002), entre outros autores que iluminam as discussões que empreendo para o alcance dos propósitos desta pesquisa possibilitou: reunir elementos como a infância, a arte, os movimentos culturais e a conjuntura social a fim de ressaltar e despertar o olhar para a riqueza de uma visão que considere importante pensar a constituição da infância, tendo como base pinturas que considerei emblemas de uma concepção que precisa ser resgatada no cotidiano humano.

Esse entrecruzamento foi feito em obediência a uma lógica que resgata, a todo o momento, ao longo dos capítulos, os elementos que destaquei no primeiro deles: o sentimento de infância, a iconografia, as relações familiares, a educação, os cuidados e os tratamentos dispensados às crianças. Meus principais argumentos para a escolha do referencial teórico se respaldam na história da infância e na Sociologia da cultura, que demonstram como a infância, a arte e a trajetória de um artista podem se entrelaçar numa visão que considera a gênese histórico-social desses aspectos. Vale dizer, em minha pesquisa, procuro estabelecer a relação entre os elementos destacados não me atendo aos conceitos prontos, mas, sim, na

busca da história social desses conceitos, seus processos de constituição na sociedade e na cultura.

O termo cultura, segundo Nogueira (2002, p.22), carrega complexidades e como um “vasto campo semântico, abre espaço para a utilização simultânea de diferentes acepções, não excludentes. É comum encontrar, em um mesmo texto, o uso alternado, embora sempre explícito, de diferentes acepções [...]”. Esta pesquisa se apóia na definição de cultura formulada por Nogueira (2002, p.19), que a entende como “um conjunto de múltiplas leituras da realidade que se constituem, através das gerações, na própria essência de humanidade”. Desse modo, como se irá depreender da leitura deste trabalho, o termo cultura alcança esse viés das inter-relações humanas cultivadas no processo social e que, de acordo com Bourdieu (2003, p.53), se estendem a “obrigações” que “são impostas na qualidade do dever constitutivo do ser social”.

É preciso salientar que, com esta pesquisa, pretendi demonstrar que a essência da concepção de infância ultrapassa os muros das escolas, vai além das quatro paredes ou dos parques que favorecem a recreação; Essa concepção se manifesta no sentimento de infância, nos cuidados das famílias, na iconografia, também nesses elementos, mas principalmente no sentido de uma educação mais ampla, e remete à experiência de uma dada sociedade, ao conjunto dos homens, enfim, ela extrapola os espaços que hoje se delimitam para os “devidos” sujeitos. Dessa forma, esta investigação supõe a formação de todos e encontra respaldo e abrigo nos meandros da Arte, justificando a leitura de qualquer pessoa, não somente daqueles que se ligam aos interesses das crianças. Esse discurso pretende ir além das funções pragmáticas, fortalecer a importância do entendimento da infância para qualquer indivíduo leitor.

Assim, o primeiro capítulo apresenta um panorama das concepções de infância com base nas compreensões históricas, culturais e sociológicas, evidenciadas pelos autores citados, Ariès (1981) e Heywood (2004); a intenção é estabelecer nexos claros para que ao leitor possam ser oferecidas as bases das referências que serão resgatadas posteriormente.

O segundo traça um paralelo entre as concepções de infância, de arte e de artista, tendo em vista os instrumentos sociológicos que são fornecidos pela teoria da prática de Bourdieu (1999), que permitem não somente resgatar os elementos destacados, que norteiam a discussão feita anteriormente, mas também esboçam um colóquio profícuo com elementos que desvelaram outras possibilidades de interpretação da temática relacionada especificamente a Portinari, a seu plano de atuação e a sua trajetória. A biografia deste artista

ilustrou de forma clara as relações que apreendi ao longo do texto que aludem à teoria sociológica e cultural dos autores selecionados.

Logo depois, no terceiro capítulo, apresentei uma visão do contexto histórico-social e cultural do Modernismo, abrangendo a gênese do movimento artístico, o que ele inaugurou na poética da Arte vigente, da pintura e suas implicações na história das concepções de infância, especificamente no Brasil, em decorrência das mudanças estruturais que foram implementadas no cenário da arte brasileira, na relação desta com a educação, o ensino e com os artistas que se debruçaram sobre esta temática, entre eles, Candido Portinari.

Finalmente, pretendi resgatar os aspectos destacados que perpassam todo o trabalho, dando ênfase especial à obra de Portinari rumo ao entendimento da sua concepção de infância, numa dinâmica de leitura e análise de imagens emblemáticas da infância, que evidenciam as representações das crianças. Evidenciei, neste quarto capítulo, as características da poética visual do pintor segundo minha leitura como educadora. Busquei também apresentar as opiniões de outros artistas sobre o pintor e sua produção, englobando tanto as críticas a ele quanto seus valores plásticos.

Neste momento escolhi algumas obras de Portinari, totalizando oito delas. Nelas destaquei elementos marcantes da sua composição, e também representações, ligações, relações que a obra estabeleceu com o objeto da pesquisa, a concepção de infância. A escolha das obras foi uma das preocupações mais recorrentes durante a feitura do trabalho e como critério para eleição das obras, adotei as pinturas a óleo em tela. O conjunto de obras refletiu a evolução da obra portinaresca, já que a escolha incidiu sobre obras das décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, 2 obras de cada período.

Na construção deste trabalho pretendi penetrar, com rigor, no sentido dos diferentes conceitos, sem me deter na rigidez das assertivas, que engessa a inteligência e a invenção, já que, segundo Bourdieu (1999), o trabalho de pesquisa

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam a opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 1999, p.26).

Procurei, assim, vestir a verdade de autores que projetaram esclarecimentos acumulados sobre os objetos que tentei relacionar de forma nova, de maneira a desvendar nuances de concepções que, no meu entender, norteiam acontecimentos sociais e culturais,

que pretendem arrebanhar o interesse do leitor de diferentes áreas. Entendendo que todo estudo, em sua acepção original, remete a uma relação de busca, interrogação, admiração, perplexidade, cuidado, zelo e, principalmente, paixão, revelo ao leitor que esta pesquisa não nasceu de uma necessidade externa, de uma formalidade, mas de um profundo respeito pela temática e pelo amor às descobertas que foram realizadas ao longo do trabalho e, sobretudo, um intenso amor às crianças e o desejo de que se realize nas escolas um processo educativo consciente das visualidades que convidam a uma relação mais intensa e respeitosa com a infância.

## Capítulo 1 – Concepções de Infância

*“Saiba: todo mundo teve infância  
Maomé já foi criança  
Arquimedes, Buda, Galileu  
E também você e eu [...]”  
Arnaldo Antunes*

O presente capítulo apresenta um panorama das concepções de infância com base nas compreensões históricas, culturais e sociológicas, evidenciadas por dois autores, Ariès (1981) e Heywood (2004), que se complementam e se contrapõem em questões essenciais acerca dos pequenos. A iconografia, o sentimento de infância e a família perpassam toda a análise aqui empreendida, e como enfoque a criança ambientada no Brasil, pude reunir relatos e comentários de outros autores que evidenciam a trajetória da concepção de infância no País e abordam situações que envolvem a especificidade do ser infantil.

### 1.1 Breve Histórico das Concepções de Infância

A história das concepções de infância que ora apresento foi traçada com base nas idéias de Ariès e Heywood. Os autores examinam esta etapa da vida de forma muito peculiar e detalhada, enfatizam questões, que se encontram, se aproximam em alguns ângulos e se complementam em diferentes sentidos.

Ariès (1981) explora mediante um prisma histórico as diferentes situações que envolvem a infância, precipita algumas conclusões e restringe suas observações a um conceito de infância negligenciada, que generaliza algumas situações e peca por não enfatizar matizes importantes como a classe social ou dados que extrapolassem experiências de apenas alguns grupos de crianças.

Heywood (2004) procura imprimir às suas impressões uma análise mais abrangente, que avança não só na pesquisa de formas mais autênticas de enxergar a criança nos seus relacionamentos, em suas experimentações, vivências na família, escola, trabalho e instituições de bem-estar, como também no fato de alcançar uma época mais contemporânea, que resgata a Idade Média, mas não se prende a ela.

Os dois autores apresentam o tema da infância oferecendo elementos imprescindíveis para minha pesquisa, que se concretizam nas alusões à iconografia, trazendo

à tona registros pulsantes das diferentes formas de enxergar o ser infantil, o tratamento que lhe era devotado, suas relações com as famílias e o interesse sobre a criança de uma forma particularizada.

Acredito que delinear essas duas visões seja o caminho que oferece ao leitor a possibilidade de torná-las como ponto de partida para as questões da infância, o que é um dos objetivos principais desta pesquisa.

Os estudos de Ariès (1981) simbolizam a sementeira, são os que primeiro despertam a curiosidade sobre o ser infantil, fornecendo infinitas possibilidades para pensar o presente, a realidade atual das crianças, mas se apresentam um tanto estáticos, enquadrando a natureza infantil em modelos europeus, criando uma representação sobre ela que se resumia a poucos registros e a alguns relatos obtidos da Europa medieval. Heywood (2004) representa o olhar atento, que esclarece equívocos, evidencia minúcias e mostra uma infância diferenciada, menos vítima das circunstâncias, mais filha de uma conjuntura, de um contexto dinâmico, que justificava determinadas idéias.

Em sua análise, Ariès (1981) deixa clara a evolução do **sentimento de infância**, que, para o autor, primeiramente não existia, quer dizer, não havia qualquer conhecimento que levasse as pessoas a saberem particularidades e características do ser infantil. Com efeito, na Idade Medieval, a criança era misturada aos adultos assim que demonstrasse certa independência. Antes disso, sua existência era considerada bastante frágil, e seu valor contabilizado com base em sua sobrevivência muitas vezes duvidosa.

O sentimento de infância dos séculos XVI e XVII especializa atitudes devotadas à criança pequena, que era alvo da chamada “papuricação”, divertia, relaxava e distraia os adultos com suas maneiras pueris, sua graça e ingenuidade no falar, andar e se portar em meio às amas e mães e, logo depois, a toda a família. É verdade que poderia se comparar esse sentimento novo com aquele que se voltasse a macaquinhos ou pequenos animais, já que transbordava, ainda, um certo grau de indiferença, despertando, até mesmo, a irritação de muitos com tantos cuidados.

Apesar disso, o final do século XVII, segundo Ariès, reserva uma outra vertente deste sentimento, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, como também por um interesse psicológico, aliando, inclusive, anos à frente, a razão das ações a uma certa docilidade.

Esta última etapa do sentimento de infância derivou-se de uma sociedade dedicada ao cultivo da disciplina, das boas maneiras e costumes racionais, na figura de homens da lei e de eclesiásticos ligados aos colégios, já a etapa anterior, ou seja, a do

primeiro sentimento de infância, desenvolveu-se no interior da família, em que as crianças pequenas eram o centro dos cuidados. Mesmo as que morriam eram lembradas com certo pesar e, pode-se dizer, tristeza.

A concepção de infância e a de criança acompanham este sentimento que veio se modificando, tanto que toda a educação, em seus pilares, constituiu-se com base em elementos como razão, disciplina, associados ao bem-estar físico e higiene. Até os dias de hoje ainda se reconhecem tais aspectos, relacionados a tantos outros apontados por estudos que se seguiram no século XVIII.

Heywood (2004) não se utiliza, em sua análise, do sentimento devotado à infância. Afirma que a relação entre pais e filhos é uma conquista anterior ao século XVII e acredita que houve uma reconstrução do conceito de infância, com base em diferentes contextos e acontecimentos que se seguiram na história. Não aceita a falta de consciência sobre a etapa infantil da vida já que existem diversos indícios de reconhecimento da infância em sua natureza particular, tanto em leis jurídicas datadas do século X, quanto em regras nos monastérios ou discursos sobre o ser humano no pensamento greco-romano, já no século XII, que davam detalhes sobre esta etapa inicial da vida.

Heywood (2004) propõe uma perspectiva analítica mais cultural da infância, o que possibilita enxergar as concepções de infância de diferentes lugares, períodos e contextos. Não se exime de reconhecer a importância de Áries como o historiador que despertou o interesse sobre o tema, mas admite ter extrapolado suas afirmações, principalmente se esquivando de “polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância”(HEYWOOD, 2004, p.27).

Segundo o autor citado, o período medieval dedicava à criança uma visão diferenciada que reverenciava essa fase da vida de forma a compreendê-la como um estado dinâmico e não fixo, do que ocorreu uma certa imprecisão defini-la, já que a adolescência, juntamente com a infância, eram dragadas para a idade adulta, como se fossem períodos menos importantes. Dessa forma, a discussão sobre a natureza do ser infantil ainda não havia encontrado campo propício, haja vista o contexto social anterior ao advento da indústria no qual as crianças precocemente eram obrigadas a trabalhar ou aprender um ofício para ajudar seus pais, cuja condição simples justificava a falta inclusive da necessidade de entendimento particular sobre a criança.

Para esse autor, quando Ariès (1981) se refere a esta época pré-industrial e especifica questões sobre a visão medieval acerca da infância, afirmando não existir ainda um sentimento real e consciente em relação às crianças, tende a desmerecer este período,

utilizando-se de ângulos bem específicos como a idade e a linguagem para enfatizar sua tese de que a criança é desprezada.

Ariès (1981) alude à questão da idade como algo absolutamente fascinante e passa a idéia de que a infância era considerada meramente como a fase primeira em que os dentes despontam, durando os sete primeiros anos, em que o chamado *l'enfant* não conseguia articular palavras, não possuía dentes firmes e bem ordenados para falar. A despeito de idéias totalmente incipientes que se ligam à fala, Ariès (1981) afirma que o ser infantil ainda estava, na visão espelhada nos textos da Idade Média, aquém das potencialidades de um ser humano, era quase comparável a pequenos animais, se não podia expressar-se verbalmente (ou será que não podia ser ouvido?), podia muito menos alcançar qualquer tipo de identidade.

Na linguagem, também se percebe, segundo ele, uma concepção de infância negligenciada, já que para designação de palavras que se referiam, por exemplo, a pessoas com idades diferentes, como o adolescente e a criança, havia um só vocábulo. Isso se daria ainda no século XVI, já que uma pessoa, com 24 anos, era chamada por criança, ou mesmo, no caso do vocábulo *l'enfant*, que Ariès (1981) esclarece ser empregado

nos séculos XIV e XV como sinônimo de outras palavras como *valets, valetton, garçon, fils, beau fils*: “ele era *valetton*” corresponderia ao francês atual “ele era um *beau gars*” (um belo rapaz), mas na época o termo se aplicava tanto a um rapaz – “um belo *valetton*” – como a uma criança – ‘ele era um *valetton*, e gostavam muito dele... o *valez* cresceu!’ (ARIÈS, 1981, p. 10).

Segundo Ariès (1981), mesmo com o passar do tempo, no qual termos foram criados para designar especificamente a fase da infância, às crianças era destinado um sentimento incipiente de cuidado, diferenciado, mas eram apontadas como pequenos “pombos”, às quais se deveria ensinar e alimentar, ou seja, termos para designar a criança começaram a se enumerar, mas a concepção de infância, o conhecimento da criança, em particular, ainda eram precários. O francês precisou, neste sentido, tomar emprestado do inglês e do italiano vocábulos para compensar a falta de palavras específicas na denominação, por exemplo, de criança bem pequenininha (bebê, *baby*), e de criança pequena (*bambin*, de *bambino*).

Embora esse entendimento demonstre o empenho de Ariès (1981) em ressaltar elementos que apresentavam ações principiantes dirigidas à infância, Heywood (2004) salienta o fato de que as condições materiais e culturais se colocam como fundamentais para o esclarecimento das situações e experiências referentes à educação e criação de crianças, tanto que no século X, um exemplo respalda a afirmação acima: com o crescimento da população



na Europa e fortalecimento do comércio, o ambiente urbano favoreceu uma liberdade para os jovens com relação à escolha de suas carreiras, sendo os pais obrigados a ter contato agora com uma infância moldada em outras bases, quase que inversas às do seu tempo, possibilitando por sua vez uma nova maneira de se avaliar a questão.

O sentimento de infância, nesse sentido, é válido na historiografia de Ariès, que, mesmo constatando uma série de episódios acerca do tratamento dado às crianças, acreditava ter havido um progresso muito lento, encontrando resistências inúmeras na sociedade e na figura das pessoas que insistiam em dar às crianças um tratamento humilhante e excludente em vários sentidos. Para ele, o sentimento de infância encontrou respaldo sólido na educação. Representada institucionalmente pelos colégios e escolas que foram sendo criados e introduziram uma disciplina adestradora no início, a educação escolar se transformou, aos poucos, no caminho encontrado para o desabrochar deste sentimento pela formação moral e intelectual. Ao mesmo tempo, configurou maneira mais segura de separar o mundo adulto do mundo infantil.

Embora Heywood (2004) não se utilize da expressão sentimento de infância, pude inferir de seus estudos que este sentimento já existia bem antes da época em que Ariès (1981) afirma ter ele surgido. É possível dizer que para Heywood (2004) ele apenas se reveste de diferentes enlevos com o passar do tempo. O autor constata nas acepções de infância uma tendência afetiva para com as crianças de uma maioria das pessoas, e as ações dos pais como esforços no sentido de proporcionar o melhor que se podia diante das condições e do entendimento sobre os assuntos que as envolvessem.

Dessa forma, Heywood (2004) avança em relação às constatações de Ariès (1981) por detalhar esse sentimento, reconceituando-o a cada momento, afirmando que ele apenas se enriqueceu graças às conquistas da Medicina e da Educação, embora sempre existira por parte da maioria, principalmente dos pais, um empenho visando ao melhor interesse dos pequenos. Desde o desejo de ter filhos até a adoção da melhor maneira de educá-los, o intento de batizá-los, tratá-los e introduzi-los na comunidade, o que se percebe é uma postura cada vez mais apropriada a respeito da infância, influenciada, é claro, pelas transformações da época e pelos períodos da História.

O sentimento de infância, então, configura-se como um aspecto de importância, visto que vislumbra uma intersecção muito apropriada na leitura feita pelos autores da concepção de criança. Esse aspecto torna possível uma visão mais ampla do tema da pesquisa e esclarece as diferentes vertentes seguidas pelos autores, que evidenciam estruturas de pensamento, em certo sentido divergentes. Eles posicionam este sentimento em tempos

diferentes, mas se conciliam em um ponto: a percepção da criança como ser de natureza bem particularizada.

Considero profícuo o debate acerca da concepção de infância e acredito na abordagem de Heywood como aquela que estabelece um passo adiante na discussão, já que o sentimento de infância, ponto de partida para o entendimento desta concepção, no mundo medieval não somente existia, mas se assegurava em outras bases de reflexão, à luz de uma cultura e uma tradição próprias da época, que assinalavam uma concepção acerca de uma consciência a respeito da infância.

## **1.2 Iconografia**

Neste trabalho a iconografia foi escolhida como elemento para auxiliar na reflexão sobre as concepções de infância não somente pela possibilidade de anunciar referências feitas pelos autores, mas também principalmente por sua força sugestiva.

A meu ver, a iconografia representa uma documentação visual cujo efeito arrebatava os espectadores em impressões ricas, que vão além da dimensão intelectual e das teorias que combinam conhecimentos a serem vivenciados. Essa arte fala aos corações e à alma das pessoas, convidando-as a fazer um mergulho em imagens, que remetem às conquistas da humanidade e, ao mesmo tempo, as conduz a contemplar a história pessoal, realizando comunhão de experiências e a criação de uma linguagem imagética própria da obra, que não poderia ser mais clara e se define insubstituível.

Sua presença, nesta pesquisa, significa uma opção consciente pela força das imagens que confirmam ou não as palavras, ilustram os conceitos e se mostram imperativas neste processo de buscar concepções que se explicam por meio delas, no decifrar minucioso de obras que difundem o sabor da cultura.

Na contramão de todo um levantamento histórico feito por Ariès (1981), que, apoiado em alguns dados e na iconografia medieval, afirma a ignorância sobre a infância, Heywood (2004) propõe uma percepção da infância “como algo culturalmente construído”, o que implica dizer que a infância alcança terrenos muito mais amplos e não se restringe a fatos isolados ou conclusões um tanto precipitadas, como as feitas em relação à arte.

Segundo o autor, a ausência de representação das crianças na arte da Alta Idade Média não significa um fato inundado de tamanha significância, já que o tema era apenas um

entre tantos outros que não recebiam destaque na época, embora fossem igualmente importantes.

Ariès (1981) afirma que, até o século XII, a infância não era retratada na arte, a não ser pela figuração de pequenos homens, com o que se poderia concluir haver uma deformação na pintura, tanto que nos temas religiosos, mesmo às crianças nuas era dada a musculatura do corpo de um adulto. O autor enfatiza que o desconhecimento da fase infantil, a recusa e a ignorância em relação à infância se refletiam nestas figurações, em que, das crianças, só conseguiam reproduzir, com fidelidade, a altura.

A infância, neste sentido, não representava o interesse dos artistas, não existia como fato no mundo real, era uma fase tão desordenada e deixada de lado, que dela não se guardavam lembranças. Seus resquícios eram apagados com o tempo. Mas, segundo Ariès (1981, p.18), nas pinturas “por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno”. Para este autor, antes disso, a criança ou era retratada como um anjo e aparecia na figura do menino Jesus, ligada ao tema da maternidade da Virgem, ou nua, representando, muitas vezes, a alma de pessoas mortas. Ele afirma que a infância retratada na pintura e voltada para a temática religiosa extrapolou a fase pueril de Jesus, e, por volta do século XIV, a iconografia reuniu diferentes versões de cenas com crianças.

Nos séculos XV e XVI, apesar de ainda não se pensar a pintura da criança sozinha e de inexistir, segundo a visão de Ariès, uma alusão ao detalhamento da infância, a representação simbólica desta fase dá lugar às cenas cotidianas e às chamadas “pinturas anedóticas” que mostravam:

a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos. A criança na multidão, mas ressaltada no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema freqüente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIV (ARIÈS, 1981, p. 21).

O autor insiste em dizer que a realidade dos pintores era a de representação das crianças simplesmente porque elas existiam e se encontravam, no cotidiano, misturadas à figura dos adultos, seja em jogos, passeios ou mesmo em reuniões. Assim, a presença da criança despertava a necessidade de representá-la, o que não era feito, no entanto, para fazer referência a crianças determinadas, com vidas reais, mas com alusões gerais.

Contra-pondo-se a esse ponto de vista, Heywood (2004) chama a atenção para o fato de que, na obra de arte, a aparência individual dos retratados não orientava a pintura e escultura, que se voltavam muito mais para quesitos como posição e *status* sociais. Dessa forma, a chamada “descoberta da infância” não é bem aceita, visto que a arte, na mediação da realidade, vai além de reproduzir e registrar o pensamento então em voga, tanto que a representação mais fiel do ser infantil se deu, de acordo com relatos de historiadores, como “uma redescoberta e imitação dos modelos gregos e romanos por parte dos artistas do Renascimento do que um novo interesse nas crianças a seu redor” (HEYWOOD, 2004, p.25).

Trata-se, pois, de libertar o interesse da arte dos acontecimentos da sociedade e de reconhecer suas diferentes visões e possibilidades, sua dinamicidade diante das evoluções e mudanças nos modos de enxergar e tratar as crianças, sua maneira única de retratar e redefinir os relacionamentos e atitudes acerca dos mais diversos temas. A imagem fala por si só e remete o observador às transformações sociais, às correntes de pensamento consubstanciadas na conjuntura que se forma e se estrutura aos poucos nas consciências das pessoas.

Foi assim no passado e ainda o será no futuro, desde que sejam respeitadas as particularidades inovadoras da essência artística, o que tem sido apreendido, por exemplo, da obra de Portinari, que deu à infância um tom pessoal, personalístico, mas trouxe com sua imagem uma fala, uma maneira de pensar que se formou com base nas representações de mundo, das impressões construídas com o tempo, da sua interpretação pessoal e social sobre a criança.

Foi assim com a concepção romântica, formada em pleno século XVIII, quando se evidenciou uma nova maneira de conceituar a natureza infantil e se encontrou um caminho na pintura, que idealizou a pureza e a inocência e rompeu com as imagens de crianças aristocráticas e reais e se deleitou, separando enfaticamente o mundo das crianças do mundo dos adultos. O enaltecimento ganhou as telas, como também os textos literários e poéticos.

A alusão aos trajes é uma possibilidade oferecida pela pintura, que, ao retratar a sociedade, desnuda uma mudança ou continuidade de comportamentos, além de evidenciar posições sociais, concepções e tratamentos devotados às mulheres, crianças e demais personagens e sujeitos da história. Ariès (1981) refere-se ao traje usado na Idade Média e afirma que este não separava o adulto das crianças, o que era agravado, no caso das mulheres, já que, por volta do século XVI, a distinção entre adultos e crianças começou a ser feita no vestuário dos meninos, enquanto que as meninas eram trajadas como pequenas mulheres.

Trajes antigos e rejeitados pelos adultos eram designados para aqueles meninos que saíam dos cueiros, especialmente os de famílias abastadas, o que mostra claramente que o

modo de vida tradicional persistiu no caso das meninas, e os meninos os escolhidos a serem prestigiados com o sentimento da infância.

Assim, o traje particular para as crianças se tornou uma realidade importante na história que persegue a trajetória da concepção de infância, pois demonstra a separação do mundo dos adultos daquela atmosfera própria ligada ao ser infantil. Heywood (2004) não se opõe a este raciocínio, uma vez que deixa de enfatizar a questão do vestuário com as mesmas nuances que Ariès (1981) e sua preocupação recai sobre o ato de enfaixar os bebês, logo que nasciam, com objetivos mais medicinais e de cuidado com eles para que se mantivessem aquecidos, mas afirma em vários momentos que a infância não era, em tempos antigos, menos distinta da idade adulta do que o foi em tempos posteriores.

Diante do exposto, fica notória a importância da iconografia como fonte de análise da infância já que fornece respostas acerca das condições e condicionamentos que retrata as bases para a construção de concepções, proporcionando meios para tornar possível uma apropriação mais elaborada sobre o tema. Isso porque delinea um universo social na exata medida de minhas aspirações e preenchem meus olhares, que se extasiam diante da competência estética das imagens.

### *1.3 Família: cuidados, educação e tratamentos das crianças*

No que se refere ao pudor nas relações e educação das crianças, Ariès (1981) afirma que, no final do século XVI, foi possível perceber um crescente respeito pela infância, quando hábitos comuns como as brincadeiras com menção aos órgãos sexuais das crianças ou mesmo escrúpulos tardios de decência com crianças completando por volta dos dez anos tornaram-se práticas cada vez mais raras. Começa a se instalar, nesta época, até mesmo uma educação mais tradicional no sentido mais severo do termo, beirando o exagero, daí se extrair o entendimento do título de um dos capítulos da obra de Ariès (1981) consultada, que se denomina “Do Despudor à Inocência”, com uso de palavras que vão de um extremo a outro e se opõem.

Ariès (1981) esclarece que a proximidade com a idade adulta justificava o início de uma educação que considerasse a necessidade de preservar as crianças de assuntos sexuais ou atitudes e contatos que pudessem fazer algum tipo de alusão ao tema do sexo. Antes disso, porém, era uma prática familiar, a associação da infância às brincadeiras dos adultos, muitas

delas com elementos sexuais. Brincadeiras com genitais das crianças, linguagem grosseira, pouca reserva dos adultos em sua intimidade, admitindo-se crianças dormir junto com eles, muitas das vezes com os criados, provam, segundo Ariès (1981), que o tratamento dado à infância era indiferente, não havia um cuidado específico. A própria iconografia denotava a repetição de temas com imagens de crianças fazendo pipi ou no seio das mães, ou até mesmo no momento da circuncisão.

A falta de um tratamento específico ao ser infantil se dava por força de um pensamento baseado na crença de que a criança não se afetaria com a sexualidade, era neutra, para não dizer indiferente ou inatingível.

De acordo com Ariès (1981), a adoção de um juízo baseado em um conhecimento mais pontual sobre o comportamento da criança, marcado expressamente pela educação mais rígida desde os primeiros anos, que considerava sua inocência, não se encaixa no caminho ideal e próprio do verdadeiro perfil da infância, mas mostra um renovado interesse com relação a ela.

Uma nova idéia se formava, inspirada na comparação das crianças a anjos, rendendo uma produção iconográfica diferente e voltada para a religião e uma literatura pedagógica fartamente moralizada. No sentimento da família, a criança passa de um ser ignorado àquele mais próximo da impecabilidade, frágil e inocente. Adota-se uma

concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais no que naquilo que M. de Grenaille chamava de sua “natureza ilustre”, que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença sobre a infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional (ARIÈS, 1981, p.87).

A inocência, então, que se liga expressamente ao ser infantil, pelo que se pode concluir das palavras do autor, deveria estar intimamente ligada à razão. Educação e criança não eram noções opostas e a necessidade de sua conjugação se manifestava em situações que mostravam a necessidade de redobrar os cuidados com as crianças, sem deixá-las, nem por um momento, sozinhas. Juntamente com demais regras, chamadas princípios, segundo os quais, às crianças deveria ser ensinada a seriedade desde muito cedo e o recato no comportamento, numa preocupação crescente com a decência.

A etiqueta da época, ainda segundo o autor, também estipulava a modéstia na linguagem, substituindo hábitos de fala da vida cotidiana, tais como o uso do pronome “*tu*” pelo “*vous*”, numa demonstração de exigência da boa educação mesmo entre amigos íntimos.

A infância era então conservada, porque o esforço para preservar a inocência era grande, e a miséria do mundo e a sexualidade eram assuntos evitados, quando não, cortados. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da razão e a inculcação de um caráter ilibado eram fortalecidos, num movimento largamente contraditório, pois, nas palavras de Ariès (1981, p.19), dessa forma, a criança, ao mesmo tempo, “é tornada mais velha do que realmente é”.

As referências educacionais do autor sedimentam bem a separação crescente entre o mundo dos adultos e o das crianças, e a iconografia religiosa inaugura correspondentemente um impulso ao sentimento da infância sagrada, ocupando um lugar quase central, assim como ocorre a ênfase no interesse pedagógico, com a criação de colégios e pequenas escolas.

O anjo da guarda aparece aí como a figura que ilustra a devoção à infância, e a primeira comunhão se transforma em um momento solene, que se consagra como a grande festa religiosa da infância, tornando-se, para Áries (1981, p.98) “a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX[...]”.

Heywood (2004) desenvolve um raciocínio que se aproxima ao de Ariès (1981) na questão do sentimento da infância e suas manifestações, mas apresenta-se mais amplo e esclarecedor, já que ele salienta ser esse sentimento alvo de descobertas “mais uma vez” entre os séculos XV e XVIII. Essas descobertas aparecem com o advento de novas condições e transformações econômicas como o impacto do capitalismo, e a valorização da criança no processo educativo como ser que merecia atenção. O sucesso nos ofícios e o progresso no comércio, elementos alcançados no sistema capitalista, impulsionaram o interesse na capacitação dos filhos de famílias de estratos intermediários da sociedade, pois os pais queriam que a herança deixada por eles tivesse uma boa administração. Com um investimento maior nesta instrumentalização da prole, a boa administração dos espólios seria uma realidade possível.

O autor anteriormente citado esclarece que, no século XVIII, a idéia da infância passou por uma reconstrução, graças à Jean-Jacques Rousseau, figura emblemática deste período. Diferente de Locke, que, apesar de ressaltar a importância da educação para a humanidade, considerava a criança impura por natureza, Rousseau pregava a seguinte crença:

a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. A infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir”, e, particularmente, sua própria forma de

raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferentemente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto (ROUSSEAU, apud HEYWOOD, 2004, p. 38).

Os românticos, do final do século XVIII e início do século XIX, apresentam uma concepção de infância um pouco diferenciada da de Rousseau, que via a criança como ser propenso ao vício, como afirma Heywood (2004, p.38): “Rousseau não previa que as crianças se tornassem virtuosas durante os primeiros 12 anos de suas vidas, simplesmente que uma “educação negativa” as protegeria do vício”. A visão romântica a considerava como sábia, moralmente desenvolvida e de senso estético apurado.

Algumas pinturas<sup>1</sup> mostram esta nova forma de retratar a infância, e a inocência surge como elemento principal na separação de crianças e adultos: estes experientes e maduros e os primeiros seres que deveriam ser enaltecidos. Apesar desses registros, esse ponto de vista romântico não era compartilhado por todos, pois uma grande massa de pessoas não fazia parte da classe média, que era responsável pela difusão dessas idéias; a realidade ainda apontava para uma irrelevância da inocência, atribuída à criança.

Os autores referenciados, Ariès (1981) e Heywood (2004) recorrem à iconografia como instrumento emblemático das idéias de uma sociedade acerca de um assunto e da capacidade de circulação de pensamentos afins entre os povos de uma nacionalidade, e em diferentes momentos ela aparece aprimorando as assertivas e enfatizando as relações que são retiradas dos fatos comparados.

Ariès (1981) menciona a questão da pintura como emblema de concepções sociais e recupera o fato de que a criança nua, conhecida como *putto*, também ganhou representação nas pinturas decorativas, uma figura irreal, porque angélica. Também no século XVII a iconografia evidenciou a nudez da criança nos retratos, com a família, os irmãos maiores e, mais, esses retratos da família começaram a estruturar-se em torno da figura infantil, ou seja, a criança começou a tomar lugar no centro das composições, o que pode ser comprovado no seguinte excerto:

[...] foi na segunda metade do século XVII que a nudez se tornou uma convenção rigorosa nos retratos de crianças. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.28).

---

<sup>1</sup> Quadro Joshua Reynolds, *The age of innocence*, 1788, e Quadro Thomas Lawrence, *Portrait of mrs. John Angerstein and her son John Julius William*, 1799, ambos mostrados por Heywood.



Para o autor supracitado, a tomada de consciência sobre o ser infantil começa a transformar nitidamente estes indícios iconográficos, e as cenas de pinturas e descrições literárias demonstram as descobertas de hábitos, da fala com jargões e gírias utilizadas especialmente por e para com as crianças, descobertas acerca do corpo e de especificidades da criança da primeira infância.

Enquanto Ariès (1981) apresenta de forma mais idealizada o desenvolvimento de noções sobre o ser infantil, Heywood (2004) lembra que o final do século XIX e início do século XX já apontam para um cenário que tenta tirar a criança do trabalho por meio de uma sacralização da infância. Estudiosos da época, citados por Heywood (2004), como Viviana Zelizer, falavam de um crescente valor sentimental em relação às crianças e de uma “reconceituação da infância”, o que decorria da exigência, naquele momento, de demonstrar a necessidade de investimento nos pequenos, que, sobretudo nas famílias pobres, eram vítimas de um desenvolvimento muito aquém de suas possibilidades, o que era denunciado por intelectuais socialistas em seus estudos. Heywood (2004) refere-se, por exemplo, a Margaret Mcmillan, que enfatizou o frustrado desenvolvimento dos filhos dos trabalhadores pobres, desqualificados.

Ao lado dessa iniciativa, estava o que Heywood (2004, p.43) chama de busca da “definição de um período prolongado de infância” por parte das escolas, que se organizavam por idade, o que significava uma separação cada vez maior dos adultos e formalizava um pensamento renovado acerca da realidade de que a criança evidencia uma natureza diferenciada e exige cuidados e um tratamento apropriados à sua importância.

A análise de Heywood (2004) prima por descortinar o panorama da infância como uma construção social, o que encontra respaldo na afirmação segundo a qual as imagens da criança são idealizadas segundo um repertório diferenciado de temas que se seguem, de acordo com o momento histórico e as conquistas alcançadas.

Concepções, ora afins, ora extremadas, seguem-se, de acordo com o período histórico, e as oscilações de opinião se devem a diferentes prismas de relevância. Quando a posição relativa à infância centra-se em crenças, o que se percebe é um salto do conceito de criança impura, fruto do pecado original, para a criança inocente, romanticamente idealizada. Quando as divergências exprimem-se pela ciência, a criança é considerada receptiva ao ensinamento que guiará sua natureza inata; logo depois, a influência do ambiente cai por terra e a inteligência parece ser adquirida e herdada dos pais.

Outros esforços trazem à tona um pensamento que indicava a criança como adulto em formação, e a pressa em vê-la crescer rápido, para adquirir independência, contrapõe-se a

uma ênfase na separação da fase infantil da fase adulta que torna a criança um tanto mais dependente.

Além dos aspectos e nuances apontados, a idade e o sexo aparecem como elementos nas diferentes concepções da infância. Deste último deriva a ênfase no tratamento diferenciado dos meninos e das meninas, porém no período romântico, estas entram em cena. Anteriormente a palavra criança parecia se referir apenas ao pequeno ser do sexo masculino. Isso pode ser observado no trecho abaixo em que Heywood (2004) afirma que

A chegada do movimento romântico no final do século XVIII subverteu o modo predominante nas fontes literárias, que se concentrava na criação de jovens masculinos da elite. Havia até mesmo uma tendência a que uma menina ocupasse o lugar da personagem padrão [...] (HEYWOOD, 2004, p.56).

As palavras de Heywood (2004) a seguir reforçam as oscilações de posturas que marcam a história da infância. Ele afirma que a imagem da criança foi construída e reconstruída no Ocidente, o que

significa negar que qualquer período único, seja ele o século VI ou o XVI, tenha conseguido descobrir qualidades supostamente atemporais associadas à infância, muito menos a “inocência” e a dependência. As influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com contribuições da Antiguidade Clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo, do cristianismo (HEYWOOD, 2004, p. 57).

Com as influências culturais, fica comprovado que à infância, quer seja na educação das crianças pequenas, quer seja nos cuidados a elas dispensados desde bebês, nos batismos ou nas medidas voltadas para resolução de situações nas primeiras etapas da vida, a ela ficou reservada uma importância significativa, simbolizada por aspectos condizentes com as diferentes épocas e contextos.

No tocante ao tratamento dado às crianças no âmbito familiar é importante destacar elementos que se referem aos cuidados com os bebês e às providências tomadas no caso de mortes, como se verá a seguir. Nesse sentido, Áries (1981) e Heywood (2004) divergem em pontos cruciais, que se desdobram dos entendimentos anteriormente mencionados. Para o primeiro as crianças foram descobertas a partir do século XVII e para o segundo havia se instalado uma nova definição das concepções acerca das crianças e estas passavam por um período de redescobrimto.

Essas visões se opõem quanto ao tratamento conferido às crianças. Áries (1981) menciona a família como elemento negador de formas mais justas de cuidados ao ser infantil e enfatiza a existência de desinteresse dos adultos pelos pequenos. Heywood (2004) evidencia

existirem preocupações crescentes com as crianças e um emprego cada vez mais digno de maneiras de cuidar destas.

Relatos de Heywood (2004) levam a crer que a ânsia por filhos era uma característica de casais já na Idade Média, e a proteção contra a esterilidade era invocada por meio de relíquias sagradas. Às grávidas era aconselhado seguir dietas mais saudáveis, e o nascimento dos bebês constituía motivo de prazer e satisfação para a maioria das pessoas. Parteiras profissionais existiam desde o século XIII e rotinas no cuidado dos bebês já eram difundidas nos séculos XI e XII.

Segundo este autor, a preocupação com as crianças se estendia até mesmo aos natimortos, para os quais havia capelas exclusivas na esperança de salvação de suas almas. O batismo carregava a idéia de desde cedo dar-lhes uma identidade e proteção, além das conveniências que envolviam o rito, como estreitar ainda mais os laços entre famílias, com objetivos expressamente políticos e econômicos.

Os nascimentos bem-sucedidos eram celebrados e o nome das crianças era escolhido com referências significativas, evocando protetores e santos conhecidos. Apesar dos conselhos de moralistas recomendando comedimento no caso de mortes, constata-se “representações medievais de pais em luto por seus filhos”, dando uma noção clara da sensibilização social em relação aos pequenos (HEYWOOD, 2004, p.80).

A luta dos pais contra as adversidades que muitas vezes levaram seus filhos a sucumbir ou a ficar altamente traumatizados também é mencionada pelo autor citado. As amas-de-leite, por exemplo, eram muito procuradas para a amamentação das crianças, que sofriam abusos, chegando a morrer, mas o intuito dos pais, geralmente, era um ato amoroso: proveria os filhos do melhor tratamento possível. Heywood (2004, p.94) afirma que “o consenso entre os historiadores é o de que a maioria das mães do passado amamentou seus próprios filhos.”

A criação das crianças envolvia hábitos que hoje escandalizam. Não havia uma preocupação com a higiene, as crianças costumavam ser enfaixadas de modo a ficar imóveis, o que se baseava numa série de crenças, segundo as quais isso tendia a favorecer o desenvolvimento dos pequenos. Segundo Heywood (2004, p.97), “não importa o quanto tais crenças e práticas parecessem bizarras a partir de uma perspectiva atual, elas demonstravam um esforço permanente para aprimorar a saúde e a felicidade da criança, antes de indicar negligência dos pais.”

Como aconteciam muitas mortes por sufocamento, já se visualizava um esforço dos Tribunais dos séculos XIV e XV em aplicar aos casais penas que se voltassem mais para atos de contrição, pois o infanticídio era considerado um crime, mas antes disso um pecado.

Na verdade, o abandono de bebês tinha uma relação mais estreita com a pobreza e a crise econômica do que com o desprezo dos pais, apesar de haver uma tendência crescente de desprezo, primeiro, dos filhos ilegítimos e, depois, legítimos. Segundo Heywood (2004, p.105), “Evidências estatísticas dos séculos XVII e XVIII, em particular, indicam ligações entre os surtos de abandono de crianças e os períodos de crise econômica.”

Ao longo dos séculos, os vínculos entre pais e filhos foram se fortalecendo e se estabelecendo, quer seja de forma impositiva, baseada numa concepção de infância pecaminosa, ou de forma mais compreensiva, por meio da formação do ser infantil em suas inclinações, que *a priori* seria inocente.

Como se pode notar, Heywood (2004), em suas análises, dá preferência a um viés mais favorável e positivo em relação ao tratamento dos pais aos filhos e suas vinculações. Assim, apresenta relatos de convivência terna e amorosa de famílias no século XVII e XVIII, evidenciando o fato de que até mesmo o pai e outros parentes, como tias e avós ou mesmo o irmão mais velho assumiam a função de cuidadores das crianças no caso de doenças ou necessidade de ausência da mãe em virtude do trabalho. O primogênito, comumente, cuidava dos irmãos mais novos.

À época, acreditava-se que hábitos voltados para o aprendizado da fala eram desenvolvidos com o nascimento dos dentes, e então se utilizavam mordedores e amuletos que permaneceram até o século passado. No século XVII, dispensava-se um cuidado para não traumatizar as crianças que ainda urinavam em suas camas e uma ansiedade dos pais no que se refere aos primeiros passos dos filhos, com todos os tipos de superstições que apresentavam o perigo de engatinhar ou representar numa tela uma criança nessa posição.

Ariès (1981) enfatiza que a morte de crianças era considerada um evento tão comum que muitas vezes a referência ao fato era feita com total displicência, para não dizer alívio por parte dos pais. Muito mais tarde, começaram a surgir os túmulos ou efígies funerárias, pois a criança passou a ser digna de ser lembrada. De acordo com Ariès (1981), “não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem” (Ariès, 1981, p.22). Isso talvez justificasse o fato de sua morte ser vista como perda insignificante ou acontecimento corriqueiro.

Segundo o autor, no início do século XVI, a criança morta começa a ser retratada, mas não sozinha, juntamente com os pais, o que ocorre até o fim desse século. Já no seguinte,

o registro de criança torna-se comum, e ela é representada sozinha, o que aconteceu muito com filhos de reis ou burgueses ricos. Mesmo em tenra idade, o retrato da criança era feito.

Embora em seus estudos Ariès (1981) aponte aspectos negativos em relação ao desenvolvimento do conceito de infância, faz uma única referência positiva: o surgimento do sentimento da infância foi bastante precoce. Apesar de os dados demográficos apontarem que não sobreviviam ainda muitas crianças, nesta época a infância já começava a ser valorizada nos costumes e hábitos familiares.

Como manifestação desse crescente sentimento da infância, Ariès (1981) menciona jogos e brincadeiras considerando-os como herança deixada para crianças. Nesse sentido, os velhos jogos e brincadeiras um tanto já conhecidas e difundidas passam a existir apenas no cenário da infância. O que se deduz é que a frase de Ariès (1981, p. 47) segundo a qual “as crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras” resume o estado social da época, traduzindo uma realidade em que os costumes e tradições compartilhados por todos, sem restrição de idade ou classe social, passam a ser vivenciados pelos camponeses e crianças e, finalmente, apenas pelas últimas.

Segundo o autor supracitado, em um tempo em que os jogos eram comuns a crianças e adultos, o século XVII aparece apresentando uma maneira diferente de encarar as brincadeiras que figuravam entre as manifestações coletivas mais características, como os ritos das festas incluídas no calendário da época.

O que surge como repertório abandonado pelos adultos torna-se então próprio para as crianças. A boneca, os fantoches e as miniaturas são exemplos curiosos que carregavam uma ambigüidade que os posicionava, de um lado, entre os divertimentos e a arte dedicada aos adultos e, de outro, por volta de 1600, abrem caminho para a particularização infantil.

É possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos (ARIÈS, 1981, p.49).

Quanto aos jogos, o autor salienta o fato de que apostas em dinheiro, os jogos de azar e de cartas, eram feitas por crianças após a primeira infância. Já o que atualmente é considerado brincadeira infantil era exercitado por adultos, como as brincadeiras de pegar. Isto ocorria porque o trabalho não ocupava um espaço tão valorizado como hoje, e os jogos e brincadeiras eram vistos como meios de socialização, de estreitamento das relações,

comportamentos ainda mais evidente nas festas e as crianças desempenhavam papéis de grande importância na tradição destas cerimônias coletivas.

As chamadas “rinhas” ou brigas de galo eram acompanhadas pela juventude e pelas crianças até mesmo nas escolas. Posteriormente foram restringidas nas atividades dos colégios, num processo moderno de moralização.

Entre as tradições, são destaques as curiosidades acerca da dança e da música, incluindo-se até mesmo as representações dramáticas, que reuniam todas as pessoas, sem diferenciação de idade:

Quase não há diferença entre a dança das crianças e a dos adultos. Mais tarde, porém, a dança dos adultos se transformaria e, com a valsa, se limitaria definitivamente ao par individual. Abandonadas pela cidade e pela corte, pela burguesia e pela nobreza, as antigas danças coletivas ainda subsistiriam no campo, onde folcloristas modernos as descobririam, e nas rodas infantis do século XIX: ambas as formas, aliás, estão atualmente em via de desaparecimento (ARIÈS, 1981, p.58).

Entre a nobreza, formalizou-se a distinção entre os jogos dos fidalgos e dos outros adultos e, ainda, os jogos dos vilões e os das crianças, sendo a condição social o imperativo para essa separação clara. Os jogos populares e infantis eram, então, aqueles abandonados pelos mais ricos. Os que envolviam torneios eram proibidos. O povo era considerado rústico, de espírito embotado pela ignorância, assim como as crianças, seres marcados pela pouca evolução, o que denotava vivamente, de acordo com Ariès (1981), uma concepção pobre de infância; isso ainda no século XII.

Algumas brincadeiras, entre elas, a cabra-cega, a berlinda, o pote do amor, o esconde-esconde, alguns jogos e brinquedos como o arco, utilizadas antes como instrumento de todos para a dança e a acrobacia, e os contos de fada também sofreram uma evolução marcada pela passagem do universo coletivo para a restrição primeiro aos nobres, depois à burguesia e depois, ao povo do campo e às crianças.

Um costume que sofreu influência da mesma idéia de especialização foi o uso de fantasias e disfarces com máscaras. Antes cultivados por mulheres e homens da corte, tornaram-se raros a partir do século XVIII, não havendo mais festas à fantasia. Isso confirma a observação de Ariès (1981, p.74), segundo a qual a aproximação das experiências das crianças com a prática dos adultos era quase uma condição para o enriquecimento do repertório infantil, o que encontra mais uma vez respaldo em sua frase que diz: “o carnaval tornou-se então popular e atravessou o oceano, impondo-se aos escravos negros da América, enquanto os disfarces e fantasias foram reservados às crianças”.

Para Ariès (1981), a sobrevivência das brincadeiras e jogos das crianças aponta para o sentimento da infância cada vez mais pulsante, longe, no entanto, de uma concepção de infância que indique uma preocupação real com o mundo infantil e o descobrimento de traços que caracterizem ações voltadas para um interesse configurado em termos totalmente avessos à indiferença que antes era relegada a elas.

Heywood (2004) considera os jogos e as brincadeiras como criações bem apropriadas ao ser infantil, seja para a recreação ou até mesmo para o processo educativo. Brincadeiras com rimas, trava-línguas e enigmas remontavam à antiguidade e estavam presentes desde muito cedo na educação das crianças. Já no século XIV, mesmo as canções de ninar faziam parte do repertório dos pais.

Normas de comportamento européias, datadas de 1530, evidenciam uma conduta paterna que reunia esforços para garantir uma criação digna e convencional, pois

crianças bem criadas não iriam, entre outras coisas, limpar seus narizes na manga, ficar de boca aberta como tolos ou praguejar. Os horários de refeições eram períodos particularmente férteis para os pais insistirem na paciência e na deferência dos muito pequenos (HEYWOOD, 2004, p.124).

Na Idade Média, apesar das regras e tentativas de impor uma certa rigidez, as crianças de famílias ricas ou mesmo aquelas mais pobres, filhas de artesãos, possuíam brinquedos que eram feitos por adultos e que ainda hoje são vistos, como barquinhos, chocalhos, utensílios de cozinha em miniatura, bonecas, soldadinhos de chumbo.

A literatura infantil, até o século XVIII, só se voltava para descrições de conversões da natureza pecaminosa e corrompida das crianças, o que não impedia que estas lessem romances medievais e aventuras. O século XIX mudou esta realidade, com a poesia popular e os contos de fada, que enriqueceram o material destinado aos jovens, agora sem o tom moralizador que povoava este repertório.

Os castigos físicos eram uma realidade no caso de inobservância das regras. Havia, porém, os que se opunham aos tratamentos com repreensões, surras e chicotes, aconselhando a criação com base na gentileza, no estímulo amoroso e alegre, em detrimento de atitudes violentas.

Pode-se observar que às crianças não foram deixados restos de tradições ou sobras de objetos que eram significativos apenas no mundo dos adultos, na verdade, havia uma preocupação em educar e orientar os pequenos e uma tendência também em presenteá-los e estimular suas brincadeiras e divertimentos.

Pelo exposto, acerca da infância e as relações com a família, é possível afirmar que os autores consultados neste estudo aproximam-se quando enfatizam a adoção, ao longo do tempo, de um tratamento mais cuidadoso e personalizado às crianças, mas discordam nas referências e causas iniciais destes comportamentos. Ariès (1981) sinaliza de forma bem específica que a família se tornou um espaço de **afeição necessária** e, por meio da educação, desempenhou de forma mais evidente, uma função afetiva. Já Heywood (2004) afirma que o interesse sobre as crianças foi apenas se renovando, e que o afeto era um elemento visível nas relações, concretizado na preocupação com os filhos e com o seu bem-estar desde bebês.

Os elementos destacados pelos autores, a meu ver, oferecem uma gama de informações absolutamente imprescindíveis para a compreensão dos processos que abarcam a história e a concepção de infância. O sentimento de infância se volta para a consciência da especificidade das crianças; a iconografia representa por meio da imagem apontamentos relevantes na comprovação de descrições mais abrangentes e verdadeiras sobre as intrincadas formações acerca do ser infantil; as relações na família revelam cuidados, tratamentos devotados às crianças, que, em primeira instância, retomam e recuperam os elementos destacados na iconografia e no sentimento de infância e os aprofundam, problematizando e agregando experiências concretas, substancialmente materializadas nas atitudes e ações sociais. Esses elementos organizam a linha argumentativa e dão unicidade às questões tratadas, já que todas representam facetas de uma mesma matéria, a questão da infância

A análise de Heywood (2004) possibilita um avanço no tempo para o entendimento da criança no século XX e XXI, e as informações por ele reunidas extrapolam a questão educativa e a convivência familiar, que ganham outros significados. O autor mostra um novo cenário vivenciado pelas crianças, e agora elas alcançam as ruas, trabalham, são vistas em suas próprias questões, cada vez mais particularizadas com relação aos adultos.

Ele mostra também que a integração das crianças à comunidade começou a se dar de diferentes formas a partir do momento em que se pode constatar uma mudança na maneira de encarar a infância sob a questão do gênero. Surgiram famosas gangues, com problemas de delinquência e moralidade, enquanto ainda se podia perceber a integração por meio da escola ou até mesmo pelo casamento.

No século XIX, na Europa, e início do século XX, nos Estados Unidos, o Estado deu início a uma certa intervenção nas famílias com a criação de reformatórios e escolas industriais. As Casas de Salvação também ficaram famosas pela iniciativa de resgate das crianças perdidas. Havia um clima propício ao estímulo do bem-estar infantil, que, muitas



vezes, maquiava intenções da classe média de moldar à sua imagem as famílias de trabalhadores pobres.

Apesar dos desvios morais, crianças que furtavam e cometiam pequenos delitos, a brincadeira e o entretenimento não deixaram de existir entre elas, fosse nas ruas, terrenos abandonados ou mesmo nos cemitérios. Havia, neste sentido, a cultura da infância. De acordo com Heywood (2004, p.152), “os tipos de jogos de que uma criança participava, ou se teria qualquer habilidade neles, dependiam de várias influências, como classe social, gênero, etnicidade e residência urbana ou rural.”

A atenção e os recursos destinados às crianças aumentavam com a diminuição no número de filhos, e a decisão de tornar os filhos empregados ou aprendizes se dava em famílias de camponeses e trabalhadores das áreas agrícolas, ainda assim, o mais tardiamente possível. As saídas dos jovens da casa dos pais não ocorriam sem dor ou pesar.

O papel das crianças e a forma de encarar a fase infantil sofreram grandes transformações no final do século XIX e início do século XX, que retardaram um pouco uma visão moderna da infância, isso pelo advento da indústria. O trabalho infantil persistiu durante bastante tempo, não se podem negar, no entanto, as iniciativas que ajudariam a sedimentar uma legislação contra esse trabalho, o que colaborou com a adoção de um melhor tratamento das crianças.

Muito do trabalho infantil acontecia em unidades familiares, já o pagamento formal pelo seu labor em centros comerciais não era comum, mas o maquinário e a energia a vapor estimulavam a exploração das crianças e também das mulheres como mão-de-obra mais barata.

Um fato a destacar é que o trabalho infantil sofreu seu declínio com a intervenção do Estado mediante a ação de reformadores sociais. A escola, por seu turno, rapidamente ganhou espaço à medida que a demanda pelos jovens como mão-de-obra perdia força com o desenvolvimento técnico do maquinário industrial. Apesar dessa realidade, Heywood (2004) alerta para o fato de as crianças não se transformarem em vítimas da exploração de forma passiva.

No que concerne à expectativa de vida e saúde dos pequenos, a partir do século XVIII até o XX, houve avanço graças à medicina moderna, vacinas e iniciativas voltadas para a melhoria das condições sanitárias. Filantropos, reformadores sociais, políticos e funcionários públicos também se destacaram na luta pelo bem-estar infantil.

No século XX, a escola, na Europa e Estados Unidos, tornou-se obrigatória e a frequência das crianças compulsória. Elas tornam-se realmente seres de valor inestimável, no

sentido emocional do termo, e o econômico deixou de ser tão importante. Isso, todavia, não aconteceu de forma rápida, ao contrário, foi fruto de um processo longo e extremamente lento.

No início, apenas uma minoria era privilegiada e algumas poucas regiões eram favorecidas com a educação formal. A Revolução Industrial, em suas primeiras etapas, foi responsável pelo pouco entusiasmo pela escolarização e, quando a educação tornou-se gratuita e deveria atingir a todos de forma igual e compulsória, havia uma estratificação por idade e também por classe, ou seja, já havia entraves para a participação popular (Heywood, 2004, p.213). A classe trabalhadora sofria. De acordo com o autor citado, “a educação escolar compulsória significou apenas que as aulas foram espremidas entre trabalhos nas fazendas, nas oficinas, nas ruas”, isto em pleno século XIX.

Em suas análises Heywood (2004) aponta avanços no tocante aos cuidados com as crianças. Nesse sentido, ele concebe ter havido uma crescente onda de mudanças a partir do século XVIII que fizeram parte de um movimento que se dedicou cada vez mais à causa da infância, seja nas instituições sociais, na Literatura, na Medicina ou Filosofia, influenciando o modo de tratar e considerar as crianças em suas famílias, nas escolas e no contexto social de uma forma geral. E mais, as crianças foram retiradas de um lugar marginal no mundo dos adultos, o que se configura como uma dinâmica recente e uma conquista.

Os significados que envolvem a infância sedimentam-se com uma visão marcada pela cultura criada em torno das interações entre crianças e adultos em uma interpretação dessa fase da vida como construção social. O autor foi além de uma concepção da infância que considera aspectos limitados e limitantes como a cronologia e a biologia, e ainda, avança apresentando elementos ricos como as autobiografias das classes trabalhadoras, não restringindo as informações às classes médias, ainda que não tenha conseguido retirar as convenções características desse tipo de literatura, que seriam as apreensões pelo olhar dos adultos.

Nesse sentido, o sentimento de infância, a iconografia e as questões envolvendo a família são aspectos essenciais para o entendimento dos avanços nos olhares que se voltam a questão das histórias das concepções de infância e anunciam uma possibilidade riquíssima de interpretação de como se deram as transformações e mudanças no Brasil. A ilustração deste texto, com esse cenário, mostra uma visão convergente com as visões de Áries (1981) e Heywood (2004), evidenciando uma característica muito importante no País: a história das concepções de infância se constrói com base na educação, já que o espaço nacional foi colonizado e importou as conquistas até então alcançadas no cenário mundial.

## 1.4 Infância no Brasil

Neste item as crianças no Brasil foram retratadas por meio de uma história que reuniu a visão de pesquisadores e professores historiadores como Del Priore (2004), Scarano (2004), Paseti (2004), Rizzini (2004), Ramos (2004), Góes e Florentino (2004), Moura (2004) e Venâncio (2004). Esses autores percorrem o território brasileiro e em diferentes regiões conseguem captar um pedacinho do quebra-cabeça formado pelas concepções de infância que acompanham este contexto.

Com efeito, segundo os estudiosos citados, desde o Brasil quinhentista até hoje, nas políticas públicas, é possível captar uma trajetória que traduz a evolução do sentimento referente à infância, a estruturação das famílias, seus hábitos relativos às crianças e a iconografia, juntamente com a fotografia, que registram e comprovam as diferentes concepções de infância que vigoravam, as que agora vigoram, a evolução ou retrocesso no tratamento dispensado às crianças, e de quais autores e conceitos elas mais se aproximam.

É possível afirmar, de antemão, que as crianças no Brasil encontram-se imersas numa realidade que as separa segundo suas posses, e os afortunados convivem ao lado dos carentes e pobres. Também é possível observar que a sua história tem início em uma época em que a educação, ou melhor, a escola, já era considerada elemento coadjuvante de suas vidas. Não falo do acesso ao ensino, mas de uma idealização da criança como ser que ganha destaque, principalmente, com a constituição dessa instituição.

Neste trabalho, o entendimento da criança no Brasil e do contexto em que se construíram as concepções de infância liga-se estreitamente aos propósitos de desnudar não apenas a criança do século XX e XXI, mas também aos significados atribuídos a ela pelas diferentes estruturas sociais e principalmente pela arte, nas pinceladas de um dos pintores mais expressivos e renomados do Modernismo no Brasil, Candido Portinari.

Chambouleyron (2004) revela que no Brasil Colônia os jesuítas se voltaram para a educação dos pequenos no intuito de contagiar os adultos gentios para a conversão. O aprendizado recebido dos padres, no entanto, muitas vezes, se perdia nas constantes mudanças das famílias indígenas nômades, mas os colégios conseguiam alcançar alguns estudantes que na sua formação se dedicavam à doutrina cristã, ao canto, ao latim, às regras de aritmética e à gramática.

Nas casas dos portugueses, a proteção das mães às crianças se estendia, até mesmo, a ações que objetivavam evitar quebrantos: uso de arruda, orações e relíquias.

Cuidados extremos incitavam o agasalhamento exagerado e o temor pelo ar livre e por banhos. A mortalidade infantil era grande, agravada por remédios ineficazes, que não conseguiam combater doenças, como a sarna, sarampo, dentre outras. O tratamento inadequado do cordão umbilical e a amamentação dos bebês por amas-de-leite doentes também contribuíram para aumentar as taxas dessas mortes (DEL PRIORE, 2004, P.91).

Segundo a autora, as crianças que sobreviviam eram acalentadas e embaladas com cantigas. A elas eram contadas histórias e lendas, e o batismo fazia parte de uma solenidade que integrava os pequenos à sociedade, alcançando até mesmo os filhos de escravas. Essas eram ações muito próximas daquelas apontadas por Heywood (2004), que afirmava o afeto e preocupação familiar para com os rebentos.

O século XVIII trouxe uma relação entre pais e filhos considerada extremada, muito semelhante aos relacionamentos com “paparicos” descritos por Ariès (1981), em que a criança era mimada, recebendo tratamento carinhoso, o que implementava uma linguagem bastante infantil nas comunicações das amas negras com as crianças. Ao lado disso, Del Priore (2004, p.97) esclarece que tais mimos eram desprezados por alguns e que existiam instrumentos impiedosos de correção como a palmatória da qual os colégios faziam uso, nas chamadas Aulas Régias.

Havia, de acordo com a autora, preocupação pedagógica, e a educação tanto pública quanto em domicílio contava com o ensino da religião e a alfabetização com cartilhas. O mais importante, havia uma forte sedimentação de um ponto de vista diferenciado sobre as crianças, cuja natureza exigia atenções especiais, o que se percebe claramente no trecho a seguir:

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social (DEL PRIORE, 2004. p.104).

As crianças da elite deveriam ser educadas em casa e instruídas na escola. O tratamento de meninos e meninas era abertamente diferenciado e, de uma forma geral, eram todos considerados potencialidades. Segundo Mauad (2004, p.155), “o que a educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam era a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice.”

A infância pobre encontrava uma alternativa de vida um pouco mais digna no aprendizado profissional oferecido na Marinha. Dadas as circunstâncias históricas, os aprendizes marinho destinaram-se aos recrutamentos de guerra como a Guerra do Paraguai, na qual um número impressionante desses aprendizes ocupou as colunas dos chamados a participar. A esse respeito escreve Venâncio (2004):

[...] em que pese a louvação da historiografia oficial em relação aos grandes almirantes, foram os garotos saídos das ruas, ou praticamente raptados das suas famílias, que de fato se expuseram aos perigos das balas de metralhadoras e de canhões. Foram eles que, de maneira mais arriscada, ajudaram os aliados anti-paraguaios a vencer a guerra (VENÂNCIO, 2004, p.208).

A família pobre européia encontrava meios de ascender socialmente na Colônia brasileira e as crianças participavam destas tentativas dos mais diferentes modos. Seja trabalhando ou sendo exploradas, elas dão início à trajetória infantil no Brasil e se igualam aos adultos nas funções e tratamentos recebidos.

Há registros dos séculos XVI e XVII do alistamento de crianças para trabalho em embarcações portuguesas rumo às terras brasileiras. Esse alistamento era feito principalmente em virtude da pobreza das famílias. As crianças recebiam as incumbências de grumetes (marinheiros de graduação inferior) ou pajens da nobreza e sofriam as maiores atrocidades. Eram exploradas em seu trabalho, abusadas sexualmente, passavam fome e necessidades, em consequência, a maioria morria antes de chegar ao Brasil, geralmente crianças menores de 16 anos (RAMOS, 2004). A vida dos pajens era mais amena, visto que suas tarefas eram mais relacionadas ao bem-estar dos oficiais, e estes gozavam de certas regalias nas embarcações. A participação nessas expedições fazia parte de uma tentativa de ascensão social para as famílias pobres, e as meninas, chamadas “órfãs do rei”, seguiam para se casar com nobres, aos quais estavam prometidas.

Segundo o autor supracitado, mesmo quando embarcavam filhos ou parentes de oficiais, que recebiam proteção, sendo assim, crianças da elite, muitos não sobreviviam, e eram os primeiros a sucumbir nos casos de tempestades, naufrágios, ataques piratas ou mesmo doenças que acometiam as tripulações. O cotidiano infantil nas embarcações era marcado, ainda que as crianças sobrevivessem, por mudanças profundas, e todas as crianças eram forçadas a se tornar adultos, geralmente traumatizados por experiências trágicas e difíceis.

Desde cedo, no contexto brasileiro registram-se alguns aspectos do despertar do sentimento de infância. No início, este engatinha na conjuntura de um país colonizado, de

muitos escravos, depois mestiços e imigrantes, mas aos poucos caminha a passos largos, para se instaurar na convivência das famílias, sejam elas pobres, livres, escravas ou de elite.

Demonstrando uma certa simpatia pelas idéias de Áries (1981), no que se refere à história desse sentimento, Del Priore (2004) alerta para a escassez de palavras que designavam as crianças na América Portuguesa, dando a entender que à infância não era dedicada uma atenção especial. Apesar disso, no tocante aos alimentos, cuidados e partos, percebe-se pelas descrições da autora uma aproximação do ideário de Heywood (2004), com atitudes que despertam para um sentimento de infância já pulsante, uma preocupação em salvar os bebês com os mais diferentes rituais e inúmeras superstições. Verifica-se uma tendência a criar alimentações que fortificassem os filhos, mesmo contrariando a medicina mais avançada da época. Essa atitude indica um esforço das mães na preservação das vidas de seus filhos, a despeito da necessidade de uma alimentação adequada e nutritiva.

Em relação especificamente a Minas Gerais, Scarano (2004) aponta alguns fatos que explicitam como era a vida das crianças na região e revelam uma imagem do cotidiano e das situações enfrentadas principalmente pelos negros escravos. Os pequenos eram marginalmente citados e as referências a eles geralmente se voltavam para especulações feitas segundo o que acontecia com a maioria.

As crianças, no entanto, não eram desvalorizadas, mas fica claro que sua importância na vida social era maior nas áreas litorâneas e açucareiras do Brasil. Nos arraiais e vilas mineiras sua presença não era tão significativa, visto que a vida familiar não era cultivada tão intensamente. Muitas famílias eram focadas na figura da mãe, que as sustentava com pouca ajuda dos demais membros.

Segundo Scarano (2004), as crianças negras

eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas se agradavam, riavam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos (SCARANO, 2004, p.111).

Chegadas em navios negreiros, sobreviventes das viagens terríveis, as crianças negras estavam comumente doentes e não eram consideradas como “bons investimentos”, sofrendo, muitas vezes, com a falta do leite de suas mães, que eram transformadas em amas-de-leite para as crianças brancas. Essas negras escravas, quando grávidas, tinham muitos abortos espontâneos, já que desempenhavam trabalhos árduos e exaustivos. Por tudo isso, a mortalidade infantil era alta.

A Igreja, por sua vez, segundo a mesma autora, implementa com o batismo uma questão dúbia, pois o escravo, considerado menos que um animal de carga, é aceito como ser de discernimento e alma que necessita do ritual. Mesmo os nascidos de forma ilegítima, ou seja, da união de mulheres “de cor” e homens brancos, formavam a maioria nas listas de batizados.

Scarano (2004) apresenta comentários curiosos mostrando que as crianças nascidas dessas uniões recebiam heranças, eram alforriadas, como também suas mães, incitando a indignação de muitos que enviavam cartas a Lisboa, exigindo providências. Quando adultos, esses filhos ilegítimos eram visados nas cidades mineiras e, muitas vezes, culpados por problemas na região.

De acordo com Scarano (2004), as festividades católicas também permitiam, como mais uma iniciativa da Igreja, a participação das crianças negras, cantando ou tocando nas cerimônias religiosas, com o objetivo de atraí-las para a fé cristã. Outros ofícios, como auxiliares de arquitetos, pintores e construtores e, às vezes, funções domésticas também eram desempenhadas por crianças.

Com base na leitura de Del Priore (2004) e Scarano (2004), concluo que o século XIX inaugura a especificidade da infância, mas a considera de forma limitada, enaltece os aspectos físicos que a caracterizam, evidenciando, porém, um ângulo de visão muito próprio dos adultos. Nesse sentido, é perceptível uma oscilação entre os elementos mencionados por Áries (1981) e Heywood (2004), já que as crianças não são desprezadas, mas sofrem com questões que deixam seus interesses de lado, ou então quando se percebe a existência de crianças escravas, bem tratadas no seio de suas famílias, valorizadas enquanto pequenas, mas que ao mesmo tempo são meras distrações nas casas de pessoas brancas detentoras do poder sobre suas vidas.

Nesse contexto contraditório, Mauad (2004) afirma que o desejo infantil começa a se impor na elite do Império, o que pode ser observado pela oferta de brinquedos no comércio, estimulando a produção de outros objetos voltados para este público, como as vestimentas detalhadamente produzidas e uma literatura de cunho moralista, que, em última instância, atendia às necessidades de educação e instrução destes seres. As moléstias que as acometiam incentivam uma especificidade no atendimento médico da época, que inovava nas questões da saúde infantil. Segundo a autora, a Medicina “passava a valorizar o ar puro, exercícios físicos e os banhos de mar, como fatores importantes para a saúde infantil” (MAUAD, 2004, p. 155).

Apesar de as expectativas apontarem para uma certa pressa na introdução das crianças no mundo dos adultos, verifica-se um crescimento do afeto a elas devotado, principalmente àquelas que já haviam convivido certo tempo com a família, e ficavam doentes ou morriam, outro indício de oscilações entre as conclusões de Heywood (2004) e Áries (1981). Isso pode ser confirmado na seguinte afirmação:

[...] estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. Dentro dessa perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava (MAUAD, 2004, p. 156).

No Império oitocentista, essa introdução no mundo dos adultos significava para os escravos a fase final de um adestramento para o trabalho e se dava por volta dos doze anos de idade, com valorização de seus preços no mercado e igualdade de tarefas com os mais experientes e calejados. Segundo Góes e Florentino (2004, p. 185), “ Aos 14 anos, a freqüência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos”.

Um século mais tarde, a industrialização ainda mostra o trabalho infantil e a exploração da infância. Implementa nas fábricas e oficinas de São Paulo o destino trágico de várias crianças que simbolizam mão-de-obra economicamente rentável, escrevendo uma história de acidentes, maus-tratos e exploração de menores assolados pela pobreza das classes menos favorecidas do Brasil, mas também pela miséria nos países de origem, já que muitos pertenciam a famílias de imigrantes aportados aqui na busca de uma vida melhor e oportunidades de emprego (Moura, 2004). Segundo Moura (2004, p.266), “merecem destaque, também, os ferimentos resultantes dos maus-tratos que patrões e representantes dos cargos de chefia – como mestres e contramestres – infligiam aos pequenos, no afã de mantê-los na linha”[...].

Segundo a mesma autora, o cotidiano do trabalho era desolador e as crianças logo se transformavam em seres de saúde comprometida, extenuadas pelas jornadas de trabalho excessivas. A legislação limitava a idade para o trabalho, mas a fiscalização era ineficaz. Além disso, à exploração eram dados ares de filantropia pela retirada das crianças das ruas, com discursos contra a vadiagem e a delinquência

A classe operária começou a fazer reivindicações na imprensa contra a exploração do trabalho infantil, e a crítica alcançava os pais acusados de ganância. De acordo com Moura



(2004, p.282), em 1917, houve maior mobilização, sendo criado o “Comitê Popular de Agitação contra a Exploração dos Menores nas Fábricas”. Até mesmo greves dos operários foram deflagradas, mas infelizmente as mudanças não foram rápidas ou significativas.

Apesar das lentas modificações no pensamento e ideário sociais, o sentimento de infância passou de uma noção dificilmente exercitada para uma realidade concreta, que era cada vez mais buscada, denunciada e implantada pela sociedade como um todo.

### **1.4.1 Iconografia e Fotografia**

Abrindo um parêntese no tempo que percorre o século XVIII e o XIX, penso ser interessante sinalizar alguns aspectos essenciais que foram mencionados por Ariès e Heywood e que figuram no Brasil de forma bastante tímida, mas não deixam de dar suas contribuições para o entendimento da trajetória das concepções de infância. São eles: a iconografia e a fotografia, que surgem como as manifestações artísticas de maior expressão no que se refere à figurativização de imagens das crianças no Brasil.

Para Scarano (2004),

As características do passado, a maneira de ver e vestir, o comportamento e mesmo a aparência física das pessoas podem ser traduzidas pelas pinturas, desenhos, gravuras e mesmo esculturas de um determinado período. A iconografia tem sido um meio valioso de conhecimento (SCARANO, 2004, p.133).

Apesar de sua grande expressão, segundo a autora, a iconografia se voltava, neste período, para uma representação de atividades relacionadas ao trabalho, e como o período setecentista não contava com uma participação ativa das crianças neste campo, elas raramente figuravam nas obras, muito menos as negras, já que as mulatas e mestiças surgiam como anjinhos esculpidos ou pintados.

No período setecentista, portanto, apenas anjinhos pintados ou esculpidos nos permitem ver claramente a mistura de raças e a valorização de crianças como seres inocentes, angelicais. Anjinhos ou outras figuras infantis retratando crianças “pretas” são raras. Em compensação, os anjinhos mulatos ou as figuras com traços de mistura racial, muito encontrados em igrejas e em oratórios mineiros, são muito valorizados (SCARANO, 2004, p.134).

Já, no século XIX, segundo Mauad (2004), a fotografia aparece, como forma de registro que enquadra não apenas a posição, mas também uma imagem adequada aos padrões da sociedade que encarava sentidos específicos para a fase infantil, revelando o lugar cativo alcançado pelas crianças no seio da convivência familiar. Os retratos de família são emblemáticos neste sentido e mostram que as crianças são consideradas, mas o olhar adulto é que ainda supervisiona e enaltece os aspectos de seus próprios interesses. Para Mauad (2004, p.142), “o que a fotografia mostra é o enquadramento do olhar adulto para o objeto do olhar: a criança e o adolescente.”

#### **1.4.2 Meados do século XX no Brasil**

Concernente a meados do século XX, Passeti (2004) elucida a realidade no Brasil em que a delinqüência se apodera dos menores de vida miserável. Eles são acolhidos em institutos disciplinares e submetidos a uma política de regeneração baseada no combate ao caráter e personalidades endurecidos pelo crime, com tratamentos militarizantes em que se alternava um sistema de punições e recompensas. A cidade de São Paulo, emblema nacional do crescimento econômico paulatino da indústria e do comércio, vivencia uma criminalidade pulsante, aliada a uma forte exclusão social, alimentada de perto pela pobreza e violência sociais.

As políticas sociais, segundo Passeti (2004, p.354), surgiram como resposta do Estado às críticas e reivindicações contestadoras da situação desumana em que viviam as crianças, vítimas de condições terríveis de sobrevivência. Elas não frequentavam escolas, tinham trabalhos não regulamentados. Nas palavras de Passeti (2004):

Fechavam-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado. Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinqüencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de inculcar-lhe a obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado, para criar cidadãos e reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, escola e internato passaram a ser fundamentais (PASSETTI, 2004, p.355).

O Estado impõe, para o autor, por meio desses internatos, a educação pelo medo e se definem, com as políticas de internamento, os objetivos de mudar os comportamentos pela orientação médica aliada às medidas jurídicas. Com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), introduzida em 1964, durante a Ditadura Militar jovens e crianças são marcados pelo estigma da periculosidade, e associados sempre ao abandono, à miséria e pobreza.

Como elucida Passetti (2004, p.364), em 1979, a concepção “biopsicossocial”, ligada à infração e ao abandono, reforçara esse estigma com o Código de Menores. Em 1988, a nova Constituição abre os caminhos para a composição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990. O termo “menor” deixa de ser usado, abrindo os horizontes para medidas voltadas para orientação, para o trabalho e escolarização, e até para adoção das crianças. Essas medidas deram outras direções ao entendimento e tratamentos dos jovens e das crianças, que até então eram considerados um problema social

Após mudanças na visão acerca dos jovens e crianças, até então estigmatizados pela delinquência, Passetti (2004) menciona a adoção internacional de um novo enfoque nas políticas públicas. Segundo o autor, a intervenção do Estado passa a restringir-se à captação de iniciativas filantrópicas dos empresários por meio da facilitação e redução no pagamento de impostos. Surgem os programas sociais com parcerias não-governamentais, geram-se empregos no setor privado e o Estado diminui seus gastos (PASSETTI, 2004, p.367).

A promulgação de leis, porém, não legitima socialmente os instrumentos legais, assim, as conquistas jurídicas do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) não se encontram respaldadas pelas decisões de advogados, juízes e promotores, que continuam optando pelos internatos e prisões. De acordo com Passetti (2004),

[...]diversos estudos têm demonstrado que a internação ainda continua sendo a medida preferida pelos juízes e promotores. Ela está presente em 80% das sentenças proferidas, o que mostra a falta de sensibilidade destes mesmos juízes, promotores e advogados na defesa de alegados direitos, reiterando a mentalidade encarceradora. O ECA pretendia inaugurar uma nova prática, mudando os rumos da história, entretanto, uma lei promulgada será ineficaz se não estiver legitimada socialmente (PASSETTI, 2004, p. 371).

As crianças continuam sendo abandonadas, sem ações concretas e favoráveis de educação e integração na sociedade, sem que lhes sejam oferecidas oportunidades mais justas de crescimento e liberdade de viver de forma mais digna e mais condizente com sua natureza e condição infantil.

Desse modo, a injustiça predomina no tratamento a essas crianças. A elas e a milhares de outras, é negada a condição de receberem cuidados, pois são aprisionadas não só em internatos ou casas de correção disciplinar, mas em suas próprias casas. Cuidam dos irmãos menores, estão no campo, trabalham nas lavouras. Estão presas em casas de famílias mais favorecidas, como babás e empregadas domésticas, estão nos morros, aquecendo o tráfico de drogas e servindo aos interesses de quem lhes possa proporcionar algum conforto. Encontram-se nos canaviais, pedreiras, são os bóias-frias mirins; estão também nas ruas, nos semáforos, são os pedintes ou vendedores ambulantes de picolés, balas, chicletes, os guardadores de carro, enfim, são impelidas a atividades que as afastam da escola e se tornam trabalhadores infantis porque são vítimas diretas da miséria das famílias (RIZZINI, 2004, p.392). São responsáveis por metade ou mais da renda familiar.

A autora referenciada afirma que “as histórias de vida dessas crianças mostram que elas são um alicerce importante de apoio econômico de suas famílias ou simplesmente de adultos que se sustentam explorando o seu trabalho.”( RIZZINI, p.392, 2004). A vida no tráfico de drogas e nas ruas significa para as famílias dessas crianças um caminho de sobrevivência e a presença na escola se torna a última das preocupações de pais e mães que consideram a instituição educativa uma realidade distante de suas vidas sofridas e de luta. O trabalho aparece como única alternativa para aqueles pequenos que são explorados; a esmola, os pequenos roubos nos sinais e a venda de balinhas e chocolates podem significar a maneira que eles encontram para fugir de surras e espancamentos na volta para casa.

De acordo com Rizzini (2004, p. 396), mesmo com um movimento global que luta pela infância e pela melhoria de percentuais que indicam a existência de 250 milhões de crianças trabalhando ilegalmente em todo o mundo, é crescente o número de repetências e evasões dessas crianças, que matriculadas nas escolas não as frequentam, “optando” pelo trabalho. A aprendizagem escolar não é valorizada e o trabalho ganha importância entre os grupos de crianças. A aspiração por alguma melhoria de vida encontra respaldo na labuta diária e os atrasos escolares são comuns; de um lado, o trabalho denota a possibilidade de aumento da renda, e, de outro, a escola não se mostra também atrativa e fundamental para uma vida sem oportunidades.

A história da infância, no Brasil, leva a uma conclusão: as contradições sempre estiveram presentes na vida das crianças, em um processo muito particular de visualização das condições de existência desses pequeninos, as quais apontam sempre para os paradoxos sociais. No Brasil Colônia as crianças portuguesas conviviam ao lado das escravas, que, por sua vez, eram submetidas, desde muito cedo, a trabalhos e incumbências diversas; as pobres e

as de elite se diferenciavam pelas posses e possibilidades de sobrevivência feliz na família ou nas ruas; os pequenos operários eram maltratados, explorados, mas encontravam “certo alívio” no chão das fábricas que se transformava em campo de brincadeiras diante de seus olhos sonhadores e ingênuos; a carência dos meninos de rua e dos analfabetos alimenta iniciativas ainda inválidas de ações efetivas das políticas públicas; e a riqueza do País se agiganta no ciclo de exploração do trabalho infantil, que ainda persiste em muitas regiões.

### **1.5 Considerações acerca da infância**

Refletindo ainda acerca desse panorama da criança sofrida e afastada de seus direitos em diferentes sentidos, é pertinente despertar o leitor para uma realidade triste, a de muitos pequenos que se encontram socialmente rejeitados. Eles desempenham somente um papel marginal nas relações sociais, o que significa dizer que há toda uma conjuntura estrutural que desconsidera a criança em muitos ângulos, tornando comuns a prática da exploração e da negligência. A infância esquecida e o lado triste de uma sociedade que prefere se esconder por trás de ações assistencialistas e paternalistas.

Do outro lado, há uma infância cercada de privilégios e vantagens muito diferente dessa. Coexiste com os desafortunados, pobres e miseráveis, que não sabem o significado de “ser criança”, muito menos o da brincadeira, jogos e brinquedos.

Espelho das desigualdades do País, esta outra infância se constitui de crianças de classes sociais favorecidas. Vivem em condições de vida adequadas aos seres humanos, têm seus direitos garantidos e também a possibilidade de reivindicá-los por meio de seus pais.

Ao contrário das crianças das classes menos favorecidas, estas crianças vão à escola, desde muito cedo aprendem a ler, a escrever e têm mais regalias no contato com o mundo da cultura e do conhecimento em seus mais diversos matizes. A elas é oferecido um ensino especializado e seus pais se ocupam, quase inteiramente, de sua formação, disponibilizando o conforto e, muitas vezes as rédeas das decisões que são tomadas em seus lares.

Desse modo, tornam-se pequenos reis e rainhas, transformado-se em verdadeiros ditadores das regras e condutas em suas casas. São filhos de pais que trabalham fora e os recompensam pelas ausências com lanches e presentes, fazendo todas as vontades e atendendo a todos seus desejos. Essas crianças encontram-se envolvidas nos circuitos de produção-

consumo, são o alvo da mídia, da indústria cinematográfica, discográfica e até das redes de alimentação. Programas de televisão, canais são dedicados a elas, milhões de exemplares multiplicam-se a cada dia, dando dicas e receitas de como devem ser educadas, alimentadas. Elas se transformam em alvo e produto direto da indústria cultural e a maior massa consumista já vista, são bombardeadas diariamente por estímulos diferenciados.

A um só tempo são tratadas como inocentes, pueris, anjos em forma de gente e convivem no mundo da robótica, dominando a tecnologia melhor que seus pais; aquecem um mercado que criou, por exemplo, com iniciativas de atuação social, o tão famoso 12 de outubro e outras datas comemorativas, puramente comerciais.

São dois universos opostos que carregam concepções diferentes de infância, norteadas essencialmente pelo instituto econômico das classes sociais, ou seja, no tocante a qualquer expectativa acerca do período infantil há de ter em mente que os aspectos econômicos, invariavelmente, possuem um peso considerável na balança.

Não discuto os sentimentos de pais das diferentes classes, pois ficou comprovado até mesmo pelas atenções referentes ao batismo de crianças escravas ou pela tolerância à exploração que esses pais sofriam, que o interesse e o cuidado para com a criança sempre foi preservado. A valorização do ser infantil não depende da classe social, a tendência é que os filhos sejam protegidos pelas diferentes famílias.

Para mim, definir a concepção da infância é justamente pensar sobre ela, suas características e peculiaridades essenciais. Debruçar-se sobre a questão exige um interesse relacionado a causas ou possibilidades econômicas, o que liga o assunto, conseqüentemente à compreensão de estruturas de pensamento construídas socialmente.

A atribuição de significados à infância se deve, em última análise, ao contexto sociocultural e não há como fugir de uma conclusão óbvia: as referências que para elas se voltam cruzam-se numa rede de formas de diferenciação social, nas interfaces de elementos sociais, econômicos, culturais.

A historiografia da infância remete a esses elementos e a uma diversidade de experiências nas diferentes áreas regionais. Um passeio pela Europa e pelo Brasil forma, dessa maneira, o cenário ideal para o entendimento da criança nos séculos XX e XXI.

Com base na leitura de Heywood (2004) e Ariès (1981), proponho caminhar pela concepção de infância que incite o entendimento do contexto da criança nos séculos XX e XXI na esteira de alguns desafios que considero relevantes para a compreensão mais ampla sobre o tema, visto que, para mim, são estes desafios os elementos essenciais que possibilitarão um avanço na análise até aqui feita.

Reconheço a importância de uma tomada de posição acerca das convicções que mais correspondem aos meus anseios de desenvolver respostas às questões por mim formuladas e acredito ser necessário expor novamente tais questões, antes mesmo de justificar minhas escolhas ou concordâncias com um ou outro autor: Qual seria o caminho percorrido pelo conceito de infância? Qual seria a trajetória da concepção de criança? Na sociedade dos séculos XX e XXI existe uma concepção diferenciada de criança e de infância?

Meu olhar baseia-se na experiência de educadora, que atua na Educação Infantil e essa experiência indica um caminho entrecruzado pela questão educativa escolar, elemento essencial para o entendimento da infância na era moderna, já que a instituição escolar inaugura uma atenção bastante específica em relação à criança.

Concordo com Heywood (2004) quando reconhece o entendimento da infância como uma construção social como aspecto relevante no desvelamento do caminho percorrido por esse conceito e meu olhar de educadora me permite afirmar que o viés educativo destaca a perspectiva inerente ao ser infantil, seja pelas maneiras de pensar sobre a infância ou pela tentativa quase diária de encontrar formas que possibilitem um avanço em relação a essas formas de pensar e de tratar as crianças.

Com base nas considerações do autor anteriormente citado, que pondero como as mais pertinentes, a concepção de criança seria então diferenciada, segundo a sociedade e a cultura que a formulam, considerando as questões étnicas, de gênero ou de classe. Minha visão, porém, traz um olhar que não se diferencia em um sentido, aquele que se volta para o bem-estar infantil e para a transformação positiva das atividades relativas às crianças.

É interessante destacar que além de buscar essa análise da história das concepções, procuro enfatizar que a sociedade dos séculos XX e XXI revela uma tendência em libertar a infância do olhar adulto, distanciando-se até mesmo da idéia de concepção, que em si carrega questões fundamentais relacionadas às formas de considerar a infância.

Percebo que existe uma tendência de os estudos desvincularem-se das concepções de infância até então cultivadas e um período de desafios confuso, que extrapola as pesquisas que enquadravam conceitos sobre este fenômeno e, ao mesmo tempo, inova quando evidencia tentativas de dar voz às crianças, privilegiando seus modos de pensar, agir e sentir quando quebram as regras e dão liberdade quase total às suas expressões.

O desafio, a meu ver, talvez seja encontrar um equilíbrio de atitudes, procurar sedimentar a liberdade das crianças, deixar que se mostrem com suas vontades, desejos, pensamentos, tentar não embotar seus raciocínios com frases prontas e teorias explicativas dos porquês do mundo, mas também evitar que elas se tornem as donas da razão, sem limites, sem

orientação, para que problematizem tudo com consciência, buscando evoluir, imaginar, criando e recriando atitudes.

Talvez o desafio necessário seja permitir que o olhar peculiar do artista ensine a enxergar nas crianças sua verdadeira natureza, seus sentidos vibrantes, suas vozes, suas imagens incentivadoras, seus significados esquecidos, que se deixa para trás quando se olvida que um dia, “todo mundo teve infância...”...



## Capítulo 2 – Arte, Artista e Infância: contribuições da Sociologia

*“[...] nada jamais parece natural  
e em que tudo parece ser  
questionado o tempo todo”.*  
Pierre Bourdieu

Neste capítulo, dedico-me a traçar um paralelo entre as concepções de infância, de arte e de artista, tendo em vista os instrumentos sociológicos que são oferecidos pela teoria da prática de Bourdieu (1999), que permitiram não somente resgatar os elementos que nortearam a discussão anterior, mas também esboçar um colóquio profícuo com alguns elementos que revelaram outras possibilidades de interpretação da temática relacionada especificamente a Portinari, seu plano de atuação e sua trajetória. Com efeito, a biografia do artista ilustra de forma clara as relações que pude estabelecer ao longo do texto.

Os aspectos destacados no primeiro capítulo, que abarcam o ser infantil na iconografia, nas relações familiares e no sentimento de infância, dialogam diretamente com os acontecimentos sociais, com as maneiras e costumes cultivados nas sociedades em suas respectivas épocas.

A concepção de infância, extremamente intrincada com os elementos ressaltados anteriormente, sofre associação muito íntima com a história social dos conceitos e as conexões evidenciadas. Com base no entendimento de infância como construção social é que se pode clarear a rede convergente de assuntos que se forma na realidade histórica e cultural do ser infantil, tema retratado pelo artista Portinari, escolhido como aquele que soube dar soluções inventivas e criativas à temática da criança, ao lado de uma produção rica em conteúdo de denúncia social.

O sentimento de infância mostra, nestes moldes, e em sua essência, a dinâmica de relações, pensamentos e ações voltadas à compreensão da particularidade do ser infantil, carregando em suas bases as causas e efeitos dos acontecimentos sociais.

A iconografia, um dos elementos em foco neste estudo, detalha as transformações sociais, decodificando a consciência coletiva formada diante das determinações sociais e formulações de conceitos por meio de imagens, elementos expressivos e significativos do campo artístico.

As relações familiares, estabelecidas ao longo da história, permitem, por sua vez, retratar algumas conquistas no que se refere aos cuidados e tratamentos às crianças, tendo em vista a evolução dos momentos históricos e a relevância social do tema em cada ocasião, de acordo com a sensibilização que a conjuntura permitia.

Ademais, o entendimento da pluralidade dos acontecimentos sociais encontra campo incontestável nesta pesquisa, já que as práticas culturais, a estratificação social e os processos de socialização entrelaçam-se com as intenções de investigação sobre o universo social que as concepções de infância, da arte e do artista abraçam.

Assim, a compreensão do ser infantil, de suas particularidades, a relação que com esta investigação pretende delinear acerca das obras de Portinari e suas representações serão mais facilmente construídas com o apoio da visão sociológica. Os fundamentos sociológicos, além de renovarem os questionamentos que se voltam para uma referência científica, possibilitam incorporar ao texto um olhar mais original e menos ingênuo da sociedade e da sua fluidez, meio em que a ordem das relações sociais perpetua e dita as estratégias e os mecanismos de funcionamento do mundo.

A Sociologia também permite um viés eminentemente político, perscruta a legitimidade das ações, desvela as práticas sociais mais abrangentes, que tocam a todos, e consegue ainda objetivar as práticas individuais, as consideradas insignificantes, independentemente das categorias escolhidas e das correntes estabelecidas.

Utilizando-me da Teoria da Prática de Bourdieu (1999) como arcabouço teórico importante para o exercício de um olhar autorizado sobre a questão social, passo a analisar a estrutura do campo artístico e a trajetória de Portinari por meio desse instrumento que engendra uma abordagem minuciosa sobre a dinâmica dos processos sociais.

## **2.1 A Teoria da Prática de Bourdieu, a obra e carreira artística de Candido Portinari**

Longe de abarcar uma análise abrangente da obra de Bourdieu (1999), ou mesmo de conseguir utilizar sua teoria para refletir sobre campos específicos da estrutura social, com este item tenho a pretensão de ressaltar, ao menos, uma das possibilidades que se apresenta, a meu ver, de falar sobre a construção do objeto desta pesquisa, qual seja, “A concepção de infância nas obras de Candido Portinari”, fazendo uma aproximação com a Teoria da Prática de Pierre Bourdieu. Esta teoria carrega em si uma infinidade de caminhos a serem percorridos

com vistas a uma emergência de objetos a serem examinados em seus pormenores, ou seja, é uma teoria que se apresenta profícua no que se refere à consideração do espaço social e suas múltiplas relações.

As categorias de análise de Bourdieu (1999) são criteriosas e a riqueza de seu método se presta ao objetivo de desnudar os verdadeiros meandros da problemática desenvolvida entre o agente social e a sociedade. Nesse sentido, o autor se aprofunda nos conhecimentos ocultos da dominação, engendrando um verdadeiro combate à idéia de que a constituição dos *campos* seja natural, mostrando que estes são, ao contrário, frutos de uma construção social a serviço dos interesses dos agentes mais capitalizados. Para ajudar no entendimento de sua teoria, busquei outros estudiosos como Bonnewitz (2003), Setton (2002) e Miceli (1996) para auxiliarem na construção de noções importantes que se ligam à teoria do autor.

Antes de clarear algumas das categorias de Bourdieu (1999) de maneira a reconhecer a engenhosidade de seu pensamento, seria necessário reapresentar meu objeto de pesquisa, para depois situá-lo nesta teoria, no recorte que considere estar mais adequado à minhas possibilidades: a carreira artística de Portinari situada no campo artístico.

Minha pesquisa, como esboço de um caminho que pretendo percorrer para buscar a concepção de infância nas obras de Cândido Portinari, apesar de propor uma discussão filosófica e pedagógica, consegue alcançar um viés sociológico quando se volta para interrogações de cunho relacional que se materializam nos condicionamentos do campo artístico, referentes à subjetividade dos sujeitos inseridos na exterioridade da estrutura social.

Após explicitar, no capítulo I, um breve histórico da descoberta do sentimento de infância, tendo como referência obras de Ariès (1981) e Heywood (2004), que também inspiraram a minha escolha por fazer a relação da infância com a imagem, e outros autores que ampliaram o assunto para a realidade da criança no Brasil, discuto as concepções de infância especificamente nas obras de Candido Portinari, passando por temas como a criança, sua rejeição e exclusão sociais, apesar do envolvimento nos circuitos de produção mercadológico, e finalmente evidencio a representação da temática da infância em grande parte do acervo de Portinari, que registra o momento do jogo e da brincadeira infantil.

O tema desenvolvido e ampliado nos pilares de uma pesquisa bibliográfica e documental teve como apoio, no último capítulo, a análise de algumas obras de Portinari, bem como cartas e poemas escritos para o pintor, na busca de realizar uma análise crítica e relacionar essas obras com as concepções de infância discutidas ao longo do trabalho.

Reafirmo a relevância da pesquisa não somente no que se refere à possibilidade de resgatar um trabalho como o de Portinari, que retratou a criança brasileira numa infância real, de descoberta, pé no chão e brincadeira, mas principalmente pelo fato de sua produção estar inserida em um momento de solidificação do Modernismo, período pelo qual o artista se tornou conhecido no mundo, e no qual retratou, em última instância, a imagem da criança do século XX, objeto de minha investigação.

Paralelamente à evolução do sentimento e descoberta da infância na Era Moderna, a criança é reconhecida como personagem, por excelência, principal da educação formal e da arte-educação, o que é explicitado no capítulo seguinte (3). Com efeito, no Modernismo, assim como no movimento escolanovista, a idéia da infância materializa-se e surge a concepção de criança como ser histórico e social, extrapolando os padrões que a caracterizavam como um “vir a ser”, ou ser indefinido, ingênuo e imaturo.

Diferente de uma época anterior em que a criança figurava como ser ignorado, sem particularidades e, muitas vezes, um adulto em miniatura, o movimento modernista avança no tratamento dado à criança, destacando o mundo infantil na sua individualidade e características próprias.

As questões que formulei acerca do tema são consideradas este contexto moderno e norteiam o processo de investigação tendo em conta esta criança no século XX, e seria interessante voltar a elas mais uma vez, avançando um pouco mais nas perguntas: Qual seria o caminho percorrido na conceituação de infância? Qual seria ainda a trajetória da concepção de criança? Na sociedade dos séculos XX e XXI, existe uma concepção diferenciada da infância e da criança? Como as obras de Portinari podem servir de diálogo e apoio em uma discussão acerca da criança e da concepção de infância nos séculos XX e XXI? Existe uma concepção de infância retratada nas obras de Candido Portinari? Que elementos na produção e vida do autor podem enriquecer a reflexão sobre a criança, a concepção de infância e a educação?

O recorte que considero interessante nesse sentido, tendo em vista o contato com algumas leituras de Bourdieu (1999) e a pertinência de sua análise, vislumbra a pessoa de Portinari, figura importante do campo artístico, citado inclusive na obra de Miceli (1996). Acredito ser possível, por meio desse recorte, elucidar a história social do pintor e mostrar também especificidades do campo que enriquecerão esta pesquisa, proporcionando uma reflexão sociológica séria e comprometida essencialmente com a realidade da teoria de Bourdieu (1999): desmontar uma visão natural e legitimada da sociedade, assim como ela está instituída.

### 2.1.1 Conceito de campo

O emprego do conceito de *campo* tem sua gênese na tentativa de romper com a exigência, imposta pelo mundo social, de uma visão comum acerca dele mesmo, isto é, é um conceito que expõe de forma mais clara as relações objetivas que se estruturam nos diferentes campos sociais. Assim, segundo Bourdieu (1999, p.65), “a aplicação deste modo de pensamento às coisas do mundo social provém da ruptura com a percepção comum social por este exigida”.

Além disso, o conceito de campo, assim como todos os outros criados por Bourdieu (1999), na teoria da prática, como *habitus*, *hexis*, *ethos*, estratégias, capital, entre outros, permite sua utilização na análise de “domínios diferentes”, por ser um “instrumento de pensamento” que pode ser transferido a outras situações por suas “homologias estruturais e funcionais” (BOURDIEU, 1999, p. 66).

Elementos comuns são encontrados nos diferentes *campos* a despeito de seu funcionamento e das especificidades de suas funções, e a teoria da prática de Bourdieu (1999) revela em seus conceitos e mecanismos a forma específica com que eles são revestidos.

O *subcampo* da infância, por exemplo, como corolário do campo educacional, engendra um espaço em que os atores sociais definem suas posições na sociedade de acordo com o capital que possuem. Os atores envolvidos neste *subcampo* seriam não somente as crianças, principais agentes que sofrem diretamente os efeitos das mudanças ocorridas e ações implementadas, mas também os autores que criam teorias sobre a infância e interpretam essa estrutura, os promotores dessas transformações na figuras dos membros da família, as pessoas responsáveis pelas crianças em âmbito coletivo e que respondem pelas políticas públicas que consideram ou desconsideram as crianças, os sujeitos implicados nos aspectos pedagógicos, e até mesmo a sociedade de uma forma geral.

A meu ver, a intersecção entre os *campos* se dá de uma maneira quase que inevitável, e o funcionamento do *campo* ou *subcampo* obedece a normas e mecanismos que se repetem e podem servir de análise em diferentes ângulos. As questões do sentimento de infância, da iconografia e das relações familiares são conjugadas neste mesmo conjunto de informações, evidenciando diferentes condições materiais de existência e hierarquizando as influências segundo os *capitais* que trazem os agentes e as necessidades que engenhosamente produzem.

Conceitos mais gerais dos *campos*, como *investimento*, *ganho* e *capital* contabilizam a estrutura de uma teoria geral que evita reducionismos à, por exemplo, teoria econômica, fazendo, “[...] compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram [...]” (BOURDIEU, 1999, p.69).

Neste sentido, concluo que a essência de um *campo* só pode ser captada e entendida com base em sua história social, convertida em instrumento legítimo de análise de suas particularidades. Isso permite em última instância compreender como a classificação da realidade está intimamente relacionada a interesses e jogos de poder que se constroem com o tempo e se materializam num entendimento comum do mundo social.

A história social do campo artístico mostra, dessa forma, as coxias da hierarquização dos grupos sociais envolvidos nas questões da arte e essa história, relacionada diretamente a Portinari, constrói sua trajetória em bases que esclarecem a existência ou não de um capital de relações. O capital social, as relações sociais de que dispõe o pintor em sua trajetória e o capital simbólico correspondem ao crédito e autoridade que o permitem possuir vantagens na estrutura social e surgir como artista consagrado.

A história social sedimentada no tema da infância, levaria, da mesma forma, ao ajuste das visões que permeiam as concepções arquitetadas, aos conflitos, conceitos e instrumentos que favorecem a compreensão do funcionamento desse *subcampo*, possibilitando inclusive o conhecimento da noção exata da posição dos grupos que se relacionam nessa estrutura, com reconhecimento de uma possível reprodução da ordem social.

É necessário enfatizar, afinal, que tanto a iconografia e as relações familiares, incluindo o tratamento dado aos bebês, às crianças, com relação aos cuidados, sentimentos referidos às eventuais mortes, aos batismos e à trajetória dos pequenos, que abarcavam ainda uma participação efetiva no trabalho e a produção da renda familiar por parte das crianças em certas épocas, também inscrevem uma história social volumosa. Essa história reúne diferentes tipos de *capitais* de cada agente, que, seguindo as regras do *jogo* em voga, desenvolve suas *estratégias* numa competição acirrada e transforma as relações sociais em relações de força.

Com base nessa teoria, afirmo que nas relações familiares é possível observar que, à medida que outros *campos*, como o educacional, o econômico, o burocrático e o político, conseguem lançar, paulatinamente, as bases de comportamento que correspondem aos interesses dos que possuem maior *capital*, seja ele cultural, simbólico, social ou econômico, a articulação se torna visível e a interpenetração entre os *campos* predomina no funcionamento da estrutura social. Assim, a entrada dos filhos de diferentes famílias, no que

se refere, especificamente, no mercado de trabalho é um exemplo de como, cada vez mais cedo, há um esforço no sentido de traduzir um conjunto de interesses que beneficiem os diferentes *campos* citados, já que este fato contribui para o aumento da produção, do consumo, direciona os processos educacionais para uma formação mais tecnicista e desresponsabiliza os governos de muitas de suas iniciativas de criação de uma educação de qualidade, que priorize a formação crítica em detrimento de processos aligeirados e sucateados do ensino-aprendizagem.

Com relação à iconografia, as palavras de Bonnewitz (2003) expressam claramente o sentido do funcionamento do campo ao qual as obras de arte pertencem e explicitam bem a existência de uma influência direta entre os campos, já que

A lógica de funcionamento do campo econômico tende cada vez mais a permear outros campos: o campo artístico, notadamente o da pintura, se torna cada vez mais um mercado, no qual a lógica do investimento econômico e da especulação explicam as fortes variações do “valor” dos artistas. Do mesmo modo, o campo burocrático não é dotado de uma autonomia absoluta diante dos poderes econômicos (BONNEWITZ, 2003, p. 63).

### 2.1.2 Noção de *habitus*

A noção de *campo* possibilita ainda a oportunidade de uma análise do objeto social em uma visão do conjunto de relações em que ele está mergulhado, ressaltando outras noções que se encontram por meio de fios tênues, apesar de resistentes, ligadas aos agentes sociais. Dentre elas, uma das noções mais importantes, a de *habitus*, cuja formação caracteriza a socialização dos indivíduos, mediatizando as relações entre o ator social e a estrutura.

O *habitus* seria, então, para Bourdieu, nas palavras de Bonnewitz (2003):

[...] *um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização*. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizada pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (BONNEWITZ, 2003, P.77).

Trata-se de um conceito chave, que, no seu âmago, exprime uma lógica de reformulação constante, visto que se sedimenta no passado, mas orienta uma ação no presente, não se materializa com uma destinação fixa ou determinação, mas, ao contrário, como instrumento conforme se constata na citação de Setton (2002):

[...] como um instrumento conceptual que me auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos [...] *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002, p.61).

Assim, é possível evidenciar valendo-se da mediação entre o indivíduo e a sociedade as relações dialéticas que se estabelecem por meio do conceito de *habitus*. Então, ao mesmo tempo em que define as personalidades dos indivíduos, também modifica as *estruturas estruturadas* que se transfiguram no *campo* ou conjuntura social (Setton, 2002, p.64).

Adquirido no processo de socialização, e como produto da trajetória social das pessoas, o *habitus*, segundo Bonnewitz (2003, p.79), pode ser pensado justamente com o elemento da infância, no nascedouro dos valores, dos comportamentos ligados ao corpo, das posturas diante de diferentes situações, das regras de convivência social e das normas de uma coletividade no processo de socialização primária, seguido, posteriormente, pela socialização secundária, que abarca todas as demais aquisições ao longo da vida dos sujeitos.

É importante salientar que o *habitus* imposto às crianças, como se fosse garantia de ações naturais e instintivas dos seres, encontra-se no trato diário das pessoas e está presente tanto nas relações familiares, quanto nos ditames que acompanham o sentimento de infância e a iconografia, como aspectos abertamente ligados ao contexto mais amplo do corpo social.

Bonnewitz (2003, p.78) comenta sobre este aspecto pontual do *habitus* que se reveste de produtos concretos nas ações cotidianas, instala-se nos sentidos dos sujeitos e se manifesta na forma de personalidade, gostos, preferências, reações e sensibilidade. O *habitus primário*, aquele adquirido na infância, é o mais arraigado e decisivo para as atitudes, pensamentos e reações das pessoas diante dos percalços do mundo social.

Realizando papel importantíssimo no processo de socialização, encontra-se a família, que também ocupa um determinado espaço e posição no âmbito social. A educação aí recebida figura como o primeiro meio de transmissão das disposições reproduzidas socialmente, o que obviamente ocorre nas demais instâncias e instituições educativas e nos diferenciados *campos*, que transportam, para variadas situações, concepções e representações baseadas nos mesmos princípios de interiorização de palavras e regras gerais de conduta.

De acordo com os interesses dos agentes mais capitalizados, pode-se concluir que as ações vão se moldando e o *habitus* se reestrutura e se adapta ao sabor dos acontecimentos e das reações dos agentes, sejam eles mais, ou menos, capitalizados, com mais, ou menos,



influência sobre os demais indivíduos, segundo os interesses dominantes. O sentimento de infância, graças às suas constantes reconceituações, que constituem, em sua maioria, um acréscimo positivo à história dos pequenos, na visão de Heywood (2004), ganha, neste sentido, e de acordo com as posturas mais coerentes da época, novos sentidos que vão se acumulando e se acomodando às idéias que eram construídas sobre as crianças e suas necessidades, particularidades.

A iconografia, revisitada pelos olhares dos críticos, dos próprios artistas e do público em geral, a meu ver, modifica as representações estanques construídas ao longo do tempo, e a cada novo salto na imaginação, criatividade e trabalho, remodela a idéia de arte, pincela questionamentos e perguntas de diversos matizes e obriga os atores sociais a condicionarem outras disposições àquelas já adquiridas.

Outros conceitos alimentam essas duas noções centrais (*campo* e *habitus*), movimentando o ajustamento das práticas na estrutura social. Enquanto o *campo* encerra a concepção de um espaço de relações entre agrupamentos diferenciados mediante intenções e ações definidas como jogos de poder e disputas, o *habitus* é aquela estrutura interna do indivíduo, condicionante de reestruturações posteriores segundo novas necessidades e perante situações inusitadas, decorrentes da particularidade das trajetórias sociais e estilos de vida. Isso se confirma na citação de Bourdieu citado por Bonnewitz (2003):

A relação entre o *habitus* e o campo é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus* que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes – as discordâncias podendo estar no princípio de *habitus* divididos, ou até dilacerados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significativo, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia [...] A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com o mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, evidente (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2003, p. 85).

Considero que a Teoria da Prática não faz a apologia à transformação social, mas se aprofunda nos conhecimentos ocultos da dominação, expondo claramente os conceitos em ação. A motivação deste estudo e desta teoria é justamente entender as estruturas ocultas dominantes.

A estrutura cria uma situação para o ator social e o movimento de interiorização da exterioridade impulsiona a dinâmica entre os agentes, cada um defendendo a

representatividade de seu maior interesse. Todo *campo* possui regras mediante as quais acontece um jogo em que os agentes utilizam *estratégias* diferenciadas como ações práticas inconscientes, que se materializam em resposta a necessidades de adaptação social específica.

A motivação para a ação, ou o interesse, é também conhecido como *illusio*, que é gerada pelo *campo*, e constitui condição imprescindível para o funcionamento deste. Os *campos* recebem e exercem influências uns dos outros e, dessa forma, possuem uma autonomia relativa.

Segundo Bonnewitz (2003, p.77), o corpo do ator também grava sua marca no *campo* social por meio do *habitus*, na exteriorização da interioridade, e os sentidos, crenças, convicções e valores dos indivíduos são expostos paralelamente à interiorização de esquemas de ação e percepção, componentes do *habitus*, que seriam a *hexis*, disposições e posturas do corpo e o *ethos*, como valores e princípios em estado prático, reguladores da conduta diária. Um *campo*, no âmbito social, cria *estratégias* por meio de seus agentes para o aumento de seu *capital*, majorando sua influência e concorrendo com a hegemonia de outros *campos*.

A exemplo do funcionamento dos *campos*, o *campo* artístico, conforme Miceli (1996), conserva uma dinâmica como a apresentada por Bourdieu (1999), na qual mais importante do que saber o que é uma classe social e colocando em ação este conceito, evidencia como as relações de classe se estabelecem, pondo à mostra o movimento entre dominantes e dominados.

O *capital* surge como a capacidade de força dentro do *campo* para exercer influência e permanecer nele, e sua oscilação determina a todo instante as situações dos agentes. O *campo* do poder surge como aquele cuja lei predomina sobre os outros *campos*, ou *subcampos*, pois dele derivam os demais *campos* sociais. Para Miceli (1996), o *campo* artístico se institui com uma moeda de troca diferenciada, materializada simbolicamente e traduzida mais especificamente pelo capital cultural e pelo capital de relações<sup>2</sup>.

Miceli (1996) exemplifica bem este *capital* quando da descrição de algumas telas pintadas por Portinari sobre as quais afirma estarem presentes as intenções de prestígio e projeção sociais, tanto que no retrato de Maria Portinari ( anexo A), esposa do pintor, vigem

[...] os modelos de excelência social que pareciam desejosos de imitar, os padrões de gosto que estavam buscando internalizar, em suma, diversas maneiras de sinalizar

<sup>2</sup> O capital cultural e o capital de relações são desdobramentos do capital simbólico, que é, segundo Bourdieu, uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais para os quais as categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor.

suas pretensões de posicionamento na hierarquia social brasileira da época na capital do país ( MICELI, 1996, p.13).

Ora, como se verá mais detalhadamente adiante neste estudo, em um item dedicado à biografia do pintor Portinari, especialmente acrescentada com dados selecionados por Balbi (2003), de infância vivenciada na pobreza extrema, nascido em Brodósqui, região mais conhecida no Estado de São Paulo pelas plantações de café, mais especificamente na Fazenda Santa Rosa, Cândido Torquato Portinari, filho de imigrantes italianos, enfrentou uma verdadeira procissão rumo ao reconhecimento de sua obra.

Segundo a autora supracitada, sua trajetória como artista profissional foi antecedida por difíceis experiências, como sua mudança para o Rio de Janeiro para estudar na Escola Nacional de Belas Artes, onde dormia em uma pensão, precisamente na banheira do seu banheiro, e na qual trabalhava para custear seus estudos.

De origem humilde, baixa estatura, coxo, em consequência de um acidente ocorrido na infância, que danificou os movimentos da perna direita, Portinari apresentava todas as características de uma pessoa destinada a continuar a história de pobreza que inicialmente vivera. Mas, ao contrário disso, Candinho, como era chamado, conseguiu se cercar de *estratégias* que o levaram a investir em suas habilidades para a consagração de seu trabalho.

Seu acervo retratístico conferiu-lhe uma imagem pública respeitável, o que Miceli (1996) chama de imagens negociadas, pois significam

[...] um lastro técnico de respaldo e ancoragem numa espécie de repertório individual de traços fisionômicos distintivos, alçando maior ou menor êxito ou impacto visual em função justamente dos “desvios” compensatórios logrados em resposta às demandas dos interessados e das estratégias de acomodação e/ou de provocação de que se valem os próprios artistas (MICELI, 1996, p. 21).

Seria difícil imaginar tamanha sorte para a consagração e legitimação de um artista de origem humilde, desconhecido, e é claro que os meios para conseguir o *capital* de relações necessário ao crescimento no *campo* artístico exigiam a afirmação da identidade profissional e artística como retratista acadêmico, que coroava de excelência o gênero do retrato e conjuntamente dispensava cuidados pictóricos que pudessem enaltecer a figura retratada de forma a fazê-la ganhar projeção social e engrandecimento na função exercida.

Os Salões Anuais de exposições dos gêneros dominantes, como a paisagem e o retrato, demonstravam “esse universo institucional bastante restrito e especializado, dotado de uma hierarquia própria de valores, de autoridade e de legitimidade artística” (MICELI, 1

p. 32). Sendo assim, seria absolutamente compreensível imaginar a sua necessidade de estabelecer relações sociais importantes, somada a uma clientela abastada, que pudesse proporcionar as condições para o reconhecimento de seu trabalho, que lhe valeu prêmios de viagem ao estrangeiro e várias medalhas.

Miceli (1996) afirma, em seu texto, que

A inúmeros dos retratos feitos ao longo da década de 20 e expostos nos Salões Anuais, incluindo todos aqueles premiados, Portinari juntou dois da série contratada pela Academia Brasileira de Letras, alguns retratos de mulheres e crianças, todos eles encomendados, mais dois pequenos desenhos das cabeças de Beethoven e Schubert, querendo com isso decerto dar uma idéia mais diversificada das habilidades como retratista, especialidade a que parecia condenado a essa altura da carreira tanto por conta das necessidades de renda como devido à existência por enquanto de outros esteios políticos (MICELI, 1996, p.50).

O próprio autor consegue externar a dimensão das dificuldades que um artista enfrentava naquela época, sugerindo, até mesmo, que ele demonstrava iniciativa para diversificar o trabalho em voga naquela década, evidenciando sinais não apenas de habilidade, mas de ousadia, talento e criatividade.

O *campo* artístico, então, era muito claro em seu jogo, e a *illusio*, ou motivação para essa atividade e seu investimento, exigia de seus componentes para além de um *capital* de relações, mas uma produção voltada para os temas de sucesso e que compusessem um repertório familiar ao círculo de artistas e dos elementos envolvidos no campo (Miceli, 1996, p.21).

Bourdieu (1996) chama isso de “modo de produção cultural legítimo” que existe para

[...] reproduzir continuamente a crença no jogo, o interesse pelo jogo e pelas apostas, a *illusio*, da qual são também o produto. Cada campo produz sua forma específica de *illusio*, no sentido de investimento no jogo que tira os agentes da indiferença e os inclina e dispõe a operar as distinções pertinentes do ponto de vista da lógica do campo, a distinguir o que é importante ( “o que me importa”, interest, por oposição “ao que me é igual”, indiferente)” (BOURDIEU, 1996, p. 258).

Considero que as lutas no *campo* significam a tentativa de uma permanente transformação ou mudança na “oferta de produtos simbólicos”. Ora, Portinari não se encontrava consagrado o suficiente para oferecer-se, com base na produção das cabeças dos grandes compositores, como agente capitalizado que propunha um modelo diferente para a pintura daquele momento. Conseguiu, entretanto, com sua interpretação particularizada, dar um toque único aos seus retratos, sendo convidado, segundo Balbi (2003), posteriormen

produzir obras magníficas como os painéis Guerra e Paz (anexo b), da ONU, nos anos de 1952 e 1953, sem falar nas telas de denúncia social que produziu ao longo de sua trajetória.

Mesmo exposto à influência estrangeira personificada na figura de mestres como Modigliani, De Chirico, Picasso, Rouault, dentre outros, por ocasião de sua estada na Europa, Portinari encontra um estilo próprio, com utilização de recursos que terminavam por erigir composições harmoniosas e engenhosas (FABRIS, 1996). Mesmo com a afirmação de que com seus retratos Portinari acabava por contribuir para a construção da imagem social e pública dos retratos, pois se acreditava que ele usava de eufemismo para compor as feições das pessoas, objetos de sua observação, o próprio Miceli (1996) reconheceu que

É evidente que não se trata de saber quem fez o retrato mais próximo da imagem fotográfica e muito menos discutir as dosagens apropriadas de realismo para dar conta de Bandeira ou de qualquer outro dos retratos analisados aqui. O que está em jogo é o sentido atribuído e perpetrado pelo artista ao expressar uma definição compacta aliando uma fisionomia, aquela modelada na tela, a uma significação simbólica, que tanto pode ser uma pretensão política, uma qualificação institucional, uma afirmação de prestígio, uma filiação doutrinária ou confessional, uma habilitação erótica ou mundana, ou quaisquer misturas desses investimentos sociais (MICELI, 1996, p. 64).

Não é possível negar que à sua obra Portinari dedicava também interesses e significados, o que acredito existir em toda e qualquer obra de qualquer autor, já que não existe neutralidade, nem em termos de arte, a obra carrega em si, sempre, um leque variado de intencionalidades do artista, o que fica claro com a análise, por exemplo, do retrato de Manoel Bandeira (anexo c) em que o resultado da pintura espelha uma “homenagem a figura literária estimada e festejada nos círculos literários da capital, veterano que estava fazendo a ponte entre as linguagens tradicionais e a dicção nordestina” (Miceli, 1996, p.65).

Retomando a teoria bourdieuniana, posso afirmar que o *jogo*, então, exige uma participação interessada que coloca em embate os *habitus* diferenciados de cada artista num *campo* em comum, gerando uma concorrência, fruto das discordâncias e que movimenta os *agentes* rumo ao convencimento de outras adesões, movimento este que acontece com a crença no *jogo* e no valor das apostas.

Dessa forma, fica clara a necessidade das adesões que unem interesses em comum. Segundo Miceli (1996), a relação amistosa entre Mário de Andrade e Portinari, exemplifica bem as circunstâncias excelentes de união, que resultariam em benefícios para ambas as partes.

A viabilidade dos projetos artísticos de um e literários do outro encontrou de acordo com o autor citado, campo propício para sua consagração inclusive em ter

cronológicos, já que Portinari esperava conseguir, por meio de Mário, a promoção e legitimação de seu nome no mercado intelectual, nacional e internacional, enquanto este depositava no pintor a esperança de obter os meios para se tornar um colecionador de obras de valor, tanto de Portinari como de outros artistas, o que em condições normais com seu capital, não conseguiria fazer (MICELI, 1996).

Segundo Bourdieu (1996),

Cada campo (religioso, artístico, científico, econômico etc.), através da forma particular de regulação das práticas e das representações que impõe, oferece aos agentes uma forma legítima de realização de seus desejos, baseada em uma forma particular de *illusio*. É na relação entre os sistemas de disposições, produzido na totalidade ou em parte pela estrutura e o funcionamento do campo, e o sistema das potencialidades objetivas oferecidas pelo campo que se define em cada caso o sistema das satisfações (realmente) desejáveis e se engendram as estratégias razoáveis exigidas pela lógica imanente do jogo (que podem estar acompanhadas ou não de uma representação explícita do jogo) (BOURDIEU, 1996, p. 259).

No sentido da legitimação da realização dos desejos dos agentes, a *illusio* se justifica, ou seja, o investimento destes diante da possibilidade da hegemonia de suas escolhas, mostra-se como situações naturais decorrentes de um acaso milagroso, o que se verifica na afirmação de Miceli (1996):

o sucesso da fórmula portinaresca se deveu sobretudo ao fato de o artista ter sabido atender às expectativas de representação simbólica nutridas pelos setores da elite que acabaram convertendo a encomenda dessas obras numa marca excepcional de requinte e prestígio (MICELI, 1996, p. 118).

Os *agentes* movimentam, no *campo*, suas expectativas de crescimento e seu poder de persuasão e de conhecimento, mas acredito que Portinari conseguia ir além, e que seu sucesso não se dava apenas pelas relações e amizades solidificadas, nem mesmo apenas pelo seu grau de talento. Dava-se, na verdade, também, e principalmente, pelo genuíno amor ao ofício artístico, cultivado e materializado no caminho que conseguiu trilhar, transitando no passado em que bebeu na fonte dos mestres em suas visitas a museus da Europa, e ainda mostrando-se moderno e aberto a novas idéias, quando, por exemplo, se tornou membro da Comissão Organizadora da XXXVIII Edição do Salão Anual de 1931, chamado na ocasião de Salão Revolucionário, em virtude da extinção da seleção prévia das obras, mesclando novidades aos clássicos da arte no Brasil (BALBI, 2003).

Segundo relata Balbi (2003),

O entusiasmo com a nova fase levou Portinari a escrever um artigo contando as mudanças no Boletim de Ariel de novembro daquele ano: ‘Foi um salão de verdade – o único realizado no Brasil sem protecionismo (...) Todo mundo expôs (...) O estrangeiro que desejasse se informar das artes plásticas no Brasil, podia fazê-lo pelo Salão’ (BALBI, 2003, p. 34).

Portinari não somente se preocupava em produzir obras de excelente qualidade, mas também que, ao mesmo tempo, pudessem suscitar temas sociais importantes, que estivessem ligados ao seu País. No ano de 1945, o artista, figura como importante nas páginas culturais dos jornais, tornou-se emblema da seção dedicada à política, quando da sua filiação ao Partido Comunista Brasileiro, o que lhe rendeu ainda a disputa por uma vaga de Deputado Federal no mesmo ano e a uma cadeira no Senado, em 1947 (BALBI, 2003).

A adesão não significava que atendesse, necessariamente, aos ditames partidários, e foram muitos os contratemplos e a decepção com a política. Ainda de acordo com Balbi (2003), apesar de a partir de 1940, Portinari abandonar qualquer atividade de natureza política, sua presença nela havia sido muito festejada por figuras como Jorge Amado.

Segundo a autora supracitada, seu chamamento ao Comunismo se deu em virtude da admiração e do encantamento pelos discursos de Luis Carlos Prestes, sobre a dinâmica social revolucionária, ouvidos pelo rádio, tanto que declarou ao jornal Tribuna Popular que

Quando o homem falou dos camponeses e tocou o problema da terra dei um pulo. Tinha tocado na ferida do Brasil. Era a vida de meu pai, de minha família, era a vida de Brodósqui, era a vida da massa camponesa do Brasil. Devo a Prestes essa emoção. Nas suas palavras senti o drama do homem brasileiro sem terra. Já em Brodósqui não precisava ir mais longe, eu sinto o drama do meeiro. O dono da terra não vende a terra, faz a meia, lucra sempre e não deixa o camponês progredir. A terra é dele. O latifúndio é a causa da miséria (PORTINARI apud BALBI, 2003, p.88).

Considero que o investimento feito pelo pintor no *jogo do campo* artístico foi grande, mas não maior que seu envolvimento com a situação de miséria e de dificuldade do povo brasileiro. Miceli (1996) relata que “Portinari foi firmando sua reputação artística ancorado na produção concomitante de dois gêneros pictóricos distintos, as cenas populares e os retratos de integrantes das elites social, intelectual e política” (MICELI, 1996, p.118).

O relato crítico do autor destaca uma produção portinanesca habilidosa na reinvenção poética dos personagens e cenários brasileiros, dando a entender que tudo faria parte de uma estratégia arquitetada por Portinari, que assumia as rédeas de uma política cultural saudosista e de valorização da brasilidade e do chamado popular. Essa opção aparece

não apenas em seus quadros, voltados especificamente para esses temas, em que retratava as crianças do interior, os negros, os trabalhadores, os retirantes, mas também nos retratos.

De minha parte, acredito justamente que seu intuito era realmente despertar desejo de justiça social com a figuração da miséria e pobreza que ele próprio vivenciou e que fazia parte de sua história, contribuindo firmemente para a constituição de seu *habitus*.

Quando da exposição individual, em julho de 1934, e falando de algumas telas como *Circo* (anexo d) e *Futebol*, exibidas neste período, Miceli (1996) refere-se à vida de Portinari no interior e diz que as telas “permitem um retrospecto conciso do universo temático de Portinari, podendo-se recuperar nelas os principais elementos de seu repertório imagético, símbolos identificadores da reconstrução plástica de suas experiências de menino interiorano, sensível aos eventos da cultura caipira” (MICELI, 1996, p. 121).

Torna-se então um tanto estranhas as afirmações citadas anteriormente que se destinam a pregar intenções ocultas por detrás da obra de Portinari, que por motivos comerciais ou de projeção e afirmação sociais trariam em seu bojo o tema popular e brasileiro.

O próprio Miceli (1996) reconhece, quando comenta sobre as telas de Portinari com o universo caipira dos bichos, arbustos do cafezal, casinhas, cercados, bandeirinhas, dentre outros: “o tratamento poético e onírico utilizado na confecção dessas telas sua marca diferenciadora em termos plásticos, logo incorporada também na execução dos retratos” (MICELI, 1996, p. 122).

Essa constatação embasa minha pesquisa, que tem seu fundamento no trabalho desse artista, que acredito deixar transparecer uma concepção de infância profunda e que só pode acrescentar em meu estudo, voltado para as descobertas e aos conceitos construídos acerca dessa infância, sua conseqüente relação com a educação e com os envolvidos com o ser infantil em diferentes situações.

Avento até mesmo a possibilidade de que sua produção sobre a criança interiorana tenha se revestido de um objetivo de resgate do verdadeiro sentido do ser criança, há muito perdido no asfalto da cidade grande, que desconhece a vida ao ar livre, o brincar com brinquedos simples como a pipa, o pião, o brincar de roda, pular carniça, plantar bananeira.

A pintura era sua arma, como ele mesmo dizia, a arma contra a injustiça, a desigualdade, e, por que não dizer, contra a clausura da infância entre quatro paredes. A obra de Portinari, retratando o campo, a roça, em muito se distancia da realidade de hoje, em que a educação muitas vezes se restringe à escola, espaço limitado, com exagero de regras e rotinas para cabeças sonhadoras e criativas, que cada vez mais cedo vão sendo podadas e reprimic



Portinari dizia que o artista era diferente, e que “o artista presta atenção a coisas que fazem os outros rirem. Ele é o homem que mais guarda da criança” (CALLADO, 2003, p.53). Suas alusões a brinquedos para a noite como pique, barra-manteiga, e para o dia, gude, avião, diabolô, ioiô, botão, bilboquê, entre outros, em que fala de características de sua própria infância, marcam a trajetória de um artista com coração pleno de recordações, que pintou umas crianças imersas num universo de experiências riquíssimas e descobertas de possibilidades mil para a criação, invenção e imaginação.

Callado (2003) brinda seus leitores com um trecho emblemático de sua obra *Retrato de Portinari*, em que fala da relação do artista com a infância, de suas saudades e lembranças da vida em Brodowski.

Não que pudesse ter sido particularmente feliz sua infância de menino pobre, não se tratava disso. Era a infância como estado, quase diria como substância que fascinava apaixonadamente Portinari. Creio que não o vi uma única vez em que não houvesse alguma menção de Brodowski armando arapucas. E seu mais belo texto de prosa foi uma carta que, jovem ainda, o bolsista em Paris escreveu para um amigo evocando um tipo popular de Brodowski, O Palaninho: *...Só tem um dente. Usa umas calças brancas feitas de saco de farinha de trigo cheias de remedos escuros de pano listrado; ainda se nota o carimbo da marca da farinha [...]. [...] A paisagem onde a gente brincou a primeira vez e a gente com quem a gente conversou a primeira vez não sai mais da gente e quando eu voltar vou ver se consigo fazer a minha terra. Eu uso sapatos de verniz, calça larga e colarinho baixo e discuto Wilde, mas no fundo eu ando vestido como o Palaninho e não compreendo Wilde. Tenho medo da polícia, ando com os papéis sempre em dia e tenho medo de gente que tem emprego vitalício. Tenho saudades de Brodowski – pequenininha, duzentas casas brancas de um andar, no alto de um morro espiando para todos os lugares....com a igreja sem estilo, com uma torre no centro e duas pequenas dos lados, com o altar que eu fiz...* (CALLADO, 2003, p.188, grifo do autor).

Seu testemunho prova a influência marcante das origens e experiências primeiras do pintor, que provavelmente constituíra sua primeira socialização e os primórdios de seu *habitus*. Minha pesquisa representa, neste recorte, a tentativa de evidenciar a história social de um pintor que ingressa no campo artístico na juventude e de compreender suas escolhas, sua trajetória, as possibilidades de entendimento da infância retratada por ele no contexto moderno, já que, segundo Bourdieu (2005, p.40), “Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra qual cada um se fez”.

Os conceitos aqui utilizados constituem uma pequena parte da complexa teoria de Bourdieu, que desnuda a estrutura social em seus pormenores, possibilitando uma visão menos ingênua e mais real dos condicionantes sociais referidos aos diferentes campos em formação ou já instituídos.

O *campo* artístico, assim como os outros, pode ser analisado e entendido, segundo minhas conclusões, em seus bastidores, permitindo colocar em evidência a violência simbólica e o arbitrário cultural sofrido pelos agentes que se aventuram no jogo proposto como legítimo e natural.

A meu ver, a arte surge pelos olhos de artistas como Portinari como uma das possibilidades de resistência ou transformação desse jogo, pois, em sua própria essência, ela possibilita verificar, nessa dinâmica, como se dá o funcionamento deste *campo* social, no qual o artista pode figurar como agente criativo que inventa e propõe novas formas de entender o mundo e não aceita o que lhe é imposto como verdade, como certo, como adequado, sem liberdade de pensamento, possibilidade de escolha ou espaço para a imaginação e para extrapolação do que é padronizado.

## 2.2 Biografia do pintor

A biografia do pintor que apresento foi organizada pela reunião de diferentes informações sobre sua trajetória recolhidas em cinco obras, mas, como o leitor perceberá, Balbi (2003) ofereceu a maior parte das impressões aqui destacadas, que se transformaram em diretrizes especiais na composição de um conjunto que traduzisse mais fielmente sobre o caminho e a vida do menino, do aprendiz, do estudante, do homem público, do marido, pai, avô, e principalmente, do pintor, Portinari. Com as informações apresentadas e a trajetória cronológica da vida do artista, ficarão mais claras as alusões feitas por mim ao cenário social, solo da vida do pintor, as quais orientaram as articulações que fiz entre o direcionamento artístico de Portinari e a interpretação dos acontecimentos à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

Numa terça-feira, do ano de 1903, nasceu Candido Torquato Portinari na Fazenda de café Santa Rosa, município de Brodósqui, Estado de São Paulo, no dia 30 de Dezembro.

Segundo filho de Dominga Torquato e Baptista Portinari, imigrantes italianos, camponeses da província de Vêneto, de uma prole de doze, Portinari encontrava na avó materna o exemplo de mulher guerreira, admirável, de perfil heróico, pioneira na exportação de mangas para São Paulo, Maria Torquato di Bassano era, nas palavras do pintor, uma “mulher fabulosa”.

Quando contava dois anos de idade, os pais se mudaram da fazenda para a estação de Brodósqui. O lugar era pouco povoado. Contava com poucas casas e uma igreja. Além dos

pais e da avó, ali moravam uma tia e um tio paternos. “A casa da família ficava atrás da igreja-matriz, dedicada a Santo Antônio. Dali se podia ouvir a música e as festas do redor” (BALBI, 2003, p.18).

Candinho, como era chamado pela molecada, cresceu num ambiente sadio, de campos de futebol, festas caipiras, terra roxa e vermelha, bandas de música, meninos que brincavam com toda sorte de brinquedos artesanais e cultivavam jogos infantis. Montado no carro de boi, as plantações de café eram um local de exploração, de descobertas do menino. Seu dia-a-dia era preenchido pelo conhecimento de bichos, como tatus, saracuras, seriemas, pela armação de arapucas e pela delícia das frutas arrancadas no pé.

Era conhecido por se envolver em brigas e movimentar, com os colegas, a vida pacata do lugar. Jogos eram inventados, brincadeiras, fantasias de um futuro como donos de circo, generais. Ao lado disso, tinha medos que toda criança tem, fruto de histórias sobre o saci-pererê, almas do outro mundo, mula-sem-cabeça e lobisomem.

Com quase cinco anos, e ainda considerado muito novo para freqüentar as aulas da escola pública, era mandado pelo professor para fora da sala de aula para brincar e assim foi crescendo esse futuro pintor, embalado, nas noites, pelos sonhos de grandeza cultivados com os colegas, quando, de barriga para cima, fitavam as estrelas, deitados na grama perto da igreja.

As noites foram ocupadas por lições de desenho, momento em que Candinho esboçou, numa manhã do ano de 1908, “jeito para arte” por ocasião de uma flor do mato feita num pedaço de papel de embrulho da venda do pai. Os estudos foram abandonados no terceiro ano da escola primária, mas as lições do copiador de estampas de santos, Zé Murari, eram acompanhadas com afínco e disciplina.

Seu primeiro desenho, reconhecido como primeiro trabalho, “Retrato de Carlos Gomes”, feito em 1914, a lápis, havia sido inspirado numa imagem gravada em uma carteira de cigarros, mas, antes disso, ele também

se meteu num grupo de pintores italianos de *spolvero* que estava em Brodósqui para decorar a igreja da cidade. O *spolvero* é uma das técnicas mais elementares da pintura. Primeiro, cria-se um molde da figura a ser pintada. Esse modelo é executado fazendo-se furos em uma folha de papel. Em seguida, coloca-se a folha na parede e espalha-se sobre ela um pouco de tinta em pó. O pó filtrado pelo molde deixa na parede a imagem desejada. Como ajudante dos pintores italianos, os *spc dipingere le stelle*, Candinho pintou uma estrela aos 9 anos. Ele dizia que a seria a estrela do seu destino. Empolgado com o novo ofício, descobria sempre uma oportunidade para se expressar e ainda ganhar uns bons trocados. Um dia aproximou-se de um escultor *frentista* – “desses que fazem anjos ornados” – que estava decorando a igreja de Brodósqui e conseguiu um trabalho de ajudante. Tinha apenas 10 anos ( BALBI, 2003, p. 21).

Em 1918, um grupo de artistas italianos itinerantes detém-se em Brodósqui, vive de decorar igrejas de cidades do interior, e Candido e Modesto Giordano, seu amigo de infância, são admitidos como ajudantes.

Em 1919, com a escolha definitiva de seu caminho como artista, contando 15 anos de idade, Candinho viajou aflito e ansioso para o Rio de Janeiro com uma família amiga, no intuito de aperfeiçoar-se na arte de desenhar. O casal Quirino e Alzira Toledo o acompanhou na mudança a pedido do pai. Sua ida não ocorreu sem pesares, tanto que, anos mais tarde, o pintor confessou ter dito à época, estar com gripe para retardar a partida, sendo animado pela irmã para não desistir, pois, afirmou, ali não haver “possibilidade”[...].

Graças a essas palavras e ao impulso de pegar o trem em movimento, Portinari viu-se na Cidade Maravilhosa, estudando primeiramente no Liceu de Artes e Ofícios, pois sua primeira tentativa de ingressar na Escola Nacional de Belas Artes ocorreu sem sucesso, foi considerado fraco no desenho.

Instalado na avenida Passos, n. 44, numa pensão da família Toledo, logo se mudou para uma outra barata, na rua Marquesa dos Santos, em Laranjeiras, n. 23. Inscrito, em 1920, como aluno livre na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), Portinari inicia um período de oito anos de formação.

Enquanto freqüentava as aulas na ENBA, sedimentando uma formação bastante academicista, Portinari vivenciou alguns ofícios que seriam responsáveis pela sua sobrevivência. Pintou monogramas em carroças, letreiros de livraria, carros fúnebres... Participou pela primeira vez da Exposição Geral de Belas Artes três anos mais tarde e, com a tela *Retrato do escultor Paulo Mazucchelli* ( anexo e), recebeu sua primeira menção honrosa numa mostra anual promovida pela escola.

A partir de 1924, o pintor realizaria dezenas de retratos sob encomenda e, tendo conquistado um prêmio com outro retrato no Salão de 1923, pôde se dedicar integralmente ao desenho em um ateliê oferecido pelo diretor da escola Batista Costa. Sua primeira pintura temática de cunho nacional também data de 1924 e se intitula *Baile na Roça* (anexo f). A obra não correspondia aos ditames e padrões acadêmicos, e foi recusada pelo júri do Salão Anual. A pintura retrata a vida no interior do País, evidencia as figuras do italiano, do mulato e do negro.

Por ocasião da XXXII Exposição Geral de Belas Artes, em Agosto de 1925, Portinari ganhou a Pequena Medalha de Prata, que o habilitou, então, a ganhar o Prêmio de Viagem tão cobiçado. Segundo Balbi (2003),

Até ganhar a viagem para Paris, Portinari teve outras pequenas vitórias apresentando retratos no Salão da Escola de Belas Artes. Em 1927, foi contemplado com a Grande Medalha de Prata. A premiação mais importante, porém, chegaria um ano depois, graças a seu Retrato de Olegário Mariano, poeta e amigo. Com o sucesso, a Associação dos Artistas Brasileiros o convidaria para a primeira exposição individual, em maio de 1929, no Palace Hotel do Rio. Um mês depois, Portinari embarcava para Paris. Na Cidade Luz, ponto de convergência dos vanguardistas, ele repensaria sua maneira de pintar e a relação de sua arte com o Brasil. De lá, voltaria mudado (BALBI, 2003, p. 27).

Portinari permaneceu na França por dois anos e quase nada produziu durante sua temporada por lá, porque optou por apreciar e observar os mestres pintores em visitas diárias ao museu do Louvre pela manhã, no qual vivenciava o ambiente artístico parisiense e praticava seus estudos. À tarde freqüentava o Luxemburgo, alternando com idas às galerias de arte.

Sua escolha deliberada pelos estudos voltava-se para a intenção de adquirir maturidade que foi determinante para o germinar da vontade de construir uma arte nacional, social, não só capaz de educar e despertar seu povo mas também a ele dedicada. Enquanto descobria os gigantes da história da arte e os mestres da pintura, viajando para a Inglaterra, Itália, Espanha, sua própria identidade como pintor começava a se formar, e, em suas palavras, era possível perceber a pulsação de uma arte nacional que seria cultivada em tempos posteriores e que o consagraria como pintor do Brasil.

Na primeira metade do século passado, Portinari se manifesta como Balbi (2003) registra:

Nós devemos no Brasil acabar com o orgulho de fazer uma arte para meia dúzia. O artista deve educar o povo mostrando-se acessível a esse público que tem medo da arte pela ignorância, pela ausência de uma informação artística que deve começar nos cursos primários. Os nossos artistas precisam deixar suas torres de marfim, devem exercer uma forte ação social, interessando-se pela educação do povo brasileiro. Todos os homens de espírito do Brasil vivem isoladamente sem sentimento de coletividade, por isso são eles os que têm menos força (PORTINARI apud BALBI, 2003, p. 28).

Em França, o pintor do Brasil conheceu Maria Victoria Martinelli, jovem uruguaia radicada em Paris, que contava com seus 19 anos e com quem se casaria. ~  
regresso ao País se deu no ano de 1931, quando, então, pintou intensamente, quarenta e quatro num período de seis meses. Lúcio Costa, diretor da Escola Nacional de Belas Artes, o convidou, neste mesmo ano, para fazer parte da comissão organizadora da exposição anual. Esse salão ficou conhecido como o *Salão Revolucionário*, já que se caracterizou pela abolição

da premiação e do júri de seleção das obras expostas. Portinari também expôs, neste salão, dezessete trabalhos e ficou amigo Mário de Andrade, que o elogiou bastante e se impressionou com sua produção.

O ano de 1932 foi marcado pelas obras de temática brasileira de sua primeira exposição individual depois do retorno da Europa. O interesse pela pintura mural se anunciou ao lado dos temas sociais brasileiros. Outras exposições se seguiram, como a de dezembro de 1934, em que o artista, pela primeira vez, foi incluído no acervo de uma instituição pública e

realizou sua primeira exibição individual na cidade de São Paulo, ocasião em que a tela *O mestiço* é adquirida pela Pinacoteca do Estado de São Paulo. No ano seguinte, é contratado para lecionar pintura mural e de cavalete na Universidade do Distrito Federal, posteriormente extinta, bem como participa, juntamente com outros artistas brasileiros e sul-americanos, de exposição coletiva internacional promovida pelo Instituto Carnegie, em Pittsburgh, EUA. Nesta oportunidade, Portinari envia a tela *Café*, que recebe elogios da imprensa norte-americana, além de ser distinguida com a segunda menção honrosa. Adquirida na época pelo então Ministério da Educação, integra a coleção do Museu Nacional de Belas Artes (PINAKOTHEKE, 2002, p. 12).

Nesse mesmo ano, também pintou a tela *Despejados* (anexo g), sua primeira obra de crítica social explícita, que junto com outras trinta, em exposição no Rio, no Palace Hotel, anunciava o trabalho sobre a vida humilde e as paisagens de sua terra natal.

Dois anos mais tarde, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, encomendou a Portinari para o edifício do Ministério da Educação e da Saúde a famosa série de afrescos, que, de acordo com Balbi (2003, p.42), eram pinturas murais “cujo tema eram os ciclos econômicos nacionais elaborados por Afonso Arinos de Mello Franco”.

Os temas escolhidos para a série Ciclos Econômicos eram o pau-brasil, cana-de-açúcar, gado, garimpo, fumo, algodão, erva-mate, café, cacau, ferro, borracha e o último, incluído em 1943, a carnaúba. Com uma obra particular para cada tema, a série deveria representar a imagem dos trabalhadores, mulheres e homens, que construíram materialmente essa Nação e mostrar em suas bases suas atividades econômicas.

Com uma técnica pioneira, e tendo como principal colaborador o italiano Enrico Bianco, Portinari iniciou os trabalhos em 1939, no mesmo ano em que nasceu seu único filho, João Candido. A obra foi bastante importante para sua carreira. Muito comentada no meio cultural, inaugurou um período em que o pintor foi convidado para realizar diferentes murais por todo o Brasil. Além dos três painéis *Nordeste*, *Sul e Centro-Oeste*, feitos para o Pavilhão Brasileiro da Feira Mundial de Nova York, o pintor realizou, na década de 1940, os

murais da Biblioteca do Congresso, de Washington, primeiro painel de temática histórica, que narra a saga das Américas. Em seguida, o artista passou a “contar” a trajetória de seu próprio país, com obras que se tornaram emblemáticas da história do Brasil como a *Primeira Missa* (1948), para o Acervo do Banco da Boa Vista, *Tiradentes* (1949), para o Colégio Cataguenses, hoje acervo do Palácio dos Bandeirantes de São Paulo, *Chegada da família real portuguesa à Bahia* (1952), acervo do Banco da Bahia Investimento S.A., e *Descobrimento do Brasil* (1954), obra particular que foi adquirida em leilão do MAM-RJ em benefício dos flagelados da enchente de Orós, no Ceará, em 1960, além de *Coluna Prestes* (1950), encomenda de Odilon Ribeiro Coutinho (BALBI, 2003, p. 43).

Ao lado de uma história construída na pintura de marca social, a temática sacra aparece em dezenas de composições, desvendando uma das vertentes da interpretação do povo brasileiro, essencialmente religioso, que Portinari tanto reverenciou.

Essas composições tiveram nascedouro em 1941, quando o artista organizou a construção de uma capela para a avó, a *nonna*, onde pintou na forma de murais figuras bíblicas que lembravam as feições de amigos e pessoas de sua família. A Série Bíblica, com claras influências do quadro *Guernica*, de Picasso, ficou bastante famosa, e os oito painéis também traduzem uma resposta para a situação que a Segunda Guerra Mundial inaugurava.

Em Belo Horizonte, Portinari fez o mural São Francisco e a Via Sacra na igreja de São Francisco de Assis da Pampulha, a convite de Niemeyer, no ano de 1944. O tema sacro do mural *São Francisco se despojando das vestes*, no altar da igreja, juntamente com o projeto arrojado do arquiteto, não foi bem aceito, e ocorreu que os eclesiásticos se recusaram durante quinze anos a consagrar a construção.

Dois anos antes, ou seja, em janeiro de 1942, a biografia do pintor é marcada pela inauguração dos murais da biblioteca do Congresso, na capital norte-americana, e pela publicação nos Estados Unidos do livro infantil *Maria Rosa: every day fun and Carnival frolic with children in Brazil*, com 22 ilustrações de Portinari e de autoria da escritora Vera Kelsey. Seu sucesso na América é evidente, é assinalado, inclusive, pelas relações com figuras importantes como Rockefeller, que encomenda retratos dos filhos e da mãe.

Quando Portinari voltou para o Rio de Janeiro, fez os oito painéis da Série *Os músicos* para a Rádio Tupi, e, no ano seguinte, também para a Rádio, executou a *Série Bitárcos* na sede de São Paulo.

Em 1945, com Caio Prado Júnior, Jorge Amado e outros intelectuais, Portinari filiou-se ao Partido Comunista e, dois anos mais tarde, em 1947, perde a eleição para o Senado por pequena margem de votos. Sua entrada para a política se dera em bases de luta pelo povo e pela família brasileira, que ele acreditava injustiçada e sofrida. Mas, em alguns relatos, de amigos e de sua esposa, é possível perceber o temor de trocar as tintas e telas pelos

discursos e decisões jurídicas. Diz-se até que ele foi um candidato satisfeito com a derrota. O início de 45 também sinalizou tristeza e um período de sensibilização com a morte de Mário de Andrade, em fevereiro, grande amigo e conselheiro de Portinari.

Uma série de desenhos, que viria constituir o retrato de cenas infantis, foi feita no verão de 1946 em Brodósqui. Conhecida como *Série de Meninos de Brodósqui*, os desenhos foram o fruto de uma temporada na querida cidade de sua infância. Em dois de outubro do mesmo ano, Portinari recebeu a condecoração da Legião de Honra, do governo francês, por ocasião de sua primeira exposição em França, depois de dezesseis anos. A exposição teve lugar em Paris, na então recente inaugurada Galeria Charpentier, e obteve enorme sucesso de público e crítica. Foram expostas 84 obras, que receberam elogios, encerrando grande louvor.

O final do ano de 1947 consagrou o exílio do pintor no Uruguai devido a perseguições do governo Dutra aos comunistas. Neste ano, Portinari ainda havia realizado em Washington, na sede da OEA, a exposição *Portinari of Brazil*, como também sua primeira exposição individual em Buenos Aires, conhecendo grandes poetas, o cubano Nicalás Guillén, e o espanhol Rafael Alberti, exilado na Argentina.

O painel Tiradentes foi concluído em 1949, obra magnífica, idealizada para o Colégio de Cataguases, de Minas Gerais, fruto de um projeto de Oscar Niemeyer. O painel grandioso, com seus 3,15m x 18m, endossava qualidade estética incomparável, além de fazer referência de cunho político a um dos episódios de forte significado na história da formação e nacionalidade brasileira. Este trabalho lhe renderia posteriormente a Medalha de Ouro da Paz, do II Congresso Mundial dos Partidários da Paz, em Varsóvia, em 1950, ano em que participou também, pela primeira vez, da Bienal de Veneza. Uma sala especial de exposição foi dedicada a Portinari no ano seguinte, quando ele integrou o grupo de artistas brasileiros a participar da I Bienal de São Paulo.

A década de 50 reserva-lhe grandes feitos, apesar da descoberta do fato que seria determinante para sua morte alguns anos mais tarde, evidenciado por Balbi (2003, p.114): “seu médico detectara os primeiros sintomas de intoxicação proveniente justamente da que lhe trazia tanto prazer: as tintas”.

Outubro de 1952 pressagiou a oferta, feita pelo governo brasileiro, ao secretário-geral da ONU de dois painéis de sua autoria, que deveriam decorar, em Nova York, um dos salões da nova sede. Duas paredes na entrada do Hall dos Delegados foram colocadas à disposição do pintor, que, nesta mesma época, estava proibido de entrar em território americano. Esse fato ganhava como justificativa suas ligações, anteriores, com o Partido Comunista. Na ocasião da Conferência Cultural e Científica para a Paz Mundial, o visto



americano lhe foi negado, rendendo protestos por parte do pintor ao ministro brasileiro das Relações Exteriores e ao embaixador americano.

A obra para a sede da ONU seria monumental, com área de 280 metros quadrados de pintura, superior à ocupada pelo trabalho na Capela Sistina, de Michelangelo, *O Juízo Final*. Como não poderia ingressar no país, a obra teria de ser feita no Brasil, especificamente nos fundos de um prédio em obras, local da construção dos estúdios da TV Tupi, cedido pelo jornalista Assis Chateaubriand, fundador do Masp e dos Diários Associados. Balbi (2003) registra a reação entusiasmada do pintor com a tarefa e diz que ele se pronunciou acerca do trabalho com arrebatamento, quando da escolha do tema, ao embaixador Jayme de Barros, chefe da Divisão de Atos Internacionais do Ministério das Relações Exteriores:

Escolhi o tema Guerra e Paz depois de um metuculoso estudo, [explicou Portinari]. Para a Guerra inspirei-me na Bíblia, nos quatro cavaleiros do Apocalipse, e, para Paz, procurei empregar formas simples e puras banhadas numa luz capaz de sugerir uma atmosfera de fraternidade e compreensão entre os homens ( PORTINARI apud BALBI, 2003, p. 80).

O painel *Guerra* foi feito primeiro, em 1953. Antonio Bento, amigo íntimo de Portinari, teceu o seguinte comentário mencionado na obra de Callado (2003), o que torna sua apreciação ainda mais interessante:

Preferiu Portinari uma solução essencialmente plástica, eliminando canhões, tanques e soldados, aviões e o cogumelo fluido da explosão atômica, o imenso pesadelo do mundo moderno. Os Cavaleiros do Apocalipse, representação eterna e atemporal da guerra, seriam além disso mais belos como forma do que as imagens sugeridas pelas batalhas atuais (CALLADO, 2003, p. 143).

*Paz*, datado de 1955, era, segundo Callado (2003 p. 142), um “óleo de 14x10m pintado para o edifício das Nações Unidas, posto na parede fronteira ao painel Guerra, das mesmas dimensões. Nesta obra gigantesca, [...] Portinari chegou a um ponto alto e síntese de sua obra.”

O trabalho ficaria pronto em 1955 e houve negociação intensa para que fosse exposto no Brasil, o que ocorreu em 27 de Janeiro de 1956, no Teatro Municipal carioca, antes do embarque para a América do Norte. A exposição da obra foi inaugurada por Juscelino Kubitschek, então presidente do Brasil, e foi manchete nos jornais, dada a intensa curiosidade causada no numeroso grupo de pessoas, entre estudantes, operários, gente humilde, que lotou o Municipal.

Apesar da grande comoção nacional, depois de encaixotados e enviados a Nova York, os painéis permaneceram cerca de um ano e meio nos porões da ONU. Ademais, comentários do secretário-geral ainda indicavam uma confusão no que se referia ao destino dos painéis, já que se cogitava a possibilidade de transferi-los para a entrada principal da ONU. A indecisão irritou o pintor e causou alvoroço no Rio de Janeiro, com a promoção de uma campanha por meio da imprensa, que exigia a devolução da obra ao Brasil, o que forçou sua inauguração quase imediata.

Assim, no dia 6 de setembro de 1957, os painéis foram entregues ao secretário-geral. Entre os presentes, estavam o embaixador brasileiro nos Estados Unidos, Cyro de Freitas Valle, o chefe da Comissão dos Organismos Internacionais, Jayme Barros, o cônsul-geral americano Chermont, a cônsul Dora Vasconcellos. Como a cerimônia foi realizada poucos dias antes da abertura das sessões da entidade, poucos representantes nacionais estavam ali. Não estava presente nem um único crítico de arte, artistas ou jornalistas. Só houve um discreto coquetel no segundo andar da sede. Presentes, apenas alguns brasileiros que estavam de passagem, como Rosalina Leão. Aos poucos, porém, os olhos mais atentos foram notando a presença da obra monumental (BALBI, 2003, p. 83).

Portinari, é claro, ainda impedido de entrar no país, não pôde presenciar a inauguração dos painéis, mas apesar da situação desagradável, foi calorosamente felicitado no Brasil por meio de cumprimentos entusiasmados de admiradores, amigos e até por um telegrama especial do velho líder comunista, Luís Carlos Prestes.

Ainda em 1955, havia recebido do *International Fine Arts Council*, de Nova Iorque, uma medalha de ouro de melhor pintor do ano. No ano seguinte, sua trajetória ficou marcada por uma viagem feita a Israel devido à exposição da *Série Dom Quixote*, com 22 desenhos feitos com lápis de cor, encomendada pela Editora José Olímpio. A mostra foi chamada de *Portinari – óleos e desenhos* – e aconteceu no *Bezalel National Museum*, em Jerusalém.

A primeira mostra individual na Itália ocorreu em 1958, quando Portinari também participou da I Bienal Interamericana do Museu da Artes Plásticas do México. Nessa Bienal lhe foi oferecida a sala de honra, um privilégio, em um país de pintores. O ano de 1959 marcou a premiação do pintor pelos painéis Guerra e Paz, recebida da *Salomon Guggenheim Foundation* de Nova York, como também a realização de diversos estudos, que originaram a *Série Israel*, publicada em livro na Itália. Eugenio Luraghi, amigo do pintor, foi o responsável por sua organização. Moulin e Matuck (1997, p.44) ressaltam: “o fascínio que aquela terra sacralizada [Itália] despertara no âmago de Portinari ressurgiu num caderno de viagem extremamente sutil e cosmopolita, sublinhado por trechos da Bíblia.”

O ano de 1960 prenuncia maus momentos para o artista, que se separa da companheira, Maria, depois de trinta anos de convivência. Balbi (2003) relata algumas peculiaridades do relacionamento do casal.

[...] Candinho, tão amável com os amigos, tão divertido nas conversas, era também homem de temperamento difícil no dia-a-dia. E Maria fora a companheira de todas as jornadas, em meio a todas as chuvas e trovoadas temperamentais. Era ela o braço “comercial” do pintor. Segundo as lembranças do filho do casal, João Candido, era Maria quem arrancava as telas das mãos do artista para entregar aos clientes (ele nunca achava que as obras estivessem prontas). Era também Maria quem negociava os trabalhos, dirigia o carro e pagava as contas, que contratava empregadas e fazia os cheques. Enfim, um dia houve a separação de lares: Maria mudou-se para o Leme; Portinari ficou só. Entretanto, os dois nunca se afastaram por completo[...] (BALBI, 2003, p. 113).

O chumbo presente nas tintas que o intoxicavam minou aos poucos sua saúde e, acompanhado das contrariedades da solidão e da perseguição política que sofria, levou a um período sombrio de sua vida. Luvas amarelas de borracha foram um artifício utilizado para fugir à intoxicação. O nascimento da neta Denise, em maio, também atenuou a tristeza deste período. Ela foi retratada dezesseis vezes, além de ser tema de inúmeras poesias escritas pelo artista.

Ainda neste ano, uma exposição de sua autoria foi organizada em Brno, Bratislava e Praga, a convite do governo tcheco, e houve a inauguração de cinco painéis, em São Paulo, para o Banco de Boston.

A doença, porém, se agravava e houve, segundo amigos, um desligamento do mundo por parte dele, devido à surdez que o acometia e a certo desprestígio artístico pelo advento da pintura abstrata. Balbi (2003) menciona algumas lembranças de Antonio Bento acerca das impressões que teve no último encontro com o pintor. A autora escreve:

Na última vez em que os dois amigos se encontraram, na festa de aniversário de Portinari de 1961, Bento achou o pintor ‘muito doente, magro, abatido, pálido um olhar mortiço, já sem brilho e a vivacidade de seus olhos azuis de já Perguntou como o velho amigo estava, ao que Portinari respondeu: ‘Como você está me vendo’ (BALBI, 2003, p. 116).

Balbi (2003) discorre também sobre um encontro de Dinah da Silveira de Queiroz com o pintor, relatando como a escritora brasileira refere-se a Portinari.

‘Seus olhos estavam rasos d’água. Se não me engano foi no Castelo; eu ia em busca de uma condução e ele vinha com Maria. Foi muito pouco o que dissemos. Estava magro; abraçou-me profundamente e disse: ‘Imagine, não posso pintar mais, estou

proibido pelo médico'. Em outra ocasião, seria mais explícito: 'Estou proibido de viver' (QUEIROZ apud BALBI, 2003, p. 117).

O reconhecimento do pintor ainda se deu em vida, e mesmo alquebrado pelos acontecimentos e pela saúde fraca, foi à Europa, em sua última viagem, onde encontrou a nora Maribel e o filho João Candido. A oportunidade seria importante para organizar sua exposição no Palácio Real de Milão, na Itália, em que as obras ocupariam a mesma sala preenchida com as obras de Picasso, semanas antes.

Nesse ano foi realizada em Julho, em vida, sua última mostra individual na Galeria Bonino, no Rio de Janeiro. No dia 6 de Fevereiro de 1962, o grande pintor do Brasil faleceu na Casa de Saúde São José, às onze e quarenta da noite.

Seu velório e enterro mobilizaram muitas pessoas, dentre figuras importantes como, Pedro Calmon, os líderes comunistas Carlos Marighella, Luis Carlos Prestes, o anticomunista Carlos Lacerda, na época, governador do antigo Estado da Guanabara, o então ex-presidente Juscelino Kubitscheck, e outras figuras, com certeza mais significativas e expoentes do trabalho do grande artista: o povo, gente simples tantas vezes homenageada, retratada, vinda dos morros, os trabalhadores do País, criaturas anônimas, mas conhecidas pelo artista sensível, humano, moradores das casas rústicas, pobres, mas também cativos em sua mente, seu coração, suas pinceladas inteligentes e sua alma brasileira.

Callado (2003) confirma de forma muito feliz essa trajetória maravilhosa de cinquenta e oito anos de Portinari, dizendo:

Esse pintor, morto ainda tão moço, deixou seu fabuloso patrimônio porque pintava o dia inteiro, pintava de alegria como de desespero, de satisfação como de melancolia e raiva. Na esplêndida força com que Candinho construiu seu latifúndio de pintura havia qualquer coisa de seu pai seu Baptista e sua mãe dona Dominga, lavradores de café. Portinari pintava uma lavoura como se a trabalhasse de enxada e a regasse e cuidasse. E retratos houve que pintou durante meses e meses, como se esperasse que a sementeira da primeira pose fosse de súbito florescer na expressão reveladora (CALLADO, 2003, p. 177).

Pintor de Brodósqui, o primeiro interessado nos dramas do homem da terra brasileira, exímio desenhista, idealizador do traço bem estudado, preciso, bem marcado, autor de uma pintura carregada de significados, responsável pelo engrandecimento da paisagem, dos animais, dos santos, dos retirantes, do povo do morro, dos artistas de circo e finalmente das crianças, Portinari revisitou a arte renomada e deu lições de simplicidade e de sensibilidade, com uma temática vibrante, representativa das mais diversas concepções.

### 2.3 Bourdieu e Portinari: diálogos possíveis

O esclarecimento dos meandros da teoria de Bourdieu e a descrição da biografia e trajetória de Portinari aliam-se para fundamentar a interpretação sociológica do objeto desta pesquisa. A opção por um embasamento bourdieuniano decorre de minha preocupação constante em deslindar nuances do que é legitimado em termos sociais e esta investigação se evidencia no retorno às categorias criadas pelo sociólogo para um diálogo com a realidade imposta pela vida do pintor Portinari.

A Teoria da Prática do autor ultrapassa os recortes tradicionais de estudo das instituições sociais, admite uma diversidade na prática humana, e propõe um conjunto de questões, objeto de unificação do seu pensamento. Bonnewitz (2003, p. 18) assim se pronuncia sobre Bourdieu: “sua contribuição se articula em torno de dois temas recorrentes: os mecanismos de dominação e a lógica das práticas de agentes sociais num espaço social inigualitário e conflituoso”. No meu entendimento, a teoria do sociólogo francês é relevante como instrumento de interpretação sociológica do tema Arte e, especificamente, da carreira artística e obra de Portinari, em uma direção bastante particular, que acrescenta interrogações, aprofundamentos, ilustrações e complementos a serviço de um aspecto inovador de observação da estrutura social.

Para estabelecer diálogos possíveis entre Bourdieu e Portinari, ganha importância a análise sociológica de Miceli (1996), que, pautado na teoria de Bourdieu, se volta para deslindar a teia de relações externas e internas estabelecidas no processo portinaresco de produção dos retratos, materializados na forma de “imagens sociais negociadas”. A escolha da trajetória de Portinari e seus retratos se justifica como “experiência unificadora estratégica por força da centralidade de sua presença no âmbito instituidor político” (MICELI, 1996, p.140).

Com efeito, em virtude das características do contexto histórico em que ocorreu a afirmação de Portinari como artista de peso, a meu ver, seria ingênuo afirmar que não acontecia o jogo do *campo* artístico ou que as relações entre os artistas e a elite se dava num patamar de pura admiração e descoberta de talentos, sem significações mais imbricadas em interesses mútuos.

Neste capítulo, então, tirei proveito das análises sociológicas que desnudam a concretude e melindres das relações sociais, análises que, para mim, se mostraram

motivadoras de uma visão crítica da estrutura social, assim como conseguiram avançar no contexto da trajetória de um artista complexo, com uma produção vasta e que se agiganta para além de sua produção retratística.

Segundo Miceli (1996),

Portinari constitui um caso paradigmático de artista moderno brasileiro, tendo vivenciado todas as etapas de aprendizagem modeladora de uma carreira artística profissional nas condições de operação do campo de produção cultural da época. Após um longo período de “desentranhamento” dos condicionantes impostos pela condição humilde de seus antepassados, e ao mesmo tempo, de ressocialização no interior das instituições culturais oficiais, ele logrou firmar uma situação estável enquanto artista profissional. A experiência traumática de um estágio de treinamento no exterior deu um fecho à aquisição da competência indispensável tanto para lidar com as encomendas de obras nos gêneros tradicionais para ornamentação no espaço doméstico, retratos inclusive, como para enfrentar os desafios de inventar um repertório de imagens e signos adequados aos murais histórico-nativistas contratados por clientes institucionais (governamentais e privados) (MICELI, 1996, p. 140).

A experiência pessoal e familiar de Portinari tanto no tempo de criança quanto de constituição de sua família, com esposa, filho, neta, condiciona e reflete o menino que foi, o homem, esposo, pai, avô, e seu trabalho com certeza recebeu essas influências, garantindo uma produção mais humana, mais real e essencialmente mais autêntica.

Também de origem humilde, Bourdieu conseguiu galgar, assim como Portinari, alguns degraus no campo em que se achou imerso, campos intelectual e artístico, respectivamente, o que, tomado à risca, poderia contradizer sua teoria, pois, ao contrário de seguirem as primeiras formações do *habitus*, conseguiram modificá-lo e a ele acrescentar experiências e conquistas que não se dariam no decurso normal de suas vidas paralelas à vida dos habitantes de suas cidades natais.

Bourdieu e Portinari são, então, exemplos vivos de que a Teoria da Prática coloca em evidência possibilidades não-determinantes, ou seja, é uma teoria que movimenta e dinamiza categorias de análise do funcionamento dos campos e das prováveis situações quais os agentes se encontram ou se encontrarão envolvidos, mas não ditam destino impossibilidades de mudança na vida dos atores sociais.

Outra semelhança interessante entre Bourdieu e Portinari, que acredito ser digna de nota neste capítulo, já que nele pretendo tornar evidente o viés sociológico, tendo em vista a composição de uma realidade de conceitos que envolvem a trajetória do artista pelas pinceladas do pesquisador da vida social, seria a maneira como se dedicavam as suas funções no *campo* a que pertenciam, em especial, no que se refere a Portinari, à sua produção de crianças e do povo brasileiro, o que nas palavras de Bourdieu se traduz pela “ausência de

qualquer desprezo pelas minúcias da empiria, a atenção aos objetos humildes[...]” (BOURDIEU, 2005, p.126). Aos objetos aos quais normalmente não se devota muita atenção, tanto o pintor como o sociólogo conseguiram exaltar seus pormenores, com autonomia, por meio do trabalho artístico e o intelectual, respectivamente. Nenhum deles aceitou como naturais os objetos dispostos no seio social, dedicando-lhes um respeito e uma inclinação particulares. Portinari voltou-se ao homem do povo, aos sofrendores, às crianças; Bourdieu à arte em suas diferentes manifestações, à moda, aos esportes, entre outros objetos.

Apesar da infância humilde e pobre, Portinari conseguiu seu ingresso no campo artístico e suas atitudes posteriores revelaram o gosto apurado que fora adquirido e manifestado não só na música mas também na leitura e na vestimenta, como relata Balbi (2003) na obra *Portinari – o pintor do Brasil*:

Portinari era de família católica e foi batizado. Jamais assistiu a uma macumba ou coisas do gênero. Baixinho, tinha 1,54 m. Cabelos ralos, com fortes entradas na fronte. Olhos azuis escondidos em grossas lentes (sofria de astigmatismo e uma forte miopia). Com uma perna mais curta do que a outra, era obrigado a andar com um salto mais alto para não mancar. Surdo nos últimos tempos, não usava um aparelho para surdez. Usava roupas muito bem cortadas, suspensórios ou coletes de brocados, de cores fortes, principalmente nas camisas. Não dispensava a gravata e abotoaduras. Seu perfume favorito era da marca francesa Guerlain. Raramente fazia visitas, porque gostava mais de receber. Apreciava música clássica, principalmente Mozart, Bach e Beethoven. Gostava também de ouvir a flauta de Altamiro Carrilho. Dançar, só na juventude e pouco, apesar de apreciar e pintar a famosa tela *Baile na roça*, em 1924. Adorava olhar o mar, mas não gostava de banhos nem de andar de barco. Mesmo assim, enfrentou longas viagens para o exterior viajando de navio. Gostava de viajar para a Itália. Gostava de comer bem, principalmente massas, frutas, sobretudo mamão. Gostava de vinho, embora não pudesse bebê-lo. Fumava charutos nas refeições e cigarros durante o dia. Adorava filmes *western*, principalmente os de William S. Hart e Tom Mix. Na TV, gostava de assistir ao grande teatro da Tupi, com Fernando Britto, Fernanda Montenegro e Natália Thimberg. Sempre lia antes de dormir e não tinha hora para levantar, adorava *O diário*, de Stendhal, além de Balzac, Dostoiévski, Baudelaire e T.S. Eliot. Dos autores brasileiros lia muito os amigos, como Mário de Andrade, Jorge de Lima, Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Manuel Bandeira, Gilberto Freyre, Carlos Drummond de Andrade, Afonso Frederico Schimdt e Antonio Callado (BALBI, 2003, p.147).

Seu *habitus* se modificou, enriqueceu-se e ele se adaptou às novas condições de vida conquistadas com o suor de seu trabalho e como fruto de seu investimento no *campo*, sem, no entanto, deixar de elevar sua voz para a crítica social e pincelar telas que denunciassem o horror e a miséria brasileiros.

Também Bourdieu, intelectual, alcançou lugar de destaque e aventa a importância da “reflexividade crítica”. Na sua opinião, “existem muitos intelectuais que interrogam o

mundo; há poucos intelectuais que interrogam o mundo intelectual” (BOURDIEU, 2005, p.56).

A meu ver, do ponto de vista sociológico, a arte conta com a possibilidade do contágio da expressão estética com os efeitos sociais e vice-versa, em um mecanismo de interrogação incessante das conseqüências desta relação. A Sociologia, por sua vez, colabora com a fecundidade de análises da arte, já que a estética se pronuncia como fenômeno sociológico inovador, cria discordâncias e divide opiniões. A arte se mostra como campo fértil de elementos que enriquecem a polêmica inerente ao debate sociológico.

Ademais, a arte configura um *campo* que representa o arcabouço de realidades, que importa ao olhar social, já que provoca a contenda sobre a cultura e sua democratização, chamando à baila aspectos e circunstâncias da educação, história, economia e da política, todos eles revestidos de intenções, marcados por um jogo, com supremacia de pessoas e classes. No mesmo sentido, a Sociologia perpassa e compõe esses elementos, analisando-os, desvestindo-os de suas roupagens um tanto superficiais, agregando a crítica, a procura pela real estrutura das organizações, sem anular o sentido mágico e misterioso da arte bem como de suas manifestações.



### Capítulo 3 – Modernismo, Portinari e Infância: olhares que se entrecruzam

*“É que, vindo de operários rurais, Candido Portinari preserva uma alma e uma força populares [...] ainda conserva a pronúncia caipira paulista que escutou na infância e o seu jeito imaginoso de expressão [...].”*  
Mário de Andrade

Apresento, neste capítulo, uma visão do contexto histórico-social e cultural do Modernismo, abrangendo a gênese desse movimento artístico, o que ele inaugurou na poética da arte vigente na época e nos dias atuais, da pintura e suas implicações na história das concepções de infância, especificamente no Brasil. Dedico-me também a mostrar as mudanças estruturais que foram implementadas com esse movimento artístico no cenário da arte brasileira, sua relação com a educação, com o ensino e com os artistas que se debruçaram sobre esta temática, entre eles, Candido Portinari. Assim, nesse capítulo, ressalto como os caminhos escolhidos pelo pintor interessam à discussão da infância e preparam o olhar leitor para as imagens e os sentidos descobertos no próximo passo da investigação.

#### 3.1 Contexto Histórico-Social e Cultural do Modernismo

Se é verdade que a Arte surge pelos olhos do artista como uma das possibilidades de transformação da sociedade e do *status quo*, é ao mesmo tempo verdadeira a afirmação de que traz em seu bojo o impacto e o significado do Modernismo como movimento artístico que modificou a maneira não somente de pintar e criar dos artistas, mas também a função do espectador de arte, do público que se dedica a apreciar a obra artística.

Após ter feito um apanhado geral acerca da evolução do entendimento da infância, do sentimento devotado aos pequenos e da visão sociológica, que esclareceu de forma minuciosa as tramas sociais que permeiam todo o universo da criança, da arte e do artista, acredito ser interessante, neste momento, mergulhar mais profundamente no enredo histórico que preparou o terreno de edificação da arte modernista, já que o artista, em foco, Candido Portinari, foi considerado exemplar da produção artística do chamado Modernismo.

Harrison (2001) apresenta uma discussão que interessa ao início deste capítulo e se revela importante para o melhor entendimento das questões a serem discutidas, sem falar no intuito primeiro de agregar sentido à descrição do contexto sócio-histórico e cultural do Modernismo. O autor aborda três conceitos que aparecem na análise da cultura própria do mundo moderno: o modernismo, a modernidade e a modernização.

O conceito de modernização associa-se às mudanças sucessivas na política, economia e tecnologia no momento marcante da Revolução Industrial, que engendrou processos diferenciados no comércio, na vida em sociedade e em todo o contexto da época. Dessas mudanças, surge a modernidade, que significa novas experiências e condições sociais.

Quanto ao modernismo, para além do sentido comum do termo, qual seja, característica de estar a par do presente, de ser atualizado e moderno, há uma complicação em aplicá-lo à arte, já que surgem, segundo Harrison (2001), dois problemas

O primeiro é que o “modernismo” não costuma ser utilizado como um termo genérico para cobrir toda a arte do período moderno. Trata-se antes de uma forma de valor, em geral associada apenas a alguma obras e que serve para distingui-las de outras. Selecionar uma obra de arte como exemplo do modernismo é vê-la como pertencente a uma categoria especial no interior da cultura ocidental do período moderno [...]. O segundo problema é que existem pontos de vista divergentes sobre a situação histórica do modernismo: sobre quando teria supostamente começado e se já teria encerrado seu curso (HARRISON, 2001, p. 06).

Dessa forma, o conceito aparece num plano polêmico e, sem querer entrar no mérito de uma discussão sobre o encerramento de seu curso, o que seria a chamada pós-modernidade, já que este não é meu propósito aqui, atendo-me ao Modernismo como um movimento na arte que primou pelas combinações inesperadas de materiais, formas e cores, estabeleceu um verdadeiro esgotamento das tradições nas questões artísticas e, por meio de versões exageradas e distorcidas dos objetos naturais ou comuns, entre outras tendências, especificamente da pintura, trouxe desdobramentos para a imagem cultural do século XX.

A mudança estilística não deve ser entendida como simples expressão da modernidade ou efeito dos acontecimentos históricos e condições sociais, nem como o alcance de uma forma de valor possível sem luta ou reflexão, mas, antes, como uma prática nascida de escolhas adotadas por uma minoria, uma arte intencionalmente diferente, concebida na evocação de outras obras, de trabalhos de artistas anteriores.

Harrison (2001, p.14) afirma que “o modernismo pode ser produtivamente pensado com uma forma de tradição, mas que se mantém numa espécie de tensão crítica em relação à ampla cultura circundante.” Nele há a declaração explícita de uma atitude crítica,

que não se confunde com os alicerces do mundo moderno, ao contrário, os denuncia, diferenciado-se em suas bases e origens, já que a modernidade padroniza atitudes que coadunam com o ideal da tecnologia e do progresso material.

Em sua forma, as telas modernistas exigem uma redefinição do papel do espectador e do próprio tema diante da modernidade. O espectador é envolvido pela pintura que o conclama a reelaborar sua autoconsciência, a agir, diante da experiência visual, com certa autonomia. Há um rompimento não apenas com as formas e sentidos das pinceladas, mas também em relação ao espectador. Emerge a formação de uma consciência artística ativa, crítica, potencialmente criativa e possivelmente imaginativa (HARRISON, 2001).

Ao mesmo tempo, a pintura modernista aproxima o espectador da idéia de representação, apesar de exigir dele uma interlocução, que o remete ao ambiente real que envolve o tema. Segundo Harrison (2001), além disso, é possível captar pela imagem um duplo efeito: o que permite um mergulho no real, aproximando o espectador de uma situação representada, que o convida a imaginar e criar enredos envolvendo o acontecimento evidenciado, e aquele que remete a uma possibilidade dinâmica, sem distanciar o interlocutor das condições reais da própria pintura, dando-lhe uma idéia quase exata da composição, do efeito, da combinação das tintas e cores. Ficam explícitos o valor da obra e o labor que ela abraça.

Junto com essa nova postura do espectador, de acordo com o autor supracitado (2001, p.30), encontra-se a experiência cética, que não deixa de ser uma face da vivência sentimental ligada à experiência estética modernista instrutiva. Ao lado da experiência sensível, nas obras modernistas, a experiência estética liga-se essencialmente à percepção, à verdade que traduzem, diferentemente das pinturas convencionais, fruto dos interesses da autoridade e do hábito.

Esclarecidos esses sentidos, há que falar agora do mundo moderno, antes mesmo de esquadrihar o contexto sociocultural do movimento modernista, tal qual ele foi caracterizado em seus diferentes matizes e momentos.

Por mundo moderno entende-se uma era marcada por acontecimentos bastante significativos os quais tiveram início com as chamadas revoluções, que, segundo Janson e Janson (1996) são de duas espécies:

[...] a revolução industrial, simbolizada pela máquina a vapor, e a revolução política, sob o signo da democracia, na América e na França. As duas revoluções ainda estão em andamento – industrialização e democracia são metas mundiais. A ciência e a ideologia política ocidental e em sua esteira os muitos outros produtos da civilização ocidental moderna, indo da alimentação e vestuário até a

literatura, logo pertencerão a toda humanidade. Somos levados a pensar esses dois movimentos como diferentes aspectos de um mesmo processo – com efeitos de mais longo alcance que qualquer outro desde a revolução do Neolítico – e, contudo, as revoluções gêmeas dos tempos modernos não são idênticas (JANSON e JANSON, 1996, p.302).

A revolução na indústria e a ciência colocam-se como acontecimentos concretos e se manifestam nos progressos alcançados até os dias de hoje, que podem ser mensurados e organizados como metas e objetivos reais. Já no que se refere à revolução política, há uma verdadeira explosão de idéias, e a ideologia do questionamento, em busca de uma autodefinição, figura como o maior conflito existencial humano, pois os limites e barreiras foram rompidos, e o significado da vida não segue, como antes, padrões definidos e anteriormente ditados. A liberdade atinge escalas antes nunca vivenciadas e os períodos de definição tanto dos estilos artísticos quanto de quaisquer outras formas de agir, de pensar não existem mais (JANSON e JANSON, 1996).

Desse modo, o mundo moderno se liga ao progresso como forma de revolucionar as conquistas atingidas, não havendo mais segurança nos moldes das autoridades tradicionais. O verbo em voga é questionar. Abalam-se as certezas, e surgem opiniões, questões, discussões e uma infinidade de caminhos estimulantes e ao mesmo tempo assustadores.

No tocante a esta nova visão e experimentação do mundo, Rouanet (1987) destaca a racionalidade comunicativa que

se tornou possível com o advento da modernidade, que emancipou o homem do jugo da tradição e da autoridade, e permitiu que ele próprio decidisse, sujeito unicamente à força do melhor argumento, que proposições são ou não aceitáveis, na tríplice dimensão da verdade ( mundo objetivo), da justiça ( mundo social) e da veracidade ( mundo subjetivo) (ROUNET, 1987, p.14).

A razão mencionada pelo autor está como ligada diretamente à emancipação autêntica do ser, à transformação, mudança, e possibilita desvendar e investigar a realidade, que já não é considerada como pronta e acabada, mas merece ser construída com base em constantes reformulações e consolidações de estruturas fundadas na pergunta recorrente, na questão radical.

Neste momento de mudanças de posturas, a modernidade abrange as manifestações da Ciência, Filosofia, Arte, e a vida cotidiana se satura da revolução com o discurso iluminista do saber libertador.

Dessa forma, faz muito sentido a afirmação de que “foi a modernidade que liberou forças sociais que permitem ao homem organizar sua vida sem a sanção religiosa e se

peso da autoridade” (ROUANET, 1987, p. 25). Despertou-se, dessa maneira, uma razão permeada pela idéia da autonomia de escolha e da possibilidade da conscientização dentro da estrutura democrática, da ação política combinada não somente com uma vontade livre, mas também com uma razão crítica.

A perspectiva da modernidade gerou, como afirma Rouanet (1987), um aspecto extremamente importante, que corresponde a uma estrutura democrática: a dialética. Trata-se de uma dialética em sua forma mais autêntica, criadora de uma dinâmica entre os germes da repressão originados na própria modernidade, que prega a “ação moral autodeterminada”, mas que pode, a um só passo, revelar-se opressora, encontrando em seu próprio ventre a possibilidade da transformação e avanço na força enraizada do impulso para a criação.

Na modernidade surgiu, ainda, e de forma pungente no que se refere à caracterização do período moderno, o Iluminismo, movimento assim cognominado numa referência direta às luzes, iluminação do pensamento, liberdade em relação ao obscurantismo das idéias, ascendência dos valores relacionados à razão e ao humanismo, diferente do que ocorreu com o Modernismo, que desenvolveu, com valores substancialmente diversificados, um questionamento dos pressupostos das luzes, derrubando vários cânones sedimentados nesta época (JANSON E JANSON, 1996).

Segundo os autores referenciados, a ideologia iluminista carrega, em sua essência, aspectos do desenvolvimento dos elementos políticos, sociais e culturais no processo de progressão do homem na coletividade, visto que a visão do que é benéfico alcança a realidade do que é útil a todos, na busca da eficácia e da integração social.

O pensamento moderno enfatiza, dessa forma, o interesse coletivo e se mostra contrário ao irracionalismo das formas sobre-humanas de agir e organizar a sociedade, mas a razão aqui aventada vai ao encontro de um entendimento da ordem e do progresso em um caminho que consagra, em última análise, os efeitos da mecanização, da expansão dos bens comuns, que, na verdade, se configuram como utilitários e de consumo (JANSON E JANSON, 1996).

Sua ética, ainda segundo a perspectiva dos autores supracitados, levanta bandeiras essenciais e absolutamente harmônicas, marcadas com os ideais de progresso, que revolucionam as conquistas de passagens históricas, garantindo o assentamento de um engatinhar nas ciências e nas artes dos tempos antigos, abarcando a Antiguidade Clássica, a Idade Média e o Renascimento.

É fundamental destacar que o Iluminismo inaugura, dessa forma, uma razão c de desnudar, por meio da crítica, as questões forjadas numa racionalidade superficial e etege

princípios que advogam a causa da luta contra o autoritarismo, à medida que valoriza a transformação das relações sociais e

[...] mantém sua fé na ciência, mas sabe que ela precisa obedecer a fiéis valores estabelecidos por consenso, para que ela não se converta numa força cega, a serviço da guerra e da dominação. Repõe em circulação a nação kantiana da “paz perpétua”, com pleno conhecimento das forças sócio-econômicas que conduzem a guerra. Resgata o ideal do cosmopolitismo, do *Weltburgertum*, sabendo que nas condições atuais a universalidade possível não poderá ir muito além da esfera cultural. Assume como sua bandeira mais valiosa a doutrina dos direitos humanos, sem ignorar que na maior parte da humanidade só profundas reformas sociais e políticas podem assegurar sua fruição efetiva. Combate o poder ilegítimo, consciente de que ele não se localiza apenas no Estado tirânico, mas também na sociedade, em que ele se tornou invisível e total, molecular e difuso, aprisionando o indivíduo em suas malhas tão seguramente como na época da monarquia absoluta. Luta pela liberdade, cômico de que ela não pode ser apenas o *citoyen* rousseauista, mas também a de todos que se inserem em campos setoriais de opressão, regidos por versões “regionais” da dialética hegeliana do senhor e do escravo, como a relação homem-mulher, heterossexual-homossexual, etnia dominante – etnias minoritárias. Advoga uma moral não repressiva[...] (ROUANET, 1987, p. 33).

Nesse fervilhar de acontecimentos do mundo moderno, encontra-se, de acordo com Rouanet (1987), a proposta de emancipação, um entendimento de liberdade em relação às peias limitantes das convenções culturais, artísticas, literárias, somando a essas as convenções políticas, sociais, econômicas e religiosas.

Para Janson e Janson (1996), a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Americana de 1776 foram marcadamente acontecimentos que deram continuidade a essa revolução iniciada 50 anos antes, com o Iluminismo, implantando uma mudança radical no pensamento e nas mentes.

Nessa caracterização do mundo moderno, Hobsbawn (2004) afiança que o século XVIII contava com um mundo agrícola nos primeiros passos de sua expansão, com a disseminação de culturas, como a da seda, do milho e da batata, e ainda de alguns produtos tradicionais tais como a aveia e a cevada, produção de legumes, vinhos e outras matérias-primas industriais, monopolizando a produção, dando-lhe uma característica bastante regional. O progresso de culturas inovadoras, importadas de regiões tropicais e das Américas, todavia, começava a atingir certo avanço e apropriação pelos europeus.

Como afirma Hobsbawn (2004, p.40), “os mundos do comércio e das manufaturas, e as atividades intelectuais e tecnológicas que os acompanhavam, eram seguros de si e dinâmicos, e as classes que deles se beneficiavam eram ativas, determinadas e otimistas.”

Os mercadores, segundo esse autor, deram início ao chamado “precoce capitalismo industrial”, porque adquiriam os produtos dos fabricantes ou mesmo dos artesãos e se transformavam nos logradouros comerciantes da época, já que alcançavam o mercado mundial, expandindo sempre seu potencial de venda.

O avassalamento da indústria canalizava até mesmo os esforços da ciência, que se dedicava a solucionar as complicações relacionadas às questões da produção. O progresso da tecnologia e o da ciência combinavam-se às intenções de progresso na área social e política, tanto que

o iluminismo, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava profundamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos (HOBSBAWN, 2004, p. 41).

A meu ver, o pensamento se voltava, quase irrestritamente, para o progresso, e o pensador esclarecido, aquele que devotava sua crença nessas idéias inovadoras e revolucionárias, potencializava as possibilidades de fraternidade, igualdade e liberdade para todos os homens, num exercício individual e coletivo da razão.

As idéias iluministas contagiavam igualmente, o cenário de produção artística e

[...] assim como na economia, na política e na religião, esse movimento racionalista voltou-se contra a prática dominante : o Barroco-Rococó, enfeitado e aristocrático. Na metade do século XVIII, o apelo a uma volta à razão, natureza e moralidade na arte significou um retorno aos antigos – afinal de contas, não tinham sido os filósofos clássicos os primeiros apóstolos da razão? (JANSON e JANSON, 1996, p. 303).

Segundo os autores supracitados, a arte do mundo moderno foi marcada por diferentes movimentos, que esboçaram uma produção mais autêntica e natural a exemplo do pensamento revolucionário. Tanto na arquitetura, na pintura, quanto na escultura, a mudança no estilo é marcante e o ideal iluminista aparece com a virtuosidade do sentimento sincero devotado mais apropriadamente ao pobre em detrimento da aristocracia, considerada imoral, ou mesmo ao cultivo do nacionalismo, e não à religião, como tema para o trabalho do artista.

Segundo Janson e Janson (1996, p. 309), o Iluminismo “paradoxalmente, libertou não só a razão mas também o seu oposto: ajudou a criar uma nova onda de sentimentalismo que iria durar quase um século e que se chamaria *Romantismo*.” Há que explicar, entretanto, que a Revolução Francesa, com este movimento, lançou as bases para a modernidade

século XVIII, o que se diferencia totalmente do Modernismo na arte, concretizado depois, já no século XX.

Com base na organização dos autores, percebe-se que ao Neoclassicismo seguiu o movimento romântico, marcado pelo Iluminismo, como foi dito, de forma paradoxal, por uma volta à natureza orientada não só pelo sentimentalismo e pela experiência emocional, mas também por uma exposição maior nos retratos do real perfil dos retratados, sem a polidez tão característica da representação pictórica barroca da corte.

Posteriormente ao Neoclassicismo e ao Romantismo, surgem o Realismo e o Impressionismo, marcados, o primeiro pela imagem real, sem fugas românticas ou elementos religiosos, históricos ou alegóricos, e o segundo pela instantaneidade da percepção e vivacidade da representação imediata, pela impressão do momento de artistas importantes mencionados a seguir.

Finalmente, o Pós-Impressionismo buscou extrapolar e avançar nas possibilidades pictóricas alcançadas pelos impressionistas, materializando posteriormente, segundo os autores, obras Divisionistas, e ainda Simbolistas, de senso macabro ou trágico, enfatizando ambientes ou situações sombrias e embebidas na melancolia.

Segundo Janson e Janson (1996),

Entre as tendências internacionais da arte do século XX, encontramos três principais, cada uma delas abrangendo muitos “ismos”, que surgiram com os pós-impressionistas e têm se desenvolvido muito desde então: Expressionismo, Abstração e Fantasia ( JANSON e JANSON, 1996, p. 357).

O Modernismo aparece como um “conceito peculiar ao século XX”. No Expressionismo surgem o Fauvismo, a Pintura não-objetiva. Na abstração, o Cubismo de Facetas, de Colagem, o Futurismo, o Cubo-Futurismo, o Suprematismo, e na Fantasia o Dadaísmo, e o Surrealismo como alguns dos movimentos, que marcaram as novas tendências e seguiram estilos que se modificam com o tempo, até os dias atuais.

De acordo com Canton (2002), o Modernismo inaugura um novo olhar da arte diante dos diversos acontecimentos e das mudanças científicas, políticas e econômicas no mundo. Significa, em última instância, um abandono da arte acadêmica, fortemente presa às regras até então ditadas pelo conteúdo e pela forma, que são transmutados ao bel-prazer do artista.

A preocupação com o belo e com a perfeição das formas dá lugar à criação e à liberdade. A imaginação artística é intimamente relacionada como a experiência vivida pelo



produtor da obra. Conforme Canton (2002, p.11), o que une os artistas modernos, nesse período, “é um posicionamento, muitas vezes contestador e sempre inovador, diante das radicais mudanças trazidas pela sociedade industrial.”

Se a arte, de alguma forma, reflete as mudanças e situações do seu tempo, também o movimento de questionar e criticar a realidade e suas implicações é característico da arte modernista. Essa arte instala-se em um mundo capitalista, que alimenta o conflito entre a razão e o sentimento, mas essa manifestação humana diz a que veio, quando potencializa a capacidade de o ser humano pensar o seu tempo, o seu hoje. De acordo com Fischer (2002, p.13), “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.”

Ainda que marcada pelo advento da modernidade, a arte se mostra em sua função mais basilar: a de auxiliar o homem na representação de suas necessidades, anseios, idéias e esperanças, ligadas a um determinado contexto histórico. Além disso, instrumentaliza o ser na busca de seu desenvolvimento como humano, ou seja, independente da época, a função da arte “concerne sempre ao homem total, capacita o “EU” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, 2002, p. 19 ).

Nesse sentido, considero que a concepção da arte modernista compreende necessariamente a idéia de transformação do mundo, da incitação ao pensar. Rodin, Picasso, Mondrian e demais ícones da arte moderna da Europa ocidental deixaram sua mensagem, sua interpretação do mundo, construída de maneira bastante particular, mas, com certeza, primaram pela repercussão de seus trabalhos, esperando comunicar-se com o público de alguma forma, na demonstração, ainda, da importância deste veículo riquíssimo de comunicação e da necessidade de abertura para o pensamento e o sentimento.

Antes do andar mais apressado das afirmações, é preciso observar que o estilo desta nova arte não conquistou a popularidade, especialmente porque significava esse diferente veículo de comunicação e porque, como outras iniciativas que instigam o pensamento e questionamento, foi logo abraçado pela ação dos que monopolizam a cultura, o que não a impediu de tornar-se uma invenção avalizada pela massa ( ORTEGA Y GASSET, 2005).

Ortega y Gasset (2005) sinaliza esse fato, quando se refere à nova arte e a recepção do público. Fala da impopularidade como fenômeno sociológico quase espontâneo, que ocorreu não apenas em relação à pintura, mas também ao teatro, música, poesia, a t aquelas manifestações com sentido artístico.

[...]a nova arte tem a massa contra si e a terá sempre. É impopular por essência; ainda mais, é antipopular. Uma obra qualquer por ela criada produz no público, automaticamente, um curioso efeito sociológico. Divide-o em duas porções: uma, mínima, formada por reduzido número de pessoas que lhe são favoráveis; outra, majoritária, inumerável, que lhe é hostil. (Deixemos de lado a fauna equívoca dos *snoobs*.) A obra de arte atua, pois, como um poder social que cria dois grupos antagonísticos, que separa e seleciona no amontoado informe da multidão duas diferentes castas de homens (ORTEGA Y GASSET, 2005, p.21).

Tal fenômeno pode ser compreendido, em sua verdadeira face, com base na teoria de Bourdieu (2003) abordada no capítulo 2, que desfaz a tendência elitista do modernismo e explicita a consagração da arte e do artista numa dinâmica mistificada com estratégias dos agentes mais capitalizados na constituição e conservação da hegemonia e dominação que interessavam somente a eles. Nesse sentido,

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la. O grau de competência artística de um agente é avaliado pelo grau de controle relativo ao conjunto dos instrumentos de apropriação da obra de arte, disponíveis em determinado momento do tempo, ou seja, os esquemas de interpretação que são a condição da apropriação do capital artístico, ou, em outros termos, a condição da decifração das obras de arte oferecidas a determinada sociedade, em determinado momento do tempo. A competência artística pode ser definida, provisoriamente, como o conhecimento prévio das divisões possíveis em classes complementares de um universo de representações: o controle dessa espécie de sistema de classificação permite situar cada elemento do universo em uma classe necessariamente definida em relação a outra classe, constituída por todas as representações artísticas levadas em consideração, de forma consciente ou inconsciente, que não pertencem à classe em questão. O estilo próprio a uma época e a um grupo social não é outra coisa senão tal classe definida em relação à classe das obras do mesmo universo que ela exclui e que constituem seu complemento (BOURDIEU, 2003, p. 71).

Barbosa, K. (2006), também faz apontamentos pertinentes, que desnudam a realidade fabricada pela sociedade, carregada de concepções bastante controladas pela *illusio*, e se refere a este período de forma largamente esclarecedora.

Ainda que houvesse a intenção de rebeldia contra a ordem social vigente, a rejeição do conceito de genialidade e uma crescente consciência do grupo de artistas sobre seu papel social, a apreciação da arte não estava garantida. Como o percurso histórico não é linear e nem garante as necessárias rupturas, o povo mais uma vez, e agora de forma mais intensa, ficou alijado da fruição estética. Infelizmente, séculos e séculos de um excludente processo de sacralização não se quebram facilmente. Como medida preventiva, mais do que depressa as frações dominantes trataram de tomar para si os créditos da criação e apreciação dos bens artísticos. Ou seja, se no começo houve resistência por parte das frações dominantes à recepção das novas poéticas da arte moderna, antes que as classes sociais desprivilegiadas pudessem interessar pela nova arte, a elite cultural, tratou de acobertar as influências popu

e não ocidentais que as mesmas assimilaram, para legitimar essas criações como criação da elite para elite. (BARBOSA, K., 2006, p. 40).

Apesar desta realidade dura do campo artístico, imbuído da lógica constante da violência simbólica, que autoriza os mais capitalizados a ditarem os caminhos de movimentos tão ricos e inovadores, como o Modernismo, e da arte de forma geral, em seus diferentes momentos, Marcuse (1977) resgata o seu potencial político em sua forma estética própria e afirma que “a arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais existentes. Na sua autonomia, a arte não só contesta estas relações como, ao mesmo tempo, as transcende. Deste modo, a arte subverte a consciência dominante, a experiência ordinária” (MARCUSE, 1977, p.11).

Podendo ser revolucionária, a arte extrapola suas possibilidades, que *a priori* são vistas como próprias dela e como único caminho para sua voz, não apenas no sentido técnico e estilístico como ocorreu com o Surrealismo e o Expressionismo que, segundo Marcuse (1977), mostraram a necessidade de novos horizontes de transformação profunda na sociedade, colocando abaixo os monopólios capitalistas com o pré-anúncio de seu fim. A revolução das artes, então, provoca necessariamente a abertura para a liberdade e o rompimento da coisificação da sociedade, na sua dimensão de verdade, protesto, consubstanciada em seu potencial trans-histórico (MARCUSE, 1977).

Fischer (2002) acrescenta que à medida que o capitalismo necessitou da arte como mais uma mercadoria disponível para o adorno das casas e museus e deleite dos mais afortunados, também libertou os artistas na expressão de seus sentimentos, idéias, com diferentes e novos meios para exprimi-los.

O lento desenvolvimento da arte e os moldes fixos de estilo, com o Modernismo, deram lugar a uma crescente produção em tempo rápido, e de acordo com Fischer, apesar do fato de o capitalismo ser, em suas bases, contrário à própria essência libertadora e criadora da arte, “favorecia o seu desenvolvimento, ensejando a produção de grande quantidade de trabalhos multifacetados, expressivos e originais.” (FISCHER, 2002, p.61).

O Impressionismo, segundo o autor, firmou-se como um movimento contrário à arte acadêmica oficial. Assim, mesmo sem a consagração dos ditos autorizados a eleger a produção artística de qualidade, os artistas, conhecidos na história, como Monet, Renoir, Manet, entre outros, permaneceram ligados a tal movimento,.

Fischer (2002) relata que Courbet, em uma carta endereçada ao Ministro das Belas-Artes, na qual recusa o recebimento da Cruz da Legião de Honra, e por ocasião de ingresso como membro na Comuna de Paris, fala do destino mortal da

[...] arte que seja ‘forçada a entrar na respeitabilidade oficial e condenada à mediocridade estéril’. Era uma declaração de guerra à arte oficial, acadêmica. Courbet, que havia rompido como a ‘respeitabilidade oficial’, que havia pintado camponeses e trabalhadores, paisagens, frutas e flores com vigoroso naturalismo, manejando o seu pincel como um trolha de pedreiro, não era um impressionista, porém o seu salto das salas de museu para a natureza, para o meio do povo, para o frescor da luz e das cores, constituem um exemplo para os impressionistas (FISCHER, 2002, p. 85).

Apesar da mudança no estilo, este movimento significou o início de uma arte diferenciada, mas não avançou na crítica mais contundente da realidade social. O mesmo ocorreu com o naturalismo, que, nas palavras de Fischer (2002), “revelou a fragmentação, a hediondez, a imunda superfície do mundo capitalista burguês, mas não pôde ir adiante, não pôde ir mais fundo e reconhecer aquelas forças que se estavam preparando para destruir tal mundo[...]” (FISHER, 2002, p.93).

Já o Realismo crítico, com suas raízes no protesto romântico, avesso que era à sociedade burguesa da época, mostrou-se contrário à face perversa do Capitalismo, não apenas moralmente, mas esteticamente também. Na retratação de uma paisagem, por exemplo, o artista não se coloca como

mero acessório de um órgão sensorial que apreende o mundo exterior, ele é também um homem que pertence a uma determinada época, classe e nação, possui um temperamento e um caráter particulares, e todas essas coisas influem na maneira pela qual ele vê, sente e pinta a paisagem. Todas se combinam para criar uma realidade mais ampla do que o dado conjunto de árvores, pedras e nuvens, elementos que podem ser medidos e pesados. A nova e mais ampla realidade é determinada em parte, pelo ponto de vista individual e social do artista. É a soma de todas as relações entre o sujeito e o objeto, envolve não só o passado como o futuro, não só os acontecimentos objetivos como as experiências, os sonhos, pressentimentos, emoções, fantasias. A obra de arte une a realidade à imaginação (FISCHER, 2002, p. 122).

Dessa forma, o Realismo avança na abertura da sociedade burguesa, e cenas das peças de teatro e dos romances que revelam assuntos absolutamente fantásticos se mostram extremamente reais e coerentes. Quando se transmuta em uma atitude fundamentada no “realismo socialista”, angariando para si o ponto de vista histórico, o artista se propõe a crer no ilimitado desenvolvimento das potencialidades humanas, na liberdade do ser humano, na contradição dialética intrínseca a tudo, no elemento crítico da arte.

Assim, a arte modernista se desnuda das características “homogeneizantes” e das amarras do período clássico, inaugura novas formas de expressão e criação, utilizando um novo entendimento da arte no prolongamento do pensamento moderno, recusando as

classificações hierárquicas anteriores que colocavam em oposição os frutos do trabalho manual e do trabalho intelectual.

A arte é construção, e como afirma Bosi (1991),

No século XX, as correntes estéticas que se seguiram ao impressionismo levaram ao extremo a convicção de que um objeto artístico obedece a princípios estruturais que lhe dão o estatuto de ser construído, e não de ser dado, “natural”. Matisse, abordado por uma dama a propósito de um quadro seu com o comentário “Mas eu nunca vi uma mulher como essa!”, replicou, cortante: “Madame, isto não é uma mulher, é uma tela” (BOSI, 1991, p. 14).

Mais tarde, segundo Gullar (1993), a ruptura com o clássico atinge proporções bastante catastróficas, tanto na concepção da obra de arte, quanto na natureza da experiência estética, quando o intelectual considera a ciência e a técnica como elementos essenciais para a mudança na produção artística e as obras perdem sua força expressiva e a possibilidade da contestação.

Sem optar pelo moderno ou clássico, Ferreira Gullar expõe um pensamento que une obras de Matisse, Picasso e outros destaques da arte moderna em seu nascedouro a produções recentes, atestando que a arte se torna “duradoura” no momento em que “funda uma linguagem, decorre da transformação do material em espiritual, do vulgar em poético, enfim, resulta da criação de um universo imaginário próprio, que não se cria por milagre” (GULLAR 1993, p.18). A criação artística, então, é fruto de trabalho.

Os modernistas, por sua vez, a despeito dos exageros e distorções criadas *a posteriori*, trouxeram o marco essencial para a experiência artística: a possibilidade da elaboração da expressão, ou seja, a expressividade em maior ou menor grau, permitindo a riqueza, a complexidade e o aprofundamento da experiência, traduzindo este elemento como o maior triunfo da arte modernista.

### **3.1.2. A Pintura Modernista**

Em meio às transformações incessantes que ocorreram no mundo, indicando atitudes de modernização nos mais diversos setores, a pintura surge, segundo Canton (2002), impulsionada pelos artistas impressionistas, como a veiculação artística de maior expressão da arte moderna, rompendo barreiras dantes cravadas firmemente no solo da produção clássica.

A atmosfera de liberdade inspira artistas, como Pierre-Auguste Renoir e Claude Monet a fazer germinar este movimento caracterizado principalmente pela produção de telas ao ar livre, o que significava uma verdadeira reviravolta no mundo das artes, já que as academias de Belas Artes primavam pelas aulas em salas apropriadas para o aprendizado da luz, sombra, perspectiva, composição, sem falar na cópia de modelos (CANTON, 2002).

Segundo Canton (2000, p. 18) “os dois [artistas] se abriam para uma pintura que captasse uma impressão imediata e verdadeira das imagens, desprovida de tantas normas. Aos poucos, vários outros artistas adotaram essa atitude e esse desejo de liberdade”.

Para a autora citada, a pintura impressionista se entrega a uma tentativa de focar o trabalho numa maneira diferenciada de pintar, não importando a cena em questão, seja ela uma ação cotidiana ou uma paisagem. Esta era feita com base na impressão pessoal do pintor, que não se utilizava de ensaios ou retoques, pincelava diretamente na tela a interiorização do mundo externo que era capaz de fazer, de acordo com o que lhe chamava o interesse e fazia parte de seu estilo e de sua individualidade.

Com efeito, Édouard Manet foi considerado o modelo intelectual para os pintores impressionistas, pois suas telas prenunciavam temas e técnicas de pintura diferenciadas. Edgard Degas, por sua vez, expunha em seu trabalho uma impressão do mundo focada no movimento, afirmando que a pintura era resultado não apenas de uma impressão visual, mas era influenciada, igualmente, pelos mecanismos do pensamento.

Pierre-Auguste Renoir, apesar de ter o título de um dos iniciadores do Impressionismo, logo se voltou para uma produção mais clássica, já que sua preocupação era de natureza mais instrumental. Ao contrário, Claude Monet firmou-se como expoente emblemático da pintura impressionista, retratando a natureza de maneira diversificada, aproveitando ao máximo “as divergências de luz sobre a paisagem”(CANTON, p.23, 2002), criando obras de jaez marcadamente próprio.

Referindo-se ao momento posterior à explosão impressionista na pintura, Canton (2000) relata que

As descobertas e inovações tecnológicas trazidas pela mudança do século XIX para o século XX ampliaram os questionamentos e impulsionaram novas experiências por parte dos artistas. Uma nova geração, que seguiu e ampliou as pesquisas de cor, luz e forma geradas pelos impressionistas, foi chamada de pós-impressionista. Em vez de formar um grupo único, porém, os pós-impressionistas tinham interesses bem diferentes entre si e, assim, seguiam caminhos pessoais e diversos (CANTON, 2002, p. 26).

Dos diferentes caminhos percorridos pelos diversos artistas neste momento de rompimento de barreiras, destaco aqueles que foram figuras centrais não apenas para a sedimentação viva do Modernismo em suas faces inovadoras, mas também concorreram para moldar influências fortes e marcantes na trajetória de Portinari, o que produzirá mais tarde as bases indispensáveis para a análise e entendimento de sua obra.

De Chirico, Picasso e Breughel são autoridades da pintura que dinamizam para Portinari a abertura de portas antes impensadas, e soluções que o fazem reorganizar sua poética visual para a particularidade de suas formas e cores.

Fabris (1996) salienta que dois momentos articulam a condução do trabalho de Portinari, um clássico e outro moderno. O clássico ganha concretude no Realismo, que, apesar de permanecer em grande parte de sua obra, é muitas vezes reformulado para dar lugar a um traçado mais deformador e original. Esses movimentos são interpretados aos olhos de muitos como a ausência de uma produção própria e marcante.

Fabris (1995), na introdução de um livro por ela organizado, destaca que Mário de Andrade comenta esse movimento dialético da pintura em um artigo publicado pelo Diário de São Paulo, intitulado “Portinari”. Andrade defende o pintor das críticas feitas pela comunidade artística, na figura, talvez principal, de Lasar Segall. Segue o texto de Fabris:

O fio condutor do artigo é a heterogeneidade de Portinari, que Mário de Andrade resgata da possível pecha de ecletismo para reconduzi-la a duas determinantes: o drama interno do artista contemporâneo, ‘ao mesmo tempo artista e homem e que não quer abandonar nem os direitos desinteressados da arte pura, nem as intenções interessadas do homem social’; a ‘curiosidade insaciável’ do pintor pela história do meio, que acaba por convertê-lo em virtuose. Virtuose, Portinari não é, no entanto, desprovido de originalidade. Seu diálogo com as obras de outros artistas, entre os quais o escritor cita De Chirico, Picasso e Breughel, não tem nada de servil ou plagiário: Portinari, ‘quando emprega esses elementos, não apenas os torna próprios dele como os torna próprios do quadro, de tal quadro determinado. São imprescindíveis ali’ (FABRIS, 1995, p.18).

De Chirico, apesar de sua irreverência e de uma arte anti-revolucionária, com a qual, segundo Argan (1992, p. 372), “[...] sentiu e denunciou a incongruência da arte na civilização moderna [...]”, desenvolve um trabalho decalcado dos velhos mestres, em seus temas, costumes e modos, e ainda assim conclui que na história da arte, e apenas nela, ] existir arte. Aí reside uma conexão forte com Portinari, que, também em sua relação com Picasso, mantém essa ligação constante com a história da arte, principalmente no que se refere aos processos criativos. Ou seja, a base de inventividade desses artistas estaria intimamente relacionada com uma verdade irrefutável: a de que a interpretação artística de um pintor revela de alguma maneira as conquistas da arte em seus diversos contextos, e sua linguagem,

apesar de não-linear e própria, carregada de intenções particulares, evidencia uma subjetividade diretamente construída nas experiências anteriores, de outras obras, vividas por outros artistas.

Fabris (1995) esclarece o significado da “antiindividualidade” do artista: “O Portinari dialógico é uma conseqüência do artesão consciencioso, do experimentador inquieto sempre à procura da melhor solução, que coloca a história da arte à prova na medida em que atualiza e lhe confere um novo valor moral” (FABRIS, 1995, p.31).

Breughel, embora não possa ser caracterizado moderno, já que sua obra data de uma época anterior, próxima do Renascimento, forneceu a Portinari uma característica importante, a de encontrar no código figurativo uma possibilidade rica de transmitir ao espectador da obra uma leitura educativa. Nesse sentido, as imagens visuais são como as palavras de um texto, emitem uma história, uma espécie de transliteração.

Dos três pintores que influenciaram Portinari, Picasso, com certeza se destaca, pelo grande conflito produzido no pintor brasileiro. Fabris (1996, p.105) ressalta o caminho de Portinari como “expressionista, eivado de elementos cubistas” na *Série Bíblica* de sua autoria, como também em outras produções como *O Profeta* (anexo h), *Último Baluarte* (anexo i), *As Trombetas de Jericó* (anexo j), trabalhos com influências evidentes do contato de Portinari com *Guernica*, de Picasso.

Os achados picassianos, patentes sobretudo no uso da grisalha, de uma deformação pronunciada, na criação de um espaço abstrato, integram-se com a procura de uma monumentalidade peculiar, na qual se evidencia a manutenção de um dos estilemas mais recorrentes do pintor, o gigantismo do pé e da mão, ao lado do tratamento das unhas que, embora mais sumário, evoca quadros como *Mestiço* e *Preto de Enxada*. Sérgio Milliet, ao analisar o conjunto, prefere apontar as diferenças entre Portinari e Picasso, sem desconhecer, contudo, a “sugestão” exercida por *Guernica* sobre o pintor brasileiro. Embora inspirando-se na técnica de Picasso, Portinari ‘[...] conseguiu introduzir nos hieróglifos picassianos e na geometria cubista uma essência poética que apenas se vislumbra no pintor espanhol. Seria mesmo possível afirmar que Portinari substituiu à inteligência pura a inteligência do coração, mais impura, porém mais vertical e sensível também.’ (FABRIS, p. 105, 1996).

Com a pintura de Picasso, Portinari acreditava ter dado um salto qualitativo em sua obra, que se transfigurou à medida que aceitou esse encontro numa dinâmica bastante dialética. Sua produção descobriu uma linguagem particular, enveredando então por trajetória que mesclava um contato com a produção cubista, uma temporada parisiense com o debate gerado pela volta à ordem, marcado pelo olhar retrospectivo e uma formação acadêmica que, de acordo com Fabris (1996, p.110), “o levaria a aceitar com naturalidade o diálogo com a história do meio [...]”.



Não poderia deixar de citar outros grandes nomes da pintura, que se localizaram em diferentes movimentos e, de uma forma geral, também lançaram as bases para as pesquisas de Portinari. Georges Seurat, acompanhado de pintores como Paul Signac e Camille Pissaro com o pontilhismo; Paul Gauguin e Henri Rousseau, que deram preferência a uma representação da vida na natureza; Paul Cézanne e Braque, este último com o construtivismo; Vincent van Gogh, cuja obra se tornou marco para o chamado expressionismo; Edward Munch, dono de um estilo pessimista, assim como James Ensor ambos Simbolistas; Gustav Klimt, exemplo do Movimento Secessionista; Matisse, Derain, Vlaminck, Manguin, Valtat, Guérin, Puye Vuillar com o Fauvismo. Outros ainda do Dadaísmo, Surrealismo, como Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Max Ernst, René Magritte, Joan Miró e Frida Kahlo, foram figuras de peso na continuidade de inovações que tiveram lugar no cenário artístico contemporâneo, influenciando e inspirando não apenas o pintor, mas muitos artistas até os dias de hoje.

### **3.2 Modernismo no Brasil**

#### **3.2.1 Pintura Modernista no Brasil**

A pintura modernista no Brasil ganhou vida e traçado a partir do trabalho de alguns artistas de renome, como Lasar Segall, artista russo influenciado pela pintura expressionista e inovadora européia, que, por ocasião de sua vinda ao Brasil em 1913, realizou exposições nas cidades de Campinas e São Paulo, causando estranhamento com suas formas geometrizadas e bastante diferentes da arte difundida e cultivada na academia. Dez anos depois, instalou-se no País definitivamente e deu impulso à modernidade, que só agora começava a balançar o panorama da arte conservadora que aqui ainda reinava (FABRIS, 1996).

Mais tarde, sua obra foi comparada à de Portinari de forma bastante incisiva no meio artístico, principalmente por Mário de Andrade, que se encantou com a produção portinaresca desde a primeira exposição do pintor. Mário tornou-se admirador aberto de sua obra, e os elogios, que antes eram dedicados a Segall, passaram quase inteiramente a ser feitos a Portinari. Fabris (1995, p.21), resgata esse devotamento de Andrade que, ao fazer suas

considerações estéticas, vê em Segall “um grande pintor e um artista de profunda seriedade e honestidade artística”, e em Portinari o “criador genial”.

Também Anita Malfatti, após ter tido contato com o expressionismo em uma temporada de estudos na Europa e nos Estados Unidos, foi, segundo Canton (2002, p.64), “quem realmente fincou as raízes da discussão e causou polêmica e, assim, fez eclodir o movimento modernista brasileiro[...]”.

Com uma exposição de seu trabalho, que se deu em 1917, a pintora agradou a muitos expoentes do meio cultural, cumprindo o expediente de revolucionar o cenário e o futuro da arte. Conclama artistas e intelectuais para o desenvolvimento de um pensamento que inauguraria os alicerces do Modernismo brasileiro lançando planos acerca da Semana de Arte de 1922, que encabeçada por nomes, como Oswald de Andrade e Mário de Andrade, foi realizada na cidade de São Paulo (CANTON, 2002).

Ocorrida de 11 a 18 de fevereiro de 1922, a Semana de Arte contou, de acordo com Canton (2002), com a participação de músicos, poetas, escritores e pintores, que organizaram debates, leituras, exposições e concertos. Além de obras de Emiliano Di Cavalcanti, o primeiro a idealizar concretamente a semana, as telas da exposição de arte eram de artistas, como Yandé Almeida Prado, Zina Aita, Paim Vieira, Anita Malfatti, Vicente do Rego Monteiro, entre outros.

Um artista de vulto, dotado de uma poética rural brasileira, que figurou como componente central no debate modernista e, em última instância, abriu os caminhos para Portinari na temática nacional, foi Almeida Júnior. Segundo Fabris (1995, p. 28), “O pintor ituano, na verdade, é um elemento referencial no pensamento crítico dos modernistas, mesmo antes da Semana de Arte Moderna, como comprova sua valorização por Oswald de Andrade em 1915”.

Mário de Andrade, em Fabris (1995, p.28), celebra Portinari como o artista responsável por retomar a tradição de Almeida Júnior na brasilidade e, além disso, realizar uma “obra de sentimento nacional”. O próprio Portinari, falando a Plínio Salgado, afirma: “Almeida Júnior, que é do tamanho do maior pintor da França, abriu picada para a arte brasileira [...] o seu exemplo continua enchendo os nossos museus com a sua grandeza esquecida de todos”(PORTINARI apud FABRIS, 1995, p.28).

É preciso ressaltar, no entanto, que o Movimento Modernista em terras brasileiras se deu, segundo Fabris (1996), em bases necessariamente diferentes das que vicejaram em sua concepção primeira, na Europa, principalmente pela realidade do campo cultural, único, de cada contexto, o que é melhor explicitado adiante.

Tendo em vista toda a conjuntura social e cultural que impulsionou o surgimento da arte modernista no mundo e no Brasil, é importante considerar o questionamento e os cânones derrubados pelas novas conquistas, que engendram valores diferenciados e inovadores. No mundo, o Modernismo aparece como um movimento de extrema relevância social, redimensionou o campo da produção artística em todas as suas facetas, imprimindo, nos artistas de vanguarda, estilos revolucionários, que influenciariam tudo o que viria depois deles, contagiando a arte de um espírito de liberdade e criatividade intensas.

No Brasil não poderia ser diferente, mesmo com mudanças tardias, o País pôde interpretar a seu modo as fontes do movimento, inaugurando uma reviravolta nas concepções de arte e no fazer artístico. Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Portinari e artistas responsáveis por outras manifestações artísticas, além da pintura, colaboraram para a constituição de uma arte brasileira não apenas modernista, mas essencialmente nacional e extremamente rica em significados sociais.

### **3.2.2 Portinari e o Modernismo**

O contato de Portinari com a pintura modernista, como ficou esclarecido no item sobre sua biografia, foi extremamente relevante e se deu após alguns anos de aulas de desenho às quais se dedicava no Liceu de Artes e Ofício e de uma tentativa fracassada de ingressar na Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro.

Finalmente, no início da década de 1920, como aluno-livre da Escola Nacional de Belas Artes, teve contato com professores voltados para uma arte acadêmica e para a inovação experimentada não só pela vanguarda européia, mas também pelos artistas brasileiros envolvidos como a revolucionária semana de Arte Moderna de 1922 na grande São Paulo. As inovações, contudo, não significaram muito para ele, que participava de grandes mostras nos Salões Anuais promovidos pela escola, mas que se restringiam aos moldes clássicos de p (BALBI, 2003).

Com anseio de interpretar de forma honesta e sincera o meio brasileiro, pintou a obra “Baile na Roça”, um retrato da sua vida no interior do País, que não foi bem recebida pela Escola de Belas Artes. Entendendo a necessidade de pintar o que momentaneamente agradava os Salões da Escola de Belas Artes, o pintor se dedicou ao retrato, ganhando

medalhas nas exposições, colocando-se em posição de concorrer para o maior dos prêmios: o Prêmio de viagem.

Até ganhar a viagem para Paris, Portinari teve outras pequenas vitórias apresentando retratos no Salão da Escola de Belas Artes. Em 1927, foi contemplado com a grande Medalha de Prata. A premiação mais importante chegaria um ano depois, graças a seu Retrato de Olegário Mariano, poeta e amigo. Com o sucesso, a Associação dos Artistas Brasileiros o convidaria para a primeira exposição individual, em maio de 1929, no Palace Hotel do Rio. Um mês depois, Portinari embarcava para Paris. Na cidade luz, ponto de convergência dos vanguardistas, ele repensaria sua maneira de pintar e a relação de sua arte com o Brasil. De lá, voltaria mudado (BALBI, 2003, p. 27).

De volta ao País, segundo a autora supracitada, sua obra pôde exprimir a essência artística do pintor, que ocupou as telas com pinturas voltadas para temas sociais, dando continuidade à explosão de idéias e inovações da década anterior, em que a abordagem na arte se mostrava autenticamente brasileira, e o Brasil galgava diferentes instâncias na expressão de obras do cotidiano e tradição tipicamente nacionais.

Suas pinceladas e cores ganharam aspectos expressionistas e realistas, que se combinavam com um firme objetivo de retratar crianças, mulheres e homens de sua Terra. Segundo depoimento de Antonio Bento (2002), por ocasião da aproximação do centenário de Portinari no ano de 2003, “fazer telas tendo como temas as cenas de Brodósqui, com sua gente humilde e sofrida, apresentar um Brasil ainda não revelado e que permanecia virgem em seu espírito tornou-se o alto propósito que motivou Portinari” (BENTO, 2002, p. 44).

De acordo com Balbi (2003), em 1934, a obra “Despejados” inaugura a temática social em seu trabalho e, juntamente com outras formas, do acervo grandioso de obras que retratam a situação do homem brasileiro, recebe títulos como “Lavrador de café”( anexo k), “Estivador”(anexo l), “O Sorveteiro” (anexo m), “Operário” (anexo n), o que demonstra a preocupação do artista em desnudar a vida humilde utilizando a paisagem de Brodósqui, sua terra natal em que vivenciou infância de pobreza, como pano de fundo para sua produção.

Com a tela “Café” (anexo o), Portinari tornou-se conhecido internacionalmente por ocasião do recebimento de uma menção honrosa, na exposição Internacional de Pinturas do Instituto Carnegie de Pittsburg. De acordo com Balbi (2003),

Para pintar *Café*, Portinari se inspirou nas recordações dos trabalhadores de Brodósqui, cujos pés e mãos agigantados marcavam a ligação entre o homem e o trabalho. Na tela, estão representados os vastos campos de terra vermelha, os cafezais sem fim que sustentaram a economia do país, os negros musculosos pela lida em colheita, as mulheres cansadas, o capataz rígido (BALBI, 2003, p. 37).

A partir daí, Portinari pintou painéis, murais com os afrescos, revolucionando as técnicas pictóricas brasileiras e reorganizando os rumos da pintura modernista. Sua obra se tornou porta-voz do imaginário nacional, caminhando ainda por diferentes fases, como a dedicada aos temas sacros, da infância, entre outros mais.

Uma frase de Callado (2003, p.57) leva ao entendimento da intensidade e comprometimento deste pintor, que ficou conhecido como um dos mais importantes da pintura modernista brasileira e o pintor “oficial” do Brasil: “a devoção de Portinari à arte clássica e sua fé no desenho fizeram dele um modernista sério, inimigo de facilidades e improvisações”.

Fabris (1996) esclarece que, embora tenha se firmado como pintor modernista e apesar de questionar a academia e a disseminação de uma cultura da disciplina, no século XX, ele

não era, contudo, um artista afinado com as pesquisas realizadas pelas vanguardas nas duas primeiras décadas do século, caracterizando-se pela adequação aos dois gêneros dominantes na Escola Nacional de Belas-Artes: o retrato como prática efetiva e a paisagem como intenção ainda não concretizada. Buscava, antes, no classicismo o fundamento para a arte moderna: ‘O classicismo é uma feição da arte perfeitamente eterna. Afigura-se me como uma gramática, para os que querem bem escrever. É preciso conhecê-lo e praticá-lo, para se poder pensar em obras renovadoras. De modo que constitui o elemento de ordem, a norma constante para as revoluções estéticas’ (FABRIS, 1996, p.18).

Mesmo assim, influenciado por Picasso, o artista compreendeu a grandeza do trânsito por diferentes registros, vivenciou a contemporaneidade dos estilos, ao se propor a experimentação, a liberdade nas pinceladas e buscou na história um referencial dinâmico para nela encontrar, segundo Fabris (1996, p.30), “não modelos ideais, mas idéias, motivos, a partir dos quais dará uma visão pessoal da pintura, longe de fórmulas e de preceitos autoritários”.

Sua composição configurou até mesmo, segundo a autora, em algumas obras, o moderno e o clássico ao mesmo tempo, já que a deformação, marca do seu trabalho em obras como as do ciclo econômico, evidenciou o expressionismo numa dinâmica tensa entre os planos da pintura, chamando a atenção para os trabalhadores e a magnitude de suas figuras com proporções ampliadas.

A meu ver, é possível perceber, em seu trabalho, um esforço árduo para a construção de uma poética visual própria, e mesmo com a ascendência do cubismo, que lhe remetia a deformações num caminho essencialmente expressionista e com a coincidência de diálogos constantes com a história da arte, que ele e Picasso travam a todo instante em suas

telas, Portinari primou pela sensibilidade, alcançou o equilíbrio entre o entendimento da função social da obra como parte do universo cultural mais amplo e sua personalidade criadora. Sua deformação se mostrou mais controlada, harmonizando as formas e as idéias.

Considero que a presença do código figurativo seja muito forte em sua produção e ele imprimiu à experiência clássica uma solução muito própria e particular. Portinari sensibiliza, comunica seus anseios, toca o individual e o coletivo por meio de uma linguagem moderna educativa, de fundo social e essencialmente estética. Suas pinceladas deram vida à representação por meio do trabalho árduo com a técnica, sem deixar de imprimir poesia à figuração, sempre renovada pelos temas humanos.

Nisso esse artista contraria quase integralmente a proposta de Ortega y Gasset (2005), porquanto o autor advoga a desumanização da arte e fala do rompimento com o aspecto humano na obra de arte. Ortega y Gasset expõe o entendimento da nova arte como aquela que caminha para longe da significação obtida pela experiência vivida, conhecida, propondo o afastamento da essência humana. Prega uma nova sensibilidade, ligada à operação de desumanizar, compor um processo árduo que gere prazer estético, especificamente estético, naqueles considerados novos artistas, porém

Não se trata de pintar algo que seja completamente distinto de um homem, uma casa, ou montanha, mas sim de pintar um homem que pareça o menos possível com um homem, uma casa que conserve de tal o estritamente necessário para que assistamos à sua metamorfose, um cone que saiu milagrosamente do que era antes uma montanha, como a serpente sai de sua pele. O prazer estético para o artista novo emana desse triunfo sobre o humano; por isso é preciso concretizar a vitória a apresentar em cada caso a vítima estrangulada (ORTEGA Y GASSET, 2005, p. 43).

Considerada em suas muitas formas, de essência realista, a obra de Portinari seria, então, interpretada, nesse sentido expresso por Ortega y Gasset (2005), de conteúdo desprovido de estilo, que segue, em suas palavras “docilmente a forma das coisas”, distanciando-se em última análise dos pressupostos inerentes à classificação de uma obra como parte do novo movimento, inaugurado pela nova arte.

Relembrando, porém, a essência celebrada pela arte modernista, sua pintura, segundo minhas assertivas, cria o nexos com a questão educativa, que se resolve no intuito intrínseco da obra, por não ser neutra, mas porque vai além da mensagem do autor e incita a participação do espectador, estimula o pensar, numa atitude emblemática do mestre, que se propõe a educar.

Como visualizar a arte de Portinari tendo em vista essas realidades? Qual a relação desta visão com a idéia de modernidade, que perpassava o grupo modernista

brasileiro? Algumas análises apontam para os limites entre a concepção de arte modernista do pintor e os cânones do modernismo em seu berço, o que ocorreu também, sem dúvida, com a arte modernista no Brasil, envolvendo os demais artistas de renome da época. De acordo com Fabris (1996)

Uma análise formal da trajetória de Portinari demonstra, sem sobra de dúvida, que o pintor não era moderno nos termos propostos pelas vanguardas históricas dos primeiros vinte anos do nosso século. Na realidade, uma análise semelhante deveria ser aplicada ao conjunto da chamada produção plástica modernista, na qual se notam, em geral, as mesmas hesitações de Portinari, a mesma dificuldade em dar um salto para a concepção anti-representativa, alicerçada em ritmos plásticos e numa visão espacial antiilusionista. Esse salto, parcialmente ensaiado pela Anita Malfatti de 1917, não é dado pela arte brasileira por uma série de fatores que merecem ser analisados (FABRIS, 1996, p.160).

Os fatores aos quais a autora se refere figuram em um contexto de intenções voltadas para a “atualização” das concepções de obra de arte e de artista, o que significa, na verdade, um desejo premente de reformulação desses conceitos. Segundo Fabris (1996), a concepção de arte modernista dos artistas brasileiros não foi marcada

[...] pelo ímpeto destrutivo das vanguardas históricas, e sim pelo olhar retrospectivo da volta à ordem, normalizadora dos excessos cometidos no começo do século e restauradora do verdadeiro sentido da arte. Confrontados com esse contexto problemático, com esse verdadeiro rechaço das inovações lingüísticas das vanguardas, os artistas brasileiros acabam por elaborar uma proposta moderna de superfície, que se vale de estilemas, de fragmentos da visão moderna, mas que não aposta decididamente na renovação da concepção espacial e no abandono do referente. A arte brasileira do período modernista não é formalmente moderna, se comparada com as propostas européias, por um conjunto de fatores, que não se podem restringir somente ao campo cultural. A dificuldade em ser formalmente moderno deve ser buscada também no terreno extra-artístico, notadamente na ausência de um fenômeno como a Revolução Industrial, no qual se enraíza, em parte, a concepção de arte moderna (FABRIS, 1996, p. 160).

Para a autora referenciada, o movimento modernista brasileiro consegue captar então alguns matizes da concepção da arte moderna; aparenta em vários sentidos congruências suas razões fundamentais, mas não reúne os contextos histórico, social e cultural que deram as bases para sua formulação.

No Brasil, a noção de modernidade é então bastante particular. Mesmo que Portinari tenha visitado os grandes mestres e analisado, estudado as inovações que imprimiram ao *campo* da arte, o caminho modernista, trilhado por ele, certamente é diferente. Ademais, em sua obra vicejam ainda sua história pessoal, seus próprios tropeços e vitórias peculiares à trajetória de sua vida como artista.

No País, a expressão plástica se estriba na construção de uma iconografia nacional, que conjuga elementos como as evocações da paisagem do interior, o homem popular, a cidade, signos culturais ligados ao passado, e ainda o campo, conservando os sinais da infância do país e do artista. Em outros termos, a modernidade brasileira é localizada na busca por uma linguagem plástica que opta claramente pelo realismo, o moderno é calcado em sustentáculos, que despertam nos artistas brasileiros a necessidade de dar resoluções às dificuldades por que passava o Brasil. Referindo-se a Portinari, Fabris (1996) explicita que

já na época em que era estudante da Escola Nacional de Belas-Artes, havia manifestado a intenção de engajar-se num projeto de definição de uma arte nacional, encontrará, ao regressar da Europa, um ambiente propício a essa determinação. Não será, no entanto, para a paisagem física que seu interesse se voltará, pois, em Londres, havia descoberto a vocação para a “grande composição”, articulada em volta da presença dominante da figura humana. A paisagem, embora não deixe de existir enquanto gênero próprio no interior de sua produção, é, porém, via de regra, subordinada à presença humana, que acaba por conferir-lhe um significado preciso (FABRIS, 1996, p. 162).

Assim, a obra de Portinari pode ser considerada contraditória pois coaduna com a idéia também contraditória de modernidade de seu País, já que o momento histórico e os processos de modernização colaboram para essa característica, o que revela a proposição de uma arte de contestação, de uma manifestação essencialmente crítica. Dessa forma, suas iniciativas pairam em um contexto desafiador, lançado pela arte moderna e se concretizam na opção de, assim como escolhem os demais artistas do Modernismo, lançar mão, como enfatiza Fabris (1996, p. 169) “de alguns de seus recursos em busca da construção de uma arte *moderna e brasileira*, longe da utopia internacionalista da maior parte das vanguardas”.

Essa passagem esclarecedora acerca das formulações modernistas brasileiras é importante e fecunda, mas não pode distanciar este texto do ponto principal a ser discutido e analisado aqui, que pode ser paradigmático da produção de Portinari e essencial para a determinação dos elementos que se organizam em seu trabalho de caráter social enun por Fabris (1996, p.163): “o interesse [do artista] em criar uma iconografia nacional, alicerçada na representação de cenas rurais e evocações da infância que têm sua matriz primeira na experiência pessoal de Brodóski”.

### **3.3. Modernismo, Modernistas, Infância e Portinari**



Neste momento do trabalho, afirmo que é imprescindível resgatar o fato de que a criança ganhou espaço preponderante no mundo moderno por meio da instituição escolar, ou seja, a modernidade se apropria da categoria da infância e transforma o ser infantil no aluno, inaugurando até mesmo um novo entendimento no que se refere ao campo da educação e seus estudos. A cultura moderna, neste sentido, fala das escolas como o espaço, propriamente dito, do tratamento adequado a ser dado às crianças, combinando a expressão moderna de identificação dos pequenos com as disposições mais acertadas de comportamento e boas maneiras com os quais eles devem ter contato.

O que pretendo enfatizar com essa contextualização é que as alusões feitas às crianças serão quase que necessariamente permeadas pela educação e pelas conquistas relacionadas à escola. Um paralelo entre a educação em geral, o ensino e a arte-educação mostrará, então, de forma clara, como se entrelaçam as questões referentes ao Modernismo, os modernistas, a infância e Portinari, já que o movimento modernista engendrou no Brasil, em termos artísticos e educacionais, um novo olhar sobre a produção e o universo infantil, e Portinari, como artista da segunda geração do Modernismo, assim como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Mário de Andrade, mudou os caminhos da arte e do ensino da arte no Brasil.

Segundo Barbosa, A. (2005), o século XX conta com o contexto de uma educação nos moldes positivistas, que aos poucos abre espaço para os princípios de uma pedagogia experimental. Em decorrência, tem lugar a valorização do desenho, contrapondo-se aos preconceitos contra o ensino da arte do século XIX, oriundos de uma visão convencionalista de horror às atividades manuais e ao trabalho, visão herdada do hábito português de explorar o trabalho escravo.

Para a autora, a abolição da escravatura foi responsável pelo respeito ao trabalho manual, que coincidiu com a inversão do trabalho físico pelo mecânico. Houve uma renovação dos valores voltados para as artes ligadas à indústria em detrimento das Belas Artes, ainda consideradas artigos de luxo. O ensino da arte era, contudo, o ensino do Desenho; eram observadas as precisões da linha e do modelado, ou seja, sobrepujava o lado técnico dos traçados, o sentido utilitário e pragmático do seu uso. A escola considerava o Desenho mais como uma forma de escrita do que uma arte plástica. O desenho evidenciava uma outra forma de comunicação, às vezes, mais exata, detalhada, que ilustrava o pensamento com maior precisão.

Barbosa, A. (2005) esclarece que o modelo americano de ensino da Arte se instaurou com o liberal Rui Barbosa, que ressaltava o aspecto propedêutico do desenho, e enxergava o enriquecimento econômico do País pela via do desenho industrial, da educação técnica e artesanal do povo. O trabalho era o ponto-chave dessa visão, de adestramento da inteligência e sedimentação do caráter.

Rui Barbosa, responsável pelos Pareceres do ensino primário, entre outros, também se deixou dominar, de acordo com a autora supracitada, pelo viés do movimento romântico, dando à arte uma concepção moral no início do século XX. O bom, o justo e o belo andavam de mãos dadas nessa obra pedagógica ética, ligada à observação da natureza. Houve, pois, uma adaptação dos modelos estrangeiros ao Brasil.

Por volta de 1916, conforme ainda a autora referenciada, a situação das aulas de Desenho era caótica; nelas não havia reprovação e para ganharem importância foram associadas à Geometria, agora não por causa da indústria, mas pelo advento dos exames de admissão ao ginásio que os exigiam.

Nesse momento, a pedagogia experimental exercia influências na educação em geral e na arte-educação. A manifestação da criança, a sua expressão, começou a ser valorizada e investigada por meio do desenho, e sua imagem extrapolou para a de mini-adulto. O ensino dava os primeiros passos rumo à concepção de que o processo de ensino deveria submeter-se ao modo como a criança reage ao mundo. Uma aproximação com a Psicologia inaugura um respeito ao grafismo infantil. À criança começa a ser permitido encontrar em sua própria imaginação os modelos para sua produção (BARBOSA, A., 2005).

Ressaltando a importância dos modernistas no despertar de um olhar diferenciado para a criança e comentando sobre o papel da Psicologia neste contexto, Ana Mae Barbosa (2005), assim se expressa:

Entre os modernistas brasileiros, Anita Malfatti e Mário de Andrade iriam desempenhar atividades de grande importância para a valoração estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança. O experimentalismo psicológico com o desenho da criança, embora considerando produtos da atividade gráfica infantil, desvios da Arte, imperfeições auto-corrigíveis pela frequência da ação e pelo desenvolvimento, provocou a resultante metodológica de retirar os modelos externos das aulas de desenho, levando a uma busca e enriquecimento de modelos internos (BARBOSA, A., 2005, p.112).

Ainda segundo a mesma autora, Anita Malfatti

foi a figura de pintora mais importante da Semana de Arte Moderna de 1922 e, como professora de Arte, em seu *atelier* (e mais moderadamente na Escola Americana) inovaria os métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão (BARBOSA, A., 2005, p. 114).

Informações de Barbosa, A. (2005) esclarecem, que de 1927 a 1935, as repercussões da famosa Semana encontraram eco na educação formal e na educação artística. Houve um verdadeiro despertar no entendimento nacional sobre a educação da criança. Com objetivo de democratizar a sociedade, o Movimento da Escola Nova inspirou reformas educacionais nos diferentes Estados brasileiros, imprimindo um pensamento que considerava o aluno o centro das atenções no processo ensino-aprendizagem, sem uma preocupação com a transmissão do conhecimento, mas, principalmente, com a formação nas escolas de pequenas comunidades favoráveis ao trabalho em conjunto. Os conteúdos tradicionais eram vistos com críticas e pensadores importantes fizeram parte deste Movimento, pregando a importância da espontaneidade da criança, tais como o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), expoente na América. Esse movimento perdeu força com o regime ditatorial no Brasil, e mais tarde foi recuperado em outros moldes, não os científicos, mas especificamente políticos.

Na Educação Artística, além de Anita Malfatti, que oferecia cursos sob a ótica da universalidade da linguagem infantil, uma figura que se ligou de maneira militante às conquistas concretas relacionadas às crianças, foi Mário de Andrade. Barbosa, A. (2005) afirma que, como diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, o escritor conduziu investigações e pesquisas sobre a arte dos pequenos, inclusive estudos na universidade anos mais tarde, quando se dedicou a um curso na Universidade do Distrito Federal.

Como conta Faria (2002), mesmo antes de integrar o Departamento de Cultura, Mário de Andrade, por volta de 1929-30,

através de artigos publicados, já demonstra atenção em relação à arte infantil e à arte proletária. Indo além da questão artística, mesmo dizendo que não gostava de política, acabou juntando arte e política no seu conceito de *arte em ação*, dedicando sua vida ao DC, onde refinou seu compromisso com as questões sociais [...] (FARIA, 2002, p. 45)

A época e a vida paulistana estavam embebidas de um sentimento que considerava a criança como adulto ainda incompleto, sem competência e as medidas em prol desse ser se direcionavam a ações assistencialistas, que enfatizavam iniciativas relacionadas à

alimentação, à saúde, à sobrevivência, e, de acordo com Faria (2002), às crianças daquele contexto

a atenção era dada antecipando sua condição de aluno que, por sua vez, já ia se distanciando do ser criança. Na sociedade que se industrializava, já não existia espaço para a criança: ou ela trabalhava, ou era aluno, ou era assistida para adquirir condições para trabalhar e/ou estudar. Uma proposta educacional que resgatava a infância, isto é, que permitia à criança permanecer criança por algum tempo, não tinha lugar na sociedade do trabalho, onde geralmente ela era tratada enquanto uma questão médico-sanitária e começava a ser também tratada enquanto uma questão trabalhista (FARIA, 2002, p.47).

Revolucionando então as posturas devotadas às crianças, Mário de Andrade adotava o entendimento de criança como ser capaz de produzir cultura, além de consumir e aprender a cultura do espaço e tempo que a envolvem, ou seja, a infância teria, segundo ele, papel admirável na construção da cultura nacional. Sua dedicação abrangia projetos de qualificação do serviço público, que incluíam o respeito às crianças pobres, filhas dos operários, e uma remodelação da educação, dos sentimentos e cuidados com relação ao ser infantil, já que é possível ver o escritor, como diz Faria (2002, p. 51) “como educador da infância; tendo sido professor de música, professor da Universidade do Distrito Federal e tendo também ensinado muito através de suas cartas, sua faceta de educador já é percebida”.

Suas iniciativas, como a criação do Parque Infantil, concretizam o pensamento de um intelectual brasileiro preocupado com a brasilidade, com a força de um país que encontra em suas crianças o futuro, uma geração forte, interpretada pela existência e respeito à criança como cidadã, visão que extrapola, nas palavras de Faria (2002, p.52), a “questão de patriotismo ou enquadramento da criança na nova realidade industrial brasileira”.

Em uma carta endereçada ao amigo Portinari, Mário de Andrade fala de seu cargo na Prefeitura, dando sinais de entusiasmo e da intenção de criar projetos.

[...] estou num posto importante que me deram na Prefeitura, imagine só: Diretor do Departamento de Cultura e Recreação. Vou criar bibliotecas populares, já estamos com três parques infantis pra crianças dos bairros operários, criando uma biblioteca Brasileira, dirigindo o Teatro Municipal, lançando uma biblioteca infantil, organizando as grandes festas populares, dia da raça, fim de ano, carnaval enfim cuidando de tudo (ANDRADE apud FABRIS, 1995, p. 50).

Outras iniciativas, com enfoque especial para a infância, foram realizadas pelo poeta durante a gestão da Prefeitura, entre os anos de 1935 e 1938, e de acordo com notas de Fabris, referentes ao mesmo período,

Mário de Andrade dedica-se quase que exclusivamente ao Departamento de Cultura e Recreação, criando parques infantis (nos quais eram ensinadas noções de folclore), várias modalidades de biblioteca (circulante, ambulante e infantil), a Discoteca Pública, o Arquivo da Palavra, a Orquestra Sinfônica, o Coral Paulistano, um conjunto vocal madrigalista, um trio e quarteto de cordas, um Laboratório de Fonética, a Sociedade de Etnologia e Folclore (em colaboração com Dina e Claude Lévi-Strauss). Dá início à construção do prédio da Biblioteca Central (futura Biblioteca Mário de Andrade) e amplia consideravelmente seu acervo. Institui um curso de Folclore, a cargo de Dina Lévi-Strauss, cujo objetivo básico é formar pesquisadores aptos a realizar trabalhos de campo e a reorganizar as seções etnográficas dos museus brasileiros. Projeta a fundação de uma escola de gravura, de uma galeria para exposições de artes visuais, de alguns museus, entre os quais um de reproduções, de um laboratório cinematográfico para a realização de filmes científicos e educativos (FABRIS, 1995, p. 50).

Na carta, Mário refere-se a um episódio importante da carreira de Portinari, que o encaixa perfeitamente na conjuntura educacional citada anteriormente e o liga ao universo dos artistas engajados na postura de educador, Mário o saúda por sua nomeação para a cadeira de professor nos cursos da Universidade do Distrito Federal, instalados por Anísio Teixeira, em julho de 1935, que era diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal.

O interesse de Portinari pelo ensino se concretiza na difusão da pintura mural. Fabris (1996, p. 117) assegura que o pintor enxergava essa pintura como “o melhor instrumento da arte social, uma vez que o muro pertence, via de regra, à comunidade e conta uma história, interessando um grande número de pessoas”. Suas intenções educativas abarcam não somente o conjunto de cenas históricas e religiosas, mas trazem à baila os meninos de Brodóski, as cenas da vida na roça, os retirantes, os trabalhadores do morro, a gente simples do País, as brincadeiras e jogos infantis que traduzem uma mensagem forte, de denúncia, mas também de esperança, que visam, em última instância, a alcançar o povo.

O pintor, de forma íntima, sentia-se identificado com o ensino e considerava a pintura mural um elemento precioso de educação, de influência coletiva, que resgata o sentido irradiador da arte e da experiência pedagógica frutífera. Fabris (1996) relata que

Tendo perdido um pólo de irradiação com o fechamento da Universidade do Distrito Federal, em janeiro de 1939, o artista tenta interessar o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, na criação de uma nova cadeira de pintura mural na Escola Nacional de Belas-Artes: “[...] *cheguei à conclusão de que o meu lugar devia continuar a ser entre os meus alunos, ainda mesmo que, para isso, venha prejudicado na minha obra e nos meus interesses pessoais [...]*” (FABRIS, 1996, p. 55, grifo do autor).

Portinari dialoga fortemente com essa postura diferenciada em relação ao ensino, mas também em relação à criança, à infância. Suas convicções se materializam na força plástica de suas figuras que evocam uma concepção social de infância, até mesmo nas obras

que reproduzem o tema dos retirantes, por exemplo. Essas telas procuram recompor um cenário vivenciado e visto por ele quando criança, e sua visão da criança morta, da criança que chora por comida, por tristeza, por fome e por uma vida melhor, lembra em muitos aspectos a figura explorada do ser infantil nos cafezais, a dos pedintes nos semáforos que hoje povoam o Brasil e as ruas das cidades brasileiras. Possivelmente, estas crianças seriam núcleo de sua arte se ele ainda estivesse vivo.

A infância nunca deixou de comovê-lo, de extrair dele sentidos marcantes em diferentes nuances, da brincadeira, dos jogos, e ainda sua parcela de dor no universo da pobreza e do sofrimento. Fabris (1996) nota, em seus quadros, que evidenciam temas do fundo de sua memória,

Uma dilatação do sentido espacial, como se o pintor rememorasse a praça de Brodóski com os olhos de criança e lhe conferisse dimensões quase gigantescas, acentuadas pelo sentimento de infinitude que é o verdadeiro elemento organizador da composição. Tanto as figuras dos trabalhadores quanto os jogos infantis fazem parte daquele grupo de obras que Portinari considera mais pessoais e menos sujeitas a uma visão convencional, por terem sido vividas anteriormente: *‘As imagens que ali se afirmam, a bola de meia, os pés descalços, os trancos, as caneladas, a cerca de pau, tudo isso são imagens impressas na minha memória, que se reúnem e gritam a um esforço evocador, que cruzam os caminhos do meu mundo secreto [...]’* (FABRIS, 1996, p. 48, grifo do autor).

Esse “esforço evocador” acena para uma postura intencional, no mínimo reveladora, e, a exemplo de sua visão do negro, por ele considerada uma figura digna de maior compreensão, que traz em sua imagem a tradução do sofrimento nas senzalas, da escravidão forçada, longe dos júbilos do progresso, mas que ainda assim mostra algo de humano, de sensível, de puro, que resiste à submissão e renuncia à depressão. Também aqui observo o fio condutor interpretativo, que reafirma a todo instante uma concepção de infância que não deve se dobrar aos apelos do mundo robotizado, que explora e reinventa as possibilidades do aprender sem se deixar abater pelas amarras repressoras da escola; que resgata a potencialidade das brincadeiras; que denuncia a infância alquebrada pela dor da enxada, do trabalho infantil que ajuda na renda familiar.

Sem dificuldades, é possível apreender a força de uma arte que busca a brasilidade moderna em suas deformações, que crava o olhar nos objetos da cultura nacional e os documenta numa iconografia eminentemente brasileira, com o mastro de São João, o baú, mas também com a gangorra, o pião, a pipa, num movimento que expressa, ao mesmo tempo, aspectos sociais, infantis e educativos de sua produção. Fabris (1995, p.30) relata um trecho no qual Mário de Andrade fala da pintura muralista de Portinari, ressaltando que: “De erudita

e riquíssima de invenções, sua pintura torna-se acessível, mais realista, ainda mais deformadora, dando vida a uma obra educativa, impressionante, dinâmica, duma força prodigiosa” (ANDRADE apud FABRIS, 1995, p.30).

É nesse sentido que creio estar presente uma rede fértil e rica de conexões entre os pilares do Movimento Modernista Brasileiro, movimento que preparou o terreno para as descobertas inteligentes acerca da infância e da nacionalidade, alcançando artistas que se dedicaram à temática em seu trabalho e iniciativas, possibilitando uma visão mais ampla não apenas da criança, mas dos sentidos da educação, do ensino, elementos intrínsecos ao conjunto de composições que envolvem o ser infantil.

A escolha de Portinari e sua obra paira principalmente em questões que me inquietam e me fazem pensar: Que ser é este tão especial, que trouxe a poesia para as pinceladas e revelou ao mundo o olhar ingênuo dos pequenos de uma infância real? Um grande homem, que se viu menino ainda em sua cidade de terra roxa e soprou os ventos de uma história humilde de brincadeira, pé no chão e descoberta. Um pintor apaixonado, que travou, com tintas, a guerra pacífica da sensibilização, uma obra inteira ainda vibrante, que sintetizou a arte do pensamento numa existência marcante.

A meu ver, Portinari retratou, em suas telas, o **ser** criança e o **ter** infância, a divertida aventura das pipas pelo ar, o vôo livre dos balanços, a engenhosidade gostosa das gangorras, o jogo animado de futebol, a alegria eterna dos palhaços nos circos, a sensação de liberdade do pula-cariça, o desafio do equilíbrio no plantar bananeira, dar cambalhota, e o canto sonoro de sons infantis na brincadeira das rodas sem começo e sem fim.

Infância dos sonhos, símbolo da imaginação, de criatividade, devaneio, inspiração e felicidade. Infância de verdade... Talvez a sua arte possa enriquecer nossos dias, nossas vidas, nossas aulas, nossas concepções, conceitos, representações. Talvez precisemos da visão de um artista assim engajado para entender que tudo na vida exige um sentido, um significado.

Suas cores talvez possam encher nossos olhos, esclarecer nossas almas e dialogar com nossas essências, dizendo ao nosso fazer pedagógico que “educação” é ouvir mais do que falar, sentir mais do que racionalizar, viver mais do que sofrer, aprender mais do que ensinar.

#### **Capítulo 4 - Representações das crianças a partir de Portinari**

*Sabem por que é que eu pinto  
tanto menino em gangorra  
e balanço?  
Para botá-los no ar feito anjos.*  
**Cândido Portinari**

Neste capítulo pretendo resgatar os aspectos destacados que perpassaram este trabalho, dando ênfase especial à obra de Portinari rumo ao entendimento da sua concepção de infância. Para tanto, procuro fazer leitura e análise de imagens emblemáticas da infância retratada pelo pintor e com base em minhas apreensões como educadora de crianças, evidencio características de sua poética visual. Além disso, algumas opiniões de outros artistas sobre o pintor e sua produção são comentadas concretizando assertivas que englobarão tanto críticas a ele, quanto seus valores plásticos.

#### **4.1 Análise das obras**

Qual seria, afinal, a concepção de infância retratada nas obras de Portinari? Antes de adentrar na análise das obras escolhidas para comentários acerca das concepções e idéias que as telas evocam, será necessário de antemão explicitar o caminho percorrido neste momento da pesquisa.

A leitura das imagens apresentadas neste capítulo foi influenciada principalmente pelo contato com a obra de Buoro (2003),<sup>3</sup> que desenvolveu estudos sobre a arte, seu ensino e o olhar significativo que deve ser direcionado para o texto artístico, criado e desenvolvido nas telas e trabalhos dos artistas. As impressões da autora se aproximam muito do que acredito ser válido ressaltar em uma proposta de análise das obras dos pintores. Assim, a obra de Portinari será comentada aqui segundo os ensinamentos de Buoro (2003), que conseguem aclarar o sentido enriquecedor e sensibilizador da experiência estética bem como auxiliam no alcance do objetivo primordial deste capítulo.

Algumas interpretações da obra de Portinari já foram mencionadas e a intenção aqui é resgatar algumas dessas observações e concluí-las, o que pode dar à pesquisa uma

---

<sup>3</sup> A autora, Anamelia Bueno Buoro, é professora da História da Arte, doutora em Comunicação e Semiótica PUC-SP, e a obra consultada é fruto de sua tese de doutorado.



linguagem mais completa, revelando uma visão pedagógica e, ao mesmo tempo, estética, especialmente pelas grandes possibilidades que cercam a temática.

A educação do olhar proposta por Buoro (2003) também foi escolhida pela relação íntima que proporciona com a História da Arte, característica forte da obra de Portinari e também da de Picasso, grande influenciador da pintura portinaresca. Não me adentro na relação com a Semiótica que Buoro (2003) constrói, porque esse não foi meu intuito, mas pude apreender de sua teoria elementos importantes para realçar, especialmente, a relação da arte com a educação.

Outro elemento que exerceu grande influência na escolha da autora é sua defesa da força das imagens, e como tal deve ser considerada como presença insubstituível no processo educativo, é preciso “observar essa presença como algo que atua sobre a sensibilidade e os afetos dos leitores” (BUORO, 2003, P.35). Esse alerta justifica também a escolha das imagens de Portinari no contexto de uma pesquisa envolvendo a educação, já que sua obra pode ser considerada referência fundamental para a discussão da arte e da infância no seu potencial educativo.

Um ponto ainda a ser destacado é a assertiva de Buoro (p.51, 2003) que estabelece a relação entre a imagem e a criança. Segundo a autora, o ser infantil se caracteriza como a maior vítima de um “dilúvio de imagens pré-fabricadas, gerador do modelo do olhar rápido e dispersivo que nos vem sendo imposto”, já que é hábil para uma leitura de imagens intensa, capaz de desnudar e descobrir o que, por exemplo, os adultos já não conseguem buscar na experiência estética.

Aí está a importância do que Buoro (2003) chama de “cultivo do olhar sensível” no cotidiano da escola, não apenas pelos educandos, mas, principalmente, pelos educadores. Para a autora,

Para que esse olhar sensível seja cultivado e cumpra sua função de abrir as portas de uma abordagem mais significativa da leitura da obra de arte, o professor deve trabalhar-se e ser trabalhado, com a finalidade de perceber o objeto artístico também como sujeito de ações perante os olhos leitores e não apenas como objeto fixo, imóvel, receptáculo passivo de nossas impressões (BUORO, 2003, p. 43).

Esse “olhar leitor”, imbricado na leitura da imagem e da obra como algo vivo, torna-se realidade concreta nas telas de Portinari, visto que, além de educativa, nela mesma, em sua obra a imagem foi construída e trabalhada com o propósito, de ativar o olhar consciente e preparado para uma relação significativa. Ademais, em sua produção, é pos:

captar a imagem como ferramenta educativa, porque traduz um cuidado estético apurado e prenhe de significados.

Na leitura de imagem há ainda um outro desafio invocado pela autora, o de que nessa atividade, extrapole-se a leitura das obras baseada apenas nas informações biográficas do pintor e nos acontecimentos históricos e sociológicos, ou seja, que essa leitura instaure a busca do valor estético da obra por meio da linguagem gerada pelo trabalho do pintor. No caso desta pesquisa, com a leitura de imagens procuro desvendar a poética visual de Portinari, os conteúdos expostos em sua pintura, quando da construção de telas que envolvem a infância, contando também, mas não exclusivamente, com o aporte de informações biográficas, sociológicas e históricas, sem deixar de mencionar o aspecto pedagógico e educativo, tão caro em minhas interpretações.

Buoro (2003) propõe etapas para a leitura de imagem consciente, para o exercício do olhar leitor, são elas: descrever, analisar, pesquisar e significar as obras. De acordo com a autora,

a leitura proposta deverá brotar da singularidade de cada obra, com a finalidade de estabelecer um conhecimento mais significativo acerca do período no qual está inserida, bem como de perceber seu papel como elemento de uma totalidade, ganhando assim visibilidade entre outras do conjunto das obras do artista (BUORO, 2003, p. 129).

As observações de Buoro (2003) constituem uma pequena parte da complexa teoria da Semiótica Discursiva, que constrói um método de leitura da imagem segundo os pressupostos de Greimas, também exercitados pela autora. O escopo aqui é aproveitar e retomar os caminhos da visibilidade para a visualidade, respeitando os limites desta pesquisa. O aprofundamento das questões propostas nessa teoria desvincula-se do fim colimado para esta investigação e o exercício da leitura de imagem.

A leitura neste momento impõe alguns desafios: a escolha de algumas obras de Portinari, totalizando oito delas. Com a análise empreendida, pretendo dar conta não apenas da poética visual de Portinari, destacando elementos marcantes da sua composição, mas também das representações, ligações, relações que a obra estabelece com o objeto da pesquisa, qual seja, a concepção de infância. Outro desafio refere-se à potencialidade e riqueza deste exercício, para o qual houve uma preparação durante todos os percursos traçados até aqui, no sentido de aproximar o leitor do que Buoro (2003) chama dos sentidos diacrônico e sincrônico que abarcam a linha do tempo em termos da história e contexto social, considerados na rede complexa da História da Arte. Neste sentido, a leitura da imagem

portinaresca é o fechamento e o ápice desta pesquisa, confirmando inclusive a função educativa das telas e sua íntima conexão com o tema da infância.

A escolha das obras transformou-se em uma das preocupações mais recorrentes durante a feitura do trabalho, não apenas pelo acervo numeroso de Portinari ou pelo receio de privilegiar uma leitura mais qualitativa, mas principalmente diante do objetivo de selecionar aquelas que pudessem realmente representar com fidelidade e verdade os sentidos mais pertinentes à infância e os elementos educativos que foram destacados até o presente momento.

Durante esta pesquisa, encontrei contribuições de um discípulo de Portinari, Israel Pedrosa<sup>4</sup>, que tece comentários similares aos de Buoro (2003) quanto ao olhar e o exercício de uma visão mais apurada e consciente, referindo-se especificamente aos artistas e demais aspirantes da leitura da imagem. Para o autor

O ato de ver do pintor, na busca do aprendizado do olhar, ultrapassa o dado puramente sensorial, transformando-o em complexo fenômeno perceptivo coadjuvado por indagações e pelo acervo de conhecimentos, aspirações, sonhos e fantasias do artista. Assim, todo novo conhecimento adquirido amplia a capacidade perceptiva do pintor. O que é válido também para todos os homens que se preocupam com a acuidade visual (PEDROSA, 2004, p.109).

Percorrendo momentos relevantes da História da Arte, desde a Pré-História aos momentos mais atuais, comandados pela computação gráfica e modernos meios de manipulação e criação da imagem, Pedrosa reconstrói a evolução do conceito de cor, aliando-a aos grandes mestres que impulsionaram descobertas acerca do seu universo, como Da Vinci, Alberti e até mesmo Portinari. Além disso, conceitua a cor como uma “forma superior de comunicação” (PEDROSA, 2004, p.121).

Na leitura da imagem aqui empreendida esse conceito é importante, já que a interpretação da obra é feita considerando-se a cor como expressão máxima das qualidades da pintura, além de materializar, com maestria, a mensagem passada pelo pintor. A cor, dessa forma, contribui para a sensibilidade do olhar, para o aprendizado da visão, para o “olho armado”, expressão de Murilo Mendes, citado por Pedrosa (MENDES apud Pedrosa, 2004, p. 118).

Assim, a sensibilidade pode ser desenvolvida tal como o conhecimento e Portinari considerava-se afortunado por conseguir transitar por esses aspectos, aprofundando a cada

---

<sup>4</sup> Israel Pedrosa é conhecido como pesquisador da cor, foi fundador da Cadeira de História da Arte na UFF, estudou na Escola Superior de Belas Artes de Paris entre 1948 e 1950. Colorista exímio, sócio honorário da Associação Brasileira de Críticos de Arte – ABCA - acumula ainda outras funções neste horizonte da Arte.

obra a técnica e o olhar sensível. De acordo com Pedrosa (2004, p. 117), “Candido Portinari, um dos maiores coloristas de nosso tempo, confessou a Augusto Frederico Schmidt que se considerava completo por ter sabido entrelaçar vocação e formação [...]”.

Um legado importante de Pedrosa (2004) que será válido na leitura que empreenderei são as diferenças básicas importantes que ele estabelece entre a ciência do desenho e a ciência da pintura, o que faz com base nos postulados de Leonardo da Vinci. O autor afirma que

A perfeição atingida na realização do desenho leva à constatação de que, apesar de o desenho ser indispensável à pintura, ele possui características próprias, muito embora a sombra e o modelado o aproximem da pintura.  
Tornando o desenho independente, ficava claro que o campo específico da pintura é o infinito campo da ciência da cor (PEDROSA, 2004, p. 68).

Pedrosa (2004, p. 74) cita Portinari, algumas vezes, como pintor consciente das relações existentes entre as cores, suas combinações, a harmonia e matizes, os valores e potencialidades da ciência da cor. Segundo Pedrosa (2004), o artista expressa seu pensamento por meio de frases que intrigavam e estimulavam a sua pesquisa, como a seguinte, dita em 1942: “o preto na luz é mais claro que o branco na sombra”(PORTINARI apud PEDROSA, 2004, P.74).

Friedmann (2005) também fala dos olhares sensíveis do leitor para a Arte em suas diferentes linguagens, e acrescenta considerações sobre o universo simbólico e a necessidade de uma postura educativa que valorize o olhar da criança e signifique a infância em seus diversos aspectos.

A autora destaca a importância de um olhar que, de fixo, se transforme em um olhar fluido e aberto, inteiro, do qual participam o coração, os ouvidos, os olhos, um olhar presente, um olhar capaz de acionar o pensamento em imagens. De acordo com Friedmann (2005, p. 34), deve-se travar uma luta contra uma “força contrária que é a da poluição das imagens externas que esgotam as imagens internas. O segredo está na arte, nos sonhos, nas brincadeiras, na música, no movimento, capazes de criar imagens internas”.

Com a leitura que faço das imagens de Portinari, pretendo percorrer todas as feições evidenciadas pelos autores mencionados e ressaltar nas imagens do pintor as representações e concepção de infância que sua obra carrega e externa. Para tanto, partilho dos olhares sensíveis dos autores para alcançar impressões conectadas com o mundo da Arte e sua História, com o universo infantil e humano e, finalmente, com as mensagens educativas das pinceladas do pintor em causa.

### 4.1.1 Leitura das imagens

Para fazer a leitura das imagens e alcançar essas impressões, o desafio foi escolher quais seriam as obras eleitas para análise no conjunto de várias delas. Minha opção se fechou em torno de oito, integrantes do Projeto Portinari<sup>5</sup> veiculado na internet. Esse projeto reúne desenhos, estudos, levantamento e catalogação de quase 5000 obras e aproximadamente 30000 documentos relacionados a pinturas e trabalhos do pintor divididos pelos seguintes links: Acervo, Centenário Portinari, Portinari para Crianças, Candido Portinari – Catálogo Raisonné, English, Archive.

No processo de investigação que segui, percorri no sítio itens, como Obras, Obra Conjunto, Pessoas, Entidades Documentos, Eventos, Visita Guiada e Biografia. Minha opção a partir dos item Obras foi a de ampliar a pesquisa. Em Obras, encontrei: Todas as Obras, Tema, Técnica, Cronologia, Descrição, Dimensões, Pesquisa; Em Tema: Social, Cultura Brasileira, Histórico, Religioso, Retrato, Natureza, Natureza Morta, Figura Humana, Não Figurativo, Diversos. Optando pela Cultura Brasileira, descobri: Casamento na Roça, Circo, Dança, Espantalho, Festas Populares, Jangada, Jogos Infantis, Músicos, Tipos Populares. Pela natureza da pesquisa, limitei a escolha ao item Jogos Infantis, que se divide em 20 tipos de Brincadeiras e nove Brinquedos.

Tanto em Brincadeiras como em Brinquedos, as obras são inúmeras, chegando em alguns casos a 32 obras, e em outros a apenas uma. Em Brincadeiras deparei com os títulos: Atirando com Estilingue, Brincando de Cabra-Cega, Brincando de Diabolô, Brincando de Roda, Brincando na Gangorra, Brincando no Balanço, Dando Cambalhota, Empinando Pipa, Equilibrando Varas, Jogando Bola-de-Gude, Jogando Futebol, Malhando Judas, Plantando Bananeira, Pulando Amarelinha, Pulando Carniça, Pulando Corda, Rodando Arco, Rodando Pião, Soltando Balão, Outras Obras. Em Brinquedos, pode-se ver: Arapuca, Balão, Bola, Boneca, Catavento, Chapéu de Papel, Estilingue, Pião, Pipa.

As obras se repetem em alguns itens, de acordo com a temática, então, por exemplo, a obra Paz, como traz a figura de várias dessas brincadeiras e brinquedos, aparece tanto no tema de Brincando no Balanço ou Brincando na Gangorra, quanto no tema Arapuca, o que acontece com outras telas. A dificuldade era me limitar a algumas obras, selecionar

---

<sup>5</sup> O endereço do site consultado é [www.portinari.org.br](http://www.portinari.org.br).

aquelas que considere emblemáticas para a exploração do objeto, sem deixar de mencionar aspectos importantes, marcantes da composição e valores plásticos do artista.

Muitos trabalhos catalogados apresentavam-se em serigrafia ou eram desenhos a lápis de cor, desenhos a grafite, crayon, crayon colorido e sanguínea, pintura a guache e grafite, pintura a óleo com areia, desenho a nanquim bico de pena, gravura a água-forte, esses em papel, cartolina, papel pardo, em madeira. Como critério para eleição das obras, adotei as pinturas a óleo em tela.

O próximo desafio foi eleger o ano de produção das obras ou o período em que foram produzidas, combinando diferentes temáticas, que pudessem abranger uma certa variedade de composição plástica, sem repetição figurativa e que facultassem a reflexão sobre a riqueza e possibilidades de interpretação das representações feitas.

Decidi-me por selecionar um conjunto de obras que refletisse a evolução da obra portinaresca, ou seja, a escolha incidu sobre obras das décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, 2 obras de cada período. Dessa forma, o leitor pode ter contato com telas feitas em momentos diversos da trajetória do pintor. Essas pinturas carregam características e elementos recorrentes, dignos de interpretação, especialmente no que tange à orientação da cor, escolha de elementos figurativos, que definem bem fases do trabalho de Portinari, segundo as influências e contextos da época.

Passo agora à análise das imagens, na perspectiva de que o contato visual com a obra confirme a condução de minha pesquisa, qual seja, apreender a concepção de infância em Portinari, e corresponda às pretensões do objeto que pretendo desvendar: como as obras de Portinari podem servir de diálogo e apoio na discussão da criança e da infância. À medida que o olhar encontre respostas nas formas construídas, no movimento das linhas e na figurativização das imagens e da cor, a reflexão sobre a criança, a concepção de infância, e finalmente a educação poderão emergir.

#### **4.2.1.1 Década de 30**

As obras da década de 1930 selecionadas intitulam-se *Ronda Infantil* (1932), uma pintura a óleo em tela, de 39 x 47cm, assinada e datada na metade inferior à direita, e faz parte de Coleção particular, São Paulo, SP; e *Futebol* (1935), também uma pintura a óleo em tela, de 97 x 130cm, assinada e datada no canto inferior direito, e integra uma Coleção particular, Rio de Janeiro, RJ.

O olhar leitor, nos primeiros contatos com a tela *Ronda Infantil* (ilustração I), é surpreendido com a cor marrom, que parece sobrepujar às demais, o que preenche a interpretação de uma sensação quase tátil, gerando um efeito bastante peculiar, definido pela amplitude da existência da terra como elemento pulsante da figurativização.

O percurso do olhar recai sobre as figuras centrais de crianças, que se movimentam em roda, no centro inferior da tela, e que parecem estar absolutamente integradas à paisagem. No canto esquerdo superior há algumas casas e uma área arborizada; No canto direito superior, surgem a figura de uma pequena igreja, com alguns degraus, outras casas, uma figura oval, que lembra a parte superior de uma cisterna, ou poço, um poste de luz, que apesar de contornado por uma cor mais clara, próxima do amarelo pálido, permanece desligado. No canto direito inferior aparecem duas figuras um tanto isoladas, uma criança, com as mãos nos bolsos, observa a brincadeira de roda e um pequeno cão, em cima de um skate, lembra, em sua aparência, um “porquinho” ainda filhote. Ele também observa a brincadeira em questão.

O plano da tela é recortado em quatro partes por ruas que fazem uma intersecção, formando uma cruz, cujo centro ou ponto de conexão está na parte esquerda superior da tela, sugerindo em sua materialidade horizontal e vertical a continuação da paisagem. O horizonte encontra refúgio na reprodução do céu, que alude a um dia de clima fechado, com nuvens que pressagiam chuva e ventos, tingindo a parte superior da tela com cores que se misturam e reforçam tons azuis, lilases e brancos acinzentados. As manchas de cor parecem surgir de pinceladas curtas, e o contraste entre o céu e a terra é conseguido pela articulação de cores frias e quentes, representadas, respectivamente, pelos elementos que predominam na parte superior e inferior da superfície da pintura. Linhas sinuosas distinguem-se no desenho das figuras e da paisagem, o que mostra um terreno acidentado, uma pequena cidade circundada por morros e descampados sem ocupação.



Ronda Infantil -1932

Os atores que protagonizam a cena principal da obra atraem a percepção visual para uma organização significativa, que tende a se movimentar no sentido anti-horário, o que é sugerido pelo posicionamento de algumas das crianças, especialmente três delas, na parte



superior da roda e também pelo direcionamento do olhar da maioria que pende para a direita. Dez crianças formam o total de componentes da brincadeira, com exceção da que se encontra fora da roda, talvez por ter perdido o jogo que a brincadeira propõe. Talvez esta criança tenha sido a primeira a ser destituída do direito de permanecer em círculo, com as demais, o que lembra as regras da maioria das brincadeiras de roda, nas quais aos poucos, os participantes são eliminados para que o jogo tenha continuidade até que haja um único remanescente.

Cinco crianças encontram-se descalças e seis calçadas, incluindo-se a que se encontra a observar as demais. Do total de onze, apenas três são meninas, o que se observa pelo vestuário e pela caracterização dos cabelos e alguns acessórios. Com efeito, a representação de meninas na obra de Portinari parece ganhar mais destaque após a década de 40, talvez pelo nascimento de sua neta, Denise. O tipo de brincadeira reproduzida na obra indica a vivência das cantigas, que embalam a movimentação, o que não poderia ser destacado na representação em voga, já que as crianças nesta cena não parecem estar cantando, mas observando umas às outras de forma bastante atenta. As figurantes foram representadas em dimensões maiores que a paisagem, o que dá a entender que o pintor imprimiu à cena uma certa profundidade, talvez amenizada pela relação íntima entre todos os elementos da figurativização.

A análise da obra convoca sentidos que se agrupam em concepções simbólicas determinantes, a religiosa, a nacionalista e finalmente, a da infância. A pintura dialoga com a religião por meio de símbolos inequívocos como a igreja, representante máxima dos conceitos e aspectos religiosos, e da cruz formada pelo encontro das ruas e pela parte superior do poste de luz, o que poderia sugerir uma ligação forte com princípios que pregam o poder espiritual como guia iluminador da realidade e da vida. A concepção nacionalista materializa-se não somente na alusão à paisagem interiorana e rural, bem característica do ambiente brasileiro, mas também na referência à brincadeira de roda, incorporada à cultura nacional de tal forma que se tornou uma manifestação dos patriotas.

A concepção de infância, que mais interessa neste estudo, encontra-se na evocação de uma cena que confirma uma adaptação plástica das reminiscências de Portinari na vastidão da terra marrom. Fabris (1996) destaca a seguinte afirmação de Mário Pedrosa no que refere à representação dessa temática.

[...] acentua-se o realismo, e a plasticidade das formas começa a surgir. A vida é mais trepidante, mas a concepção geral do mundo ainda é quase a mesma: idealista, é puramente visual. O mundo material, é verdade, alargou-se, mas aquela superfície escura dominante, a pastosidade satisfeita das tintas, o mesmo processo de claro-

escuro, a transparência das cores ainda simbolizam a mesma contemplatividade sentimental e apriorística da era brodosquiana (FABRIS, 1996, p. 33).

Na pintura em foco, é possível ler uma mensagem clara, que fala aos ouvidos e corações atentos dos apreciadores de arte, educadores e artistas, mensagem que ressoa em uma discussão cujo objetivo é deixar evidente uma realidade possível e necessária para as crianças. Essa discussão emerge de suas necessidades e demarca a emergência de mudanças na realidade construída. Posso ver Portinari como um desses meninos na roda, gritando aos mais céticos que ainda é possível brincar, girar a roda no sentido contrário das imposições de regras e horários que aprisionam a infância livre e despojada. Posso ouvi-lo dizer que a criança não perdeu a pureza do riso e do movimento sem direcionamento, o que se contrapõe aos objetivos impostos pela sociedade do capital.

Posso perceber, ainda, o esforço do pintor em cultivar um olhar sensível para a realidade infantil, um esforço que encontra ressonância nas palavras de Friedmann (2005), que tem restrições aos jogos eletrônicos e salienta a

[...] importância que o jogo adquire dentro de uma sociedade sem fronteiras, especialmente os jogos cooperativos, os jogos em família, o resgate dos jogos tradicionais, a criação de espaços de jogo nos inúmeros ambientes nos quais a criança convive, a grande incidência e repercussão de publicações sobre o lúdico, os vínculos propiciados pelo brincar, assim como o jogo nas diversas manifestações e expressões: música, dança, estética, cotidiano, arte, etc (FRIEDMANN, 2005, p. 93).

Ademais, propondo o exercício do olhar por meio da apropriação de algumas linguagens simbólicas, a autora ressalta entre elas a linguagem da arte, já que,

A escolha de imagens de crianças representadas por artistas de várias épocas e países tem como origem a idéia de que o dom desses artistas foi o de captar, através do seus olhares, das suas observações, das suas conexões e sensibilidades profundas, sentimentos, estados, reações de crianças de qualquer época. Tanto as de fora quanto as de dentro. Os artistas têm muito a ensinar a nós educadores. Principalmente levarnos a perceber que educar também é uma arte (FRIEDMANN, 2005, p. 39).

Na esteira dessas afirmações que remontam ao sentido e significado simbólico da brincadeira e do brincar, a arte recupera no olhar sensível os traços universais característicos de sua linguagem. Com a linguagem artística e simbólica do brincar, a imagem evoca, então, ao mesmo tempo, a consciência de relações potencialmente embebidas de sentidos. Essas relações mostram pelo “olhar armado” representações e concepções do ilustrando conteúdos estreitamente ligados à história do homem, à realidade humana universal

e à criança como personagem inicial dessa manifestação complexa. Portinari insere suas telas nesse universo, querendo com isso evidenciar sua compreensão e alcance desse tipo de imagem.

*Ronda Infantil*, assim como outras obras do pintor, reaviva o tema das brincadeiras, lembrando aos leitores das imagens, que a arte, na representação das crianças, recupera elementos muitas vezes esquecidos na rotina diária do ensinar e ignorados nos currículos cada vez mais engessados das escolas. Para Buoro (2003), além de “produção sensível”, a arte é uma

[...] relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino da arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante (BUORO, 2003, p. 41).

O ensino da arte figura, pois, como um dos caminhos para o exercício do olhar sensível e a obra de Portinari desponta como relevante nessa prática, já que na sua trajetória muitas vezes esteve presente a luta por uma produção que instigasse o estímulo ao conhecimento, ao pensamento e que possuísse, acima de tudo, significado e relação com a história do País e a realidade da terra.

Outra apreensão que a tela em análise suscita é a imagem do círculo, como uma forma que inaugura uma das figuras mais democráticas no plano da representação, pois seus integrantes são “iguais”. Nessa formação, todos são vistos e se vêem uns aos outros sem privilégio de nenhuma das partes. A convivência entre crianças envia esse sentido ao olhar, que se despe dos preconceitos e enxerga o outro como semelhante, o que remete à construção coletiva, ao papel do outro na edificação das identidades individuais. O contato físico pode ser explorado, pois quem conhece o universo infantil sabe da necessidade do toque e da relação corpórea como condição para a brincadeira e para o entendimento da criança, de sua consciência corporal, seus limites e possibilidades. E o posicionamento das crianças de mãos dadas, sem dúvida, provoca a imersão no mundo dos valores, do exercício da solidariedade, igualdade, fraternidade, respeito, entre outros que a brincadeira propõe.

A segunda obra, *Futebol* (ilustração II), confirma a fase característica da década em questão, a escolha por cores dominadas pela tonalidade marrom, que insiste em abarcar a tela quase toda, numa profusão de elementos que integram paisagem e personagens que atuam na cena marcada pela temática da brincadeira/jogo entre crianças.

A cena projeta e confirma o nome do jogo e da tela *Futebol* e a imagem não deixa dúvidas quanto à movimentação presente na figurativização das formas destacadas. Novamente existe o contraste entre céu e terra, marcado justamente pela oposição de cores que se suavizam um pouco, pois, agora, o firmamento não prenuncia chuva ou tempo fechado. A suavização foi conseguida com a menor quantidade de nuvens, mas apresenta o que Pedrosa (2004, p. 73) chama de “degradação dos matizes no ar”, que é conseguida, conforme Leonardo da Vinci, pelos elementos que se juntam na figurativização para tornar “sensível a distância dos objetos”. Assim, o que se percebe é um escurecimento do branco no sentido da coloração do ar que o envolve. No céu representado, então, a pincelada, por efeito da “aeração”, nessa perspectiva, escurece alguns tons à medida que a distância aumenta. Segundo Pedrosa (2004),

a coisa mais clara que a área em que se destaca parecerá menos clara à medida que se distancia do olho. As coisas mais escuras e a mais clara que a área em que se projetam, a longa distância trocam de cor, porque a clara fica mais escura e as escuras tornam-se mais claras (PEDROSA, 2004, p. 74).

As sombras projetadas no chão terroso são outro indicativo do tempo pela incidência da luz, sugerindo, ainda, a reprodução de uma tarde ensolarada em que o sol tende a se pôr à esquerda, possível oeste da configuração da paisagem no espaço. No plano inferior do terreno, os meninos jogam bola, espalhando-se pelo centro da figura, exceto três deles, que estão posicionados mais à direita, no canto superior da tela. São onze meninos, um time de futebol completo, mas a postura deles não denuncia como se deu a divisão para o jogo, nem mesmo as regras, já que o gol não pode ser divisado com clareza. Tocos de árvores, ali presentes, poderiam fazer as vezes de traves, mas há três desses tocos, o que deixa a questão no ar.

Pela dimensão que foi representada, a bola lembra as de meia, feitas de forma artesanal, mais macias e que possuem tamanho menor do que as bolas industrializadas. Os meninos estão todos descalços, parecendo se movimentar com vigor, apesar das várias pedras ao alcance de seus pés, característica própria do jogo, que muitas vezes rende safanões, empurrões e contato físico permanente entre os jogadores.



Futebol - 1935

Seus rostos não foram demarcados e expressões faciais podem ser visualizadas apenas na criança negra que está bem próxima da bola e a olha atentamente. O movimento braços e pernas indica a corrida e quiçá gritos, brados, a algazarra própria de uma brincadeira

tão popular para crianças pobres, ricas, que muitas vezes não discrimina pela cor, classe e se torna universal, atraindo o fascínio de uma massa indistinta de pessoas. A indiferenciação dos rostos talvez queira representar essa indistinção, talvez remeta a um jogo pertencente a quem queira e se disponha a jogá-lo, apreciá-lo. A imprecisão dos traços nos rostos das crianças talvez seja proposital e indique o próprio movimento da brincadeira, o risco rápido com o intuito de captação da realidade, próprio das raízes pictóricas modernistas.

Conjugando o mesmo espaço das crianças, um pouco mais à direita da tela, na última coluna vertical da pintura, encontram-se dois animais, um cavalo, na parte superior voltado para a direita, e um bode, na parte mais inferior da coluna, com o corpo voltado para a esquerda. A função dos animais parece ser a de distinguir o ambiente rural, onde o fato de os meninos estarem brincando, em meio aos animais, é algo perfeitamente natural. Dois animais aparecem ainda ao fundo na parte superior da tela, uma vaca e um cavalo, e outros três, no canto esquerdo superior, revezando entre a cor branca e um amarelo-claro. Próximo a estes últimos, está um cemitério, construído de forma retangular, cuja borda superior acompanha a linha do horizonte. Seu lado direito fica de forma paralela a uma estrada estreita que parece continuar para além do limite entre o céu e a terra.

Uma cerca baixa, feita de madeira e arame, circunda o campo de terra em que as crianças jogam, dividindo o espaço entre esse campo e uma vegetação rasteira, possivelmente grama, que ocupa quase toda a metade superior da tela limitada apenas pelo início da representação do céu. Árvores diferentes ocupam esse gramado em diferentes pontos, algumas lembram pequenos pinheiros, já outras apresentam troncos retorcidos e vasta folhagem verde, com alguns tons de marrom.

Uma casinha modesta figura acima das três crianças mais isoladas do jogo. O telhado tem a cor de terra, as paredes tons pastéis e a porta é colorida por um matiz próximo ao lilás, que também colore duas pequenas janelas localizadas na parede lateral mais exposta na pintura. A casa é rodeada por uma cerca de cor idêntica à da porta e das janelas. A sua frente, perto da cerca que se vê na parte dianteira da casa, existe um mastro com uma bandeira que evoca as tradições religiosas. Nele estão estampadas figuras de santos e do provável padroeiro do local. Outro mastro, bastante alto e em formato de cruz, surge na frente do cemitério, uma seta fina o trespassa na parte superior, justamente onde a cruz se forma. Ela aponta para o céu, formando uma diagonal, e o que parece uma pequena escada está paralela a ela, apoiada nas pontas esquerda e superior da cruz em questão.

O plano da expressão é tomado por figuras vibrantes, que respiram vivacidade, mesmo presas em tela modesta em dimensões, trazem mensagens grandiosas, as

potencialidades de personagens que se agigantaram nos trabalhos murais e afrescos do pintor, comentados por Oswald de Andrade e destacados por Fabris (1996) em sua obra.

Um dia, plástico e vermelho, todos eles reventarão as molduras que os oprimem, todos partirão, as negrinhas, os negrinhos, o menino da arapuca, o operário e o sorveteiro, os futebolers descalços, o mestiço, a índia e a cabeça beethoveniana de Pilar Ferrer – partirão para o imenso conclave da pintura mural (ANDRADE apud FABRIS, 1996, p.36).

Os motivos da pintura também provocam lembranças e convidam o olhar leitor a se deliciar com a simbologia da nacionalidade, da religiosidade e da infância, presentes na obra analisada anteriormente. O identificador nacional pode ser evidenciado novamente pela referência ao cunho rural do País, materializado aqui não apenas pela terra, pela cidadezinha típica do interior, mas também pelos animais de trato agropecuário em seu hábitat, o campo em forma de pastagem, marcadamente nacional. O próprio jogo é uma referência forte às práticas brasileiras, já que o futebol aparece como um emblema da cultura cultivada e honrada na pátria verde-amarela, mesmo na época retratada. A religiosidade se expressa na materialidade dos mastros, marcados pela bandeira que evoca os santos e celebra as festividades características do povo interiorano, e também pela cruz, que retrata a presença da crença no símbolo cristão.

Novamente, a concepção que envolve a infância é abertamente confirmada pelas figuras centrais da pintura, que remetem o leitor ao mundo infantil da brincadeira livre, representada pelo popular jogo da bola, o futebol. Ligada, segundo Friedmann (p. 90, 2005), “à disputa do globo solar entre duas fratrias antagonistas” em sua ascendência social, esta brincadeira fala das originais atividades do ser humano que foram legadas ao ser infantil como aquele herdeiro consagrado das manifestações lúdicas. Para esta autora,

No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo (FRIEDMANN, 2005, p.88).

Portinari convida o leitor da sua imagem a deleitar-se com esse mundo possível da restauração de um pensar que signifique a brincadeira como o caminho para a descoberta da liberdade do corpo, do movimento embalado pela expressão espontânea da criança. Nesse sentido, sua arte resgata o olhar adulto e dos demais leitores para uma probabilidade latente, modificar os sentidos atribuídos pelo homem à relação entre a imagem e olho armado, demonstrando a existência, de “um tempo e modo diversos daqueles que o cotidiano

determina” (BUORO, 2003, p.48). Vale salientar que o cotidiano da escola, conectado ao que a imagem me permite interpretar, consolida uma via para o despertar para a realidade da criança em outros moldes, à medida que pode preconizar o contato com a arte para a dilatação da consciência visual, para a construção de um repertório imagético mais rico e valioso. O salto da visibilidade para a visualidade torna-se, desse modo, fato consistente no espaço do ensinar, pois capacita não só a criança, mas os indivíduos submersos neste movimento educativo, a criticar, imaginar, criar, abstrair, compreender e optar pela convergência de atitudes na experiência cotidiana dinâmica e grandiosa.

O pintor rememora suas vivências infantis dos jogos com a bola, recorrendo a elementos que marcam sua passagem pela terra arenosa e pelo povoado e, por meio de imagens repletas de plasticidade ensaia o ritmo leve da natureza infantil, recria um espaço de liberdade, de companheirismo, da gargalhada fácil em um tempo em que as maiores preocupações são as normas e a disciplina que se impõe às crianças pelas mãos do adulto. Nesse conjunto de obras, o menino com o pião FABRIS,

#### 4.2.1.2. D

*Estilinguagem* superior e também u pertencem



as. Nesse tempo, éz que a realidade realmente crianças se produziu neste BANDEIRA apud

las *Menino com Pião* é datada no canto inferior direito,



### Menino com Estilingue - 1947

A verticalidade da tela, *Menino com Estilingue* (ilustração III), apresenta-se na primeira apreensão visual e o olhar leitor é atraído, quase instantaneamente, para a figura do menino que domina o cenário. Sua expressão triste e serena é bem demarcada, os olhos

grandes direcionam-se para o apreciador da obra e todo o posicionamento do menino indica uma estrutura de fotografia, como se ele houvesse pousado para o pintor/fotógrafo.

O percurso a ser empreendido em busca da significação da obra exige do observador da pintura uma leitura que não se prende apenas aos traçados, mas convoca o leitor para a construção do enunciado visual associado a eles.

De imediato, é possível, perceber pela comparação com obras da década anterior, a modificação no uso das cores. O predomínio de tons mais suaves é uma qualidade forte neste período, assim, é plausível afirmar que Portinari combina o que Pedrosa (2004, p. 84) chama de “orquestração cromática do Romantismo e o processo da pura visão como método pictural, que caracteriza o Impressionismo [...], a exemplo de Veermer de Delft, que segundo Pedrosa (2004, p.84), tem “a luz como tema e poesia”. A obra de Delft, intitulada *Mulher em azul, lendo uma carta* reúne elementos que compõem uma unidade de transição, assim como *Menino com estilingue*, já que o teor pictórico aqui ressaltado reconfigura uma visão clássica para avançar não apenas na forma, no contraste diferenciado com o fundo da tela, mas principalmente, nos tons luminosos que se libertam do motivo, convidam a interpretações diferenciadas e embriagam o olhar leitor de sensações genuínas e dignas de uma linguagem própria.

A figurativização central remete à imagem específica de um menino simples, de olhar de sofrimento que prende a observação por demarcar a expressão facial e corporal. O fundo da tela permanece em segundo plano, o que fica bem acentuado pelo contraste das cores, que, apesar de se juntarem, em sua maioria, às cores frias, conseguem incorporar elementos que estruturam uma oposição de tons azuis, verdes com o amarelo, branco e misturas beges diferenciadas. A dimensão do corpo da criança de olhar fixo também secundariza o fundo da pintura e dirige a leitura da obra de maneira precisa.

No primeiro plano, então, o menino encontra-se voltado para frente, sua mão esquerda segura acima da cabeça um objeto que poderia ser definido como uma bacia, uma gamela de madeira, utilizada principalmente para a lavagem de cascalho diamantífero ou areia aurífera, mas aqui poderia ser um suporte, uma bandeja ou prato para carregar qualquer sorte de coisas, como alimentos, frutas, objetos diversos. A bacia é pintada em sua parte mais exterior por linhas diagonais de tom terra e internamente ela ganha uma coloração amarela, branca e depois verde, que se seguem na forma oval e circular, o que significa que o verde preenche o centro do artefato. O percurso do olhar segue desde a forma da bacia na parte superior da tela, percorre toda a extensão do corpo da criança, até a parte mais inferior da tela

e depois volta-se para o fundo cromático, dividido em quatro quadrantes que serão comentados adiante. Posteriormente a atenção desloca-se para o rosto do menino.

A fórmula encontrada para pintar o retrato da criança carrega traços que integram a feitura da série *Retirantes* (anexo p), formada de cinco telas, feitas entre 1944 e 1945 intituladas, segundo Fabris (1996, p. 112): “*Criança Morta, Criança Morta, Emigrantes, Retirantes e Enterro na Rede* (anexo q)”. Em comum, essas telas têm, de acordo com a reflexão de Germain Bazin, destacada por Fabris (1996, p. 114), “uma caligrafia trágica: contrastes veementes de tons, dilaceramentos da linha, seccionamento das formas que, sem respeito pela figura, recompõem uma humanidade alquebrada pela dor”. A figura central do menino resgata alguns desses elementos, de forma mais suavizada, insinua a deformação expressiva, ou seja, “uma visão penetrada de elementos expressionistas, derivada da *Série Bíblica*, embora mais despojada e mais controlada em sua dramaticidade” (FABRIS, 1996).

O corpo da criança pende levemente para o lado direito, e o braço desse mesmo lado, quase estendido, carrega um objeto bastante conhecido das crianças do interior e da roça, o estilingue. Pintado na cor verde em sua maior porção, a parte de madeira em azul, trançado por linhas pretas na parte que abarca a pedra ou objeto a ser atirado e tons terra nas tiras responsáveis pelo esticar da sua parte mais móvel, ele se encontra envolvido pela mão da criança. As pernas, levemente arqueadas, sugerem uma posição de equilíbrio, já que o pé direito se volta para frente e o esquerdo se direciona para a direita da tela. Com exceção do contorno dos pés e de um pequeno ponto de cor vermelha no olho direito do menino, o restante do corpo é envolvido por uma linha azul, que contorna de forma mais espessa a bermuda que compõe seu vestuário. Esse elemento ajusta-se ao corpo por meio de um suspensório de faixas pretas, que lembram o formato da base do estilingue; as faixas foram constituídas por pinceladas curtas horizontais, que “zigzagueam” ao longo do tronco do menino.

A bermuda possui um tom mais escuro do azul, o azul-violetado, considerado uma cor primária no círculo das 12 cores-luz. Na camiseta predomina a coloração de um tom intermediário, que se aproxima do ciano, uma cor secundária e que claramente mostra uma dessaturação do índice de luminosidade. Nesse sentido, o pintor sugere uma incidência da luz na pintura pelo lado superior esquerdo, o que é confirmado pela saturação do tom no plano de fundo de cima para baixo e pelas sombras que se formam na roupa da criança e em seu rosto, mais densas na parte direita e inferior da figurativização.

O plano de fundo, como dito anteriormente, organiza a leitura em quatro quadrantes. O primeiro, de matiz azul, uma dessaturação do ciano, portanto mais claro e que se assemelha ao tom da linha que contorna o menino, está localizado logo atrás da cabeça da criança, que está sobreposta ao quadrante, ocupando quase toda sua dimensão. Pinceladas curtas e de cor branca ocupam a parte visível desse quadrado e se posicionam em diagonal. Este quadrante, por sua vez, se sobrepõe ao segundo, que preenche a parte mais superior da tela e engloba os membros superiores do menino que traz o estilingue. Sua cor evidencia um tom pastel, com pinceladas também curtas e na mesma direção diagonal que as do outro quadrante. Essas pinceladas projetam um matiz mais escuro, saturado, que encobre o terceiro e próximo quadrante em toda sua dimensão. Este quadrante se localiza na porção central da tela, abarcando grande parte do corpo da criança, inclusive o início dos seus membros inferiores. É uma massa de cor mais indistinta, marcada apenas por manchas amarelo-acinzentadas, que contornam a figura central, e por uma mancha específica, no canto mais à direita, que sugere quatro traços que se cruzam, constituindo uma formação que lembra o jogo da velha.

Grande parte de um caixote na vertical ocupa o canto inferior direito desse quadrante central, mas sua base se encontra apoiada no próximo e último quadrante, que define o solo da figurativização, elemento marcante da profundidade e que ressalta a perspectiva da cena em questão. O quarto quadrante possui uma coloração mais escura e saturada que os demais, evoca a tonalidade laranja, que, pela suavidade, não chega a se afirmar como cor quente neste cenário, mas justifica a linha vermelha que contorna os pés do menino, como elemento de contraste. Pinceladas curtas, mas agora na horizontal, espalham-se por esse espaço demarcado por uma base cromática também definida pelo cinza, o que garante a dessaturação geral do volume.

O caixote que ali se apóia evidencia uma dimensão colorida de tons terrosos, amarelos e cinzas. É um cubo irregular, tem a altura maior que a largura sugerida, e sua parte interna é exposta ao olhar leitor porquanto apresenta-se vazado do lado em que se encontra com o limite direito inferior da tela. Em sua superfície externa, surgem pequenas pinceladas marrons que se direcionam para o terceiro quadrante, formando com ele ângulos diminutos.

Todos os elementos aí selecionados e descritos formam um conjunto, bastante significativo e a figura central da criança convoca uma tentativa de apreensão dos sentidos da representação. A simbologia denota uma concepção mais desenvolvida de uma infância, menos ingênua, combinada com o cunho de forte denúncia social.

Segundo Buoro (2003, p. 167), “Pintura é cor construtora de formas, que reflete visões de mundo do ponto de vista de um enunciador”. Na obra anteriormente analisada pode-se perceber a construção de uma espacialidade conflitante, que anuncia a intenção explícita de Portinari de despertar o olhar para um drama muito presente no cotidiano da criança brasileira, mas também universal.

O menino carrega um estilingue, que não é apenas um instrumento de caça ou de defesa, mas sobretudo o símbolo de uma brincadeira ao ar livre, que envia a mensagem da corrida, da mira em objetos diversos, ao bel-prazer do observador que direciona sua pontaria para troncos de árvores, pequenas latas, entre outros, utensílios imortalizados na figura de Pedrinho, personagem emblemático das histórias de Monteiro Lobato, e que pode até significar o pivô de traquinagens infantis com os pequenos passarinhos soltos na natureza.

Ao mesmo tempo, a bateia no alto da cabeça e o olhar dramático, quase de súplica para o apreciador da obra, advertem para a constatação de uma infância sem os privilégios de um tratamento lúdico no dia a dia, uma criança que vive no sol nas lavouras, nos faróis das cidades, onde vendem balas, em trabalhos como operárias, pequenas babás, empregadas domésticas, crianças que labutam nos campos, nos cenários do carvão, enfim, que trabalham e são exploradas, sugadas pelo mundo do crime, prostituição e vício e às quais é negado o direito de brincar.

Portinari substitui o panorama natural e restringe a figura infantil a uma estrutura fechada, que lembra também as salas de aula das escolas modernas, cercadas por paredes, um ambiente frio, que em nada se compara à natureza. O pintor provoca o contraste, deixa clara a incoerência entre o personagem e o cenário, que, em última instância, presentifica o sofrimento de qualquer criança, seja ela brasileira ou não, que se vê castrada em seu direito de brincar pela sociedade que é incapaz de reconhecer suas necessidades e verdadeira essência.

Com *Menino com Pião* (ilustração IV), o pintor dá volume a uma tela verticalizada, um perfeito retângulo que, no encontro com o olhar leitor, apresenta uma imagem mais aproximada do observador.

A figurativização deixa à mostra o desenho bem delineado e a profundidade é descartada à medida que o espaço se expande para fora da tela, sugerindo, pelas suas qualidades plásticas, que os elementos de superfície, por si só, conseguem articular as impressões e expressões do artista.



Menino com o Pião - 1947

Novamente, a criança retratada é um menino, como o próprio título da obra ressalta, e as cores utilizadas na tela reafirmam a direção apontada para as obras do perí

qual seja, a da evidência de uma intensidade tonal mais branda, suave, o que não impede os contrastes entre as massas de cor, cultivados especialmente pela incidência da luz. O plano de fundo assume papel secundário e o texto visual em análise aponta a criança como personagem principal da mensagem.

O primeiro plano tela, então, é ocupado pelo menino sentado em uma cadeira, e o percurso da observação indica uma atratibilidade do olhar para o gesto da criança, que não se movimenta, característica semelhante à da cena da obra anterior, porém, na pintura em análise, o menino está estático, num estado de concentração, pausa. Atentamente direciona os olhos semifechados para o pião que está em suas mãos, e seu semblante é próximo do desconsolo.

O menino está quase de perfil, voltado para a sua direita e à esquerda da tela, entretanto ainda é possível visualizar parte do seu rosto que ficaria escondida se ele estivesse com o corpo totalmente virado. Os traços que delineiam a boca, os olhos, o nariz e uma das sobrancelhas são finos e lembram o efeito da tinta numa gravura, restringindo-se por pouco ao desenho. As cores predominantes na composição são o cinza e o branco, mas também participam do processo da coloração os tons mais claros e o mais escuros do marrom.

O cabelo curto, de base cinza, é salpicado por pequenos traços, que fazem as vezes de fios, de cor marrom e preto. Grande parte da cabeça está encoberta por um chapéu de papel, que lembra o formato dos chapéus de soldados que se podem confeccionar com dobradura, cuja seqüência se assemelha bastante à de feitura dos barquinhos, aproximadamente as mesmas dobras são feitas. O chapéu é grande e suas abas conseguem sobressair da largura do corpo da criança e da cadeira na qual ela está sentada.

A referência do pintor a um menino como figura dramática se deve, a meu ver, muito mais à natureza da brincadeira e do brinquedo que ela evoca, pois o pião não costuma ser manuseado por meninas, mas estas estão presentes em seus trabalhos desta década, o que se confirma pela existência de telas como *Menina Sentada* (anexo r), de 1943; *Grupo de Meninas* (anexo s), 1940; *As Moças de Arcozelo* (anexo t), 1940; *Meninos Soltando Papagaios* (anexo u), 1947, entre outras.

A mão direita da criança segura um pião, que não parece girar, está de pé, como se a cena realmente estivesse congelada, o que também imprime à pintura um ar instantâneo, de captura da imagem pela fotografia. A mão do menino é grande, anatomicamente detalhada, minudências conseguidas provavelmente como fruto de um estudo metucioso que Portinari costumava fazer, de pés e mãos principalmente, na preparação de desenhos e dos temas iria explorar habilmente com tintas e cores.

O menino está vestido com uma camisa larga, de mangas compridas, de cor escura, um marrom denso, que também colore o pião. Está semi-aberta na região que se fecharia com os botões e a gola tem um caimento suave, que acompanha o colo da figura infantil.

A cadeira na qual a criança se apóia possui um espaldar comprido, grande, e está voltada para frente, o que se conclui em virtude da posição lateral do corpo do menino. Ela parece ser de madeira, mas sua coloração é cinza, com manchas marrons, brancas e alguns traços pretos, que sugerem pinceladas fortes, rápidas, feitas com vigor.

A ambientação da obra se dá pelo olhar rápido no plano de fundo, que mesmo secundário, consegue remeter a um espaço que poderia ser um cômodo qualquer de uma casa, um recinto fechado. Esse plano aventa a aparência de uma parede cinza e bege, que encontra uma outra porção marrom claro na parte inferior da tela e provavelmente represente parte da extensão do chão do lugar. O contraste entre essas duas frações do plano de fundo é causado pela oposição entre os tons frios e quentes.

Também nesta tela, a luz penetra na pintura pelo canto superior esquerdo, iluminando algumas partes específicas da figurativização, como o rosto da criança, sua mão e a aba esquerda do chapéu. A sombra projetada pela mão está sobreposta à constituída pela presença do chapéu. É possível visualizá-las na parede atrás do menino, elas se saturam pela distância que mantém, de acordo com suas tonalidades. A sombra do chapéu, que é mais claro, se torna mais escura, enquanto a sombra da mão, que é mais escura que o outro objeto, se torna mais clara à medida que a distância do ponto de projeção da luz aumenta.

A sombra em parte do rosto da criança se deve à aba direita do chapéu, ela se alonga para o lado oposto da ponta mais distante dessa aba, formando um certo ângulo, cuja abertura se estende da testa do menino até o final da parte exposta de seu pescoço. A figura infantil também projeta uma outra sombra na parede, atrás da cadeira, provavelmente ela se forma pela extensão de seu corpo, começando pela parte mais superior do chapéu. O canto direito mais ao alto da tela, que corresponde à parede do ambiente, é mais escuro do que o canto superior esquerdo, isso novamente confirma a direção da incidência da luz.

Assim como em outros trabalhos, nessa obra Portinari se oculta por trás de uma temática forte, e sua gestualidade demarca o esforço por combinar a forma harmônica à técnica do desenho bem delineado e o movimento intencional com jogo de luz e sombra para dramatizar a figura humana e seu contexto. Segundo Buoro (2003),



Pintar significa trabalhar a matéria tinta pela adição de camadas e de gestualidade, a fim de construir um texto visual. Pintar significa harmonizar cores por contrastes, por combinações, por tonalidade, construindo referências pelas interações mantidas que fazem o sentido. Pintar significa concretizar, na modelagem da materialidade pintura, um pensamento visual (BUORO, 2003, p. 153).

O pensamento visual, aqui explicitado, indica que a cena protagonizada pela criança é bastante intrigante, porque mostra com clareza elementos que fazem parte de um universo infantil preñado de experiências lúdicas e ricas, mas a postura do menino não condiz com as possibilidades que poderiam ser descobertas pela experimentação da brincadeira com o chapéu e o pião. O chapéu remete à brincadeira de faz-de-conta e o pião à brincadeira livre, de disputas saudáveis entre meninos, mas aqui estes brinquedos parecem apenas coadjuvantes, podem ser substituídos facilmente por um boné para a proteção do sol nos campos de trabalho de bóias-frias mirins e um saco de balas para serem vendidas no farol das grandes cidades; ou seja, a cena principal é o da criança tristonha, ensimesmada, que insiste em denunciar uma situação perturbadora.

As informações que emergem de uma interpretação comprometida com a busca da manifestação textual deixa nítida uma visualidade bastante simbólica. Assim, o pião pode ser tomado como símbolo de uma das brincadeiras infantis que na Antiguidade, segundo Friedmann (2005, p. 90), “eram muito populares. Há muitas representações que mostram como adultos também brincavam. Eram jogos voltados para as classes mais ricas.” Na tela em pauta, o fato de uma criança pobre ou simples, do interior, manusear o pião com intimidade e de forma hábil, indica com certeza a familiaridade com uma herança das tradições lúdicas mais antigas e que aos poucos foram relegadas ao povo, e depois ao ser infantil, como instrumento de diversão com o qual não se gasta muito, exigindo muito pouco investimento monetário por parte de seu brincante. Hoje é possível ver crianças de bairros pobres que constroem seus próprios piões, até mesmo com sucatas, partes desmontáveis de garrafas e latinhas. Um pião de madeira também não exige mais do que habilidade para sua feitura. É claro que existem os modelos modernos, de fácil acesso para a camada mais abastada da sociedade, os famosos *blay blades*. Eles são constituídos de metal, projetam luzes e sons, mas descaracterizam quase totalmente a riqueza da brincadeira original.

Já o chapéu de papel, uma referência ao vestuário do soldado combatente, lembra que “na Idade Média, a vida reduziu-se ao trabalho ao combate, pelo que os exercícios de combate tornaram-se importantes. Somente nos séculos XII e XIV esses torneios sanguinolentos tornaram-se concursos esportivos” (FRIEDMANN, 2005, p. 91). O chapéu despacha facilmente a mensagem de um acessório para o brincar, mas não se desvincula d

origem que indica a marcha, a disciplina e as regras de um quartel dos tempos atuais, incluindo seus ritos de iniciação, muitas vezes violentos e absurdos. Apesar de ser um instrumento do faz-de-conta, que revive uma brincadeira comum de imitação nas escolas, não deixa de revelar uma relação íntima com a questão da guerra, da obediência, da organização dos homens em filas, da retidão da postura, da ordem para o progresso.

Talvez o semblante da criança representada por Portinari encontre justificativa nessa relação e também no momento histórico do pós-guerra em que a pintura foi feita, elemento que influenciou bastante a pintura de Portinari e se refletiu em muitas das séries que ele compôs, as quais retrataram o drama e o sofrimento humanos. Quiçá o menino triste seja compreendido em sua vontade ardente de usar o pião como brinquedo mágico; um brinquedo capaz de ajudá-lo a atravessar as paredes que o oprimem para a descoberta da liberdade do chão de terra de verdade, e não apenas pintado de tinta marrom; quem sabe a ele seja também consentido seu direito de usar o chapéu para navegar em barcos imaginários ou lutar combates apenas contra as mazelas do mundo que atingem o ser infantil em seus desejos mais puros e verdadeiros de apenas brincar, divertir-se e gritar brados de avante para o próximo jogo com os seus companheiros.

#### 4.2.1.1. Década de 50

As obras da década de 50 selecionadas neste estudo são: *Menino com Carneiro* (1954), uma pintura a óleo em tela, de 50 x 61cm, assinada e datada na metade inferior à direita, faz parte de uma coleção particular, Rio de Janeiro, RJ, e *Plantando Bananeira* (1956), também uma pintura a óleo em tela, de 55 x 46cm, assinada e datada no canto inferior direito, coleção desconhecida.

*Menino com Carneiro* (ilustração V) é uma obra vibrante, o colorido aqui se destaca, antes mesmo da temática e da figurativização proposta pela cena. É uma tela que anuncia uma combinação maravilhosa de cores, cujo efeito resulta numa festa cromática que termina por anunciar o impacto da mensagem que ela encerra.

Pedrosa (2004, p. 121) apresenta um método para o encontro da harmonia entre os tons, para a materialidade da beleza plástica, e para, finalmente, o que ele chama de “um justo equilíbrio de valores”. Nas obras de Portinari da década de 50, é possível perceber que o artista alcança esse equilíbrio e abusa dos elementos pictóricos para romper com uma trad

engessada do fazer arte, ativando olhares que sentirão o desejo intenso de percorrer os caminhos significativos que ele propõe, na medida em que o contato com a pintura se torna meio de construção de competências. O autor afirma que

No intuito de contornar dificuldades na harmonização de cores, o ensino acadêmico criou variantes similares ao emprego do cinza. A mais desastrosa dessas receitas foi a da inclusão dos ocre e terras como elementos de harmonização. O método usado era, em síntese, o seguinte: se uma cor gritava (destoava) no quadro, em lugar de equacionar sensivelmente o problema, rebaixava-se tal cor adicionando-lhe ocre ou terras. Por rebaixamento ou dessaturação, terminava-se por conseguir equilibrar todos os acordes numa marcha em direção à monocromia. No final nenhuma cor gritava, mas, por outro lado, nenhuma tinha luz própria (PEDROSA, 2004, p. 123).

A obra em questão concilia a afinidade entre os matizes e o conjunto resulta em tonalidades fortes que, juntas, empreendem um sabor ao olhar, entoam um cântico harmonioso de contrastes e, em sua maioria, estabelecem um todo que participa do que Pedrosa (2004, p. 124) denomina “Escala Cromática em Modo Maior”<sup>6</sup>, já que as cores quentes aqui predominantes “são classificadas como pertencentes ao Modo Maior, constituindo ainda uma relação sensível que, por analogia, as vinculam aos sons graves em música”.

Após se deixar contagiar pela beleza das cores, o leitor da obra em análise é instigado a abarcar as relações que ela estabelece nos elementos visuais construtivos da forma. A imagem o convida a perpetrar um movimento do olhar que vai das figuras principais, quais sejam, o menino e o carneiro, para o fundo da tela, que emoldura uma paisagem, como se o leitor estivesse caminhando numa estrada marcada pela seqüência desses dados.

A criança se ajoelha diante de um artefato bastante significativo, uma arapuca, que ela constrói como se estivesse realizando um trabalho. A posição do corpo do menino é semelhante à outras, encontradas em outros estudos que Portinari realizou para o painel Guerra, exposto na sede da ONU, inspirado, como foi dito no capítulo II, no livro do Apocalipse, também concretizado na década de 50.

---

<sup>6</sup> A escala cromática em Modo Maior seria uma classificação que dá seqüência às cores quentes: No círculo de 12 tons, tomando-se do magenta ao verde (no sentido horário) como limites da escala, todos os tons intermediários serão quentes, formando a escala em Modo Maior.



Menino com Carneiro - 1954

O corpo da criança recebeu a cor vermelha: os braços, os pés e o rosto foram pincelados com energia, com toques brancos que sugerem o leve movimento que o figurante empreende na execução da pequena armadilha. Ele veste uma camiseta de um amarelo vivo, em seu estado natural, saturado, em alguns pontos, pelo azul, dando uma coloração esverdeada, principalmente na parte inferior da vestimenta, e pelo vermelho, resultando em pequenas manchas alaranjadas. A calça, de cor laranja, também recebe outras tonalidades, que ora saturam, ora dessaturam a cromaticidade basilar. A materialidade das tintas parece “geometrizá-la” o preenchimento de cores, formando, nas pernas da criança, pequenos quadrantes, entre outros contornos geométricos. Já o vermelho, azul, amarelo e o marrom se misturam nesse rebaixamento e avivamento dos tons.

No rosto é possível perceber com nitidez apenas o nariz do menino, seu contorno, e como ele se direciona para baixo, a boca e os olhos, ou seja, os órgãos responsáveis pela expressão geral não podem ser visualizados, mas a demonstração corporal indica atenção e aplicação no tocante à tarefa que está sendo desempenhada.

O carneiro, ao lado da criança, é a figura que atrai o olhar neste momento. Ele se posta de maneira doce e paciente deitado. Seu corpo se direciona para o menino, mas sua cabeça se dirige para o lado oposto, acompanhando a linha diagonal traçada no chão da tela. Ele observa algo que extrapola os limites da pintura, é como um cachorro que acompanha seu dono em suas aventuras, mas pode tomar posição de ataque ao sinal de qualquer perigo. A luminosidade do branco que o preenche é saturada pela presença do azul e do cinza, que juntos constroem também diversos quadrantes que dividem o seu corpo. Suas costelas podem ser vistas e são demarcadas por pinceladas em meia-lua de coloração cinzenta.

A arapuca de madeira se acha entre esses dois personagens. É um instrumento que exige de seu construtor paciência e habilidade. Sua forma é a piramidal, conseguida pelo empilhamento de pauzinhos cada vez mais curtos, que, por sua vez, devem ser amarrados e bem presos para favorecer o sucesso do intento para o qual a armadilha é construída. As cores azul e marrom predominam em sua superfície, e os pauzinhos, que estão em contato com as mãos da criança, formando a nova camada da “pirâmide”, recebem, ainda, o verde em sua composição.

O chão da paisagem é delineado por pinceladas longas, e dirige o observador para o fundo da tela, dando à cena uma certa profundidade. Os matizes constituem o arranjo do solo, com prevalência do laranja e vermelho, mas o espetáculo visual se torna próximo do marrom e deixa transparecer alguns traços amarelos e azuis. As linhas do traçado convergem para uma estradinha que divide a paisagem em duas porções, a que abarca os dois

protagonistas que intitulam a obra, e outra, que ganha linhas paralelas ao horizonte formado na parte superior do plano pictórico.

A passagem do olhar das figuras mais próximas para o fundo da tela parece seguir a escala cromática citada, e o gênero quente ganha contornos mais frios, que se confirmam no céu coberto pela tonalidade azulada e se encerram nos montes escuros, guardando o limite entre os dois planos, da terra e do firmamento. No astro suspenso, supostamente a lua, o verde, o preto e pontinhos brancos se combinam na configuração do fim do dia e o início de uma noite banhada pela escuridão branda.

O panorama encerra diferentes sentidos em seu texto visual e seria difícil negar as metáforas instauradas na reflexão da figurativização produzida. As alusões me parecem claras: infância, religiosidade e o entrelaçamento desses aspectos que representam uma análise do contexto da obra na trajetória do pintor.

O carneiro marca a presença na história rural do artista, mas transfere esse significado para o cordeiro, o filhote que transmite a mansuetude, mesmo no momento do sacrifício, o símbolo explícito de Cristo, que veio ao mundo e se mostrou terno e compreensivo para com os homens, sacrificando sua vida e glória em prol da salvação humana. A figura do animal comunica-se com os valores de lealdade, companheirismo, amor em sua forma incondicional e chega até mesmo a emoldurar o sentimento de passividade, de renúncia, de extrema resignação. Sua atitude é a da vigília, ele se prostra ao lado da criança quase como um servidor.

O menino, por sua vez, trabalha, se entrega ao silêncio de uma tarefa, que conta com a presença do fiel escudeiro, mas precisa ser feita sem ajuda. A criança prepara o instrumento com a seriedade de quem executa uma manobra complicada e que exige não apenas habilidade, mas circunspeção, discernimento. Sua imagem, em diferentes prismas, lembra outras obras do mesmo período: o da dramaticidade, em *Preparando enterro na rede* (anexo w), de 1958; *Retirante Morto* (anexo x), de 1958; e a combinação de cores e tonalidades vibrantes, em *Menina com tranças e laços azuis* (anexo y), de 1955/56; *Menina com laço* (anexo z), de 1955; *Os carneirinhos* (anexo a'), de 1954.

É difícil deixar de mencionar também outras obras desta década cuja influência foi marcante na composição dos demais trabalhos de Portinari, já que não somente o painel *Guerra*, mas essencialmente a grandiosidade e beleza do seu complementar, o painel *Paz*, traz os subsídios para uma interpretação das concepções mais íntimas do artista.

O sofrimento e a salvação andam de mãos dadas nesses painéis e na obra *Menino com carneiro* conformam uma dialética da missiva em evidência. A criança que aparece como

a vítima, mas também como agente capaz de romper com a situação de encarceramento, surge com a alegoria da paz, transforma a armadilha em brinquedo que a redime do pecado de aprisionar pássaros, à medida que ela os apanha para depois os libertar e se lançar em seu vôo para uma vida de liberdade e cumplicidade com a natureza.

Mesmo em uma paisagem que poderia indicar escuridão, a chegada da noite encoraja a criança ao trabalho transubstanciado na confecção de um brinquedo, uma elaboração para o dia que a espera, que há de raiar ensolarado e que só pode encontrar na infância feliz o manancial da paz e da tranquilidade. Em Carlos Drummond de Andrade decifra-se essa dinâmica:

[...] Entre o sonho e o cafezal, entre guerra e paz, entre mártires, ofendidos, músicos, jangadas, pandorgas, entre roceiros mecanizados de Israel, a memória de Giotto e o aroma primeiro do Brasil, entre o amor e o ofício eis que a mão decide: Todos os meninos, ainda os mais desgraçados, sejam vertiginosamente felizes como feliz é o retrato, múltiplo verde-róseo em duas gerações da criança que balança como flor no cosmo e torna humilde, serviçal e doméstica a mão excedente em seu poder de encantação (DRUMMOND DE ANDRADE apud PINAKOTHEKE, 2003, P.47).

Portinari se curva ao potencial dessa infância e redimensiona o poder das crianças em sua arte de brincar e de deliciar-se com o simples, semeando o futuro de uma vivência que só pode se mostrar rica e libertadora.

*Plantando Bananeira* (ilustração VI) traz informações recorrentes da pintura da década de 50 pela qual optei por destacar com a intenção de evidenciar uma modificação nas disposições do artista.

Com efeito, as recorrências concretizam-se principalmente na figura do animal presente, do astro, das cores que dominam a figuração, mas, ao mesmo tempo, avançam em alguns aspectos: na tonalidade exibida como solução diferenciada para a pintura deste momento, no traçado indelével e na temática mais contundente da brincadeira, que expõe ao olho leitor sentidos mais explícitos sobre o universo infantil.

Na obra em foco, a aparência é uma amostra que ultrapassa até mesmo o significado que se possa permitir instaurar a partir de sua observação atenta. Em outras palavras, pelas pinceladas vigorosas, pode-se perceber, sem esforço de interpretação, as intenções mais íntimas de Portinari: retratar a beleza, a leveza, a espontaneidade e o movimento único da brincadeira infantil. A linguagem imagética promove, por si só, uma incorporação de mensagens que se apresentam ao olhar e atingem as fibras mais internas da sensibilidade.



Plantando Bananeira - 1956



O pincel dedilha uma canção alegre, que fala de cultura, de emoções que dançam nas entrelinhas do campo sentimental e desenvolvem uma história bonita sobre as crianças e o encanto do mergulho nas águas profundas de seu entendimento.

O plano da expressão exhibe novamente um menino e um carneiro, mas o fundo e as figuras estão mais próximos do olhar, o que destaca, ainda mais, o movimento que se desenvolve na superfície da pintura, como se a articulação das duas porções pudesse imprimir à cena mais veracidade e lealdade no que se refere à vibração do gesto.

A obra forma um retângulo e a figurativização impõe uma organização vertical do olhar para a observação dos personagens da temática, mas o plano do fundo atrai em igual proporção pelo contraste de cores e pela vivacidade do toque do pincel.

O menino, representado na faixa esquerda da obra, se equilibra numa brincadeira bastante divertida, mas que exige agilidade, força e controle corporal. Sua mão direita se apóia no chão e suporta o peso de todo o corpo, ao passo que a esquerda se ergue na lateral e auxilia no contrapeso. A dificuldade da manobra lembra os equilibristas e contorcionistas dos circos, que desafiam os limites do possível a cada momento, com diferentes proposições de movimentos fantásticos, que fascinam o público e parecem fáceis de executar.

A criança olha para baixo e seu cabelo escuro, preto com pequenas pinceladas do azul, espalha-se, emoldurando um aro no alto da cabeça pela luminosidade, estampada pelo tom azulado nesta região. O contraste com a roupa branco-acinzentada destaca-se, ela ganha retoques amarelos, verdes e riscos pretos, que demarcam com verossimilhança o deslocamento dos músculos. A calça e a camisa longas são quadriculadas pelo pincel e outras formas geométricas irregulares preenchem sua superfície. A pele da criança é exposta apenas na extensão das mãos, parte final das pernas, panturrilhas, calcanhares e pés. Sua coloração mescla o marrom, o branco, um pouco do verde mais claro, o vermelho e o preto. Esta última cor delinea bem a sola dos pés, que quase se unem na parte superior da tela, alcançando por pouco o limite da moldura. Na altura do quadril, a roupa se acumula devido à posição que a obriga a escorregar um pouco para baixo.

Na coluna direita da tela, o carneiro observa a criança, curvando o pescoço para acompanhar seu movimento. A orelha direita está mais arqueada, o que indica uma leve inclinação da cabeça para o lado oposto, já que a orelha esquerda está abaixada e quase se confunde com a superfície de seu corpo. Seu olhar é atento, quase de espanto, como se o animal temesse a queda do menino. Como está de perfil, apenas é visualizado seu olho esquerdo, que é escuro, de um marrom denso, e parece vidrado, confirmando a tensão que o envolve no momento. Seu corpo ganhou matizes cinzas numa base bege bem clara.

Retângulos verdes bem dessaturados se espalham por todo seu alargamento e estão presentes na cabeça, no tronco, nas pernas e até no pequeno rabinho, encolhido, próximo ao corpo, outra pista de seu conflito genuíno. Traços pretos irregulares e diagonais representam seu pêlo levemente eriçado.

A pincelagem, que reveste o chão rumo a um horizonte sugerido pelo limite entre o céu e a terra, alonga-se para o fundo de forma tão intensa que parece ter sido sugada por um vento forte e irresistível. Sua tonalidade cobre o marrom, o amarelo, o laranja suave e um pouco de preto.

O céu azul, suavizado pelo contato com o branco, também adverte acerca da presença de uma agitação que sugere um direcionamento para o alto, impulsionando as pernas da criança de forma a equilibrar sua força e ajudar na postura complicada. O pincel traçou caminhos rápidos, suaves, mas, ao mesmo tempo, carregados de pujança ardente.

O astro, no canto superior direito, quase se contamina pelo azul da composição que o envolve, mas sua luminosidade é garantida pelo branco e um pouco de amarelo, que recheiam sua parte interna. Ele irradia luz de forma tímida e trava um combate brando com o firmamento, que parece querer dominá-lo, um sol que encoraja mediante o aquecimento morno de uma manhã tranquila e serena.

Os sentidos assomam à obra de um artista que não se deixa aprisionar pelos limites estéticos da tela. Fabris (1996) traz o seguinte pensamento de Margherita Sarfatti, que exprime bem a poética visual de Portinari sempre transformadora e em crescente desenvolvimento:

O realismo sólido que estava na base de suas formulações inspirava-se na melhor tradição italiana e tendia a um conjunto de características típicas da volta à ordem: 'clareza na forma e sobriedade na composição, nenhuma afetação e nenhuma excentricidade, exclusão cada vez maior do arbitrário e do obscuro' (SARFATTI apud FABRIS, 1996, p. 39).

A compreensão portinariana da arte elabora, nesta obra, essa composição sóbria, que não faz rodeios ou utiliza artifícios para florear o fazer da pintura ou a proposta discursiva que ela encerra. Nesse sentido, e segundo as afirmações de Buoro (2003) que orientam minha análise, é possível afirmar que Portinari

é pessoalmente tocado por acontecimentos, emoções e percepções que fazem parte do cotidiano de todos os homens. Processa-os como observador-sensor privilegiado da realidade, construindo um objeto cuja finalidade é devolver ao coletivo uma experiência a ser revivenciada de forma individual pelo leitor (BUORO, 2003, p.63).

O menino de sua obra *Plantando Bananeira* esquadrinha a exploração de seus limites, desafia não só as leis da gravidade, mas os olhos, ouvidos e corações de quem o nota, afirmando as potencialidades infinitas do ser infantil. Acredita nos seus sonhos, na possibilidade de tocar os saberes do mundo pela sensibilidade da arte e da brincadeira que se juntam como verdadeiras armas no combate aos conceitos preconcebidos, aos olhares que julgam e estereotipam a criança, diminuindo seu valor e seus direitos.

Para esse menino uma pipa, por exemplo, não é apenas um brinquedo que voa, ela carrega sua alma na formação de seu papel de seda, o fio que a transporta é uma extensão de seus braços. Plantar bananeira não é apenas tentar equilibrar-se nas mãos, mas encena uma apresentação no picadeiro de um circo fantástico e mágico, onde tudo que ele sabe fazer será aplaudido e apreciado pela platéia generosa, liberta de preconceitos e avaliações apressadas.

O carneirinho vela pela criança, por sua segurança, acompanha seu movimento e não reprime suas tentativas de se aventurar pelo mundo das infinitas possibilidades. Ele poderia ser um professor comprometido, que, por meio da arte, “constrói leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo”( BUORO, 2003, p. 63).

Portinari seduz o olhar do leitor sem produzir hierarquias nas relações entre figura e fundo aqui ressaltadas e se torna artista central na dinâmica que aprofunda e procura penetrar nos meandros extraordinários do mundo infantil, transmitindo uma simbologia perceptiva da realidade numa linguagem plástica perene e inovadora a cada momento. Ele personaliza o produtor de arte, que segundo Buoro (2003) se torna

importante para um grupo social por meio dos objetos que constrói, pois, mais do que dar existência a documentos de uma época ou de uma história de vida, ele produz objetos de arte e, ao fazê-lo, comunica uma experiência que o transcende, tanto quanto transcende tempo e espaço, universalizando-se (BUORO, 2003, p.62).

Que bom seria se a obra de Portinari pudesse se difundir pelas salas de aula de todo o mundo, instaurar uma nova atitude de cumplicidade com educadores, pais, alunos e estudiosos! Que profícuo imaginar que a obra deste pintor pudesse ser revisitada a todo o momento, como referência para projetos e pesquisas que visam a cuidar e a tratar as crianças com respeito e dignidade, pois é assim que Portinari trata a infância. Trata de uma experiência sentida em seus pés, vista por seus olhos, desenhada em sua mente e pintada em suas telas como paradigma de concepção reinventada para contagiar.

Sua alma artista dizia "*Quanta coisa eu contaria se pudesse e se soubesse ao menos a língua, como a cor*" (PORTINARI, 2006). Compreender seu pensamento sugere que sua cor é capaz de transportar, de propiciar uma incursão no cenário das formas vivas e das mensagens mais belas, como as declaradas no poema que se segue; Sua modéstia o impedia de reconhecer a riqueza das próprias palavras:

Num pé de café nasci, o trenzinho passava. Por entre a plantação. Deu a hora Exata. Nesse tempo os velhos imigrantes impressionavam os recém-chegados. O tema do falatório era o lobisomem. A lua e o sol passavam longe. Mais tarde mudamos para a Rua de Cima. O sol e a lua moravam atrás de nossa Casa. Quantas vêzes vi o sol parado. Éramos os primeiros a receber sua luz e calor. Em muitas ocasiões ouvi a lua cantar"(PORTINARI, 2006).

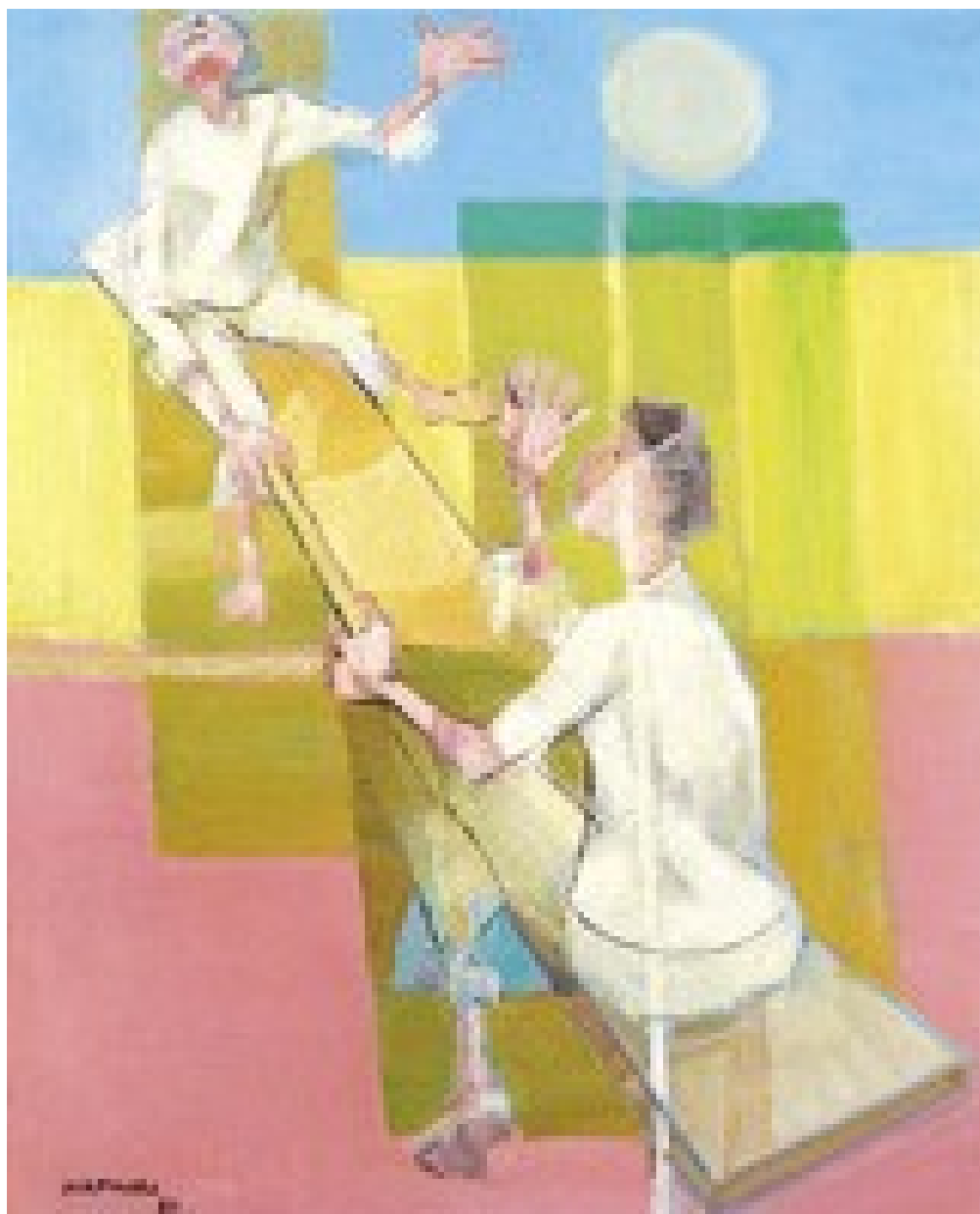
Que o poeta-pintor ensine os brasileiros a plantarem não apenas bananeiras, mas boas idéias em prol dos pequeninos com os quais se pode deliciar por meio de brincadeiras puras, das opiniões sinceras e da força de sua presença.

#### 4.2.1.1 Década de 60

Na década de 60, as obras selecionadas são intituladas *Meninos na Gangorra* (1960), uma pintura a óleo em tela, de 81 x 64cm, assinada e datada na metade inferior à esquerda, parte de uma coleção particular, Rio de Janeiro, RJ; e *Meninos no Balanço* (1960), também uma pintura a óleo em tela, de 61 x 49cm, assinada e datada na metade inferior à direita, pertencente a uma coleção particular, São Paulo, SP.

Na década de 60, Portinari inaugura uma produção de obras absolutamente inovadoras. A figurativização da tela *Meninos na Gangorra* (ilustração VII) continua com forte apelo temático, mas o plano de fundo ganha um colorido especial, que, além de se destacar pelas formas geométricas exposta ao longo de toda sua extensão, confunde-se com o primeiro plano na fusão de seus elementos.

Pode-se visualizar uma composição bastante rica de dados cromáticos, que escancara o processo produtivo do artista e mostra a maturidade de seus projetos.



Meninos na Gangorra - 1960

O título *Meninos na gangorra* confirma indubitavelmente o tema explorado na tela, pois convida o olhar leitor a percorrer sua superfície e a visualidade das formas apresenta ao observador a articulação harmoniosa do conjunto. O artista se apropria das cores brilhantes e saturadas, não consegue conter a iluminação dos rudimentos enfatizados pela corporeidade dos tons, mas, ao mesmo tempo, o processo construtor cultivado por Portinari apresenta-se como realidade latente na tela, ou seja, as camadas de tinta, suas sobreposições e os arremates são expostos sem intenções de mascarar a configuração dos procedimentos do pintor. Segundo Buoro (2003),

Numa pintura, tudo desempenha seu papel, principal ou secundário. A harmonia do conjunto é organizada dispensando os supérfluos, para que esses elementos não roubem a cena que o artista pretende estabelecer. Nas pinturas do Renascimento, a materialidade de camadas postas sobre camadas de tinta fica encoberta pela força significativa do motivo figurativizado, e o processo de fazer pintura também acaba encoberto pelo tema (BUORO, 2003, p. 218).

Nesse sentido, Portinari é capaz de preservar seus métodos de criação, que engrandecem a temática, mas progride sensivelmente na manipulação das técnicas do desenho e pintura, quando expõe ao olhar apreciador os procedimentos modernos da construção do objeto artístico, já que é feito “por um sujeito em sua ação sobre materiais, construção criativa que intenta participar das vidas dos sujeitos, tomando para isso a forma dos objetos inseridos nas diferentes culturas”(BUORO, 2003, p.219).

Não há dúvidas quanto às expectativas do pintor: ele espera atuar na sensibilidade dos olhares espectadores pela manipulação do tema de forma delicada e significativa e também instruir as sensações, produzindo, com a ação gestual consciente, ritmos e harmonias, a modulação da cor, a materialidade do desenho e a expressão das pinceladas.

O texto visual constituído aqui chama a atenção para os meninos da cena e para a gangorra. Os primeiros estão sentados no brinquedo, mas parecem estar suspensos no ar, já que a base do objeto que serve à brincadeira não pode ser divisada, dilui-se no plano de fundo de forma bastante moderada. O menino mais próximo da superfície da tela possui dimensões maiores, seu corpo se posiciona em diagonal, acompanhando a posição da gangorra, que o suporta, está então de costas para o observante da tela, levemente virado para a esquerda. Pode-se visualizar sua perna deste mesmo lado, está pendurada e sugere um movimento suave de vai-vem e apenas a sola do pé está bem demarcada. A mão esquerda da criança segura na gangorra, enquanto a outra parece acenar para algo ou alguém que a olha. Os dedos da mão direita possuem quase o mesmo tamanho, os olhos do menino se abrem de forma tímida e a

boca, bem delineada de vermelho, está entreaberta, como se ele falasse ou emitisse algum outro som; o nariz é uma pequena elevação arredondada no perfil infantil.

Sua roupa é branca, cinza e amarela, transparente em alguns trechos em que é possível ver os traços que demarcam a gangorra em relevo e algumas manchas das figuras geométricas ao fundo. A perna ganhou uma coloração amarelada, e uma forma azul do fundo da tela esbarra no brinquedo e contamina a barra da calça que o menino usa. A roupa se torna translúcida graças a uma dessaturação das tonalidades cromáticas que preenchem o campo da vestimenta. Com um esforço da visão é possível notar os traços que dão origem à outra perna, principalmente pela presença de uma linha preta no meio da composição da blusa da criança. A cor da pele é avermelhada.

O outro menino, situado no alto da tela, em seu canto esquerdo mais precisamente, está um pouco mais distante do olho leitor, suas dimensões são ligeiramente menores. Ele está na ponta oposta da gangorra em que se posiciona a primeira criança. Sua cabeça pende para trás e ele está de olhos fechados, como se deixasse seu corpo experimentar a sensação do movimento de forma plena; a boca semiaberta enfatiza a posição introspectiva e o nariz deixa entrever o traçado bem marcado que esboça as narinas. Sua roupa também é predominantemente branca, com toques cinza e amarelo, mas a densidade das cores é mais intensa, não projeta transparências.

O posicionamento das mãos constitui um contraste na composição, já que essa criança segura a gangorra com a mão direita, deixando livre a esquerda, movimento oposto ao do outro menino. A palma da mão esquerda está aberta e o polegar quase toca o limite da moldura. Suas pernas estão mais abertas e os pés se projetam para lados inversos, como se pudessem tocar um chão imaginário e apoiar todo o corpo. A composição cromática da pele é mais suave, dessaturada do vermelho, constituindo uma superfície próxima do rosa. A blusa se projeta para a esquerda da tela, indicando o movimento do brinquedo e toda a vestimenta é contornada por uma linha preta, que marca bem seus limites, o que não acontece com os pés, que receberam uma pincelada diluta.

A gangorra, em sua porção principal, atravessa quase toda a posição diagonal da tela, cuja extremidade esquerda está encoberta pela criança desenhada no canto esquerdo. O meio recebeu contorno preto e coloração amarela e verde; uma mancha dessaturada de amarelo define a parte mais clara, feita com pinceladas diagonais que deixam entrever claramente onde elas começam e terminam, sem acabamento. A extremidade direita projeta-se para o canto inferior direito da tela, ultrapassando a extensão da outra criança. Este lado

ganhou contornos azuis e preenchimento mais escuro, cinza e amarelo saturado na parte superior e marrom mais claro nas laterais.

Uma pincelada branca bem delimitada no formato de um bastão fino sai do plano inferior a essa extremidade da gangorra e se alonga para cima, atravessando o tronco e o rosto da criança estampada neste canto da tela, chegando até o limite da pintura na faixa mais superior. O bastão esbarra numa figura redonda, um astro branco acinzentado que paira ao lado dos meninos. Aqui o plano de fundo pode ser mais explorado: três faixas horizontais, que ganham largura de cima para baixo, são cruzadas por outras três faixas verticais. A disposição e saturação dos matizes utilizados neste plano denota a integração entre figura e fundo, mas, em alguns momentos, pode-se afirmar, as faixas foram pintadas primeiro, já que as cores do fundo se mantêm mais expressivas, o que justificaria até mesmo a transparência conseguida, como citado anteriormente, acerca das crianças.

O efeito da mistura de cores sugere em alguns pontos até mesmo a existência de três planos sobrepostos. Primeiro o das faixas horizontais, depois o das verticais e por último o da figurativização, o que não desqualifica o movimento da análise feita até aqui, já que todos eles têm igual importância. O pintor parece expor dessa forma os passos da composição.

A primeira faixa horizontal superior é azul, uma dessaturação suave do ciano e não evidencia o movimento do pincel. A segunda, que cobre o meio da tela, é amarela, expõe movimentos verticais, e a terceira, inferior e mais larga, é de um rosa intenso, fornece a informação do uso da pincelada horizontal mais intensificada e quase diluída. Ao cruzarem as horizontais, as faixas verticais propõem diferentes tonalidades. A que perpassa a porção esquerda da tela é encoberta, em parte, pela criança, que está nesta extremidade da gangorra. Esta faixa foi preenchida com pinceladas horizontais e é amarelo-esverdeada, atinge as três faixas horizontais e é mais saturada no contato com o azul e com o rosa. A faixa vertical do meio preenche apenas a porção horizontal rosa: um esforço de interpretação poderia concretizá-la como a base da gangorra, é verde e sua porção próxima à perna da criança, mais à direita da tela, é marrom. A mancha azul citada anteriormente localiza-se sobre esta faixa e a tonalidade marrom é traçada por duas pequenas linhas horizontais, que poderiam ser as nervuras de uma base de madeira para o brinquedo em questão.

A última faixa vertical é a mais larga, assim como a faixa horizontal, percebe-se aí uma recorrência. Ela também passa pelas três faixas horizontais, e, se observada de baixo para cima, de um amarelo amadeirado em contato com o rosa, torna-se esverdeada na porção que se contamina com o amarelo mais intenso. É finalmente verde no contato com o azul da faixa horizontal mais superior da pintura. A transformação das tonalidades poderia ser interpretada



como uma referência fiel à faixa contínua de comprimento de onda do espectro solar, pela razão de enunciar com clareza a interpenetração das cores, para a qual alerta Pedrosa quando fala da “padronização mundial da colorimetria” (PEDROSA, 2004, p. 110).

A significação da obra recai sobre o olhar como uma comunicação cada vez mais romanceada da infância. Portinari relembra a brincadeira de seu tempo com um toque de devaneio e evocação de tempos bons e sua visão da infância é idealizada na contemplação de imagens saudosistas. A espontaneidade é sublinhada e encontra suporte numa percepção que tem início, segundo Kishimoto (p.29, 1996), “no Renascimento: a criança dotada de um valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se no Romantismo.”

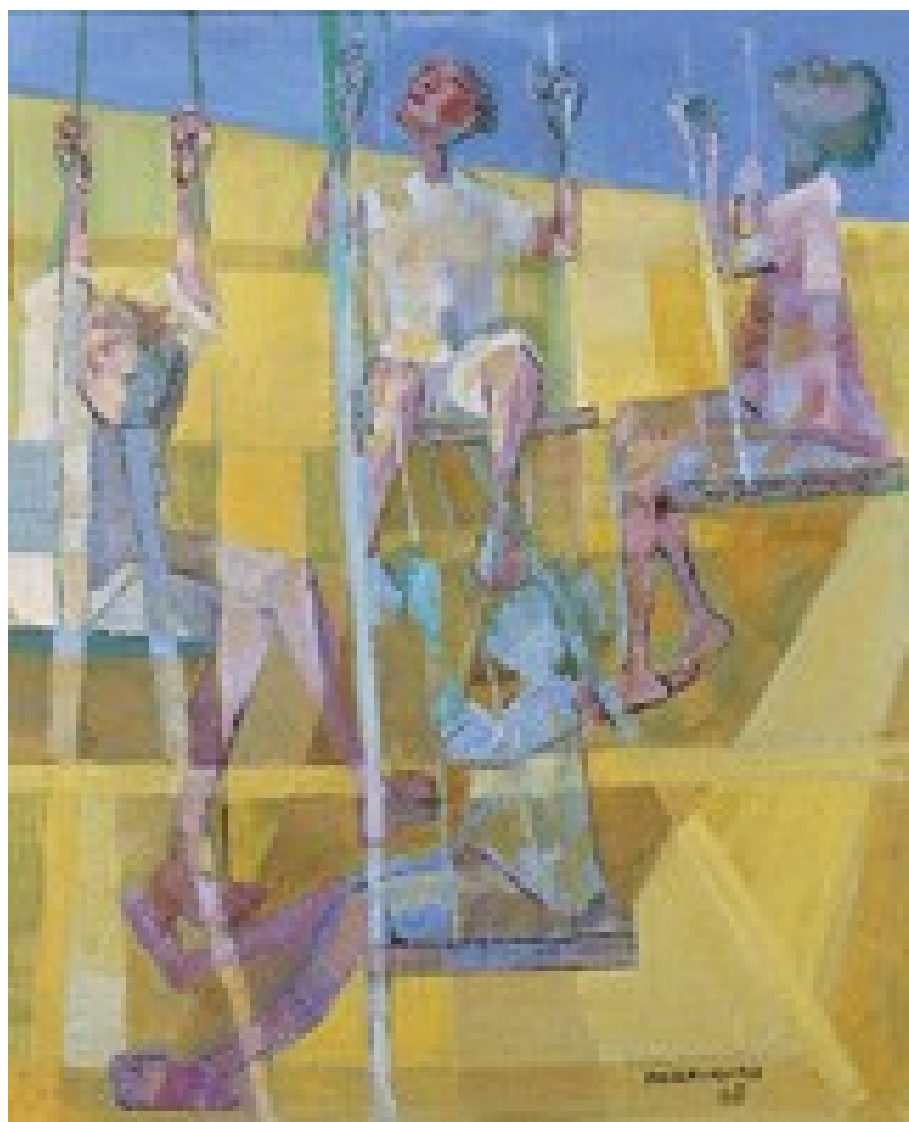
O período romântico dota o ser infantil dessa natureza boa, criança que brinca, imita e se desenvolve tendo em vista a liberdade de expressão e a espontaneidade. Kishimoto (1996) informa que

Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas (KISHIMOTO, 1996, p. 30).

Os meninos que brincam na gangorra não seriam nada mais do que uma evidência dessa visão poética da infância, que deu o pontapé para as concepções atuais. A posição suspensa de um dos dois meninos remete à possibilidade de enxergar, nas crianças, a figura dos anjos que vestidos de maneira etérea, trazem sempre uma imagem de paz e leveza. A elas deveria ser dispensado um olhar “quase sagrado”, mas ainda assim ligado às verdades do conhecimento do humano em sua essência mais pura e desvinculada dos horrores e tragédias de que são capazes os homens comuns de imputar ao mundo.

*Meninos no Balanço* (ilustração VIII) também recupera a temática romântica da brincadeira, mas é preciso, todavia, entender que, a exemplo do poeta ou do pintor, a criança está inserida na realidade cultural do mundo, e, portanto, brincar é uma atividade “dotada de uma significação social precisa, que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p.20).

Vale dizer que, o avanço na postura romântica está em arquitetar uma postura positiva para a brincadeira, que antes era apenas vista como atividade oposta ao que é sério.



Meninos no Balanço - 1960

Com essa visão positiva e ao mesmo tempo com um tom de denúncia, Portinari tem as brincadeiras e os brinquedos infantis como referência em sua pintura. E essa pesquisa, tendo em vista essa visão do pintor, pretende mais, seu objetivo é incrementar o entendimento romântico da infância e finalmente ressaltar a existência de uma “cultura lúdica”, termo de Brougère (1998), que esclarece não estar esta cultura

[...] isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que são inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente (BROUGÈRE, 1998, p.27).

Aos educadores, à família, aos pais e aos demais envolvidos na educação da infância cabe o oferecimento qualitativo dos elementos que incidirão sobre a cultura lúdica. Ao pintor competiu não apenas a oferta de uma obra de estilo apurado, mas a sugestão da brincadeira livre para que os interessados se valham dela como referencial para uma infância saudável, liberta da cultura “oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo”<sup>7</sup>(BROUGÈRE, 1998, p.28).

Posto isso, volto à obra de Portinari e suas características plásticas, que alimentam uma leitura transformadora e se dispõem na construção de um leitor de imagem da arte. Segundo Buoro (2003), esse leitor necessita

adotar um certo olhar na duratividade da leitura: aberto e disponível, articulador de fragmentos, tal como é o olhar do arqueólogo ou do aventureiro; olhar do expedicionário que sai disposto a vivenciar os mais inesperados encontros; olhar desprendido para melhor capturar os *guizzos* do mundo ( BUORO, 2003, p.234, grifo da autora).

A obra de Portinari sobre a qual já teci alguns comentários é *Meninos no balanço*, que, como as outras, tem como temática as brincadeiras infantis. Ela reúne uma quantidade maior de personagens para a cena que orchestra, quatro crianças encontram-se sentadas em seus balanços. Três delas fixam o olhar para o alto, sugerindo a extrapolação dos limites da pintura, uma delas olha para baixo, mais precisamente para um dos amigos que estão mais próximo dela.

A intensa geometrização do fundo da pintura merece destaque aqui como solução adotada pelo artista. O fundo da tela mescla-se às personagens de forma bastante integrada. A tela ganha as mesmas colorações da pintura anterior, só que a disposição das cores ganhou

<sup>7</sup> O brinquedo aqui é entendido como aquele fabricado pela indústria, isto é, o objeto-suporte da brincadeira.

novo formato. Os tons foram salpicados pela superfície da composição, como ingredientes de uma receita saborosa, em que se juntam, ao mesmo tempo, uma dinâmica heterogênea e harmonia. O resultado é digno dos melhores chefes de cozinha e o aroma produzido só poderia ser fruto de um manjar especial, preparado com a habilidade que incita as questões mais intimistas.

O arranjo do fundo parece ter sido o primeiro passo para o trabalho. Começo por ele minha análise, que é feita de forma inversa à da pintura anterior. Duas porções dividem o espaço: o plano superior é azul, uma saturação do ciano, e se forma pela demarcação de uma linha que começa no canto mais superior esquerdo e segue para o canto superior direito, aumentando a largura da superfície ocupada por essa porção. O restante do fundo se estende para baixo, até o limite mais inferior da tela. Ganha diferentes tonalidades do amarelo à medida que o olhar leitor perpassa sua superfície, formando retângulos e outros desenhos geométricos irregulares, dos mais diversos tamanhos, larguras e intensidades. Pode-se perceber que o posicionamento das crianças orienta a projeção de sombras, o que coincide exatamente com as amostras mais saturadas desse fundo. O pigmento azul que preenche a vestimenta de alguns dos meninos em certos pedaços desse plano lança-se em manchas esverdeadas em meio ao amarelo vivo, ao cobre e ao amarelo misturado ao branco, o que o faz perder cromaticidade.

Pela direção das sombras, que formam faixas diagonais da direita para a esquerda, é possível afirmar que a luz penetra na composição pelo lado direito. Quatro bastões atravessam a pintura. Três deles situam-se mais à esquerda e um mais à direita. Este último tem direcionamento diagonal, vai do canto inferior direito para a esquerda, terminando exatamente no balanço da criança que se localiza no meio da composição, na parte mais superior da tela. Sua coloração transforma-se do amarelo para o azul na porção de baixo para cima. O segundo bastão é azul, mais fino que o anterior, ele percorre a tela do limite da moldura mais inferior ao mais superior, onde recebe um matiz esverdeado. Seu caminho atravessa a perna do garoto localizado mais abaixo da tela e roça o braço do menino logo acima.

Os dois últimos bastões têm início na moldura inferior da pintura e terminam no corpo do garoto mais à esquerda da obra. O terceiro, da direita para a esquerda, aufere transparência ao seu colorido no contato com as pernas dos meninos mais à esquerda. De amarelo translúcido ele se torna azul até tocar o pescoço da última criança. O quarto bastão, um pouco mais largo, sai do canto mais inferior esquerdo da obra, passa do amarelo para o bege, com três pequenos retângulos, um azul e dois brancos, de cima para baixo, terminando

no braço direito da criança aí localizada. Os quatro bastões são trespassados por uma faixa amarela horizontal, que ganha mais largura da esquerda da moldura para a direita, passando pelas pernas do garoto mais à esquerda da composição e pelo tronco do localizado na parte mais inferior da pintura.

Dividindo-se em faixas verticais, no espaço do segundo plano da figurativização constata-se uma criança na faixa da direita, duas na faixa do meio e uma na faixa da esquerda da formação da obra. As quatro se dependuram em balanços e as disposições dos pés, das pernas e do próprio brinquedo indicam a movimentação típica da brincadeira de balançar.

O menino da faixa direita segura nas alças brancas e finas do balanço, inclinando o corpo levemente para trás. Sua cabeça pende totalmente na mesma direção, o que é perceptível pela postura ereta do pescoço, que se alonga e permite que ele olhe para cima. Ele se encontra de perfil para os observadores da obra, apenas o contorno do nariz e a linha da boca podem ser divisados. Seus olhos estão diluídos no rosto de tonalidade esverdeada, com uma mancha rosa suave, que lhe imprime certa luminosidade. Os cabelos são encaracolados, pode indicar ser um menino negro ou mulato. A blusa e a bermuda guardam quadrantes coloridos, que mesclam o rosa, o branco, o azul, o amarelo e um tom vermelho terroso. Esses tons estendem-se para suas pernas e pés. Uma linha preta, fina marca a barra da blusa e o contorno dos pés.

Na faixa vertical do meio da composição, encontram-se duas crianças. A da porção superior está de frente para o apreciador do trabalho, o peso de seu corpo pende o balanço para a esquerda (direita dela) e seu rosto também se vira para este lado. As colorações vermelha e terra da face sugerem que também é uma criança negra, seus traços podem ser visualizados pela marcação da linha preta que configura claramente a boca, o nariz, os olhos e até sobrancelhas. Os braços se erguem e se abrem para os lados, formando ângulos menores que 90 graus; as mãos são grandes, de tom verde e as pernas estão levemente pendidas para a esquerda (direita dela novamente), acompanhando o movimento do corpo. Sua roupa é predominantemente branca, com quadrantes amarelos, beges, cinzas e azuis. As pernas são mais rosadas, com porções amarelas e os pés mal podem ser visualizados, porque confundem o olhar no matiz azul.

Na mesma faixa, mas em posição inferior, outro menino de perfil surge para a apreciação da visualidade da pintura. Ele usa um chapéu cuja aba acompanha o bastão que perpassa sua cabeça. O azul prevalece em sua figura, deste o rosto até a vestimenta, que se reveste também de amarelo e um pouco do rosa na bermuda, em sua maior extensão. A l

preta contorna o nariz afilado, a testa, parte da boca e alguns limites da blusa, como a barra da manga e da bermuda. A boca entreaberta parece emitir um grito, fala ou som, como se enunciasse às demais crianças algo que deve ser observado extrapolando o ponto mais alto da tela. Apesar da tonalidade mais escura do rosa que preenche as pernas e pés desse menino, não parece ser ele negro como os outros dois.

A última criança, da faixa vertical mais à esquerda da obra, está com os braços estendidos para cima, como se quisesse apoiar o corpo com mais segurança no balanço, alcançando uma parte mais superior da alça do brinquedo. Ela não olha para cima como as demais, fixa o rosto na direção do garoto na parte mais inferior da pintura e sua cabeça está quase envolvida pelos braços que a tocam. É um menino de pele clara, o rosto rosa, esverdeado na parte mais frontal, é preenchido com a boca, o nariz e olhos diminutos. O cabelo castanho se espalha pela testa e cobre a orelha, a expressão é quase de desalento, temor. Sua vestimenta é branca e azulada; as pernas e os braços rosas e o balanço têm suporte verde. Essa cor também contorna parte dos seus braços.

A descrição dos elementos visíveis confirma a manifestação de intenções por parte do artista de incrementar a percepção da obra pelo seu valor estético e também pelas informações enunciadas em sua plasticidade. A temática da infância é novamente inserida em um espaço diferenciado, que se desfaz dos elementos externos da paisagem. Aqui foi descartado até mesmo a figurativização do astro protetor, para reunir uma visualidade forte, construída junto ao motivo da brincadeira e do brinquedo tão conhecida de todos.

A metáfora do balanço novamente remete ao brinquedo livre, que impõe limites segundo as capacidades do corpo. Lembra igualmente a figura dos anjos que Portinari tanto evocava. Apesar de ser um brinquedo fixo, presente até nos parques e *playgrounds* do ambiente urbano, o conjunto de crianças aqui retratadas organiza uma liberdade na maneira de brincar e projeta devaneios nos vãos e vai-e-vens dos meninos que dizem sem cessar que é preciso olhar o céu, contemplar o firmamento, deixar tocar-se pelos ventos de um contexto mais feliz para as crianças e mais gratificante para a infância de ontem, de hoje e de amanhã.

#### **4.2.2. Consideração Final**

A análise das oito obras reunidas neste capítulo é uma pequena amostra da fecundidade e riqueza do acervo de Portinari. Do início da sua trajetória até os últimos anos, ele dedicou-se a pintar o Brasil em suas diferentes cores, raças, credos, linhas e valores e, principalmente, suas crianças, com o destaque especial para o brincar com o aporte em brincadeiras e brinquedos tradicionais de sua cidade natal. Segundo Nogueira (2000), a brincadeira e o jogo tradicional são

um tipo de brincadeira relacionada ao folclore, isto é, está filiada ao campo da cultura popular. Tem como características principais a transmissão oral e o anonimato da autoria. Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor; pelo contrário, isto só reforça o caráter dinâmico da cultura (NOGUEIRA, 2000, p.02).

Ressaltando a brincadeira tradicional em suas diferentes facetas, não apenas nas pinturas selecionadas para análise, mas na amplitude dos seus trabalhos sobre as amarelinhas, as cirandas, o diabolô, as danças de roda, as pipas, as brincadeiras com varas, o malhando Judas, pulando carniça ou pulando cela, pulando corda, soltando balões, cataventos, bolas, bonecas, entre outros, Portinari reavivou a cultura brasileira e também a cultura de uma infância, que, segundo Nogueira (2000, p.5), foi esquecida na realidade das grandes cidades, nas quais inexistem “a segurança e a tranqüilidade que permitiam às crianças se organizarem em grupos (“a turma da rua de cima”, por exemplo) e fazerem da rua seu espaço de convivência e brincadeira.”

A obra portinaresca, enfim, combinando a abordagem da arte e da brincadeira, na esteira das relações estabelecidas durante esta pesquisa, desperta para uma concepção de infância referente a esses elementos, capazes de abrilhantar a vivência infantil especialmente no contexto da escola, principal responsável pelo cuidado e tratamento das crianças, juntamente com a família, mas que deve estar atenta a dois aspectos importantes: aproveitar o caráter lúdico da brincadeira, sem enfatizar a preocupação de torná-las substância pedagógica, sempre prevenida sobre a seguinte advertência de Nogueira (2000):

Tendo claro que não interessa transformar a brincadeira tradicional em instrumento didático, poder-se-ia valorizá-la no ambiente escolar por, pelo menos, duas razões fundamentais: o resgate de identidade cultural da criança e o estabelecimento de relações físicas e sociais pouco disponíveis para a criança do meio urbano (NOGUEIRA, 2000, p.06).

Outro aspecto, o da educação do olhar por meio da escolha de obras de arte para a leitura de imagem que não deve ser, segundo Buoro (2003)

Associada à simples ação pedagógica, estratégia prevista em planejamentos e inserida no quadro do ensino da arte de forma quase mecânica e burocrática. É ação pedagógica consistente que extravasa as molduras da sala de aula para instalar-se como essência na vida do sujeito, seja ele o educador, seja aluno ou qualquer outro indivíduo captado por essa órbita, levando-o a romper as teias do automatismo e da massificação e a instaurar uma nova ordem de percepção, e, portanto, de significação, em suas relações com a realidade (BUORO, 2003, p.236).

Dessa forma, que os elementos aqui discutidos possam ser úteis aos pressupostos de uma educação que descubra na arte e nas brincadeiras a sensibilidade e a criatividade para a convivência e compreensão da finalidade da própria existência da infância, sem as quais é negada a oportunidade do ser humano desenvolver a capacidade crítica e o adquirir a autonomia para o pensar, mas também imaginar e sonhar.



NA RODA

*Pare esse vento que eu quero passar  
Sou feito de pena posso me extraviar  
Pare essa chuva que eu quero sair  
Sou feito de açúcar vou me diluir  
Eloi Elisabet Boheco*

O movimento do estudo empreendido evidencia o desenvolvimento de uma dinâmica de retomada, que pretendeu a cada passo oferecer ao leitor pequenas doses de uma experiência que permite uma metáfora enriquecedora: a construção de uma ciranda. Além de a imagem ser apropriada à natureza da temática analisada nos capítulos deste trabalho, a investigação não poderia encontrar em outro símbolo uma formação mais emblemática que a do círculo na proposição de uma equidistância entre os aspectos que foram destacados em cada momento desta caminhada rumo à compreensão da infância.

Neste momento de conclusão investigativa é fundamental não só desvelar os processos que nortearam a busca da concepção de infância retratada nas obras de Portinari mas também mobilizar elementos que esclareçam como cada etapa foi imprescindível para a formação das relações que prepararam o campo para um mergulho nas imagens do pintor, com o olhar armado dos conceitos que dialogaram com a obra, sem perder de vista as questões educativas.

A pretensão aqui é a de enunciar as luzes que conduziram ao desvelamento do tema, justificar a seqüência de exposição da análise e revisitar o lineamento teórico que deu sentido ao desenvolvimento da pesquisa nos moldes em que ela foi idealizada. É importante salientar, antes de aprofundar nesse intento, que a composição dos avanços na união dos capítulos contempla respostas ao longo do texto às hipóteses aventadas na introdução e o movimento exigido pela temática assumiu uma interlocução apropriada com as obras de Portinari, de forma que a ciranda reúne nos capítulos os sujeitos que juntos conseguiram arquitetar a harmonia do enredo.

Articular a discussão sobre a infância apontou as premissas do estudo: buscar, na História, na Sociologia, nos processos culturais, as compreensões filosóficas, artísticas e pedagógicas, que pudessem clarear a gênese e o seguimento da investigação. Ele representa aqui apenas o início de uma caminhada, um movimento aberto que propõe ao leitor algumas pistas de como a questão da infância pode ser pensada em bases centrais nas escolas, com a construção de possibilidades autônomas de perceber e abarcar os significados do mundo

a Arte, especialmente com o exercício de uma sensibilidade dos saberes e a recriação das produções de pintores como Portinari.

Esse exercício da sensibilidade só se consegue com uma postura inquieta diante das possíveis leituras do mundo e esta pesquisa privilegiou a Arte como geradora de conhecimento, entendendo, assim como Buoro (2003), que

[...] poetas, artistas, escritores, cientistas, filósofos – e demais produtores de linguagem – são indivíduos que se destacam nas mais diferentes culturas pelos objetos que constroem e que nos encaminham a refletir e a aprender, diversificando assim nossas relações com a natureza, com outros indivíduos e com questões da nossa existência. Sua preocupação é engendrar narrativas, objetos e imagens com base em um pensar sobre o homem e o mundo, para que, das leituras dessas produções, emergam questões. Estas, por sua vez, dão lugar ao aprendizado e, por meio dele, à transformação da realidade concreta, num movimento contínuo que tem como via de manifestação as semiotizações dessas mesmas produções (BUORO, 2003, p. 25).

Rever a historiografia da infância com a leitura de Ariès (1981) e Heywood (2004) exigiu uma interpretação criteriosa dos conceitos. A composição dos textos cercados de referências à iconografia auxiliou-me no delineamento cuidadoso de elementos que pudessem reunir as bases para reflexões posteriores, acerca do sentimento de infância, da própria iconografia e dos cuidados devotados às crianças nas famílias. Com base nesses elementos, pude aproximar e distanciar os dois autores em sentidos que permitiram entrever a infância na História. Conclui que, com uma visão um pouco mais limitada, Ariès (1981, p.193) acena para um tempo em que a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença só existem com a família moderna, enquanto, com uma visão mais ampla, Heywood (2004, p. 34) fala de concepções contrastantes de infância, evidenciando que a relação da vida infantil com as condições materiais e culturais é uma realidade que não pode ser negada. Dessa forma, pela história cultural da infância, o autor mostra, com clareza, que a tendência, mesmo antes do período moderno, era de preservar as vidas frágeis das crianças e apenas em casos isolados se poderia perceber negligência da família, dos pais e da sociedade em geral, com os pequenos.

A formação de mais um elo na ciranda das concepções tornou-se mais vigorosa com a história das crianças no Brasil, o que, além de possibilitar aproximações com Ariès (1981) e Heywood (2004), permitiu fossem sublinhados aspectos importantes acerca das condições sociais que ajudaram a inscrever o que significaram as crianças do País no passado e o que significam hoje. Esses aspectos lançaram as sementes para o entendimento de um presente repleto de contradições, de um lado, um panorama de crianças pobres, trabalhadas

pedintes, e de outro, um cenário de uma infância rica, abastada; de um lado crianças livres para a brincadeira ordenada, para os estudos, para a experimentação das novas tecnologias, e de outro, pequenos seres presos aos currículos escolares engessados, aos comandos da lógica capitalista.

Diante dessas contradições, o viés sociológico pareceu ser o aparato fundamental para a ruptura de uma compreensão ingênua da realidade, emergiu como ferramenta que mostraria a infância como fruto dos processos sociais e possibilitaria a captação das relações culturais existentes entre a concepção do ser infantil, a Arte e o artista Portinari. A Sociologia auxiliou na reconstrução crítica da trajetória de Portinari como pintor imerso no *campo* artístico, que se inspirou na criança brasileira e produziu um conjunto de obras de relevância incontestável para a reflexão sobre as particularidades do universo infantil.

O aporte teórico utilizado nesta empreitada, a Teoria da Prática de Pierre Bourdieu, forneceu categorias importantes, como as de *campo*, *habitus*, *estratégias*, *capital*, *illusio*, que esclarecem como a estrutura social se movimenta no jogo desencadeado entre os atores pertencentes aos diferentes *campos* e elucidam a forma como, nesse *jogo*, os *agentes* menos capitalizados se submetem aos interesses dominantes, dinâmica que se repete no *campo* artístico e da qual um artista, como Portinari, fez parte. Como condição para permanecer no *campo*, o artista valeu-se de uma vasta produção de retratos de figuras de eminentes da sociedade para manter-se capitalizado, e ao mesmo tempo conseguiu redimensionar a visão cultural da realidade inaugurando a produção de trabalhos de forte denúncia social.

A crítica à miséria e a revelação da pobreza de seu povo foram apenas algumas das armas usadas pelo pintor para expressar no universo das Artes e da Cultura a possibilidade de redimensionar os valores em voga em uma sociedade que ambicionava aprisionar os paradigmas estéticos e ditar as normas que deveriam reger o gosto e a composição das obras plásticas. De clássico a polêmico, Portinari transitou nesse universo difícil, revolucionou a poética visual da época e rompeu com aquilo que Bourdieu chamaria de “destino social”, mudando ainda a visão acerca da infância, seus processos de constituição e da Arte.

Portinari surge como figura capaz de imprimir resistência e transformação nesse jogo social, consegue usar de sua autoridade e de sua legitimidade na complexa rede de relações da estrutura da sociedade para se firmar como agente criativo que inventa e propõe novas formas de entender o mundo da infância em uma realidade na qual tudo se organiza conforme os interesses do mercado e responde aos estímulos imediatos e pragmático

consumo e do capital. Sua arte é um veículo mais libertador, sensibiliza e desperta nas pessoas uma postura e uma visão de mundo para além das categorias ditadas pela mais-valia. É capaz de livrar a infância do protótipo robotizante de alvo fácil para o lucro, que transforma as crianças em miniaturas de adultos, e com sua poética o artista resgata a essência mais pura de um período que pode e deve ser transformador.

Olhar a obra de Portinari remete a uma produção que exige uma análise, no mínimo, mais criativa, que não pode se prender a uma redução cartesiana e simplista, que se encaixa num método rigoroso e técnico. Seu trabalho, como processo cognitivo excepcional, revela aspectos inspirados na visão social, de um artista engajado nas lutas do povo e consciente da realidade de desventura de seu País. É de esperar, portanto, que a concepção de infância por ele retratada tenha um foco diferenciado, que conjugue elementos históricos, sociais, culturais, fugindo da reprodução de uma criança direcionada pelos objetivos mercadológicos.

A composição social da infância pela via da arte conduz a uma formação de condutas conscientes do funcionamento da estrutura social, já que o modo como se produz a vida é fundamental na construção das suas representações. A arte, nesse sentido, cria condições para o entendimento da atividade prática do homem como construtora da realidade social.

Assim, é preciso lembrar ao leitor que o mergulho na Teoria da Prática, que desnuda a dinâmica de dominação dos interesses dos agentes mais capitalizados dos diferentes *campos*, longe de diminuir a verdade na experiência estética, intensifica-a, compreende a gênese social do *campo* artístico, já que a análise científica, segundo Bourdieu (1996, p.15), “quando é capaz de trazer à luz o que torna a obra de arte *necessária*, ou seja, a fórmula formadora, o princípio gerador, a razão de ser, fornece à experiência artística, e ao prazer que a acompanha, sua melhor justificação, seu mais rico alimento”.

A tarefa de buscar completar a corrente das noções que finalmente me encaminharia para a análise das obras de Portinari, após adentrar o campo das questões sociais que cruzaram na trajetória pessoal do pintor com os apontamentos sobre a infância e a Arte, realçava a necessidade de ampliar a mostra dos acontecimentos culturais que novamente conectariam o artista, o universo infantil e o tema da Arte, acrescentando componentes essenciais para o movimento mais livre e ascendente dessa ciranda: o Modernismo e os processos de ensino. Esse movimento artístico traçou em sua gênese as bases para a convergência de novos olhares e o cenário da arte brasileira preparou um terreno próprio de criações que encontraram em Portinari um expoente singular da produção nacional. Ao

disso, foi nesse momento que as descobertas inteligentes acerca da infância ganharam espaço e uma visão diferenciada da criança alcançou artistas que se dedicaram à temática em seu trabalho. A educação e o ensino, elementos intrínsecos ao conjunto de disposições que envolvem o ser infantil, transformaram-se em aspectos presentes nessa ciranda, e Portinari aparece como pintor-professor que deposita em sua obra uma mensagem educativa ímpar.

A análise das imagens pintadas pelo artista vem coroar o último elo que completa a ciranda e se coloca como novo ponto de partida para a investigação, já que aponta interpretações feitas acerca da obra que poderiam facilmente estimular novos sentidos, transformando os capítulos anteriores em desdobramentos de seus traçados, incitando o leitor a se debruçar novamente na história das concepções da infância, nos apontamentos sociológicos e nas questões culturais que restauram olhares sobre a Arte, o artista e a criança.

É nesse momento da pesquisa que a roda dos autores convida o olhar a se tornar armado, capaz de uma leitura que considere a obra de Portinari em suas cores, linhas, contrastes, perspectivas e também em seus sentidos, significados amplos, ligados aos educadores, aos pais de crianças, às famílias, aos artistas e principalmente aos seres humanos. Isso porque a sensibilização do olhar leitor diz respeito à conscientização de qualquer pessoa, alcança a todos que conseguem enxergar nas visualidades a possibilidade de libertação das amarras que impedem vôos mais altos, fecham as portas para a ética e limitam os horizontes das conquistas do homem.

O poder das imagens invoca as questões da infância, passa pela trajetória do artista, revigora os avanços conquistados pela Arte, dá movimento à ciranda, confunde os papéis de início e final, mesclando e revisitando todos os conceitos celebrados pela investigação das perguntas e hipóteses acerca da temática. Os conceitos conseguem dar-se as mãos e mostram aos olhos uma profusão de formas, que exprimem aos ouvidos mais atentos sons captados ora na História, ora na Cultura, na Sociologia. O certo é que o canto entoado nessa roda fala de uma nova dimensão educativa, de uma infância que pede olhares mais sensíveis, fala de conquistas que só poderiam ser alcançadas na promoção de uma obra capaz de propor uma interpretação do mundo e a possibilidade de transformá-lo, com base na realidade concreta e nas relações práticas que se estabelecem entre os indivíduos, distribuindo com a experiência estética uma nova constituição das idéias, das concepções e dos conceitos acerca da educação e do ser infantil.

A imagem, como força concreta que disseca sentidos no universo do saber e do conhecimento, contribui para uma renovação das práticas educativas, porquanto desnuda possibilidades mais libertadoras e criativas de enxergar o mundo e a cultura, afi

experiência estética sensibiliza a visão da vida, desconstrói os padrões de comportamento, maneiras de agir e pensar no mundo, porque permite ultrapassar o que está posto, a adequação. Enfim, ela desperta a consciência e estimula não só várias perguntas, mas também várias respostas, numa dinâmica engrandecedora do homem como ser atento à ética, à moral, à cidadania, à democracia, à emancipação, à transgressão da lógica de desumanização da sociedade.

Entendo a Arte como uma das linguagens capazes de orientar a vida dos sujeitos, pois lhes oferece objetos e realidades dotados de significação. Na relação com a Arte, encontra-se uma liberdade enriquecida pela imaginação e criatividade, que possibilitam a luta contra os moldes alienantes de uma doutrina social a serviço da dominação. O encontro do indivíduo com a vivência artística, ao invés de cercear sua ação, prepara-o para a atitude política, ética e para a emancipação. Descortina a possibilidade da luta intensa com a palavra, o acorde, a imagem, corroborando para a dinâmica dialética entre o genérico e o particular, de modo que o homem consegue transitar conscientemente entre o seu universo individual e as conquistas da humanidade.

Com base nas imagens selecionadas para a análise das concepções de infância de Portinari, então, é possível apreender um projeto coletivo, um olhar crivado na humanidade como um todo, como se a ele fosse permitido extrair, por meio de sua labuta estética, a essência do que remete a todos os homens. É como se a imagem que criasse fosse suficiente para expressar algo de mais genuíno, puro e verdadeiro, sem a mácula do individualismo. A construção dos sentidos e concepções atados à linguagem artística do pintor mostra-se como instrumento capaz de significar os valores, símbolos, normas e regras e todo um conjunto de formações sociais.

A narrativa proposta pelas pinceladas de Portinari apresenta-se, nessa ciranda, como a via de acesso à concepção de infância construída com o passar do tempo, propicia ao leitor compreender o perfil da criança dos séculos XX e XXI, e, essencialmente, tece um movimento contínuo. Sua narrativa constitui um estímulo para que o apreciador detenha o olhar na qualidade estética da obra e o texto visual oferece um repertório de imagens ricas de significados que, ao mesmo tempo, insere desafios na formação educativa do olho-leitor.

Convido o leitor para que participe da ciranda que me propus a construir; que descubra a si mesmo nas imagens de Portinari, que encontre outros sentidos, que discorde das análises apresentadas e que outras rodas e muitas cirandas possam ser propostas e nelas a infância possa ouvir ecos para suas necessidades e ganhe respeito a sua especificidade. Só assim, este trabalho terá cumprido sua função.

## REFERÊNCIAS

*Da sabedoria dos livros*

*Não penses compreender a vida nos autores.  
Nenhum disto é capaz.  
Mas à medida que vivendo fores,  
Melhor os compreenderás.  
Mario Quintana*

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALBI, Marília. **Portinari: o pintor do Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Késia Mendes. **A dessacralização da arte e do artista**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BENTO, Antonio. In: PINAKOTHEKE CULTURAL. **Candido Portinari (1903 – 1962): pinturas e desenhos**. Rio de Janeiro, 2002.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis; Vozes, 2003.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel Bertrand Brasil, 1999. p.17-58.



\_\_\_\_\_. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Zouk, 2003.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989. p.59-73.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org) . **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1996.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC; FAPESP; Cortez, 2003.

CALLADO, Antonio. **Retrato de Portinari**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANTON, Kátia. **Retrato da Arte Moderna**: Uma história no Brasil e no mundo ocidental. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.55-83.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.84-106.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. In: PINAKOTHEKE CULTURAL. **Candido Portinari (1903 – 1962)**: pinturas e desenhos. Rio de Janeiro, 2002.

FABRIS, Annateresa. **Cândido Portinari**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portinari, amigo mio**: Cartas de Mário de Andrade a Portinari. Org., introdução e notas Annateresa Fabris. *Campinas*, São Paulo: Mercado de Letras; Autores Associados. Projeto Portinari, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp: Cortez, 2002.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GÓES, José Roberto de e FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.177-191.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HARRISON, Charles. **Modernismo**. Trad. João Moura. 2. ed. São Paulo. Cosaf & Naify Edições, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JANSON, H. W., JANSON, Anthony F. **Iniciação à história da arte**. São Paulo: Martin Fontes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Martin Fontes, 1977.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.137-176.

MICELI, S. **Imagens negociadas**: retratos da elite brasileira ( 1920-1940). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOULIN, Nilson e MATUCK, Rubens. **Portinari**: vou pintar aquela gente. São Paulo: Callis, 1997.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.259-288.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. 120f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brincadeiras tradicionais musicais**: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. Artigo escrito para ANPED 2000 recebido da autora por mensagem eletrônica, novembro de 200.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Trad. Ricardo Araújo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375.

PEDROSA, Israel. **O universo da cor**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

PORTINARI, Candido. Projeto Portinari. Pesquisado em [www.portinari.org.br](http://www.portinari.org.br), acessado em janeiro de 2006.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.19-54.

RIZZINI, Irma. Pequenos Trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.376-406.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 20 (60-70), mai./jun./jul./ago. 2002.

SCARANO, Julita. Criança esquecida nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 107-136.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes de guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 192-209.

## ANEXOS



ANEXO A – Retrato de Maria Portinari ANEXO C – Retrato de Manuel Bandeira



ANEXO B – Painéis Paz e Guerra



ANEXO D – Circo



ANEXO E – Retrato de Paulo Mazuccheli



ANEXO F – Baile na Roça



ANEXO G – Despejados



ANEXO H – O Profeta



ANEXO I – O Último Baluarte



ANEXO J – As Trombetas de Jacó



ANEXO K – O Lavrador de Café



ANEXO L – Estivador



ANEXO M – Sorveteiro



ANEXO N – Operário



ANEXO O – Café



ANEXO P – Retirantes



ANEXO Q – Enterro na Rede



ANEXO R – Menina Sentada



ANEXO S – Grupos de Meninas



ANEXO T – As Moças de Arcozelo



ANEXO U – Meninos Soltando Papagaios



ANEXO V – Preparando Enterro na Rede



ANEXO X – Retirante Morto





ANEXO Y – Meninas com traças e laços azuis



ANEXO Z – Menina com laço



ANEXO A' – Os Carneirinhos

# 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](#)