

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

Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross

**A Literatura para Criança no Brasil e em Portugal:
Meio de revelação do eu e do mundo**

**São Paulo
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

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

**A Literatura para Criança no Brasil e em Portugal:
Meio de revelação do eu e do mundo**

Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de doutor à Comissão Julgadora da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras Clássicas e Vernáculas, área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Professora Dra. Maria
Lúcia Pimentel Sampaio Góes

São Paulo

Comissão Julgadora:

Dedico esta pesquisa:

- ♥ À **Lúcia Pimentel Góes**, Amiga, Mestra e Escritora cuja sensibilidade se reflete em suas obras e em sua vida, e fonte inspiradora desta pesquisa.
- ♥ À minha filha **Natália** que encontrei por essa estrada afora, coloquei no coração e mudou a nossa direção.
- ♥ Aos meus filhos **Thiago, Erick e Ariel Vinícius**, pelo apoio, carinho e amor incondicional.
- ♥ Às crianças que iluminam o mundo.
- ♥ Aos professores e às professoras que contribuem na construção de um mundo melhor.

Agradecer é um gesto pequeno frente a real importância de todos aqui mencionados.

A Deus, por colocar as pessoas certas no meu caminho.

Agradeço à Lúcia Pimentel Góes, pelo apoio, carinho, oportunidade e principalmente por dividir comigo um pouco dos seus conhecimentos.

À Nelly Novaes Coelho, pelas inestimáveis contribuições.

Aos meus filhos Erick, Thiago e Ariel Vinícius, pelas palavras de incentivo e pelo tempo compartilhado como pré-ouvintes deste trabalho.

À minha filha Natália, pelo tempo “emprestado”.

Aos amigos de todas as horas Luciane, Lêda, Mara, Adriana, Nicolau.

Às diretoras que me apoiaram nesta caminhada: Célia Regina, Josélia Rodrigues e Dircena Gusmão.

Aos amigos de algumas horas.

A todos meu abraço de obrigado.

A proposta desta pesquisa é analisar qual o olhar a respeito da criança e da infância que está presente nas obras dos renomados escritores Lúcia Pimentel Góes e António Torrado. Na forma peculiar de revelar o Eu e o Mundo, cada um dos autores imprime sua percepção de vida e de mundo na tessitura de suas obras. Ludicidade, poeticidade, identidade são pontos que se destacam nos textos analisados. Da extensa publicação da escritora brasileira elegemos as seguintes obras literárias: *Zé Diferente, Dráuzio, Trim, O dedal da vovó, Dudu, amigo do mar; O jardim de Lucita, A maior boca do mundo, Amanhã e Jajá, Bumba meu boi, mapinguari, curupira und... e Momotaro, o menino que nasceu do pêssego*. Do escritor português foram contempladas as estórias: *O veado florido, A cadeira que sabe música, A corneta faladora, O segredo dos búzios, Como se faz cor-de-laranja, A mania das pressas, O pajem não se cala e o Menino Grão de milho*.

A cultura, cultura da infância e a criança no Brasil e em Portugal também mereceram destaque como base teórica norteadora para a análise das obras.

Palavras chaves: literatura para crianças e jovens, cultura, infância, Lúcia Pimentel Góes e António Torrado.

The proposal of this research is to analyze the view related to children and childhood present in the works of renowned writers Lúcia Pimentel Góes and António Torrado. In a particular way of showing the Me and the World, each author gives their perception of life and the world throughout their writings. Ludicity, poetricity, identity are common issues in the analyzed texts. From the extensive works by the Brazilian author the following literary works were chosen: *Zé Diferente*, *Dráuzio*, *Trim*, *O dedal da vovó*, *Dudu, amigo do mar*; *O jardim de Lucita*, *A maior boca do mundo*, *Amanhã e Jajá*, *Bumba meu boi*, *mapinguari*, *curupira und...* and *Momotaro, o menino que nasceu do pêsego*. By the Portuguese author the following stories: *O veado florido*, *A cadeira que sabe música*, *A corneta faladora*, *O segredo dos búzios*, *Como se faz cor-de-laranja*, *A mania das pressas*, *O pajem não se cala* and *Menino Grão de milho*.

Culture, childhood culture and childhood in Brazil and Portugal also deserve emphasis as theoretical basis so as to analyze the chosen works.

Key words: literature for children and young people, culture, childhood, Lúcia Pimentel Góes and António Torrado.

El propósito de esta investigación es analizar cuál es la visión sobre el niño y la infancia que están presentes en las obras de los renombrados escritores Lúcia Pimentel Góes y Antonio Torrado. En una peculiar manera de revelar el Yo y el mundo, cada uno de los autores fija su percepción de vida y de mundo en la trama de sus obras. Alegría, poético, identidad son los puntos que se destacan en los textos analizados. De la extensa publicación hemos escogido las siguientes obras literarias de la escritora brasileña : *Zé Diferente, Dráuzio, Trim, O dedal da vovó, Dudu, amigo do mar; O jardim de Lucita, A maior boca do mundo, Amanhã e Jajá, Bumba meu boi, mapinguari, curupira und...* y *Momotaro, o menino que nasceu do pêssego*. Del escritor portugués se destacan: : *O veado florido, A cadeira que sabe música, A corneta faladora, O segredo dos búzios, Como se faz cor-de-laranja, A mania das pressas, O pajem não se cala y Menino Grão de milho.*

La cultura, la cultura de la infancia y los niños en Brasil y en Portugal también se destacaron específicamente como base teórica para orientar el análisis de las obras.

Palabras clave: literatura para niños y jóvenes, la cultura, la infancia, Lúcia Pimentel Góes y Antonio Torrado.

| | |
|--|------------|
| Apresentação..... | 1 |
| Introdução..... | 3 |
| | |
| I- Literatura Infantil e Literatura Comparada | 7 |
| II- Literatura Comparada: em busca da identidade..... | 9 |
| 2.1 Escola Francesa | 11 |
| 2.2 Escola Americana | 22 |
| 2.3 Escola Soviética | 27 |
| | |
| III- Cultura | 39 |
| 3.2 Identidade Cultural | 64 |
| 3.3 Cultura da Infância | 71 |
| 3.4 Cultura da Infância no Brasil e em Portugal | 91 |
| | |
| IV - Lúcia Pimentel Góes | 123 |
| V – António Torrado | 127 |
| | |
| VI - Ponto e contraponto... | |
| 6.1 Zé Diferente | 131 |
| 6.2 Dráuzio | 141 |
| 6.3 O Veado Florido | 147 |
| | |
| 6.4 Como se faz cor-de-laranja | 153 |
| 6.5 A maior boca do mundo | 157 |
| | |
| 6.6 Trim | 163 |
| 6.7 A cadeira que sabe música | 171 |
| | |
| 6.8 O dedal da vovó | 176 |
| 6.9 A corneta faladora | 185 |
| | |
| 6.10 Dudu, amigo do mar | 189 |
| 6.11 O segredo dos búzios | 195 |
| | |
| 6.12 Amanhã e Jajá | 200 |
| 6.13 A mania das pressas | 203 |

| | |
|---|------------|
| 6.14 O pajem não se cala | 210 |
| 6.15 Bumba meu boi, mapinguari, curipira und... .. | 217 |
| 6.16 Momotaro, o menino que nasceu do pêssego | 225 |
| 6.17 O Menino Grão de Milho | 230 |
| 6.18 O jardim de Lucita | 243 |
| VII – Considerações Finais | 248 |
| VIII – Referência Bibliográfica | 252 |
| IX – Índice das imagens | 259 |

“O QUE FAZEMOS E O QUE PENSAMOS É PARTE DO QUE SOMOS”.
NARA KOLLROSS

Cada pessoa tem um caminho a trilhar, um destino a cumprir e um objetivo a alcançar. Também cabe a cada um de nós escolhermos esses caminhos, aceitar ou não esse destino, lutar ou não pelos ideais.

São muitos os desafios que enfrentamos no dia-a-dia, muitas também são as conquistas. Tempos de tempestades e de calma, de luz e de sombra, de amor e de angústia, de paz e de sofrimento.

Viver é uma grande oportunidade de aprendizagem. Aprendemos com os pais, irmãos, professores, amigos, marido, filhos, alunos, e também aprendemos nos livros, cuja viagem normalmente é solitária.

O fim, para mim, é apenas um novo começo. Hoje, no término desta tese, percebo o quanto aprendi e amadureci. Nas leituras realizadas, muitas das quais não utilizadas para esta pesquisa, nas trocas com os colegas de pós, nos embates teóricos com o professor Nicolau, nas orientações da mestra e, principalmente, no tecer desta tese, pude perceber e entender a nossa infância, a criança e a forma como Lúcia Pimentel Góes e António Torrado revelam, por meio da Literatura, o Eu e o Mundo.

Na dissertação de mestrado, apresentada em 2003, a pesquisa foi direcionada no sentido de compreender a cultura popular e as criações literárias que possuíam estritos laços com a Literatura Popular, tal como se mostravam em obras de Lúcia Pimentel Góes e António Torrado.

Nesta presente pesquisa foquei o olhar para a criança, receptor primeiro da Literatura Infantil. Afinal, quem é a criança, como vive a infância, qual a sua relação com a cultura? Cultura da infância ou a infância na cultura?

Como os escritores contemporâneos revelam a infância, a criança em suas obras? Permanece o cunho utilitário? Ou predomina o estético? Qual a problemática presente como eixo central? Entre os livros de Lúcia e os de Torrado vão haver semelhanças ou diferenças? São questionamentos que permearam e direcionaram esta tese.

A Literatura é um meio de revelação do Eu e do Mundo, e entre o real e o maravilhoso, o lúdico e o sério, Lúcia Pimentel Góes e António Torrado fascinam e encantam leitores do Brasil, de Portugal e do mundo.

A presente tese foi direcionada no sentido de refletir a respeito do olhar, que foi sendo construído da criança e da infância ao longo dos séculos. Durante muito tempo, a criança foi tratada como um adulto em miniatura. Por outro lado, um repertório imaginário e idílico foi criado em relação à criança e à infância. Muitos mistérios, ainda não desvelados, envolvem sua História.

A Literatura Infantil privilegia a criança como primeira receptora de sua Arte, cuja função é estético-formativa, e reúne em seus livros beleza, magia e encantamento das palavras e das imagens.

O primeiro capítulo intitulado '*Literatura Infantil e Literatura Comparada*', apresenta o nosso olhar em relação às áreas em destaque.

Apoiado nos estudos de Nitrini, Wellek, Etiemble, Guyard, Remak, Zhirmunsky, entre outros; no segundo capítulo é apresentada ao leitor, uma visão panorâmica da Literatura Comparada.

No caminho teórico percorrido, percebemos o entrelaçamento entre a cultura, a criança e a infância. Por esta razão, surgiu a necessidade de entender e apresentar cada uma dessas instâncias.

No universo ficcional, a criança está envolta por diferentes olhares, nos quais a ordem convencional do mundo infantil reflete a realidade, conforme lógica social, ou a ótica se concentra na profunda essência artística, visão redimensionada pela imprevisibilidade ou por diferentes possibilidades.

Assim, a criança, na Literatura, concentra uma diversidade de tendências. Cada escritor, com sua originalidade criadora (ou nem tanto), nos

meandros da criação literária revela, inventa e reinventa o Eu e o Mundo, criando suas próprias dimensões, avançando os limites sociais e estéticos.

Constatada a predominância do caráter estético nas obras da escritora brasileira Lúcia Pimentel Góes e do poeta português António Torrado, direcionamos a pesquisa no sentido de analisar qual a concepção de criança que subjaz na produção ficcional dos referidos autores.

Apresentado ao público leitor informações a respeito das primeiras produções literárias da escritora, e sucinta biografia de António Torrado, direcionamos a pesquisa para a análise literária.

'Ponto e Contraponto'... análise comparativa das obras.

Zé Diferente, Veado florido, Dráuzio são narrativas nas quais a identidade é ponto temático. Cada um dos autores citados imprime em seu tecer, a forma como o Eu se revela à vida e ao Mundo.

A curiosidade, a busca por respostas que inquietam o mundo infantil foram retratadas em *A maior boca do mundo* e *Como se faz cor-de-laranja*.

Trim e *A cadeira que sabe música* têm a música como ponto norteador. Em cada uma das obras, a música se manifesta como elemento mágico, transformador das personagens.

O animismo e a ludicidade estão presentes nos livros *O dedal da vovó* e *A corneta faladora*. Alegria e tristeza são pontos em contraponto.

O mar é cenário em que muitas aventuras são vividas por Tininha e Dudu, ela no fundo do mar, e ele na superfície. Os autores de *O segredo dos búzios* e *Dudu, amigo do mar* encantam as crianças com narrativas que revelam um Mundo cheio de magia e de situações inusitadas.

A diferença de Tempo vivida por cada ser está presente em *Amanhã e Jajá* e *Mania das Pressas*. Efabulações que enfatizam a importância da relatividade das coisas, inclusive no aspecto temporal.

Resgatar a literatura por meio de personagens folclóricas ou de histórias clássicas é um dos eixos temáticos apresentados em *Bumba meu boi, mapinguari, curipira und...* e *O pajem não se cala*.

Seguindo a mesma linha anterior, *Momotaro, o menino que nasceu do pêssego* e *O menino Grão de milho* resgatam narrativas populares e o nascimento 'milagroso'. Inúmeras peripécias são vividas pelas personagens, que para atingir o amadurecimento precisam transpor alguns obstáculos.

Apresentadas as obras analisadas, convidamos o leitor para conhecer o cruzamento de vozes e de olhares que permeia a Literatura ficcional de Lúcia Pimentel Góes e de António Torrado.

“ A ARTE É UM RESUMO DA NATUREZA FEITO PELA IMAGINAÇÃO.”

EÇA DE QUEIROZ

Se é difícil traçar uma linha que direcione a Literatura Comparada, quando esta se entrelaça com a Literatura para crianças e jovens a situação fica muito mais frágil e polêmica.

Consideramos Literatura sinônimo de Arte, entretanto com suas especificidades. É a Arte da palavra que transforma o prosaico em poético, é a expressão artística que eterniza o pensamento humano, é o redimensionamento da vida com a multiplicidade das capacidades humanas.

A Literatura Infantil ou a Literatura para crianças e jovens é uma Arte dupla, pois além de ser a Arte da palavra, também é a Arte da imagem. É a Literatura na plenitude, na harmonia das expressões artísticas.

No tecer desta pesquisa, em muitos momentos questionei a respeito dessa relação, da busca de identidade da Literatura Comparada e a sua relação com a Literatura voltada às crianças e jovens. Ouso intuir que esta busca será eterna, pois se a vida não é estática, a Literatura e a Literatura Comparada seguem o mesmo curso na dinamicidade do tempo e do espaço.

A produção literária de Lúcia Pimentel Góes pertence ao cânone da Literatura Infantil, tendo em vista a relevância de suas obras para a Literatura Infantil Brasileira. Contudo, estaria fora deste mesmo cânone se analisássemos pelo olhar da Literatura Geral ou Universal. O mesmo pode ser mencionado a respeito do conjunto de obras produzido pelo escritor português António Torrado.

A presente tese tem como objeto de estudo os textos literários de Lúcia Pimentel Góes e de António Torrado. Para analisar a concepção de criança que permeia a sua produção literária, aproximamos a literatura de outras áreas do conhecimento humano, e estabelecemos relações com diferentes épocas.

Nesse sentido, o percurso histórico traçado a respeito da criança na Europa e no Brasil, permitiu o reconhecimento da influência daquela, em nosso país. Os valores se intercambiam e estabelecem patamares de relações. Por esta razão, a investigação histórica foi essencial e forneceu subsídios para a reflexão crítica das obras dos escritores.

Transitamos por diferentes esferas, acreditando que a Literatura Comparada necessita da amplitude dessas, as quais fazem parte da expressão humana. Para a presente análise, foi necessário ultrapassar os limites da nacionalidade, que permitiu uma compreensão mais completa da cultura e da sua relação com a literatura.

Em nenhum momento pudemos ignorar ou negar a personalidade criativa do autor, ou a relação da obra com os aspectos sociológicos. Tampouco consideramos pertinente, nesta tese, analisar tipologias.

Como se pôde perceber, esta relação está em construção. Os estudos a respeito da Literatura para crianças e jovens estão apenas no início, e contam com nomes importantes como Nelly Novaes Coelho, pioneira na área, Lúcia Pimentel Góes, Leonardo Arroyo, Bárbara Vasconcelos de Carvalho, Regina Zilbermann, Marta Morais da Costa, e outros que são expressão na área, tanto no Brasil quanto no mundo.

A análise se pautou na produção artística de um nome de destaque da Literatura Infantil Brasileira e da Literatura Infantil Portuguesa; cujos objetivos foram perceber qual o olhar de criança que predomina em suas obras literárias, e qual a problemática humana que norteia a narrativa. Nesse sentido, a Literatura Comparada, por ser eclética e estar em construção, possibilita que diferentes possibilidades de análise sejam permitidas, validando a percepção do pesquisador.

Tanto na Literatura Comparada quanto na Literatura para crianças e jovens os caminhos estão se delineando, a trajetória só poderá ser legitimada pelo distanciamento. Esta relação está aberta, e por esta razão as contribuições serão relevantes para sua consolidação. Enquanto muitas áreas se encontram contaminadas por metodologia fechada, pelo tradicionalismo, a Literatura Comparada se beneficia dessa mobilidade entre diferentes esferas do saber, enriquecendo o trabalho do comparatista e fornecendo aos teóricos um material rico, no qual a contradição se faz presente e intensifica os estudos dos pesquisadores.

II - LITERATURA COMPARADA: EM BUSCA DA IDENTIDADE

Como a base teórica da presente tese se fundamenta na Literatura Comparada, considerou-se a necessidade de um levantamento, ainda que breve, das principais linhas de análise comparativista.

O termo *comparar* é descrito no século XIV, do latim *compârãre* que significa cotejar, confrontar, igualar, equiparar. No século XX surge o termo *comparatista*, do latim *comparãtio-õnis*, especialista em literatura comparada. Teria sido Abel-François Villemais o responsável pela divulgação da expressão 'literatura comparada', usando-a em cursos ministrados na Sorbonne entre 1828/29.

O adjetivo 'comparado', do latim *comparativus*, era utilizado na Idade Média, mas somente a partir do século XIX que o termo 'comparada' tem sua disseminação, mediante estudos de Cuvier (1800), Degérand (1804) e Blainville (1833) com seus escritos, respectivamente, *Lições de anatomia comparada*, *História comparada dos sistemas de filosofia* e *Fisiologia comparada*.

A gênese da Literatura Comparada está vinculada às literaturas grega e romana, ou seja, às origens da literatura clássica. Segundo Nitrini o termo "derivou de um processo metodológico aplicável às ciências, no qual comparar ou contrastar servia como um meio para confirmar uma hipótese"¹. A pesquisadora acrescenta que o termo surgiu no período de formação das nações, em que na Europa discutiam-se questões como cultura e identidade nacional, como reflexo da delimitação de fronteiras territoriais.

As primeiras cátedras de Literatura Comparada surgiram na França, Lyon-1887, Sorbone-1910. Considera-se o final do século XIX e início do XX como marco institucional, período em que foi criada a cadeira em diferentes locais: Lyon, Zurich e Colúmbia além de biblioteca² e revista³ específicas da área.

¹ NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1997. p.20

² Biblioteca de Literatura Comparada – Universidade de Colúmbia.

³ Journal de Littérature Comparée – 1902.

Literatura Comparada na verdade é mais que cotejar, confrontar, igualar, equiparar. Não tem sido fácil consolidar uma visão única da definição, do objeto de estudo e da metodologia no que tange ao comparatismo. Talvez seja pelo embate teórico que a Literatura Comparada tenha se transformado em uma disciplina tão eclética.

A Literatura Comparada possui três grandes linhas teóricas, que são divididas em escolas, a saber: francesa, americana e soviética, esta também denominada de formalistas russos ou do leste europeu.

Na intenção de apresentar o panorama histórico e geral dos pressupostos teóricos, que direcionam os estudos da Literatura Comparada, os mesmos serão divididos de acordo com sua denominação clássica: escola francesa, escola americana e escola soviética. No final dos estudos o quadro comparativo⁴ propõe resumir os principais pontos em análise.

Os representantes da escola francesa em análise são: Basil Munteano, Charles Dédéyan, Claude Pichois, Fernand Baldensperger, Henry Roddier, Jacques Voisine, Jean Marie Carré, Marcel Bataillon, M. F. Guyard, Paul Hazard, Paul van Tieghem e Simon Jeune.

Na escola americana, a base teórica prioriza os estudos de Henry Remak e René Wellek, os estudiosos Victor Zhirmunsky e Istvan Söter são os representantes da escola soviética na presente pesquisa. A apresentação inicia-se pela escola francesa, escolhida por critérios cronológicos.

⁴ O quadro comparativo foi desenvolvido com intenção didática.



Escola Francesa tem como seu precursor Paul Van Tieghem (1931)⁵, e fundamenta-se no positivismo⁶. Conceitua a disciplina como situada entre a história literária de uma nação e a história geral. Objetiva o estudo de duas ou mais literaturas distintas nas suas relações entre si, analisa de que maneira e em que medida uma literatura está ligada à outra, ou às outras, em relação ao conteúdo, forma, estilo, inspiração. A proposta é estudar a literatura pelas influências da fronteira lingüística (emissor, receptor e transmissor). Emissor – considerado o ponto de partida, o qual pode ser: o escritor, a obra ou a idéia. Receptor/emissor são indivíduos, grupos, texto tanto os originais, quanto os revisitados ou traduzidos. Focaliza-se o objeto de passagem (gênero, estilo, assunto, tema, idéia, sentimento) e como se produziu a passagem.

Nesta visão da literatura comparada, predominam as relações causais entre autores ou entre obras literárias, entrelaçando a análise com a historiografia literária. A designação está vinculada mais a princípios do que à delimitação geográfica. A base teórica considera a relevância da vida do autor para a gênese da obra. Autores fora do cânone são importantes, pois através destes é possível perceber na obra a influência de um determinado escritor. É pertinente o estudo dos intermediários que facilitaram a transmissão das influências (pessoas, meio social, críticas, traduções, revistas, pessoas, obras de arte, músicas, entre outras).

A proposta teórica de Tieghem se apresenta norteadas por três eixos: história literária, crítica literária e literatura comparada. A história literária

⁵ A data posterior ao nome do teórico refere-se ao registro da sua primeira obra teórica na área da literatura comparada.

⁶ Auguste Comte (1789-1857) foi o precursor desta corrente sociológica. O positivismo surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, caracterizando-se com a afirmação social das ciências experimentais. Considera os valores puramente humanos, afastando-se radicalmente da metafísica ou da teologia. Associa a interpretação das ciências e a classificação do conhecimento à uma ética humana. Tem por objetivo incrementar o progresso do bem-estar moral, intelectual e material de todas as sociedades humanas.

contempla a obra e o autor, e tudo o que pode ser referenciado. Tece comentário sobre a pessoa e a vida do escritor, ou seja, está explícito o caráter biográfico. Nessa abordagem perde-se de vista a obra, objeto fonte que incita curiosidade pelo autor. A bibliografia ou história dos escritos recupera a sua produção literária, reconhece reedições e variantes. Dessa forma, é função do historiador estudar as origens de cada obra, seus antecedentes, fontes, influências. Analisa conteúdo (fatos, idéias, sentimentos), arte (composição, estilo, versificação) e a fortuna (sucesso da obra junto ao público, recepção da crítica, reedições, influências). A história literária situa a obra de acordo com o gênero, forma da arte, tradição na qual está inserida, mensura a originalidade do autor. As influências exercidas ou sofridas são essenciais para a história literária.

Assevera que somente é literatura a obra que oferece um valor, considerada arte, pois oferece prazer/deleite ao espírito, ao coração. À crítica literária cabe a aferição da obra, no sentido de indicar qual pode ser considerada obra literária. Possui visão subjetiva, não propriamente histórica. Seu cunho pode ser dogmático, polêmico, filosófico ou impressionista.

A literatura comparada fará um amplo estudo de uma obra ou de um escritor analisando as influências sofridas e exercidas. Completará os estudos das diversas histórias literárias nacionais ampliando a rede histórico-literária geral.

O precursor considera que a influência entre escritores da mesma cultura não é fecunda, a seu ver se reduz a uma influência geral, a um despertar de uma propensão pré-existente ou caso seguido com excessivo rigor, exclui a originalidade.

Paul Van Tieghem diferencia Literatura Comparada de Literatura Geral, sendo que a primeira estuda as relações entre duas ou mais literaturas, e a segunda tem como fundamento a síntese dos fatos que são comuns às diferentes literaturas. Essa diferenciação foi questionada por teóricos como René Wellek e Cláudio Guillén, estudados mais adiante. A crítica de ambos baseia-se na premissa de que a influência permeia diferentes campos, sendo muito tênue a linha limite entre as duas literaturas.

O estudioso propõe a verificação de contatos entre as literaturas em análise, seja pelo viés do transmissor, seja pelo do receptor. Não se preocupa com as intenções ou com as modificações que porventura ocorreram decorrentes do contato entre as mesmas. Ele exclui da literatura comparada as lendas e os

contos populares, tendo em vista seu anonimato. Para este teórico, o folclore é representativo do pensamento humano, não obra literária.

Outro teórico francês mencionado nos estudos de literatura comparada é Basil Munteano (1930); o mesmo considera que a Literatura Comparada situa-se no rastro da dialética, sendo assim, não se pode perder o caráter dialético da comparação. Fontes, influências e afinidades são três vias responsáveis pela comunicação entre o individual/universal e vice-versa. Dois processos opostos definem a sua concepção: o receptor e o emissor. O receptor preocupa-se com o desvelamento dos meios morais e materiais que o autor incorporou em sua obra. O processo emissor realiza-se com o estudo da ação e da disseminação de cada obra em particular no seu entorno.

O autor define dois gêneros de comparações: concretas e orgânicas. Caso estes não sejam suficientes para a análise, será necessário recorrer ao terceiro método, o qual tem por premissa descobrir as relações positivas ou negativas, das afinidades entre o individual e o universal.

Munteano, apud Nitrini, “admite que a verdadeira dificuldade para a literatura comparada não é a de demonstrar sua legitimidade, mas a de determinar seus Limites que só podem ser delineados por convenção”⁷.

Claude Pichois e André M. Rousseau (1960/70), também pertencentes à escola francesa, investem na conciliação das escolas francesa e americana. Para os teóricos a Literatura Comparada é arte metódica, pesquisa da analogia, do parentesco e de influências. Aproxima a literatura de outras instâncias de expressão ou de conhecimento, investe na relação entre fatos e textos literários, independentes da díade espaço/tempo. Desde que pertencentes a diferentes línguas ou culturas ou participando da mesma tradição, podem ser descritos e apreciados. Segundo os autores a Literatura Comparada, também, é passível de ser analisada na literatura nacional.

Para os teóricos arrolados, a Literatura Comparada se entrelaça com: a história das idéias, psicologia comparada, sociologia literária, estética, literatura geral. Utiliza-se do método que serve às necessidades de interpretação. Nos meandros da dialética situa-se a literatura comparada. Para Pichois e Rousseau:

⁷ NITRINI, Sandra. Op. Cit. (nota 1) p.38

No princípio era o espírito do escritor criador, que, entretanto, não se manifesta, a não ser através dos textos que também precisam do leitor para atingir a plenitude de ser. Pode-se considerar ainda o texto, não como um ato vivo, mas como um monumento erigido, às vezes abandonado, *hic et nunc*, espécie de objeto único e fechado, que, por seu estilo, comparado ao estilo de objetos análogos, se transforma em documento, de tal modo que esse Todo se torna Parte, o Uno se funde no Múltiplo, o Absoluto admite o relativo, insubstituível, o que não abole famílias, comunidades ou raças.⁸

Nesta visão, a Literatura Comparada apresenta quatro níveis, a saber: intercâmbios literários internacionais, história literária geral, história das idéias e estruturalismo literário.

René Etiemble (1953), nome de destaque nos estudos comparados, condena o positivismo, a concepção mecânica de influência, a qual se limita às relações de causa-efeito na literatura. Possui visão dialética e ideológica. Posiciona-se de maneira contrária à diferenciação entre literatura geral e literatura comparada. Para o autor é premissa de a Literatura Comparada conhecer as relações de fato que em uma determinada época histórica explicam a atitude de determinado autor, de uma determinada corrente, ou de outra cultura. Admite a possibilidade de comparar mesmo sem influência, pois reconhece os paralelismos de pensamento, independente de qualquer influência historicamente verificada.

Acredita que talvez a Literatura Comparada nunca chegue a definir sua identidade, a não ser que os estudos históricos, teorizados pela vertente francesa, proponham-se a tornar os comparatistas capazes de incluir as literaturas particulares, a literatura geral, a retórica e a estética.

Um ponto relevante a respeito da teorização de Etiemble está relacionado ao reconhecimento das 'pequenas literaturas' para que as mesmas ocupem lugar no âmbito da literatura universal. Critica radicalmente a visão dos comparatistas tradicionais ao inventariarem as influências francesas, alemã, inglesas percebidas nas outras literaturas, e negando-se a estudar as influências exercidas pelas culturas estrangeiras em seu próprio país. Questiona o comparativismo francês clássico, que desconsidera o contato entre culturas e exacerba a literatura nacional, concebe como pertinente o estudo de textos não-

⁸ Pichois e Rosseau. Para uma definição de literatura comparada. In COUTINHO, Eduardo. Org. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Org. Coutinho, Eduardo e Carvalhal Tânia. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p.216

européus. Na visão de Nitrini, Etiemble “nega o estudo das influências num sentido único, a condescendência e a superioridade de algumas grandes literaturas sobre o resto, da nacionalidade sobre a qualidade literária.”⁹

Abre espaço para o estudo dos problemas decorrentes da colonização e descolonização, como a influência de uma língua estrangeira, do colonizador, na literatura do povo colonizado.

Uma forma de reconhecimento para as ‘pequenas literaturas’ é justamente serem estudadas pelo comparatismo, possibilitando sua saída do anonimato, do isolamento, do provincianismo. De acordo com o autor:

A primeira tarefa dos comparatistas agora, dentre todas as que se impõem, é renunciar a todo tipo de chauvinismo e provincianismo, reconhecendo, enfim, que a civilização humana, onde os valores se intercambiam há milênios, não pode ser compreendida nem apreciada sem que se faça constante referência a essas trocas, cuja complexidade impede a quem quer que seja de ordenar a nossa disciplina em função de uma língua ou de um país, privilegiando-o dentre os demais.¹⁰

No intuito de direcionar a literatura comparada para um posicionamento frente às novas relações ideológicas (Oeste/Leste, Terceiro Mundo, Estados Unidos, União Soviética, China), Etiemble propõe nova concepção e objetivos para o comparatismo.

Investe sucessivas críticas ao centralismo europeu, que desconsidera as literaturas da América Central, América do Sul, África de línguas inglesa e francesa, Filipinas e de outros países. Considera vulnerável a credibilidade de estudos literários centrados apenas na visão europeia e norte-americana. Pretende que a teoria literária caminhe para a autoridade universal e propõe a utilização de dois métodos de análise: investigação histórica e reflexão crítica.

Seus estudos teóricos sustentam uma experiência ideológica universal. Apud Nitrini “reestabelecer os valores clássicos significa, para ele, o retorno a uma ordem permanente, universal e restauradora do espírito. Seu alvo é chegar à unidade de fundo da literatura como totalidade”¹¹.

⁹ NITRINI, Sandra. Op. Cit. (nota 1) p.42

¹⁰ ETIEMBLE, René. *Crise da Literatura Comparada*. In COUTINHO, Eduardo. Org. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Org. Coutinho, Eduardo e Carvalhal Tânia. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 194

¹¹ NITRINI, Sandra. Op.cit. (nota 1) p.41

Nesse rastreamento histórico das idéias de Etiemble, notam-se pontos vulneráveis como uma visão generalista, situando-se na perspectiva da literatura universal. Seu posicionamento causa dificuldades operacionais por ampliar em demasia o aspecto quantitativo do objeto de estudo da literatura comparada, com risco de permanecer na superficialidade.

Adrian Marino (1980) foi discípulo de Etiemble. Em seu artigo intitulado *Comparatisme et théorie de la littérature* enfatiza que a ‘crise essencial’ da Literatura Comparada ainda está por ser resolvida.

Considera pertinente um desfecho consensual entre as escolas americana e francesa. Procura realizar esse diálogo entre as escolas, no qual fundamenta toda sua exposição. Rejeita os princípios epistemológicos da academia francesa, e a perspectiva crítica da escola americana. Na sua visão os limites da Literatura Comparada não estão bem definidos, pois se confundem com a história literária, com a crítica, estética, teoria literária, além da história das idéias.

Assegura que a ‘crise essencial’ não foi dizimada porque a Literatura Comparada ainda não definiu seu objeto. Esse vinculado ao fato, texto ou obra literária.

Propõe que a Literatura Comparada receba o enfoque de uma teoria. Idéia inovadora no campo do comparatismo, destoando tanto do tradicionalismo francês como da vertente americana. Sua proposta, apud Nitrini, é:

Nem historicista, nem crítico, mas **teórico geral**. Passar das relações de fato (particulares) para as relações estruturais (universais), do “único” para o “genérico”, e converter o conjunto desses dados numa síntese teórica e metodológica coerente é o objetivo de Marino.¹²

Seus pressupostos teóricos consideram três pontos fundamentais:

1. renovação do conceito de literatura universal;
2. quebra de paradigma que vincula o comparatismo à comparação;
3. estudo sistemático de “literatura universal, recuperando, na totalidade, os elementos que antecipam um novo entendimento global (histórica, morfológica e teórica) de literatura.

¹² NITRINI, Sandra. Op. Cit. (nota 1) p.55. Grifos nossos.

Sendo a literatura geral o objetivo da literatura comparada, faz-se mister a validação da sua teoria pela experiência literária universal. Seu foco é ir além das fronteiras culturais e validar paradigmas e valores culturais, que ultrapassem a tradição cultural instalada, isto é, incluir outras culturas e outras literaturas em seu bojo.

Marino discute os problemas metodológicos no âmbito do comparatismo, propondo um modelo de análise que se pauta nas 'invariantes'. Investe em duas classificações, nas quais apóia sua teoria: invariantes estrutural e relacional. A primeira analisa as invariantes literárias estruturais na obra, seja individual, seja universal. A segunda tem como premissa relacionar os contatos entre as obras literárias individuais e entre as literaturas nacionais. Situam-se na categoria dos contatos intra e interliterários.

O estudioso elege a literatura universal como foco, a invariante é ponto basilar por meio do qual a literatura se insere na universalidade, envolvendo os elementos comuns à significação universal. Prioriza o geral e o universal em detrimento do individual e do particular.

Sua metodologia se entrelaça às técnicas e conceitos hermenêuticos, elegendo leitura simultânea, análise-síntese, indução-dedução, todo-parte, tipologia, modelo e estrutura, descrição e morfologia, analogia e similaridade e comparação como base metodológica.

O arcabouço teórico de Marino é consistente, todavia insuficiente para resolver a questão preeminente, a crise da Literatura Comparada. Com seus pressupostos corre o risco de manter-se na superficialidade e na esterilidade.

Marius-François Guyard, professor da Sorbonne, também se dedicou ao estudo da Literatura Comparada. Em sua visão a Literatura Comparada é a história das relações literárias internacionais. O estudioso da área permeia as fronteiras linguísticas ou nacionais, e analisa as mudanças de tema, de ideologia, de obras ou de sentimentos que ocorrem entre duas ou mais literaturas. Para o teórico "a literatura comparada se ocupa, em geral, de personalidades que parecem ter a vocação para intérpretes de seu país junto a um outro, ou mais frequentemente, de uma cultura estrangeira junto à de sua pátria"¹³.

¹³ GUYARD, Marius-François. *O objeto e método da literatura comparada*. In COUTINHO, Eduardo. Org. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Org. Coutinho, Eduardo e Carvalhal Tânia. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p.101

É imprescindível que o comparatista possua cultura histórica suficiente para examinar os fatos literários. Também, é essencial que conheça, tanto quanto possível, a literatura de diversos países. É salutar que domine outras línguas para consultar trabalhos estrangeiros e evidenciar a influência entre escritores.

Guyard considera pertinentes as traduções para o trabalho comparatista, analisando as versões publicadas de um determinado autor, o enfoque se pautará no quão fiel e completas são.

As obras de crítica são importantes fontes de informação. Revistas e jornais da área, também, contribuem para a investigação das influências.

O método utilizado pelos comparatistas assemelha-se ao do biógrafo, mas com amplo conhecimento da língua, da literatura e do país para analisar em profundidade a fidelidade da tradução, a inteligência de um crítico, a veracidade dos relatos de viagem.

Guyard define a metodologia a ser utilizada pelo comparatista: definir o gênero, tirar a prova do empréstimo, apreciar a ação recíproca do gênero e do autor, destino dos temas, destino dos autores, fontes, movimentos de idéias, interpretação de um país.

Ao definir o gênero, o pesquisador assegura-se que este pode ser reconhecido pelos adaptadores estrangeiros, as imitações e as transformações podem ser percebidas com maior precisão.

Há duas formas de empréstimo: direto e indireto. No direto a cena, o trecho, a personagem, entre outros são transferidos e, portanto, imediatamente percebidos. No indireto, como o próprio termo indica, o empréstimo é mais difícil de ser verificado.

O terceiro ponto visa apreciar a ação recíproca do gênero e do autor. Alguns questionamentos direcionam a análise. A escolha foi livre? O quê levou à escolha? Houve enriquecimento, limitações? Todos os recursos foram explorados? Recebeu vantagens? Estudar o destino de um gênero pressupõe uma análise rigorosa, um método histórico sério, uma real penetração psicológica. Nesse sentido, as obras de moralistas são as mais indicadas.

O destino dos temas é centrado no conteúdo, não na forma. O tema auxilia a descobrir ou a destacar traços característicos de uma psicologia individual ou nacional, muitas vezes, refletidas em personagens, a exemplo de Fausto¹⁴, Don Juan¹⁵, entre outros.

O '*destino dos autores*' pode ser remetido a cinco vertentes: ponto de partida, receptor, tipos de influência, método e fontes. Em relação ao ponto de partida, a análise se pauta nas obras de um escritor, ou apenas em uma delas, caso o escritor seja de renome, quando sua personalidade teve tanta influência quanto seu acervo.

O *receptor* pode referir-se a um país, grupo ou escritor. A análise concentra-se no autor em determinado país, ou do autor em outros autores. Guyard cita como exemplo: a influência de Shakespeare, Hamlet e Goethe na França.

No que concerne à *influência*, o teórico a divide em quatro modelos: pessoal, técnico, intelectual e temas/quadros. A influência pessoal refere-se ao culto de certo autor, seja durante a vida, seja após sua morte. No técnico é analisado o prestígio proporcionado pelo autor/obra. Na influência intelectual verifica-se a difusão da essência do autor. Em temas e quadros considera-se o empréstimo dos mesmos às diferentes esferas.

Para o teórico os *métodos* deverão adaptar-se às pesquisas. Entretanto é profícuo o conhecimento aprofundado da obra e do homem, do meio receptor, dos livros, jornais e revistas. Preocupação com a cronologia; cautela na distinção entre influência e sucesso, e entre os diferentes modelos de influência.

Em relação às *Fontes* o escritor é receptor das influências. Guyard reconhece a dificuldade, por inserir-se no 'mistério da criação'. Abordando o papel das impressões, das fontes orais e/ou escritas, sem desconsiderar a originalidade.

¹⁴ **Fausto** é o protagonista de uma popular lenda alemã de um pacto com o demônio. O nome Fausto tornou-se figura recorrente ao longo de cinco séculos de literatura ocidental. e tem sido usado como base de diversos romances de ficção, o mais famoso deles do autor Goethe.

¹⁵ **Don Juan** é um lendário libertino fictício, cuja história foi contada muitas vezes por diferentes escritores. O nome às vezes é figurativamente usado como um sinônimo para sedutor (ou "playboy").

Para o teórico o empecilho está em decidir se a analogia de forma ou pensamento não é fiel ao empréstimo, é tênue recordação, ou mera coincidência. Na ausência da evidência ou do relato formal do escritor, a pesquisa das fontes limitar-se-á ao inventário das leituras.

Os elementos metodológicos propostos por Guyard são: movimento das idéias, interpretação de um país, através de uma literatura estrangeira e através de um autor estrangeiro, detalhados a seguir.

Movimento de idéias ou correntes de sensibilidade, o caminho a ser percorrido se entrelaça com diferentes países e várias literaturas, cujo movimento deve ser estudado pelo comparatista. “Semelhantes sínteses somente podem ser tentadas por um estudioso depois de imensas leituras, e que seria pretensioso querer dar uma receita para isto”¹⁶. O erro está em confundir coincidência com influência. A coincidência fornece à história de cada literatura sentimento de relatividade.

Interpretação de um país, esta análise reconhece que cada povo empresta a outros caracteres, que lhe são próprios e mais ou menos duradouros; também, a veracidade dos fatos pode transformar-se e dar origem à lenda. Cabe à Literatura Comparada estudar o florescimento e o desenvolvimento destas interpretações.

Através de uma literatura estrangeira, neste caso a análise se pauta na interpretação, e não na influência. A literatura comparada auxilia na análise da psicanálise nacional, ao conhecer melhor a origem de preconceitos mútuos, além de permitir um melhor reconhecimento e maior tolerância para com o outro, que tenha nutrido sentimento de repulsa parecido aos seus.

O último elemento metodológico proposto por Guyard é *através de um autor estrangeiro*. Limita-se ao estudo de um único escritor, o qual visa compreender sua interpretação de um país estrangeiro. O exemplo fornecido pelo teórico é a análise, a qual Voltaire ‘deve’ a Locke, sua leitura do país, como aprendeu a língua, os laços de amizade estabelecidos, e, na sequência, ao retornar ao país de origem, quais os aspectos do outro país escolhidos para serem divulgados, o quê direcionou a escolha. É necessário distinguir quais os inventores de personagens, quais os autores de depoimentos; reunir os

¹⁶ GUYARD, Marius-François. Op Cit. (nota 13) p.106

resultados, considerando a cronologia, o sucesso dos escritores, as interpretações particulares para uma determinada época, possíveis de proporcionar a análise.

Na visão de Guyard os pontos elencados são essenciais para se ter informação a respeito das diferentes vias, que envolvem o trabalho dos que optaram por trabalhar com a Literatura Comparada.

A vertente americana possui maior ecletismo na sua visão comparatista da literatura. A ênfase é a análise da obra literária, secundarizando a relação entre obras e autores.

Enveredam pelos liames de estudos dentro das fronteiras de uma única literatura.

Por muito tempo, a Literatura Comparada foi campo de estudo exclusivo dos teóricos franceses, cujos pressupostos predominavam com supremacia. René Wellek (1958), estudioso tcheco, vinculado à formação da tradição fenomenológica e membro júnior do Círculo Linguístico de Praga, aponta as fragilidades da disciplina, sua falta de identidade e a incapacidade de determinar seu objeto de estudo e uma metodologia produtiva e relevante.

Ao se opor ao historicismo predominante nos pressupostos franceses, Wellek sugere a cisão entre os princípios francês e norte-americano. O termo 'escola' supõe a alusão a duas vertentes com concepções diametralmente opostas. A francesa com predomínio das relações causais (obras e autores) com viés historiográfico. A americana é mais eclética, aceita a análise de obras literárias dentro de uma única literatura, além de se pautar nos estudos do *new criticism*.

O teórico critica veementemente o artificialismo da demarcação do objeto da Literatura Comparada com a exacerbação de paralelismos, similaridades e identidades, que em nada auxiliam a teoria literária. O fato de manter-se alheio aos diversos movimentos críticos e acadêmicos, e aos grupos como o formalismo russo e suas ramificações, estilística e a *Geistesgeschichte* alemãs, o *new criticism* americano, à estética espanhola, a psicanálise, o marxismo que se impõem contra o atomismo e factualismo, elementos que restringem o estudo do comparativismo.

Condena a distinção entre literatura geral e literatura comparada, considerando-a desnecessária e sem sustentação, limitando-a à análise de fragmentos. O mais profícuo seria integrá-la à análise mais ampla e significativa do texto literário. Assevera que a posição da vertente clássica dos estudos comparados limita-se à comparação de fontes e influências, não prevendo a obra

em sua totalidade. A superficialidade consubstancia-se em torno de dados extraliterários. A análise se reduz a paralelismos, que não investigam a finalidade dessas relações.

Complementa que estudiosos de Música, História da Arte, História da Filosofia, entre outros, não tiveram a pretensão de criar disciplina específica com o intuito de realizar pintura, música ou filosofia comparada.

Wellek propõe nova orientação teórica para a Literatura Comparada, fundamentada no entrelaçar da história, teoria e crítica literárias. Desconsidera a influência. Alude a respeito da necessidade da crítica literária no estudo da literatura. Insiste na “concepção da obra de arte como totalidade diversificada, como um a estrutura de signos que implicam e exigem significados e valores”¹⁷.

Em sua opinião os teóricos elegem paralelos em detrimento à obra literária. Focam na História da opinião pública, nos relatos de viagens, na História da cultura, no nacionalismo para encontrar fontes, influências, intermediários, relações factuais, reputações, e não na Literatura.

Considera pertinente o estudo de qualquer Literatura Internacional, sem dependências de fronteiras linguísticas, étnicas e políticas. Não enfatiza o aspecto metodológico deixando velado o modelo que deve:

Procurar ler tudo o que for possível das literaturas e culturas disponíveis, nas línguas originais, para compor um quadro de referência; na pesquisa, apresentar suas próprias hipóteses e metodologias; ler cuidadosamente sobre tudo o que vai escrever ou falar de modo claro; ter consciência de que idéias são importantes e devem também, se apresentar enraizadas em circunstâncias históricas.¹⁸

A questão da definição de Literatura Comparada, objeto de estudo e uma metodologia específica ocuparam e ocupam a mente e a pena de teóricos da disciplina. Os argumentos de Wellek investem em um único objeto de estudo – a literatura.

O teórico considera necessária a reorientação bem como o abandono da diferenciação entre literatura geral e literatura comparada; sugere estudo da literatura ou estudos literários, disciplina unificada sem restrições linguísticas, transitando por diferentes esferas.

¹⁷ NITRINI, Sandra. Op. cit. (nota 1) p.35

¹⁸ Idem Ibidem p.36

Na sua visão a Literatura Comparada “não pode limitar-se a um único método; em seu discurso, descrição, caracterização, interpretação, narração, explanação, avaliação usam-se tanto quanto a comparação. Nem tampouco pode a comparação confinar-se a contatos históricos reais”¹⁹.

Enfatiza a necessidade de um distanciamento dos conceitos mecanicistas, fatalistas em benefício da crítica. Para Welles:

Crítica significa uma preocupação com valores e qualidades, com uma compreensão de textos que incorpora sua historicidade, e assim necessita da história da crítica para tal compreensão, e, finalmente, significa uma perspectiva internacional que contemple um ideal distante de história e erudição literária universal.²⁰

Acredita que a literatura nacional é tão importante quanto a geral, da mesma forma que a história literária é tão necessária quanto a crítica literária. A Literatura Comparada fornece uma perspectiva ampla, que somente ela pode oferecer.

Outro nome de destaque nos estudos comparados de linha norte-americana é Henry Remak. Para este teórico:

A literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes (por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música), a filosofia, a história, as ciências, a religião, etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana.²¹

Para o teórico, há temas encontrados nas pesquisas de estudos comparados que ultrapassam os limites da literatura nacional, como o contato entre culturas distintas, problemas oriundos das traduções. Uma gama variada de temas possui relevância na pesquisa de Literatura Comparada: moda, fortuna, recepção e influência da literatura, viagens e intermediários.

¹⁹ WELLEK, René. *O nome e a natureza da literatura comparada*. In COUTINHO, Eduardo. Org. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Org. Coutinho, Eduardo e Carvalhal Tânia. Rio de Janeiro, Rocco, 1994 p.132

²⁰ Idem Ibidem p.143

²¹ Remak, Henry. *Literatura comparada: definição e função*. In COUTINHO, Eduardo. Org. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Org. Coutinho, Eduardo e Carvalhal Tânia. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 175

Considera difícil estabelecer limites geográficos entre literatura nacional e comparada. Questiona a respeito de autores que escrevem na mesma língua, mas são pertencentes a nações diferentes. Da mesma forma como há escritores de uma mesma nação, que redigem em diferentes dialetos, ou mesmo em outras línguas.

Para o estudioso a literatura mundial se coaduna com elementos de espaço, tempo, qualidade e intensidade. A utilização do termo implicaria, necessariamente, no reconhecimento mundial (ocidental, em primazia). Trabalha com obras literárias de qualidade duradoura, que possuem prestígio ao longo do tempo e em todo o mundo; ou autores da época reconhecidos no exterior. A Literatura Comparada relaciona dois países, ou dois autores de nacionalidades diferentes, ou relações entre um autor e outro país.

Reconhece que, na prática, estuda vultos literários do passado, os quais têm sua fama reconhecida em todo o mundo. Enfatiza que o que tem sido feito é na verdade, literatura mundial comparada.

No caso da Literatura Comparada, esta não é demarcada por critérios tão rígidos de qualidade e/ou intensidade. Estudos comparativos de autores de menor expressão são aceitos.

Considera que os estudos das influências direcionados pelo viés das questões: o que foi mantido, o que foi excluído, por quê, como o material foi absorvido e integrado, obteve sucesso; contribuiriam de maneira significativa tanto para a história literária, como para compreensão do processo criativo e da obra literária. Salienta que o nome da disciplina é 'literatura comparada' não 'literatura influente', cuja preocupação deve se focalizar em questões fundamentais de avaliação e interpretação artística, e não em localizar e provar influência.

Para Remak:

É preciso ter síntese, a menos que o estudo de literatura se queira condenar à eterna fragmentação e isolamento. Se temos qualquer ambição de participar na vida intelectual e emocional do mundo, devemos, de vez em quando, reunir as percepções e os resultados alcançados disponíveis para outras disciplinas, para a nação e para o mundo geral.²²

²² Idem Ibidem p.143

O conceito americano de Literatura Comparada é mais abrangente, à medida que permite a relação da literatura com outras áreas de conhecimento. As comparações devem ser sistemáticas, nas quais a disciplina da outra área for estudada enquanto tal. Ao permitir que a literatura se relacione com outras esferas do saber ou da atividade humana, em especial o campo artístico e o ideológico, a comparação propicia uma compreensão mais completa da literatura.

Sua idéia central é de que:

Especialistas em literatura comparada deveriam ocasionalmente retornar às áreas mais circunscritas da literatura nacional para se certificarem de que pelo menos um pé está bem plantado no chão. É exatamente isso o que têm feito com coerência os melhores estudiosos de literatura comparada, seja nos estados Unidos, seja no exterior.²³

Em sua visão não há diferença entre os métodos de pesquisa em Literatura Comparada ou em Literatura Nacional. Há, no entanto, diferença nos temas pesquisados, a literatura comparada vai além dos estudos da literatura nacional, como: contato entre culturas diferentes, problemas de tradução. Em contrapartida são menos relevantes à literatura nacional e de maior destaque à Literatura Comparada temas como: moda, sucesso, recepção, influência da literatura, viagens e intermediários.

²³ Idem Ibidem p.187

O final da década de 1950 e início dos anos 60 marcam importante momento da renovação dos estudos de literatura comparada na União Soviética. Fato que contribuiu para a quebra da supremacia francesa e americana. A partir de 1967, os comparatistas dos países do Leste Europeu iniciam sua entrada nos permanentes diálogos ocidentais; saem de seu isolamento para confrontarem suas premissas com estudiosos da França e dos Estados Unidos

A investigação literária de viés marxista se posiciona contra a orientação francesa.

Victor Zhirmunsky, Leningrado, é nome de destaque na área e representante oficial no V Congresso da Associação Internacional de Literatura Comparada.

Zhirmunsky considera relevante a questão social em seus estudos literários. Os estudos ignoram fatos importantes como a personalidade criativa do autor, a relação da obra com a vida social a qual reflete, a origem nacional e histórica, as adaptações como resultado da ação do tempo, lugar e subjetividade.

No que concerne à pesquisa literária, a comparação é o princípio básico da investigação histórica. Para o estudioso:

São precisamente os pontos de similaridade e diferença entre os objetos comparados que – começando com uma justaposição elementar – nos levam finalmente à sua explanação histórica. Nesse sentido, o estudo comparativo, dentro ou além dos limites de uma literatura nacional, deve ser visto como um princípio fundamental da pesquisa literária.²⁴

²⁴ ZHIRMUNSKY, Victor M. Sobre o estudo da literatura comparada In COUTINHO, Eduardo. Org. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Org. Coutinho, Eduardo e Carvalho Tânia. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p.199

De acordo com Nitrini²⁵, para o pesquisador a semelhança de fatos literários, quando analisados pelo foco das relações internacionais, pode ser explicada por meio da evolução literária e social dos povos, ou pelo contato cultural e literário.

Fundamenta sua tese na idéia de unidade e regularidade do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Nesse sentido, o processo conduz à evolução da arte e da literatura, que estariam vinculadas às imagens tipificadas da realidade e, estas se refletiriam na consciência do homem como ser social.

Ao analisar a literatura da época feudal, o crítico assegura que em diferentes localidades, ocorreu a mesma sequência regular de correntes literárias, gerada pela semelhança na evolução da sociedade humana e da mentalidade social.

Ao se reportar às sequências de tendências literárias e artísticas afirma sua sucessão regular a partir do século XVI, seguidas da mesma maneira por diferentes países. Exemplifica a Renascença, Barroco, Classicismo, Romantismo, Realismo e Naturalismo, Modernismo para as correntes literárias e o Impressionismo, Simbolismo, Expressionismo, Surrealismo como estágio de desenvolvimento artístico. Considera que o ritmo de desenvolvimento social é responsável pela diferença cronológica no âmbito desta transformação. Espanha e França do século XIX são exemplos da afirmação proferida por Zhirmunsky.

Ao refletir a respeito da sucessão de tendências e estilos, assevera que são marcadas por convergências ideológicas e artísticas: idéias, imagens, motivos e enredos, forma de representação do homem e da natureza, conflitos psicológicos e lutas sociais na gênese de novos gêneros literários e estilos poéticos.

No romantismo, por exemplo, o gênero histórico (drama e romance histórico) prevaleceu devido à consciência nacional durante conflitos, sociais e internacionais, da Revolução Francesa. O desenvolvimento dos gêneros romântico (poema, drama e romance líricos) se vincula às origens do egocentrismo moderno, ao conflito gerado pela sociedade burguesa e o indivíduo e à introspecção poética.

²⁵ NITRINI. Sandra. *Literatura Comparada*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

No caso do realismo impera o romance longo, que procura exemplificar com exatidão o homem comum e seus conflitos, evidenciando seu ambiente social.

Os exemplos, citados pelo pesquisador, procuram mostrar que a analogia tipológica ou convergências no desenvolvimento das correntes literárias, têm como ponto basilar as tendências literárias internacionais, seus contatos e influências, fato que não pode ser desconsiderado pela Literatura Comparada. Para o teórico:

A história da humanidade não pode mostrar exemplos de um desenvolvimento social, cultural (e conseqüentemente) literário isolado, intocado por tais influências entrecruzadas. Cada grande literatura desenvolveu seu caráter nacional em constante interação com outras literaturas.²⁶

Ao se reportar às influências literárias internacionais é imprescindível que se reflita a respeito de três pontos principais: a influência ideológica, e por extensão a literária, é um fato social historicamente determinado e condicionado pelo processo natural de crescimento da literatura nacional. O fato ocorre por necessidade de importação da ideologia e a existência de tendências similares tanto na sociedade quanto na literatura. Essas tendências, consideradas por Veselovski como *vstrechnye techeniya* 'contracorrentes', dificulta a distinção entre influência e analogia tipológica.

O segundo ponto versa que cada influência literária tem como premissa a transformação social do paradigma adotado, ou seja, a forma de reinterpretação e de adaptação é demarcada pelas condições literárias e sociais, que determinaram sua influência, como: novas relações de tempo e espaço, individualidade artística, ideológica e psicológica do escritor, e tradição literária nacional.

Na verdade, para o comparatista literário, as diferenças históricas, nacionais ou individuais são irrelevantes em relação às similaridades e às afinidades.

²⁶ ZHIRMUNSKY, Victor M. Op. Cit. (nota 24) p.206

Em terceiro lugar, é necessário reconhecer as conexões e as influências, pois são categorias históricas que diferem em intensidade e em qualidade. Nos romances medievais, como exemplo citamos Tristão, Percival e Alexandre, os enredos tradicionais são observados em versões e com variantes internacionais, adaptando-se às exigências ideológicas e às tradições literárias locais; sendo secundarizada a personalidade do autor.

Zhirmunsky assevera que os pontos percorridos podem ser observados com mais ênfase nos contos medievais. Os *Schwänke* são de modo frequente traduções modificadas dos *fabliaux*, que podem ter-se originado de fontes orientais. Os *Panchatāntra* ao percorrerem a Ásia e a Europa foram sofrendo alterações, em cada país ou literatura com os quais entrava em contato, adaptando-se à realidade de cada novo ambiente.

O autor enfatiza as gêneses do nacionalismo, da distinção e das barreiras nacionais, com o crescimento das literaturas de cunho nacional altamente diferenciada, fizeram surgir uma nova forma de compartilhar a literatura internacional. Na visão de filósofos como Marx e Engels, essas características seriam decorrentes da era capitalista, da interdependência de países e da universalização da produção intelectual como propriedade comum.

Em relação à dicotomia entre literatura geral e literatura comparada postula que “o resultado de um estudo da literatura que representa sua história como uma mera soma total de fatos empíricos e não como o resultado de leis e tendências gerais do desenvolvimento histórico e literário”.²⁷ Na sua visão a Literatura Comparada estuda paralelismos regulares no desenvolvimento da literatura, analisa tipologias e convergências que aparecem no contexto geral, além de promover a pesquisa nas inter-relações literárias baseadas nas contracorrentes, como proposta por Veselovski.

Advoga que ‘história literária universal’, como disciplina, não pode ser geral ou universal, visto que ela inclui somente as literaturas da Europa Ocidental, ou dos países europeus. É necessário que literaturas clássicas e modernas da Ásia, Oriente e África sejam contempladas.

²⁷ Idem Ibidem. p. 212

Independente do isolamento geográfico ou da especificidade de cada cultura, é mister que ocupem seu lugar histórico no processo de desenvolvimento literário e social.

Seguindo a linha da História do desenvolvimento da Literatura Comparada Soviética, Istvan Söter, comparatista húngaro, contribuiu para a área. Considera a literatura de viés universal como um sistema composto por outros, que reúnem zonas, as quais englobam as diferentes literaturas de cunho nacional. Em sua visão, apud Nitrini, o sistema de nível intermediário – a zona - é um conjunto de traços distintivos comuns.

Criou o método chamado “Confrontação complexa”, na sua teoria os velhos métodos são absorvidos e remodelados, novas funções lhe são atribuídas. O método tem como base as exigências internas ligadas à literatura nacional, em decorrência da necessidade e da tendência, que cada uma possui em assimilar elementos da literatura estrangeira.

Em sua visão:

A ciência literária, por constituir uma verdadeira dialética, recorre à literatura universal a fim de promover uma melhor compreensão de uma literatura nacional, de seus fenômenos particulares, de seus movimentos históricos visando esclarecer as estruturas do sistema mais vasto que engloba tudo isso.²⁸

Seu método visa indicar as tendências paralelas no desenvolvimento das literaturas nacionais, que ao passarem por momentos históricos semelhantes, ocasiona a recepção de efeitos, promove o surgimento de fenômenos e de configurações parecidas. Nesse sentido, para Söter o pesquisador estuda diversos *corpi* nacionais, nos seus movimentos e relações dialéticas.

O método de ‘confrontação complexa’ salienta a necessidade interna de cada literatura, considerando a recepção das influências como essenciais, o teórico mostra a ‘tendência assimilatória’, que altera os exemplos e inspirações internalizados pelos receptores, promovendo novas funções.

²⁸ Idem Ibidem. p.52

Nessa visão é imprescindível a confrontação do período histórico com a obra literária, os fenômenos, artísticos e literários, decorrem do encontro do método comum, marcado por escritores de um mesmo período, com o proceder de cada autor, individualmente.

O método individual de criação tem como premissa a forma de situar as personagens, as idiossincrasias de composição e inclusive o estilo. Os elementos que podem ser encontrados em mais de um escritor, configuram certa corrente artística e literária.

A confrontação complexa seria mais eficiente, na visão de Nitri, se não fosse restrito ao domínio literário. Para captar as polifonias de determinado período, faz-se necessário que outros domínios sejam investigados, como a música, belas-artes e artes aplicadas.

O comparatista deve repensar os objetivos da disciplina em razão da história, visto as transformações históricas modificarem as formas de expressão artísticas. Dessa maneira, cada período cria seus modelos com base na confrontação entre o antigo e o novo. A autora acrescenta como consequência do fato “o pesquisador não poderá ter como perfectíveis os procedimentos literários: no máximo, poderá reconhecer que alguns dentre eles convêm mais à expressão de uma realidade histórica nova”²⁹.

Outros pesquisadores, não pertencentes à escola soviética também contribuíram para a área.

Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux direcionam seus estudos para a área da Literatura Comparada, concebendo-a como uma disciplina de investigação, que não se baseia apenas na comparação. Na verdade a Literatura Comparada relaciona duas ou mais literaturas, dois ou mais fenômenos culturais, dois autores, duas obras, duas culturas, ligadas aos autores ou aos textos, justificando, de maneira sistemática a relação estabelecida.

Não existe, em sua visão, um método comparatista. Apropriando-se da interdisciplinaridade, a Literatura Comparada promove o diálogo entre literaturas e culturas, e inclusive, entre métodos de abordagem, de acordo com a

²⁹ Idem Ibidem. p.54

necessidade do pesquisador. A análise se pauta numa visão binária, entre dois elementos. É necessária a definição do campo de investigação, delimitação do *corpus* textual e formulação da hipótese.

A disciplina segue algumas orientações fundamentais: estudo teórico da <dimensão estrangeira> de um texto, de uma cultura; questões de poética comparada; enfim, a síntese que faz passar da Literatura Comparada à Literatura Geral ou Teoria da Literatura³⁰.

Os autores consideram a Literatura Comparada como o estudo dos olhares estrangeiros existentes nas literaturas; neste caso, a premissa dos estudos comparatistas são as 'orientações estrangeiras', a troca, o contato, o intercâmbio com a diversidade.

Reconhecem que no caso de Portugal, a influência exercida pela França durante o período medieval, foi de suma importância para a expressão literária portuguesa, principalmente a expressão poética. Além de influências na esfera religiosa, artística e política.

Uma observação importante dos teóricos refere-se à postura do comparatista, que não deve "separar a actividade intelectual, a escrita, em suma, o texto, por mais singular que seja esta prática, do contexto cultural e sociopolítico"³¹.

Na sequência apresentaremos o quadro comparativo entre as escolas com seus respectivos teóricos. A intenção é proporcionar ao leitor, iniciante em Literatura Comparada, uma abordagem geral com cunho didático, com a possibilidade de vislumbrar aspectos específicos vinculados à disciplina.

³⁰ MACHADO, Álvaro Manuel et PAGEAUX. *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Editorial Presença, Lisboa, 2001. p.11

³¹ Idem Ibidem. p.13

| ESCOLA FRANCESA | TEÓRICO | DEFINIÇÃO | OBJETO DE ESTUDO | METODOLOGIA |
|-----------------|---|---|--|--|
| | Paul Van Tieghem "positivista" 1931 | Disciplina particular que se situa entre a história literária de uma nação e a história geral. | Estudo de duas ou mais <u>literaturas distintas</u> nas suas relações entre si, em que medida estão ligadas às outras (inspiração, conteúdo, forma, estilo). Em um período (tempo/espço) delimitado. Relação entre obra e autores. L.Comp.#L.Geral | Considera três elementos que aparecem na passagem de influências pelas fronteiras lingüísticas: emissor , ponto de partida da passagem (escritor, obra, idéia); receptor e o transmissor (indivíduo, grupo, texto revisitado ou traduzido). A vida do autor é importante na gênese da obra. Autores menores são considerados Focaliza-se o obj de passagem (gênero, estilo, assunto, temas, idéias, sentimentos) como se produziu a passagem. Receptor: o sucesso de uma obra/escritor/gênero ou a influência de uma obra/escritor/gênero sobre uma outra obra/escritor/gênero. |
| | Pichois e Rousseau 1960/70 Tendência de | A LC é a arte metódica, que se entrelaça com a história das idéias, psicologia comparada, sociologia literária, estética, | Aproximação da literatura com outras esferas do conhecimento. | Estudo dos intermediários que facilitaram a transmissão das influências (meio social, revista, pessoas, etc.). Pesquisa de liames de analogia, de parentesco e de influências. |

ESCOLA FRANCESA

| | | | |
|---|--|---|---|
| conciliação entre as duas escolas | literatura geral. | Relaciona fatos e textos literários. Devem pertencer a várias línguas ou culturas, participando da mesma tradição, a fim de melhor descrevê-los e apreciá-los. | O método deve estar a serviço da interpretação. |
| Munteano 1930 | A LC situa-se no rastro da eterna dialética, em pleno processo mental e vital de 'comparação', o acesso próprio aos homens, e não menos à natureza, em geral, vale dizer, em plena concorrência militante, em plena luta. De onde já seu <i>alcance humano</i> , que vem aprofundar ainda as <i>constantes estruturais</i> sobre as quais a literatura comparada deve sustentar o edifício movente da história, e que empurram as raízes profundas na mesma substância humana, das quais retiram suas seivas vitais. | Processo receptor : conduz à descoberta e à definição das ambiências de qualquer ordem que o autor incorporou na sua obra concreta. Processo emissor : exige o estudo da ação e da dispersão de cada obra particular nos ambientes cada vez mais vastos que a circundam, situando-se assim, no universo em que as obras, por sua vez, virão beber no futuro. Esta volta ao universal implica a harmonização dos resultados particulares em sínteses multiformes, cada vez mais vastos – grupos sociais, nações, raças, épocas, temas, estilos, correntes, cujo conjunto deve constituir um dia a síntese, então, completamente ideal, da Lit. universal. | Não perder de vista o caráter dialético da comparação. Fontes, influências e afinidades. |
| René Etiemble Condena o positivismo. Visão dialética, ideológica. | Cabe à LC conhecer minuciosamente as 'relações de fato' que numa determinada época explicam a ação de um determinado escritor, de uma determinada | Direciona a LC para uma tomada de posição diante de novas relações ideológicas. | Reconhece a validade de se estabelecer paralelismo de pensamento, independentemente de |

corrente, de uma outra cultura. A LC começa e se realiza no momento em que estuda a obra como tal.

Propõe que a LC estude os problemas postos pela colonização e descolonização, tais como a influência de uma língua dominante sobre a expressão literária do povo colonizado, e vice-versa

Adrian Marino – 1980
Diálogo entre as escolas francesa e americana.

Converter a LC para a ‘teoria’. (...) Nem historicista, nem crítico, mas teórico geral. Passar das relações de fato (particulares) para as relações estruturais (universais), do único para o genérico, e converter o conjunto desses dados numa síntese teórica e metodológica coerente.

Marius-François Guyard

Literatura comparada é a história das relações literárias internacionais.

ESCOLA AMERICANA Henry Remak

É o estudo da lit., além das fronteiras de um país em particular; relações entre literatura e outras áreas do conhecimento (artes, filosofia, história, ciências sociais, religião, etc.).
É uma disciplina auxiliar.

René Wellek 1930
Contra a visão positivista

Estuda qualquer literatura de uma perspectiva internacional, com uma consciência da unidade de toda criação e

Nega o estudo das influências num sentido único, a condescendência e a superioridade de algumas literaturas sobre o resto, da nacionalidade sobre a qualidade literária. Influência dialética.

Torna impossível sugestões metodológicas para um estudo concreto da LC.

Literatura universal. Invariantes estruturais da obra individual e da lit. universal. Invariantes relacionais que recobrem contatos entre as obras individuais e entre as literaturas nacionais. Traduções, literaturas estrangeiras.

Admitem o estudo comparativo de obras ou autores no interior da literatura nacional. O estudo das traduções é exclusivo da LC. Análise do texto literário. A proposta de ler tudo o que for possível das literaturas e culturas

qualquer influência historicamente discernível.

Propõe o caminho da indução, por meio de pesquisas minuciosas, seja sobre a evolução histórica dos gêneros, seja sobre a natureza e estrutura de cada uma das formas imaginadas por cada gênero nas diferentes civilizações.

Leitura simultânea, indução-dedução, análise-síntese, todo-parte, tipologia, modelo e estrutura, descrição e morfologia, analogia e similaridade e, finalmente, comparação.

Definir o gênero, tirar a prova do empréstimo, apreciar a ação recíproca do gênero e do autor, destino dos temas, destino dos autores, fontes, movimentos de idéias, interpretação de um país. “Em princípio admite todos os métodos de abordagem”. Estudos paralelísticos.

Insiste sobre o reconhecimento do papel fundamental da crítica

ESCOLA SOVIÉTICA
IV Congresso
Internacional de
Eslavistas – marco no
desenvolvimento da LC
Visão literária
comparada marxista –
contra a LC francesa e
americana.

Victor Zhirmunsky
Leningrado
– tendência marxista

Söter – húngaro

experiências literárias, independente de quaisquer fronteiras lingüísticas, étnicas e políticas.

Defende e sublinha a concepção da obra de arte como totalidade diversificada, como uma estrutura de signos que implicam e exigem significados e valores, afastando a possibilidade de se trabalhar com o conceito de influência.

Cada influência ideológica, literária, é um fato social historicamente condicionado e determinado pelo desenvolvimento interno da lit. nacional em questão.
As influências literárias são categorias que variam em intensidade e em qualidade.

Período histórico e a obra individual.
Para que a técnica do confronto dê todos os seus frutos e o pesquisador construa um modelo apto a captar o período em sua polifonia, o método não deve restringir seu tema ao domínio literário, mas deve ampliá-lo de maneira a incluir a música, as belas-artes e as artes aplicadas.

disponíveis, nas línguas originais, para compor um quadro de referência; na pesquisa, apresentar suas próprias hipóteses e metodologias; ler cuidadosamente sobre tudo o que vai escrever ou falar; escrever e falar de modo claro; ter consciência de que idéias são importantes e devem, também, apresentar-se enraizadas em circunstâncias históricas.

Análise de paralelismos regulares na evolução literária, análise tipológica, convergências entre literaturas.

Estudo do *corpi* nacionais, nos seus movimentos e relações dialéticas.
Tendência assimilatória – modifica os exemplos e inspirações assimilados pelos receptores, dotando-os de novas funções.

literária em qualquer estudo da literatura.
Estudo de gênero e formas na sua origem.

Justaposição elementar, pontos de semelhança e de diferença entre objetos comparados que abrem caminho para uma explanação histórica.

Confrontação complexa .

Adentrar pelo campo da cultura é muitas vezes caminhar por diferentes áreas do conhecimento. Da mesma forma que a Literatura Comparada, os teóricos da cultura também buscam definir sua identidade. Lembrando que qualquer definição será sempre redutora.

A literatura é parte da cultura de qualquer povo. Por essa razão, consideramos pertinente um capítulo na qual ela seja referenciada. A intencionalidade não é fazer um estudo aprofundado a respeito desse campo do conhecimento, sendo os historiadores, sociólogos, antropólogos, entre outros, os estudiosos mais qualificados para realizá-lo. Tampouco há a preocupação em resolver os problemas no interior da área, que cada vez mais se especializa e é palco de intensos debates e conflitos.

O propósito reside em tecer considerações a respeito de ‘cultura’ que estão relacionadas com a literatura e com a criança, combinando e entrelaçando, algumas vezes, abordagens opostas, mas que para o presente estudo, são complementares.

Ao se fazer a retomada semântica de “cultura”, percebe-se a multiplicidade de possibilidades. O termo cultura deriva de *cultum* que em sua gênese está ligado ao trabalho com a terra, seu cultivo. Com a transformação da sociedade o termo passou a também a referir-se à intelectualidade, cultura das letras, das artes, entre outras acepções possíveis, e por extensão como cultivo da mente. Houve grande disseminação e desenvolvimento de cultura nesse sentido, de cultivo ativo da mente humana, ampliando um leque de referências como: ‘pessoa de cultura’, ‘pessoa culta’, ‘interesses culturais’, ‘atividades culturais’, ‘cultura do medo’, ‘cultura escolar’, cultura das armas’ e infinitas adjetivações.

Há evidências de ter sido Herder (1784-91) quem primeiro empregou cultura no sentido plural – culturas – fato de suma relevância para a antropologia comparada no século XIX, passando o termo a ser amplamente utilizado. Sua concepção baseia-se no contexto de *espírito formador*.

WILLIAMS salienta duas formas principais nas quais se configuraram os estudos a respeito de cultura, (a) classificada como idealista e (b) como materialista:

(a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais” – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual a cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais³².

É importante salientar que cultura difere de civilização, embora estejam inter-relacionados. Esta se refere à civis, cidadão, civismo, cidade, vincula-se ao indivíduo, portador de direitos e deveres. A cultura se transmite, difundi-se, irradia-se, exerce e recebe influências. Enquanto a essência da civilização é intransferível. Cultura é conteúdo, civilização continente. A cultura é condicionante da civilização, mas não a cria. Os elementos culturais mantém viva a civilização, mesmo depois do seu desaparecimento. As civilizações antigas, Inca, Egito, Babilônia, prolongam-se pelos elementos culturais, de certa forma as mantém vivas como resíduos assimilados por civilizações circunjacentes, ou fixados na mentalidade popular.

Da mesma forma que a civilização, a aculturação também está diretamente ligada à cultura. Na verdade, aculturação é o resultado da influência de padrões estrangeiros na cultura de um povo. Os elementos culturais são assimilados, reformulados, e passam a fazer parte da arquitetura, culinária, dança, artes, língua, entre outros. Para o estudioso do assunto, Câmara Cascudo:

Só se verifica a aculturação pela necessidade do elemento aculturado, decorrendo naturalmente sua aceitação, em zonas maiores ou menores de população, conforme precisão anterior. E um elemento pode ser imposto, adquirido, importado, trazido pela ocupação militar, tropa de domínio, colônias estrangeiras, missionários, projeção individual, força de um movimento

³² WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo, Paz e Terra, 2008. pp.11-2

revolucionário, influência da onipotente moda ou aprovação tácita pela obediência a um momento de prestigiosa propaganda.³³

Nesse sentido, a aculturação pode ser vista como uma forma de evolução cultural, inerente a cada sociedade no encontro das culturas. Cuche esclarece:

Por outro lado, não se pode confundir aculturação e “assimilação”. A assimilação deve ser compreendida como a última fase da aculturação, fase aliás raramente atingida. Ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e na interiorização completa da cultura do grupo dominante.³⁴

A cultura relaciona-se ao patrimônio cultural de determinada sociedade e época, em que são percebidos nos hábitos, na língua, na expressão cultural, nos valores e princípios, entre vários outros elementos.

Cascudo intui que o nascimento da cultura humana:

Iniciou-se com os vestígios materiais da indústria lítica enfrentando pela inteligência o complexo atordoador da natureza hostil e virgem (...) nasce do útil necessário, no ambiente do real- imediato. Diante da premência da fome, frio e desabrigo, o primeiro material foi mais próximo e a primeira técnica improvisada pela urgência vital.³⁵

François de Bernard³⁶ define cultura como o lugar onde identidades são preservadas e promovidas para o interesse público. Quando interesses privados monopolizam identidades para seu próprio benefício, a cultura é desintegrada.

Antonio Sidekum³⁷ refere-se à cultura como “a capacidade de um grupo humano de produzir e reproduzir as condições de possibilidade de um

³³ CASCUDO, Câmara Luiz da. *Civilização e Cultura*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973. p.106

³⁴ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo, EDUSC, 2002. p.116

³⁵ CASCUDO, Luiz da Câmara. Op. Cit. (nota 33). pp.49-50

³⁶ BERNARD, François de. Privatização ou divisão de diversidade e identidades culturais? In *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2003 p.62

³⁷ SIDEKUM, Antonio. Alteridade e interculturalidade. In *Alteridade e Multiculturalismo*. p.253

modo particular de viver humanamente, de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.”

Maurício Langon considera a cultura como:

Processo histórico concreto de cada grupo humano, em sua experiência de relacionar-se com suas geografias e com outros grupos, constituindo nessa história seu modo particular de simbolizar, de perceber, de sentir, de estabelecer relações, de valorar e, em definitivo, de pensar, que “sobredeterminam” a experiência de suas novas gerações, pautando sua perspectiva peculiar. Cada grupo humano tem se forjado num processo histórico diferente, o que se costuma chamar sua *identidade*, não porque seja um imutável repetir-se, mas porque é a construção histórica de um marco básico que condiciona (que possibilita e limita) o modo de ser humano dos integrantes desse grupo, digamos a *perspectiva* em que se situa no mundo.³⁸

A *Conferência Mundial de Políticas Culturais*, realizada no México, em 1982, definiu cultura como o conjunto de traços distintivos, espirituais, intelectuais e afetivos, que caracterizam determinada sociedade ou grupo social, na qual se inclui os ‘modos de vida’, ‘sistemas de valores’, tradições e crenças.

Montiel considera a cultura como elaboração comunitária, na qual os indivíduos se reconhecem, se auto-representam e assinalam significações que são comuns ao seu entorno. Em sua visão a produção cultural de uma determinada sociedade tem suas origens em âmbitos históricos e espaciais precisos, identificado por uma “nação”, área geográfica com a presença de povos, de referencial político e religioso. Acrescenta que:

Desde o século XVIII, com grandes movimentos de conformação do Estado-Nação que se expandiram pelo mundo, a cultura adquiriu um papel de “cimento constitutivo” tendente a homogeneizar os traços de cada população, constituindo, assim, um recurso fundamental do Estado para lograr a coesão da Nação. Pretendia-se compartilhar um mesmo padrão cultural e implantar “uma língua nacional”.³⁹

³⁸ LANGON, Maurício. Diversidade cultural e pobreza. In *Alteridade e Multiculturalismo* p.77

³⁹ MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In *Alteridade e Multiculturalismo*. Editora UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 2003. p.18

Neste período histórico predominava a visão comparatista entre as sociedades, cujas culturas eram classificadas de acordo com a maior ou a menor aproximação às mais ‘civilizadas’. Nesse sentido, o que de fato e de verdade caracteriza a cultura são seus aspectos internos.

Peter Burke, estudioso da área, faz uma importante referência a respeito da idéia de cultura, na qual considera que:

A idéia de cultura implica a idéia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte. Como múltiplas tradições podem coexistir facilmente na mesma sociedade – laica e religiosa, masculina e feminina, da pena e da espada, e assim por diante – trabalhar com a idéia de tradição libera os historiadores culturais da suposição de unidade ou homogeneidade de uma ‘era’.⁴⁰

Dentro desta perspectiva a literatura se beneficia, pois além de considerar a importância e a sobrevivência de valores ou de elementos que persistem ao tempo, como estudos focados na literatura popular, também recebe a influência deste legado em constante mudança, evolução, transformação. A literatura percebe a dinamicidade desta transmissão de uma geração à outra e reconhece sua importância.

O mundo, em constante transformação, afeta de maneira substancial a tradição e, por consequência a literatura. É o movimento dialético, o Homem reequaciona o mundo e este, naturalmente, norteia um novo modo de ser ao Homem e à sociedade, e estas mudanças são observadas na vida, nas artes e, em especial, na literatura.

BURKE revela que entre os anos de 1500 a 1800, na Europa:

As tradições populares estiveram sujeitas a transformações de todo tipo. O modelo das casas rurais podia se alterar, ou um herói popular podia ser substituído por outro na “mesma” estória, ou ainda o sentido de um ritual podia se modificar, enquanto a forma se mantinha mais ou menos a mesma. Em suma, a cultura popular de fato tem uma história.⁴¹

⁴⁰ BURKE, Peter. *O que é História cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008. pp.38-9

⁴¹ BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Média*. São Paulo, Cia das Letras, 1999. p. 48

O estudioso da área acrescenta que na contemporaneidade os sentidos antropológico e sociológico dos termos se convergem, nesse sentido a cultura:

Como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido á ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso.⁴²

WILLIAMS distingue três ênfases dadas pela sociologia da cultura em suas análises. 1- condições sociais da arte; 2 – material social nas obras de arte; 3 – relações sociais nas obras de arte.

No primeiro, *condições sociais da arte*, a abordagem pode ter dois vieses, uma essencialmente estética e psicológica, e a outra histórica. Naquela a análise se abstém das considerações sociais, entretanto, notam-se tendências significativas, que concebem as condições sociais como modificadoras de um processo humano, ou estabelecem períodos culturais dos quais determinados tipos de arte estão vinculados.

Em *elementos sociais em obras de arte* os estudos desses elementos são entendidos como todo o conteúdo da sociologia da cultura, sendo grande parte histórica, mas com suporte sociológico. Os fatos ou estruturas sociais são identificados como reflexo. “Tanto o conteúdo quanto a forma do novo romance realista do século XVIII podem ser apresentados como dependentes dos fatos, já conhecidos, da crescente importância social da burguesia comercial”⁴³.

⁴² WILLIAMS. Raymond. Op. Cit (nota 32). p.13

⁴³ Idem Ibidem.. p.23

A mediação é ponto fundante nas *relações sociais nas obras de arte*, nas quais os processos de composição são necessários. Indica as relações práticas entre as formas sociais e as formas artísticas. O processo pode ser analisado como: - *mediação por projeção* – no qual um sistema social é projetado; - *mediação pela descoberta de um correlato objetivo* – para produzir os sentimentos, subjetivos ou concretos, criam-se personagens e situações; mediação como - *função dos processos básicos de consciência*.

Bernard considera como um exemplo destrutivo da cultura o processo financeiro-industrial vigente no campo cultural. Na sua visão, quando o processo industrial é objetivado pelo lucro e à privatização da produção cultural: arte, música, imagens, conhecimento, entre outros, instaura-se a 'privatização da cultura'. A cultura não pode ter vínculo com a indústria e/ou com o financeiro, e muito menos industrializada, ou seja, privatizada, pois estaria em dissonância à cultura.

Um ponto importante levantado por Willians e que no caso da literatura consideramos relevante é a relação de mercado que perpassa e define as relações sociais dos artistas, diferenciando a produção utilitária e artística, a qual está ligada à concepção de uso e de necessidade, bem como com o caráter das relações de produção.

O autor exemplifica com a produção de objetos de arte como forma de representação das relações de parentesco, práticas com o mundo natural, ou reprodução de determinada ordem social ou sócio-metafísica. Evidencia que comparativamente, uma sociedade possuía menos recursos em relação à que a sucedeu, e despendia tempo, recursos e energia às produções artísticas.

Com o desenvolvimento capitalista a produção é definida pelo mercado, inclusive a produção cultural. Contudo, observa-se a recusa em considerar como iguais a produção geral e a cultural, por isso a diferenciação entre objeto utilitário e artístico. Nem toda produção se justifica pela relação mercadológica, como é o caso das produções que são diferenciadas pelas atividades criativas.

Como a definição anterior não foi satisfatória, cada uma das artes acabou por elaborar a distinção entre formas comerciais e criativas/autênticas. Willians cita o caso da profissão de escritor que no campo das relações de mercado:

Foi atingido por novos tipos de desenvolvimento de consórcios e empresas na edição de revistas e jornais. As relações sociais típicas do mercado profissional integrado continuaram a existir nessa fase, mas houve, também um desenvolvimento significativo de novas relações sociais, para escritores de linhas diversas, que agora estavam efetiva ou indiretamente empregados dentro das novas estruturas empresariais. Essa tendência aumentou firmemente e, paralelamente a ela, houve uma tendência diversa, mas correlata, à medida que a propriedade de consórcios ou empresas se tornou muito mais comum na atividade editorial de livros.⁴⁴

A produção de livros baseada em encomenda de editor ou livreiro não é desconhecida, sendo considerado um fato comum. Coexistem encomendas diretas, com consumidores determinados e, encomendas determinadas culturalmente, cuja liberdade de criação é respeitada e estimulada. O autor salienta que há a predominância do setor editorial empresarial de relações empregatícias para com os escritores “no sentido de que as idéias para livros procedem de novos intermediários profissionais (os editores) dentro da estrutura do mercado, sendo os autores empregados para executá-las.”⁴⁵ Nesse sentido as relações se baseiam tanto em emprego ocasional, como mediante contratação.

É inegável a mudança qualitativa quanto às relações socioculturais desde sua gênese. A produção cultural está, direta ou indiretamente, vinculada ao mercado empresarial. O volume de capital que orienta a produção e a distribuição da produção cultural impede o acesso nos moldes e condições de origem.

Isso não significa, certamente, que antigas formas de relação não hajam sobrevivido alhures. Nas antigas artes da pintura, escultura, música erudita e, como vimos, certo tipo de trabalho

⁴⁴Idem Ibidem p. 51

⁴⁵ Idem Ibidem p.52

de escritor continuaram a existir as relações complexas do produtor (e criador) individual. Mas na música, por exemplo, essas antigas relações tornaram-se menos importantes em comparação com as novas instituições empresariais de música popular, baseadas nas novas tecnologias (...), onde a modalidade capitalista empresarial é decisiva⁴⁶.

A sociedade vai se organizando e reorganizando os elementos que fazem parte de sua cultura. Realizando a retomada histórica das formas de organização, percebe-se sua aproximação com a produção cultural. Como exemplo, citaremos a caso dos bardos.

Bardos eram poetas, trovadores. Na literatura galesa, século V, os bardos recebiam gradação em relação à sua posição: poeta chefe, poeta de batalha, menestrel. Com a mudança das relações sociais - o desenvolvimento da sociedade, enfraquecimento político da corte até seu desaparecimento – a organização literária tornou-se mais especializada e desvinculada da sociedade.

Neste período histórico surge a figura do patronato sob cinco formas.

A mudança é marcada pela transição dos poetas da corte “poetas dos príncipes” para ‘poetas da nobreza”. Havia poetas vinculados a uma família ou itinerantes entre famílias, nas quais buscavam hospitalidade e sustento em troca de trabalho. Evidencia-se o início da transição de relações sociais, de uma instituição regular para relações de troca deliberada; bem como o início da organização literária específica – a ordem bárdica.

Nesse caso a organização estava relacionada com as relações sociais, e se pautavam na contratação ou no oferecimento de comissão aos artistas. Determinada família ou corte contratava o serviço, mesmo não existindo uma organização específica como parte da organização social. Na pintura e na música esse tipo de patronato foi de suma importância e durou muitos séculos.

Outra forma de patronato foi o eclesiástico. Pinturas, esculturas, arquiteturas, músicas e literatura foram produzidas dentro das relações sociais da igreja, um exemplo são as obras encomendadas pelo Vaticano. Muitos

⁴⁶ Idem Ibidem. pp. 52-3

artistas identificavam-se e dedicaram-se à arte religiosa, mesmo sem encomenda do seu patrono. São dois espectros diferentes, artista individual disponível para realizar sua função dentro de um padrão exigido pela corte ou família, na qual se percebe a relação econômica; e do artista solitário no que concerne à produção artística.

Muitas formas específicas de organizações de artistas vinculavam-se aos Mosteiros, embora seguissem regras religiosas, funcionavam como organizações culturais de suma importância na literatura, dramaturgia e artes visuais.

Alguns patronatos tinham por principal função o apoio social, sem envolvimento de relação econômica, o auxílio se efetivava mediante recomendação social. Mesmo que houvesse contratação direta, o apoio era o objetivo principal, tendo em vista as condições sociais e legais inseguras que viviam os atores e muitos teatros. As companhias teatrais da Inglaterra elizabetana são exemplos dessa forma de patronato.

A partir do momento em que a produção de obras de arte com o intuito comercial se intensifica, surge uma forma de patronato que tem por função oferecer apoio ou estímulo inicial. A relação, neste caso, era de base financeira, uma forma de patrocínio é instituída, contudo se percebe vestígios das funções anteriores, de reputação e recomendação social. Na sequência surgiu o patrocínio comercial, sob a forma de investimento ou propaganda, quando as relações de mercado se tornam predominantes. Willian também menciona o patronato público, no qual recursos são destinados às artes como forma de política pública.

A cultura é um elemento importante da dinâmica social. Se no século XVIII imperava no momento histórico a tentativa de padronizar, solidificar e unificar a cultura como referência de Nação, a partir do século XX um movimento contraditório se instaura, com a globalização. Na mesma medida que há a padronização por um lado, de modo contrário formas diferenciadas da cultura dominante ganham espaço e força.

O século XXI é um período de intensas transformações, tanto no campo de relacionamento quanto no campo tecnológico. A partir do avanço das tecnologias, e conseqüente maior interação entre diferentes grupos, oportunidade de movimento entre diferentes grupos culturais, surge uma nova

configuração cultural, a cultura virtual, na qual se constata a ausência da dimensão espaço/tempo, o isolamento das relações sociais antes promovidas pelo contexto e locais de interação. Em decorrência abre-se nova configuração da formação da identidade cultural e nacional, manifestada por identidades híbridas, fragmentadas e transitórias, geradas pelo processo de globalização.

A exposição a novos símbolos, mediante mídia televisiva ou pela rede integrada de computadores, facilita o trânsito e o estabelecimento de novos vínculos identificatórios, modificando o perfil cultural, os referentes culturais da tradição, costumes, visão, entre outros, que delineiam a identidade. O risco mais eminente é a perda dos referenciais culturais vinculados ao espaço geográfico, pela substituição de referentes abstratos. Os referentes concretos estabelecem vínculos entre os indivíduos, e promovem a conexão social com seus espaços, memória, e assim sucessivamente.

Tal fato também pode ser observado, mas em menor escala, na fragmentação da cidade, com suas constantes migrações para centros urbanos, impulsionadas por diferentes fatores, principalmente de ordem econômica. Constata-se a perda do espaço público, como espaço comunitário, lugares de encontro e sua transferência para a esfera privada de consumo ou locais de possível reunião de pessoas sem a intenção de comunicação, citamos como exemplo os centros comerciais, salas de cinema, clubes, estádios de esportes, nesse último caso, ritual comum que propicia catarse coletiva.

Nesse sentido, constata-se o crescente isolamento, a superficialidade nas relações humanas, não mais alicerçadas pelo vínculo emocional ou por laços primordiais, sejam familiares ou matrimoniais. A descorporização é evidenciada pela tentativa de construto de relações via Internet.

Contudo não se pode deixar de mencionar que todos os referenciais estão sujeitos às escolhas individuais, passam pelo crivo de julgamento e de posterior aceitação ou recusa.

Trazendo à pauta Zygmunt Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a idéia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta.⁴⁷

Com a transformação da sociedade a cultura torna-se mais rica e mais complexa, desenvolvendo técnicas artísticas ou de comunicação em alto grau de especialização, as quais afetam as relações sociais e o acesso cultural. A escrita é uma dessas técnicas.

A aquisição da linguagem, em aspecto mais geral, vincula-se à transição complexa que passa do individual, biológico, para o social. A comunicação não-verbal (gestos, sinais, expressões faciais) também herdadas da espécie, faz parte dessa mesma e complexa transição, sendo relevantes no desenvolvimento cultural.

A atividade escrita, na visão de Willians, é uma prática baseada na transformação de energia material não-humana complexa, pertencente aos *sistemas materiais para significação cultural*. O autor acrescenta que:

Embora a escrita compartilhe, em etapa mais recente, de todas as dificuldades mencionadas – de graus de familiaridade com formas específicas, e dos efeitos de especialização cultural, mais notadamente na linguagem -, ela também possui, desde o início, um *status* radicalmente diverso como técnica. Assim, enquanto qualquer pessoa no mundo, com recursos físicos normais, pode assistir à dança ou olhar a escultura, ou ouvir músicas, ainda há cerca de quarenta por cento dos atuais habitantes do mundo que não podem ter contato com uma obra escrita e, em períodos anteriores, essa porcentagem era muito maior. A escrita, como técnica cultural, é inteiramente dependente de formas de treinamento

⁴⁷ BAUMAN Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2004. pp.17-8

especializado, não apenas (como se tornou comum outras técnicas) para produtores, mas também, e basicamente para receptores. Em vez de ser um desenvolvimento de faculdade inata ou acessível de modo geral, ela é uma técnica especializada inteiramente dependente de treinamento específico. Não é, pois, de surpreender que, por um período prolongado, os problemas mais difíceis nas relações sociais da prática cultural tenham girado em torno do problema de alfabetização.⁴⁸

No início do desenvolvimento urbano e da expansão do comércio, a escrita era utilizada por poucos usuários como forma de registro. Com o aumento populacional e o surgimento de novas cidades, a escrita passou a representar um importante aliado na comunicação das leis, saberes, religião, entre outros, que inicialmente eram transmitidos oralmente.

As relações sociais também foram se transformando e a escrita passou a ser fonte de *status* e de poder social. Surge, então, uma divisão que perdura na atualidade, cultura letrada ou erudita e cultura popular.

A literatura transmitida pela oralidade começou a perder força por uma série de motivos combinados entre si, aspectos sociais, econômicos e culturais. A leitura em voz alta substituiu, de maneira significativa, a narração oral. As invenções foram fundamentais nesse aspecto, pois os textos passaram a ter um novo suporte, a palavra escrita e, alterações foram necessárias com o intuito de atender a nova forma de veiculação.

Da mesma forma as personagens foram substituídas, com a decadência da cavalaria e seu posterior declínio, o cavaleiro foi substituído por outros protagonistas, como índio, marinheiro, general. Com a mudança do estilo de vida, de sociedade feudal à sociedade industrializada, um novo ritmo de vida com suas novas exigências passa a predominar.

O acesso à escrita esteve e ainda permanece ligado à estratificação social. A literatura também segue essa mesma dinâmica. Literatura Oral ou Literatura Popular e Literatura. A literatura oral não se fixa por acaso, como também não nasce indistintamente:

A literatura oral não é, como pareciam acreditar os românticos, uma emanção espontânea do povo, considerado como um vasto corpo indiferenciado. Ela está firmemente baseada em

⁴⁸ WILLIAMS, Raymond. Op. cit. (nota 32) p.93

um contexto social e cultural preciso, e somente existe e se difunde em um sistema de transmissão mais ou menos complexos.⁴⁹

Kollross reconhece que:

Uma poesia, conto ou qualquer outro tipo de manifestação literária de um autor pode tornar-se popular se a obra encontrar eco no espírito coletivo; se esta, de alguma forma, tocar o coração e for sendo transmitida indistinta e continuamente até se perder o ponto de origem – entrará, então, no campo da literatura popular.⁵⁰

Antonio Candido nos lembra que: “O que chamamos de arte coletiva é a arte criada pelo indivíduo a tal ponto identificado às aspirações e valores do seu tempo, que parece dissolver-se nele, sobretudo levando em conta que, nestes casos, perde-se quase sempre a identidade do criador-protótipo”⁵¹.

Zumthor faz referência à tipologia de oralidade, a qual corresponde a três situações de cultura: “primária e imediata, permeada pela escritura e com presença efetiva do livro”⁵².

A primeira tipificação de cultura “primária e imediata”, refere-se às sociedades desprovidas de sistema gráfico, ou a grupos de analfabetos ou isolados, como o mundo camponês medieval, sem contato com a escritura. A poesia medieval relaciona-se com os dois tipos seguintes, cujo traço comum é a coexistência com a escritura. A “oralidade mista” está ligada às sociedades nas quais a escrita permaneceu externa em sua cultura, contato indireto. No caso da cultura com “oralidade segunda” o grupo social é pertencente à cultura letrada.

⁴⁹ SIMONSEN, Michele. *O conto popular*. São Paulo, Martins Fontes, 1987. p.25

⁵⁰ KOLLROSS, C. *O maravilhoso, mítico e lúdico em resgate de formas: Lúcia Pimentel Góes e Antônio Torrado*. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2003. p.39

⁵¹ CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo, T.A. Queiróz, 2000: Publifolha, 2000. p. 23

⁵² ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo, Companhia das letras, 1993. pp.18-9

No segundo caso a escritura permeia a relação entre o texto poético e o público, contudo passam por cinco operações, que na visão do autor, são condições *sine qua nom*: produção, comunicação, recepção, conservação e repetição. Estas se realizam por via sensorial e/ou oral-auditiva.

Com referência à oralidade Zumthor informa que:

(...) quando um poeta canta ou seu intérprete canta ou recita (seja o texto improvisado, seja memorizado) sua voz, por si só, lhe confere autoridade. O prestígio da tradição, certamente, contribui para valorizá-lo; mas o que integra nessa tradição é a ação da voz. Se o poeta ou intérprete, ao contrário, lê num livro o que os ouvintes escutam, a autoridade provém do livro como tal, objeto visualmente percebido no *centro do espetáculo performático*; a escritura, com os valores que ela significa e mantém, pertence à performance. No canto ou na recitação, mesmo se o texto declamado foi composto por escrito, a escritura permanece escondida. Por isso mesmo, a leitura pública é menos teatral, qualquer que seja a *actio* do leitor; a presença do livro, elemento fixo, freia o movimento dramático, introduzindo nele as conotações originais. Ele não pode, contudo, eliminar a predominância do efetivo vocal.⁵³

No caso do canto ou da recitação que tem por base o texto escrito, este permanece escondido. Em relação à leitura pública, esta é menos teatral, o livro, como elemento fixo, impede o movimento dramático, contudo, sem eliminar a predominância do efeito vocal. Neste caso o texto oportuniza o gesto vocal.

Inicialmente o suporte da literatura, se é que podemos considerar como tal, era transmitido pela voz, gestos com ou sem auxílio de instrumentos musicais. A literatura, principalmente após o aperfeiçoamento da imprensa por Guttenberg, passa a ter um novo suporte, o texto escrito na formatação de panfleto, jornal, livro, entre outros.

Antonio Candido afirma que:

No momento em que a escrita triunfa como meio de comunicação, o panorama se transforma. A poesia deixa de depender exclusivamente da audição, concentra-se em valores intelectuais e pode, inclusive, dirigir-se de preferência à vista como os poemas em forma de objetos ou figuras, e,

⁵³ Idem Ibidem. p.19

modernamente, os 'caligramas' de Apollinaire. A poesia pura do nosso tempo esqueceu o auditor e visa principalmente a um leitor atento e reflexivo, capaz de viver no silêncio e na meditação o sentido do seu canto mudo.⁵⁴

A invenção e posterior aperfeiçoamento da imprensa ampliou de forma significativa a cultura letrada antes destinada a uma minoria seleta, permitindo acesso quantitativo. Embora a tecnologia oportunizasse o contato com texto escrito, este não foi democratizado, pois a grande maioria não dominava a técnica da leitura. Instaure-se uma contradição dentro deste sistema: a cultura que era predominantemente oral cede espaço à cultura letrada, coexistindo em muitos momentos; entretanto a oralidade é compartilhada por todos, enquanto a letrada é privilégio de poucos. Aumenta em ritmo exponencial a importância cultural da escrita, mas dominada pela minoria.

Este fato provoca o surgimento de uma nova estratificação social, na qual se evidencia a importância social da cultura letrada, e por decorrência o declínio da cultura oral e dos seus usuários, hierarquizando a sociedade em cultura letrada e cultura popular. A posição social também se vincula ao domínio ou não da leitura.

Com o reconhecimento da importância da cultura letrada, a alfabetização passa a ser ponto fundante para o acesso ao texto escrito, que passa a ser fonte primeira de todos os registros considerados relevantes e legitimados pela sociedade. Em decorrência, o acesso à alfabetização era determinado e dirigido por instituições constituídas com base nesses pressupostos. Inclusive a normatização da língua - 'língua culta' ou 'norma culta' - passa a ser determinada de maneira análoga. O acesso ao conhecimento é socialmente mediado e diretamente controlado.

A cultura popular começou a ser alvo de pesquisas mais intensas no início do século XIX, pois com a evolução tecnológica, o crescimento das cidades, e a preocupação com a alfabetização, desestabilizaram a cultura popular tradicional, da mesma forma que contribui para uma conscientização da sua relevância no âmbito da tradição⁵⁵. É nesse período que surgem os

⁵⁴ CANDIDO, Antonio. Op. Cit. (nota 51) p.29

⁵⁵ BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. Op. Cit. (nota 41) p.44

compiladores, profissionais empenhados em resgatar as tradições de uma determinada época e sociedade.

O processo de resgatar, incluir e incorporar a cultura oral e transmiti-la via forma impressa, é, sem sombra de dúvida, muito complexo. As compilações da cultura popular, realizada por estudiosos em diferentes partes do mundo foram, conscientemente ou não, alteradas. Primeiro pelo fato do suporte da oralidade ser um, e do texto escrito, outro. A relevância da voz (entonação, timbre), dos gestos, das expressões faciais estão presentes na transmissão oral. O texto escrito exige determinada forma e apresentação, não existentes na oralidade. Kollross acrescenta:

Outro fato que promovia a alteração é que no caso do texto escrito, existia a finalidade comercial dessas recolhas, os compradores em potencial seriam famílias mais abastadas, visto que a produção se dirigia a um público letrado. Muitas vezes ocorria a censura, sendo alteradas ou suprimidas algumas passagens. Do contador ao compilador, até a editoração de um texto, a tendência natural é que nessa cadeia intermediária o texto impresso sofresse modificações necessárias ao seu novo suporte, a palavra escrita.⁵⁶

A revolução industrial, entre outros aspectos, produziu a necessidade da alfabetização generalizada. A alfabetização faz parte do processo educacional geral, como forma precisa de reprodução cultural, na qual são transmitidos os saberes historicamente acumulados.

Dentro dessa perspectiva, os processos pedagógicos intencionais visam envolver o educando no sentido de lhe oferecer de forma sistemática e significativa os conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade em sua trajetória histórico-social, os quais são transmitidos de geração a geração por meio da educação e da cultura.

Contudo não se pode esquecer que dentro do ambiente escolar coexistem diferentes 'culturas', no qual impera uma relação de poder. O domínio do código escrito só pode ser aprendido pela relação ensino-aprendizagem, salientando que: "Como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leva a

⁵⁶ KOLLROSS. Claudimeiri. Op. Cit. (nota 50) p. 46

uma homogeneização dos receptores.”⁵⁷

A cultura escolar do sistema de ensino no Brasil visa à manutenção do *status quo*. Historicamente a escola foi preparada para receber os filhos da elite, os quais reconheciam a autoridade e a dinâmica da sociedade pautada, inicialmente, no militarismo. Com a democratização do ensino, passam a frequentar os bancos escolares alunos oriundos de todas as classes sociais, falantes de diferentes variantes linguísticas, partícipes de diferentes etnias e culturas.

Nesse sentido a herança cultural recebida pelas crianças, em virtude da sua classe social, é tanto responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, quanto pelo privilégio da familiaridade cultural com obras de arte, obras literárias, bem como pela frequência a teatros e a museus. Ou seja, em todos os domínios da cultura, teatro, dança, música, pintura, literatura, cinema, o conhecimento e o acesso são proporcionais ao nível sócio-cultural de sua origem social. Bourdieu revela que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente, pelas taxas de êxito.⁵⁸

O domínio da leitura/escrita é fundamental no universo cultural que vivemos, contudo é imperativa a necessidade da transição da sociedade da informação à sociedade do conhecimento. Deve-se ter clara a diferença entre informação e conhecimento. A informação, nesse sentido, são dados contextualizados, direcionados a um receptor específico e interessado. Nessa interpretação, a informação não é neutra, pois está sujeita à leitura do receptor. A neutralidade está assegurada nos dados, tal como imagens, textos, índices, entre outros.

⁵⁷ BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Petrópolis, Vozes, p. 61

⁵⁸ BOURDIEU, Pierre. Op. Cit. (nota 57) pp.41-2

O conhecimento tem base mais complexa, pois está fundamentado (pautado) na reflexão crítica e no processamento das informações, dos dados, sem distanciar a relevância das experiências, vivências, crenças, concepções de mundo, sociedade e, assim por diante. Para Montiel:

O conhecimento está individualmente guardado e armazenado na mente de cada pessoa e, ao mesmo tempo, é compartilhado com outros, constantemente criado e recriado pela interação social. Ele é o resultado de um processo ativo de interpretações dos significados dentro de um contexto cultural, social, e histórico específico, que permite aos indivíduos fazer frente aos desafios da vida cotidiana.⁵⁹

A informação nada mais é do que um instrumento de apoio para o desenvolvimento do conhecimento. O acesso às informações não definem e nem garantem o conhecimento, pois como mencionado anteriormente, a relação entre a informação e o sujeito (selecionar e processar), será decisiva à transformação, ou não, da informação em conhecimento.

A instituição escolar tem como função basilar o efetivo trabalho com o saber historicamente produzido e o trabalho com as informações das diferentes áreas do saber. Dessa forma, é uma das instâncias que contribuirá no processo de diferenciação cultural e para a real e efetiva transformação. Por mais que este tópico gere necessidade de aprofundamento, nos limitaremos a apenas citá-lo, tendo em vista o objetivo central desta tese.

O ser humano interage ativamente com o mundo, e com seus pares. Muitos dos elementos culturais com os quais entra em contato se conservam, outros se inserem, se modificam e até mesmo se extinguem. O homem está constantemente aprimorando e descobrindo suas potencialidades em criar e recriar o mundo. Dentre as formas utilizadas para recriar o mundo por meio da arte, está a literatura, que exprime, pela palavra, a expressão cultural de uma determinada sociedade.

⁵⁹ MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In *Alteridade e Multiculturalismo*. Op. Cit. p.31

A literatura é parte dessa produção cultural, na qual se evidenciam traços dessa mesma humanidade.

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma 'arte da invenção' análoga à escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares (...). Tais esquemas de invenção também podem ter a função de remediar a falta de invenção, no sentido comum do termo (...) Os automatismos verbais e o hábitos de pensamento têm por função sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de 'baixa tensão' intelectual, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia da referência ao real.⁶⁰

A literatura tem lugar central dentro do processo civilizatório na História da humanidade, carrega em seu bojo elementos formadores da sociedade de origem, sendo, inclusive, instrumento de transmissão e recriação dos valores sociais. A literatura é uma das manifestações da criatividade em que o Homem e o Mundo interagem, conhecendo e reconhecendo em cada obra parte da essência humana.

Cada vez mais a dinâmica da sociedade se faz sentir no cotidiano, a velocidade com que ocorrem as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas constitui um desafio. Com o acesso fácil e rápido às informações, percebe-se a tendência à uniformização cultural, que se faz sentir nos modos de vida, nas línguas, hábitos de consumo, alimentação, modo de pensar e de agir.

Surgiram novos suportes de difusão da cultura, como: internet, CD-ROM, DVD-ROMS, pendrives, blueway, entre outros. O final do século XX marca os efeitos da globalização no setor das comunicações, com grupos monopolizando este novo universo simbólico, desde recreação, educação, literatura ou informação. O cinema americano, a novela brasileira, são alguns exemplos de cultura de massas.

⁶⁰BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974. pp. 208-209

A publicidade tem papel fundamental na promoção e 'imposição' desses produtos em escala mundial, mesmo com as diferenças culturais, sociais e econômicas. As estratégias de marketing orientam a preferência e a sensibilidade, aumentando a capacidade de penetração em todas as esferas e camadas sociais. Dessa forma, o mercado industrial tradicional cede lugar ao mercado cultural e intelectual.

Montiel esclarece:

Esta apropriação do poder simbólico por uns poucos grupos que controlam praticamente todos os setores da comunicação no mundo, desde a produção à distribuição, evidencia um dos riscos maiores da globalização, que se manifesta, sobretudo, na tendência generalizada pela uniformização da cultura. Esta classe de cultura de massas (o *plastic people*) acaba gerando um modo de vida ou de pensamento padronizado que diverge com o comportamento de grande parte da população mundial.⁶¹

Este é um dos aspectos mais preocupantes decorrentes da globalização. Mas se nem todos têm a possibilidade de acesso aos produtos culturais oferecidos, é possível afirmar a predominância da padronização? Creio que somente o distanciamento da nossa época possa vir a responder este questionamento com propriedade.

Contudo o mesmo autor menciona que:

A globalização não somente teve efeitos alienantes e conseqüências de diminuição da identidade, tal como a fragmentação e a homogeneização de identidades locais. Ela também conduziu para a reafirmação de identidades tradicionais e para a emergência de movimentos contra-hegemônicos, de novas identidades transculturais, as quais, em vez de alienantes, são experimentadas como um meio para alcançar a autodeterminação e a liberdade. Estas novas formas de identidades globalizadas freqüentemente utilizam as novas tecnologias da informação pelas possibilidades que oferecem para transmitir suas reivindicações.⁶²

⁶¹ MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In *Alteridade e Multiculturalismo*. Op. Cit. p. 36

⁶² Idem Ibidem .pp.40-1

Acrescenta a possibilidade de divulgação do patrimônio cultural das populações autóctones, além de propagar a diversidade cultural existente no mundo.

As novas tecnologias não são boas ou más em sua natureza, o uso racional e ético dependerá do equilíbrio promovido pelo homem para utilizá-las como instrumento para a emancipação humana, sem perder a humanização.

Na verdade urge encontrar caminhos que facilitem e assegurem a construção da identidade e da cultura. Faz-se necessário estabelecer políticas nacionais e internacionais cuja finalidade seja preservar o patrimônio e promover a diversidade com fins culturais e educativos, e garantir a diversidade e o pluralismo culturais.

Abdala Junior revela:

A tendência à globalização neoliberal acaba afetando a formulação e implementação de projetos restritos ao âmbito nacional. Talvez se pudesse fazer ainda uma outra afirmação: os projetos nacionais somente se tornam possíveis, hoje, como imaginação e execução, desde que contemplem determinações transnacionais. Estas não têm origem necessariamente nos centros hegemônicos, a partir dos quais as fronteiras são modificadas ou anuladas, e a soberania pode ser transformada em figura retórica. Uma nova determinação, em oposição àquela que vem dos centros de poder da mundialização, pode vir dessa associação comunitária supranacional. Não parece que o enfraquecimento do Estado-Nação deva provocar, como conseqüência necessária, o ressurgimento passadiço de provincialismos, nacionalismos, regionalismos, etnicismos, xenofobias, racismos, fundamentalismos e outras formas de identidades dadas.⁶³

Conscientes das mudanças, e na tentativa de encontrar caminhos com vistas a humanizar esse processo, os Estados-membros da UNESCO adotaram a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, na qual, em seu artigo primeiro declara: “a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade”.

⁶³ JUNIOR ABDALA, Benjamin . Globalização e identidade: a bacia cultural ibero-afro-americana em perspectiva. In *Literaturas em movimento: hibridismo cultural e exercício crítico*. São Paulo, Coleção Via Atlântica, n5, 2003. p135

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.⁶⁴

As instituições escolares terão papel fundamental neste intento, pois no programa “Educação para Todos” da UNESCO, esta deve ser pensada de forma que favoreça o respeito à (identidade e alteridade) diversidade cultural. A educação é um fator imprescindível, via de acesso entre cultura e desenvolvimento. Cada país terá que fomentar a humanização da educação para promover o respeito à diversidade cultural. Contudo são aspectos que decorrem de políticas públicas sérias e comprometidas com os princípios fundamentais dos direitos humanos. Serão grandes os desafios, mas imensuráveis as conquistas.

A América, o Brasil são exemplos de processo pluricultural. Nossa História é um estuário marcado pelo encontro de diferentes culturas, um amálgama de etnias com suas peculiaridades. A cultura de origem já fixada com a européia, africana e mais tarde, em menor número, a asiática. O diálogo entre essas culturas propiciou o enriquecimento e a incorporação de novos elementos que possibilitaram a fusão de costumes, tradições, valores, princípios, que constituem o acervo cultural brasileiro.

A desigualdade social é uma realidade em muitos países, inclusive no Brasil. Langon atenta para a questão das culturas oprimidas. Lembra que “estamos diante de um único processo que, por uma parte produz o empobrecimento acelerado da maior parte da população mundial e, por outro, gera a destruição da maior parte das culturas e, conseqüentemente, da diversidade cultural”⁶⁵.

Salientamos que o empobrecimento é a privação do ser humano aos meios materiais, os quais são necessários para se ter acesso aos meios

⁶⁴ *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e plano de ação*. Autor: Unesco. Fonte: [ue] Unesco - Dominio Publico.

⁶⁵ LANGON, Maurício. *Diversidade cultural e pobreza*. In *Alteridade e Multiculturalismo*. Op. Cit. p.75

culturais e aos princípios básicos da dignidade humana (moradia, alimentação, vestuário, saúde, educação, segurança).

Rodrigues acrescenta que:

O conformismo, a passividade e a subserviência agravam-se quando o nível cultural-educacional dos excluídos é de baixa ordem, pois os mesmos vêem tal condição como determinismo ético, uma fatalidade histórica ou uma determinação divina. “Dos pobres será o reino dos céus” sempre lhes foi dito.⁶⁶

Muitas vezes, senão em sua maioria, o empobrecimento, causa a perda da identidade, o enfraquecimento da cultura, perda da possibilidade de condição da vida humana, de seu caráter humano. A pobreza gera a exclusão social, e surge nova cultura, não paralela, mas convergente, com conseqüências gravíssimas para toda a sociedade, para toda a humanidade.

As relações entre as culturas podem ter vieses construtivos como destrutivos. Compreender o Outro em sua cultura, não significa assumir a identidade alheia. A existência e abertura de espaços nos quais as culturas se intercambiam é salutar para a convivência e permanência das diferentes culturas, ou seja, para a diversidade cultural. As relações entre culturas, ou diálogos, abrem possibilidades e também limites dentro da própria cultura. Mas qualquer inter-relação passa pelo reconhecimento do Outro como igual, como humano. A relação deve ser permeada pelo diferente, jamais pelo desigual. Abrem-se como premissas o *pathos*, *êthos* e *logos*.

Compreendemos a diversidade cultural como a diversidade entre as diferentes identidades culturais. Pensando no geral, raça humana, com suas especificidades. Nesse sentido, a cultura é única para cada povo ou grupo social e as culturas como conjunto da diversidade humana.

Da mesma forma que cada pessoa é única, incomparável, insubstituível e incomensurável, assim são as culturas. A riqueza humana perpassa pelo indivíduo, sujeito histórico e portador de historicidade. Da mesma forma que o provérbio africano lamenta a perda de um idoso afirmando: ao se perder um velho, morre com ele uma biblioteca, cada um que parte leva consigo um acervo, muitas vezes desconhecido.

⁶⁶ RODRIGUES, Zita Ana Lago. Exclusão/Inclusão sociocultural e educacional. In *Alteridade e Multiculturalismo* p. 104

Até o momento pontuamos a relação do todo, a cultura como conjunto. Entretanto, o todo parte do uno. Sem este elemento único, o todo não existe. Concebemos a cultura como *Una*, na qual não se pode distinguir as partes, unidas de forma orgânica, cuja perda de um elemento reflete na totalidade, embora não a destrua. A cultura é em uníssono, ou seja, emitem sons, tons e cores de forma harmônica.

Somos como elos de uma corrente que se prendem a outros elos, com diferentes cores e formas. A ruptura de um elo não a quebra, mas de certa forma a enfraquece, a empobrece. A riqueza da humanidade está em sua diversidade, não na homogeneidade.

Cada ser humano interioriza e vive a sua cultura, de forma individual, mesmo sendo marcado por esta mesma cultura.

Rodrigues relembra:

Historicamente muitos povos, culturas e civilizações foram dizimadas por apresentarem formas diferentes, estranhas e diversas de conhecimentos e saberes. Os epistemicídios talvez tenham sido mais graves que os genocídios, pois neles sempre se constituíram formas de subordinação, dominação, marginalização e coerção, seja no mundo capitalista ou socialista.⁶⁷

A Educação Literária promove a construção de um sujeito crítico, além de ampliar a sensibilidade artística, política, ética, pedagógica, cristalizar valores, princípios para que os leitores sejam produtores, leitores críticos e não meros consumidores ou reprodutores. É imprescindível agir de maneira ética, condição necessária para o exercício da capacidade de escolha, a qual implica e prevê responsabilidade e imputabilidade.

⁶⁷ Idem Ibidem. p.94

A identidade refere-se à cultura, sendo esta um conjunto de ações e reflexões, criação e tradição, forma, conteúdo, possibilidade e realidade marcadas por contradições, pertencentes a uma comunidade humana. É a fonte de significado e de experiência de um povo, ou seja, construção coletiva que se realiza no tempo e no espaço, fruto e base da história, que está em permanente devir.

É relevante destacar que existem peculiaridades que distinguem cultura de identidade cultural, mesmo que as duas estejam ligadas entre si. A cultura não depende da consciência de identidade, contudo estratégias de identidade têm o poder de manipular e de modificar determinada cultura, passando esta a ter poucos referenciais em comum com a anterior. Para Cuche: “a cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas”.⁶⁸

No âmbito da psicologia social, a identidade articula-se ao psicológico e ao social de um indivíduo. Nesse sentido, é a confluência das múltiplas interações entre o indivíduo e seu ambiente social. Em suma, a identidade social se define pela união de vinculações dentro de um sistema social: gênero, idade, nacionalidade, posição social, castas, etnia, entre outros aspectos. A identidade é uma forma de reconhecimento do indivíduo, ou dos indivíduos como grupo, dentro de um sistema social. Ela funciona como meio de inclusão, e também de exclusão, distinguindo seus membros de outros grupos. Nesta concepção, a identidade cultural é uma categorização que diferencia o ‘nós’/‘eles’.

São três as concepções que predominam nesta área: objetivista, subjetivista e relacional/situacional. A primeira, como o próprio nome indica, relaciona-se com critérios objetivos, considerados como determinantes da identidade cultural (hereditariedade, genealogia, língua, cultura).

A essência da identidade, nesta visão, está ligada ao ‘genético’,

⁶⁸ CUCHE, Denys. Op. Cit. (nota 34) p.176

pois preconiza que a identidade cultural está relacionada ao grupo original de vinculação, ou seja, ela seria preexistente ao indivíduo, dessa forma não há mobilidade. Dentro desta perspectiva, o indivíduo e o grupo não exercem influência sobre a identidade cultural.

Na abordagem culturalista a herança biológica não é determinante, a primazia se estabelece na herança cultural. O indivíduo interioriza os modelos culturais, de forma a se identificar com o grupo de origem. A identidade é concebida como preexistente, e imposta socialmente.

Seguindo essa mesma linha, os 'primordialistas' consideram que a base está na identidade etno-cultural, pois esta seria a primeira e mais fundamental das vinculações sociais. São vínculos estruturados na genealogia, é no grupo étnico em que as emoções são partilhadas, a definição é automática.

A etnia é vista, nesta concepção, como uma das formas de significado e de reconhecimento, uma das estruturas primárias de reconhecimento e de distinção, e também de discriminação. Da mesma maneira que a religião, nação e gênero, a etnia é um dos princípios mais abrangentes de autodefinição cultural.

A concepção subjetivista considera a relevância das representações que os indivíduos fazem da realidade social. Para Cuche⁶⁹ “do ponto de vista subjetivista levado ao extremo leva à redução da identidade a uma questão de escolha individual arbitrária, em que cada um seria livre para escolher suas identificações”.

Em relação à concepção relacional e situacional o contexto relacional esclarece como e porquê determinada identidade é afirmada ou reprimida. Como a identidade se realiza e se efetiva no interior de contextos sociais, estes estabelecem o lugar dos indivíduos e orientam suas escolhas e suas representações; produzindo efeitos sociais reais.

Esta visão, proposta por Frederick Barth, transcende a formulação objetivismo/subjetivismo. Os traços culturais distintivos são utilizados para afirmar e manter uma distinção cultural. Apud Cuche, “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta

⁶⁹ CUCHE, Denys. Op. Cit.(nota 34) p. 181

unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações”⁷⁰. Nesse sentido, a identidade é construída e reconstruída de forma contínua por meio dos intercâmbios sociais.

Castells⁷¹ entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, poder haver identidades múltiplas”.

Caldera⁷² destaca que “somente se tem identidade na medida em que as expressões particulares se integram na universalidade das culturas. Apenas se alcança a universalidade quando esta se forma pela convergência de múltiplas determinações, pelo que chamamos a *unidade na diversidade*.”

A construção da identidade é um processo cultural, no qual esta se cria, consolida e se desenvolve por meio de elementos sociais, culturais, simbólicos, entre outros. Na contemporaneidade a dignidade humana natural é símbolo nuclear da identidade, palco de acirradas disputas, pois quem obtiver o controle dos mecanismos de produção de identidades deterá um importante instrumento de poder que legitimará, ou não, os mecanismos de poder estabelecidos.

A dignidade se origina da noção de *estado da natureza*. Hobbes, Spinoza, Locke e Rousseau em uníssono concordam que existe um estado de natureza, no qual todas as pessoas são iguais.

A análise de Locke se pauta na premissa que a propriedade é o elemento constitutivo da identidade dos indivíduos. A auto-afirmação da identidade é diretamente proporcional à possibilidade de conquistas materiais, Ser e Ter se identificam. A cultura do consumismo, na qual estamos inseridos, reflete essa dinâmica social. Sua visão alcançou eco em nossa sociedade. Em nome do direito natural é legítimo proclamar guerras, e inclusive legitima a escravidão. Várias guerras 'justas' foram desencadeadas em nome dos direitos humanos. Lembrando que Locke foi consagrado pai da primeira Constituição

⁷⁰ Idem Ibidem p.182

⁷¹ CASTELLES, Manuel. O poder da identidade. São Paulo, Paz e Terra, 2008. p.22

⁷² CALDERA, Alejandro Serrano. *A ética entre a mundialização e a identidade*. In. **Alteridade e Multiculturalismo**. Op. Cit. p.355

Americana, a do Estado da Carolina, e posteriormente, seu pensamento, quase que na totalidade, foi incorporado à Constituição Federal Americana. A propriedade, para Locke, é um direito natural, superior à vida.

(...) quem por direito de conquista possui um direito sobre a pessoa de determinados indivíduos, podendo eliminar eles se assim quiser, não possui por isso direito de se apossar de suas propriedades e usufruir delas (Capítulo V, parágrafo 182)⁷³

No sentido de conciliar a visão escravocrata e os ideais de liberdade, negava-se a condição humana dos indivíduos. A liberdade somente seria negada aos 'não-humanos'. A História confirma esta premissa (negros, subjugação do povo judeu pelos nazistas, entre outros).

Faz-se mister a diferenciação entre indivíduo e sujeito, bem como identidade do indivíduo e identidade do sujeito. Indivíduo é a pessoa humana considerada pela suas características particulares, físicas e psíquicas; parte da unidade que compõe a raça humana como grupo social. Sujeito é o ser individual, titular de direitos e deveres. Nessa confrontação Ruiz esclarece:

O indivíduo se sujeita flexivelmente (docilmente) aos referenciais externos elaborados pelo modelo social que configura sua identidade e adapta sua prática aos objetivos do sistema. O sujeito, diferentemente, constrói seus próprios referenciais (simbólicos) para autodefinir-se como pessoa, o que possibilita direcionar sua prática de modo autônomo. O indivíduo assume uma prática cooperante com as estruturas que o modelaram, ao passo que o sujeito cria suas próprias práticas, direcionadas segundo o universo simbólico por ele constituído. O indivíduo é livre para escolher entre uma diversidade de opções postas para ele, mas não por ele. O sujeito cria a sua opção de ser pessoa e seu modo de entender a sociedade.

É necessário frisar que o sujeito só existe a partir do momento em que constrói sua autoconsciência de sujeito, sua identidade. Sem identidade, isto é, sem a consciência, assumida para construir suas próprias possibilidades de ser, o sujeito simplesmente não existe. Sem a auto-identidade criadora o sujeito não pode agir como tal. Ele é reduzido a um mero executor de tarefas, valores ou projetos pré-postos para ele, perdendo a dimensão da autonomia e tornando-se um indivíduo sujeitado. O que caracteriza a identidade do

⁷³ Locke. Segundo tratado sobre o Governo Civil.

indivíduo moderno é o despojamento de sua dimensão de sujeito, ou seja, a cessão da autonomia de sua práxis criativa em instâncias heterônomas. O indivíduo carece de identidade de sujeito, transforma-se num ator que executa o papel por outros projetados.⁷⁴

Dessa forma, o termo sujeito possui um caráter referencial, está vinculado à autonomia do indivíduo, à heteronomia, à afirmação da alteridade do outro. Ser Sujeito implica no processo de autoconsciência e na consciência de seus atos, sua responsabilidade perante si, o mundo e o Outro. É sujeito de direitos e deveres.

A modernidade com sua dinâmica acelerada impulsiona o indivíduo a pertencer, a transitar e a conviver com um número plural de núcleos identitários, ou seja, entrelaça diferentes identidades em uma só pessoa. A identidade varia no tempo e o espaço, com papéis e práticas muitas vezes diversas: profissional, mãe, estudante, filha, amiga, cidadã, internauta, enfim, em cada circunstância se convive com pessoas diferentes, que por sua vez são pertencentes a outros núcleos identitários, que se articulam e coexistem e se desfazem, para se refazer, articular e coexistir com outro grupo, e assim, sucessivamente ao longo do dia, da vida, dos tempos.

Os papéis são exercidos e definidos com base nas normas estruturadas e idealizadas pelas instituições e organizações sociais. A maior ou a menor relevância desses papéis influenciam o comportamento das pessoas. Na identidade há a internalização, um processo de individuação que se constrói e se origina nas diferentes fontes de significado. Dessa forma pode-se inferir que os papéis organizam as funções, enquanto que identidades organizam significados.

Por sua vez, o significado organiza-se por meio de uma identidade primária (identidade basilar) que se auto-sustenta ao longo da díade tempo-espaço. Castells esclarece que:

A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de

⁷⁴ RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *O (Ab)Uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis*. In *Alteridade e Multiculturalismo*. p. 116-7

poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelo indivíduo, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de espaço/tempo.⁷⁵

Para Ruiz⁷⁶ o indivíduo deixou de possuir uma identidade global, que o defina de modo claro ao longo de toda sua existência. Agora ele transita, de forma difusa, ao longo de sua vida, entre uma pluralidade de identidades e formas de ser.

A cultura, ou as culturas são processos dinâmicos em constante construção, que recebem e fornecem influências, promovem a construção de identidades da mesma forma que são diretamente influenciadas por elas, é cenário e palco das práticas culturais. Busca na alteridade a dimensão basilar desse processo em constante transformação.

Caldera⁷⁷, apud Zubiri, esclarece que a alteridade não é somente o caráter abstrato de ser *alter*. Porque a alteridade não consiste em que a afeição nos faça presente algo meramente outro; por exemplo, este som ou esta cor verde. Mas que nos faz presente este outro em uma forma precisa; o outro enquanto outro.

Nesse sentido, é mister esclarecer o significado de 'interculturalidade'. O prefixo 'inter' prevê uma interação positiva. Interculturalidade por estar vinculada a uma estrutura econômico-social de determinada sociedade, gera elementos identitários específicos como linguagem, códigos, símbolos, práticas, ritos que são representativos de determinado grupo. Não é apenas o contato de duas culturas, mas um processo de hibridação. Na visão de Astrain⁷⁸ a interculturalidade alude a uma forma de sociedade emergente em que se reconhecem em suas diferenças e como objetivo comum busca compreensão e valorização.

⁷⁵ CASTELLS, Manuel. Op. Cit. (nota 71) p.23

⁷⁶ Idem Ibidem p. 147

⁷⁷ CALDERA, Alejandro Serrano. (nota 72) Op. Cit. p. 363

⁷⁸ ASTRAM, Ricardo Salas. *Ética intercultural e pensamento latino-americano: problemas e perspectivas de uma ética intercultural no marco da globalização cultural..* In ***Alteridade e Multiculturalismo***. Op. Cit. p. 327

As identidades são definidas e redefinidas ao longo da história da humanidade. É o Eu revelando o mundo. Um exemplo é o esforço histórico, individual e coletivo, no sentido de redefinir o gênero feminino. Castells postula que:

A essência do feminismo, como praticado e relatado, é a (re)definição da identidade da do gênero diferenças biológicas e culturais; ora, contrariamente, afirmando a especificidade essencial da mulher, freqüentemente declarando, também, a superioridade das práticas femininas como fontes de realização humana; ou ainda, declarando a necessidade de abandonar o mundo masculino e recriar a vida, assim como a sexualidade, na comunidade feminina. *Em todos os casos, seja por meio da igualdade, da diferença ou da separação, o que é negado é a identidade da mulher conforme definida pelos homens e venerada na família patriarcal.*⁷⁹

É importante ressaltar que a construção e validação da identidade feminina é um dos alicerces para uma infância respeitada e valorizada. No próximo capítulo, no qual abordaremos a cultura da infância, a presente afirmativa será esclarecida.

⁷⁹ CASTELLS, Manuel. Op. Cit. (nota 71) p.211

Se alguém perguntasse qual a fase mais bonita da vida, com certeza a maioria das pessoas responderia sem hesitação – a infância. Contudo ela nem sempre existiu, foi um 'sentimento' historicamente construído.

A infância, como a conhecemos hoje, é uma fase do desenvolvimento humano que antecede à adolescência e sucede ao pré-natal. É um período especial na formação do ser humano, rico em possibilidades, não só em relação às mudanças significativas que ocorrem no corpo físico, mas na formação do intelecto, do afetivo e do emocional.

Infantia tem o caráter de inacabamento, submissão, defeito; *infans* sugere aquele que não fala, não se comunica, e *creantia* refere-se ao animal que está sendo criado, à cria de um mamífero.

Se por um lado a infância é uma construção histórica, criança sempre existiu, mas em muitas sociedades e durante muitos séculos não recebeu os devidos cuidados e a necessária atenção. A criança está em permanente relação triangular, pai, mãe e filho/a. Qualquer que seja a realidade social, a estrutura familiar, a tríade permanece inalterada. Mas um fato deve ser considerado e analisado, os valores sociais e culturais determinam os papéis de pai, mãe e filho/a. A valorização ou depreciação da maternidade norteia o sentimento materno, e por decorrência influencia nas atitudes em relação às crianças.

Historicamente, na família ocidental, o poder paterno sempre teve primazia, inclusive na relação marital. Juristas e historiadores apontam sua gênese na Índia, hipótese confirmada pelos textos sagrados dos Árias, Bramanas, Sutras e Vedas, nos quais a família é concebida como núcleo religioso e o pai é o chefe, visão que se mantém inalterada por toda a Antiguidade, acentuada na cultura romana e atenuada na grega.

Aristóteles, em seu legado filosófico, foi o primeiro a justificar a autoridade masculina, tanto paterna como na relação marital. Prenunciava a desigualdade natural entre os seres humanos: escravo, filho como ser

imperfeito e inacabado, e a mulher como princípio negativo do homem, personagem secundária na fecundação, cujo mérito estava vinculado ao da procriação.

A teologia Cristã, de raiz judaica, enfatiza em seus textos bíblicos a autoridade paterna e marital. Em Gênesis, capítulos 2 e 3, o ato da criação, e na epístola aos efésios, 5, 23-24, recomenda: “Vós, maridos, amai vossas esposas, como também Cristo amou a igreja, (...) assim como a Igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos”. Dessa maneira, os direitos do pai/marido se enraizaram como direito divino.

A doutrina católica limita os direitos do pai, suprimindo o direito de morte, baseada na concepção de dever de pai para com seus filhos, e na visão de filho como presente divino ou cruz a ser carregada. A partir dos séculos XII e XIII a Igreja condena o aborto, o infanticídio e o abandono dos filhos, sendo este último tolerado. Em decorrência deste aumento, no século XVII são criadas as primeiras casas de acolhimento de crianças abandonadas.

São inúmeras as evidências que comprovam a autoridade paterna, na opinião de muitos, essencial para a manutenção social baseada em hierarquias, na qual a obediência era uma virtude necessária e o poder paterno deveria ser mantido. A pressão social era tal, que para a formação da família o amor era secundarizado, haja vista os contratos matrimoniais e a troca por dotes que perdurou séculos, sendo ainda realidade em algumas sociedades. Serão necessários séculos para que o casamento de conveniência ceda lugar à união estruturada no amor.

Tanto na relação marital como na paterna predominavam o medo em detrimento da ternura e do amor. A desobediência filial ou da esposa era punida com açoite, visão que imperava tanto nas elites como nas classes menos abastadas. Mãe e filho estavam em condições iguais, sujeitos a mesma violência e severidade.

Os estudos de Ariès⁸⁰ evidenciam que apenas no início do século XVII são notadas as primeiras manifestações de valorização da criança. O pensamento de Rousseau impulsionou uma importante quebra de paradigmas,

⁸⁰ ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, LTC, 2006.

fazendo surgir novas idéias sobre a família alicerçada no amor materno. A obra rousseana de referência, *Émile*, foi publicada em 1762.

Entretanto, Antonio Candido lembra que ainda hoje muitos adultos possuem uma visão centrada em si mesmo, na qual há a predominância do adulto branco e civilizado.

Quando lembramos que Rousseau discerniu há mais de duzentos anos que o menino não é um adulto em miniatura, mas um ser com problemas peculiares, devendo o adulto esforçar-se por compreendê-lo em função de tais problemas, não dos seus próprios; e que, no entanto, depois de dois séculos a maioria dos brancos, civilizados, continua a tratar os seus filhos e alunos como se esta verdade não estivesse consagrada pelos teóricos e pela observação de todo dia – quando pensamos nisso podemos, comparativamente, avaliar a força chamada ilusão antropocêntrica.⁸¹

A criança, durante muito tempo, era representada de maneira negativa, vista como símbolo da força do mal, vinculada ao pecado original. Santo Agostinho concebe a infância como período isento de valor, sem especificidade, indício da corrupção humana, dentro dessa visão justifica-se o uso de ameaças, varas e palmatórias.

Badinter, apud Snyders exemplifica:

No final do século XVII, C. Joly, em seu *Sermon pour le père* diz claramente aos pais a verdade que muitos não querem ouvir: “Sabeis ... o que custa a pais e mães educar filhos desobedientes, recuperar filhos mal-nascidos, manter filhos sem gênio e sem talento, para conquistar filhos ingratos e sem caráter, para reconduzir aos seus deveres, filhos extraviados e entregues às paixões, filhos desregrados e libertinos, pródigos e dissipadores. Não é disso que estão cheias as famílias, e que haverá de mais comum?” Texto bastante cruel, com forte cheiro de agostinismo e que aparecerá como um *leitmotiv* do século XVII até o início do século XVIII. Fazem-lhe eco Bossuet: “A infância é a vida de um animal”, e o doce São Francisco de Sales, que afirma: “Não só em nosso nascimento, mas ainda durante nossa infância, somos como animais privados de razão, de palavras e de discernimento.”⁸²

⁸¹ CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Op. Cit (nota 51) p. 37

⁸² BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985. p.60

Além da criança associada com o mal e com o pecado, ela também foi considerada como um estorvo. Quem já teve um bebê em casa sabe a dedicação, o cuidado e a paciência que são necessários. Amamentação a cada 4 horas, troca de fraldas, fazer arrotar, choros constantes, rituais de higiene, entre outros. Realizar todos esses afazeres e muitas vezes sem auxílio, e no período de 'resguardo', com seio doendo, pontos em fase de cicatrização, com sucessivas noites mal dormidas, realmente, não é tarefa fácil. Se em nossa cultura e em nossa sociedade atual, os cuidados para com um bebê são vistos como ato de amor, estreitamento de vínculos, dever dos pais, nem sempre esses cuidados foram assim concebidos.

Muitas mães contratavam amas-de-leite com o intuito de 'se livrar' da tarefa de amamentar e de cuidar do bebê. As primeiras agências que se têm notícia surgiram na capital francesa no século XIII. A contratação iniciou pelas famílias aristocráticas perdurando até final do século XVI. A partir do século seguinte a situação se agrava, pois as famílias burguesas passam a entregar seus filhos às amas-de-leite, e no século XVIII todas as camadas da sociedade enviavam as crianças à casa das amas.

A nobreza e a alta burguesia contratavam as amas para atendimento a domicílio. O acordo ocasionava outro problema, o filho da ama era privado do leite materno. Badinter revela que “em 1780, na capital, em cada grupo de 21 mil crianças que nascem anualmente, menos de mil são amamentadas pelas mães, mil são amamentadas por uma ama a domicílio (...) 19 mil são confiadas a amas fora do teto materno”⁸³. Como consequência direta, constatava-se o alto índice de mortalidade infantil.

O aleitamento materno não era bem aceito pelas mulheres, prevalecia a preocupação estética, pois acreditavam que o ato deformaria os seios. Outro fator gerador de recusa estava relacionado com o julgamento de que amamentar era sinal de desprestígio social, pois como já foi mencionado a nobreza incitou a transferência às amas. Mães, sogras, parteiras desaconselhavam às jovens mães o ato de amamentar, sendo considerado gesto sem pudor. Os maridos demonstravam aversão proveniente do cheiro do leite, além de que os médicos proibiam relações sexuais entre os casais não só

⁸³ Idem Ibidem p.68

durante o período gestacional, mas inclusive durante a amamentação. O leito conjugal era 'trocado' pelo das amantes, fato que desagradava as esposas e estimulava a entrega do bebê às amas ou ao desmame precoce. A maternidade era rejeitada pelas mulheres, além de não receber valorização ou atenção da sociedade.

Badinter comenta que as mulheres da alta sociedade tinham uma agitada vida social.

Os prazeres da mulher elegante residem essencialmente na vida mundana: receber e fazer visitas, mostrar um vestido novo, frequentar a ópera e o teatro. A mulher de vida social joga e dança todas as noites até as primeiras horas da manhã. Gosta, então, de 'gozar de um sono tranqüilo, ou pelo menos só seja interrompido pelo prazer'. E ao meio-dia ela ainda dorme.⁸⁴

Montesquieu reflete os valores predominantes da época ao comentar:

Tudo o que se relaciona com a educação dos filhos, com o sentimento natural, parece ao povo algo baixo". O mesmo acontecia nas classes abastadas: "nossos costumes são que o pai e a mãe não criem mais os seus filhos, não os vejam mais, não os amamentem mais. Não nos comovemos mais ao vê-los, são coisas que escondemos de todos os olhos, e uma mulher perderia a elegância se aparentasse preocupação com os filhos.⁸⁵

Na França do século XVIII, a criança era referida pelo termo *poupart*, que se transforma em *poupée*, boneca e atualmente em *poupon*, bebê. *Poupart* é considerado como um brinquedo que proporciona prazer. Badinter sugere que os pais assim sentiam e tratavam a criança, como brinquedo nas mãos dos adultos. Essa idéia é reafirmada por vários médicos da época, os quais enfatizavam a necessidade de educação e dos cuidados com a saúde para que ela fosse moldada, remodelada.

A pediatria surge como especialidade somente no século XIX, e a palavra em 1872. Muitos médicos evitavam atender crianças doentes, pois o

⁸⁴ Idem Ibidem. p.99

⁸⁵ VANDERMONDE, Essai sur la manière de perfectionner l'espèce humaine, 1750.

tratamento era mais difícil em decorrência da falta de comunicação entre os pares. As informações fornecidas pelos pacientes era base fundamental para o diagnóstico, secundarizavam-se a auscultação e o exame clínico. Os cuidados com as crianças foram 'delegados' às curandeiras, tendo em vista a falta de interesse médico em relação às crianças.

A partir das situações arroladas, percebe-se a indiferença e o descaso com que a criança foi historicamente tratada. Esse mesmo descaso e distanciamento se refletem na postura materna e paterna, fatos que acarretam o abandono moral e até mesmo físico da criança. Neste rastreamento histórico, analisado pelo olhar do século XXI, percebe-se o infanticídio e a negligência que as crianças eram vítimas, pois neste período histórico a situação era vista como normal, o abandono fazia parte da cultura.

A frieza parental era uma atitude que visava o não apego, devido o elevado índice de mortalidade infantil, afinal a grande maioria das crianças morria, mas será que a morte não estaria relacionada justamente ao abandono sofrido pelos infantes? Para muitos leitores a resposta é óbvia, mas não se pode desconsiderar que na época as condições nas diferentes esferas, saúde, educação, social, financeira, econômica eram outras. Não cabe julgamento, apenas análise dos fatos históricos, situação proporcionada pelo distanciamento histórico. Enfatizamos que essa realidade não pode ser considerada como predominante em todas as famílias. Não quer dizer que não existissem pais amorosos e responsáveis, mas esses eram a minoria.

A relação entre mãe e filho, e o amor materno, foi se modificando ao longo dos séculos, na verdade como o 'amor' não era um valor social nem moral, não era base matricial para a constituição familiar e nem para os relacionamentos entre seus membros.

A desigualdade de tratamento entre os filhos dependia do sexo e do lugar que estes ocupavam no seio familiar. Mesmo a relação entre mãe e filha era isenta de proximidade. Filha era sinônimo de despesas, dote, e de laços de amizade proporcionados pelo matrimônio, mas em sua maioria envoltos em interesses. Caso não se casasse, seria necessário enviá-la ao convento, fato que também onerava a família. Outra possibilidade era encaminhá-la como criada a alguma residência.

O privilégio estava com o primogênito, herdeiro do patrimônio e do título de nobreza, caso pertencente a esta classe. Em todas as esferas sociais os benefícios atingiam o filho mais velho, do sexo masculino, inclusive na divisão dos alimentos como na porção de carne, em que o filho mais velho a recebia, enquanto os outros não. Na relação afetiva também se observava a distinção, pois as mães o conservavam perto durante a primeira infância. De acordo com as posses dos pais, os primogênitos recebiam a melhor instrução, enquanto os outros filhos eram enviados para a casa de amas.

A relação de cuidados envolvia interesses, pois o primogênito era o responsável pelo amparo aos pais. Para os outros filhos dois caminhos se desenhavam, a vida eclesiástica ou a carreira militar.

No que concerne à educação, a infância pode ser analisada pelo viés antagônico de duas concepções que nortearam a relação filosófica da noção de infância. Em seus estudos Ghiraldelli⁸⁶ considera que a primeira concepção, data do século XVII, na qual ela é considerada como uma fase negativa, devendo ser superada para dar espaço ao ser ideal, o adulto. Visão baseada, sobretudo, nos ideais cartesianos.

A segunda concepção é positivista, na qual a infância é uma fase além de natural, necessária à formação, vista como criativa e determinante na construção do adulto. Esta posição está vinculada com o século XVIII, na figura de Jean-Jacques Rousseau.

A educação feminina era voltada para 'desenvolver' habilidades manuais, a educação intelectual era proibida, pois a intenção era que as mulheres se tornassem esposas e donas-de-casa eficientes. Nos internatos ou conventos do século XVII pouco tempo era dedicado ao ensino das letras, o trabalho visava o manejo das agulhas e cursos de religião. As meninas filhas de famílias mais abastadas recebiam lições de boas maneiras. A educação muitas vezes era informal, possibilitada pelos diálogos que a vida social oferecia, com a qual elas puderam ter contato com ciências e filosofia. As que sabiam ler, 'aprofundaram' o assunto com leituras. Contudo pais e maridos, e até mesmo intelectuais como Montaigne, Rousseau, Molière e Fènelon procuraram convencê-las do contrário.

⁸⁶GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação Brasileira*. São Paulo, Cortez, 2006.

Fênelon previu um currículo mínimo às jovens, no qual se ensinava o básico da matemática, visto ser uma ciência para homens, e literatura clássica e religiosa. Era proibido direito, e as línguas. Latim e História somente o essencial para a Moral e Religião.

A educação dos menores se baseava em três momentos: casa da ama, retorno ao lar e a entrada em convento ou internato. Estamos no século XVIII, na classe burguesa. O recém-nascido era entregue à ama. Badinter relata:

As mais pobres começam a sofrer a prova cruel da viagem que as deve levar ao campo. Segundo o médico Buchan, amontoam-nas em carroças mal cobertas onde são tão numerosas que as pobres amas se vêem obrigadas a segui-las a pé. Expostas ao frio, ao calor, ao vento e à chuva, não mamam senão leite aquecido pelo cansaço e pelo jejum da ama. As crianças mais frágeis não resistiam a esse tratamento e com frequência as amas as devolviam aos pais mortas, poucos dias após sua partida.

Garden conta alguns casos que figuram nos relatórios de polícia de Lyon ou de Paris sobre essas horríveis condições de transporte. Uma intermediária leva seis bebês numa viatura pequena, dorme e não percebe que um bebê cai e morre esmagado por uma roda.⁸⁷

Com a exposição anterior pode-se perceber a precariedade e o descaso com que as crianças eram tratadas. Além disso, muitas amas eram doentes ou mal nutridas sofriam de sífilis, sarna, escorbuto, entre outras enfermidades que alteravam o leite e contaminavam o bebê. Sem mencionarmos os aspectos de higiene que vigoravam na época, alguns bebês ficavam horas e até dias sem a troca de 'fraldas'. São elas, as amas, que utilizavam o chifre furado* com leite de vaca para alimentar as crianças. Não raro acrescentavam narcóticos ao leite para fazer a criança ficar mais tranquila e dormir. As crianças permaneciam sob os 'cuidados' das amas até os quatro anos, em média. Nem sempre elas recebiam a visita de seus pais. O desinteresse era uma constante, fazia parte da cultura. Quando a criança sobrevivia a todos os percalços, muitas vezes retornava à casa paterna com

⁸⁷BADINDER. Elisabeth. Op. Cit. (nota 82) p.122

* Precusores da mamadeira.

sérios problemas de saúde. Se os pais mal visitavam seus filhos, como poderiam ter certeza que a criança que retornava era realmente seu filho? Não cabe a nós respondermos a esta inquietante pergunta.

Ao retornarem da casa da ama, o filho pertencente às classes mais abastadas era confiado a uma governanta até os sete anos, após este período, os meninos eram entregues aos preceptores. Estes eram incumbidos de ensinar a ler e a escrever. Entre os oito e dez anos eram encaminhados ao internato, para receber uma instrução mais 'acadêmica'.

Nesse sentido, pode-se perceber o pouquíssimo contato que as famílias tinham com seus filhos, não existia vínculo de afeição entre pais e filhos, a educação era delegada a estranhos. A maternidade se resumia em gestar e parir, não existia o sentimento materno, a preocupação em acompanhar seu desenvolvimento, participar da vida das crianças.

A escola progressivamente vai se desenhando no final do século XVI. Os jesuítas e os oratorianos se dedicam à educação e rivalizam como referência nesta esfera. No período seguinte surgem escolas para meninos e meninas, internatos para os rapazes e conventos para as garotas. Novo afastamento de casa. Quando as meninas retornavam, já eram moças e o casamento as esperava. Os meninos concluíam os estudos clássicos em colégios.

A burguesia almejava ver suas filhas instruídas, no intuito de serem mães e esposas mais destacadas, e garantir a moralidade. Uma mulher inteligente conduz melhor o casamento e tem melhores condições de exercer a maternidade. A instrução feminina passou a ser valorizada, inclusive representava um diferencial no valor do dote, e como possibilidade 'honesta' de ganhar a vida. O único ofício permitido era de docente, o que a transformava em 'mãe espiritual'. Foram criados cursos secundários para meninas, sob a constante supervisão das mães, que acompanhavam e orientavam a educação das filhas.

No século XVIII as mulheres alcançam a autonomia intelectual. A liberdade foi conquistada, tendo como base a educação intelectual. No final deste mesmo século inicia-se o reconhecimento da importância da mãe e de seu papel.

Publicações datadas de 1760 incentivam a amamentação e recomendam que as crianças sejam cuidadas pelas suas mães. Um novo valor social é construído, o amor materno, vinculando-o ao instinto materno e ao amor doação, renúncia que toda mãe deve ter pelo seu filho.

Neste rastreamento histórico percebe-se como a questão da amamentação foi crucial para o fortalecimento do vínculo materno-filial. São os cuidados permanentes, a atenção, o convívio, o carinho, a dedicação e a preocupação que estabelecem e fortalecem a relação entre pais e filhos, fazem nascer um poderoso e vital sentimento, o amor.

A sobrevivência da criança é a palavra de ordem, consolidação do sentimento materno que ocupa a mente e a pena de teóricos, pensadores:

Moralistas, administradores, médicos puseram-se em campo e expuseram seus argumentos mais sutis para persuadi-las a retornar a melhores sentimentos e a “dar novamente o seio”. Parte das mulheres foi sensível a essa nova exigência. Não porque obedecessem às motivações econômicas e sociais dos homens, mas porque um outro discurso, mais sedutor aos seus ouvidos, esboçava-se atrás do primeiro. Era o discurso da felicidade e da igualdade que as atingia acima de tudo. Durante quase dois séculos, todos os ideólogos lhes prometeram mundos e fundos se assumissem suas tarefas maternas: “Sede boas mães, e sereis felizes e respeitadas. Tornai-vos indispensáveis na família, e obtereis o direito de cidadania”. (...) Acreditaram nas promessas e julgaram conquistar o direito ao respeito dos homens, o reconhecimento de sua utilidade e de sua especificidade. Finalmente, uma tarefa necessária e “nobre”, que o homem não podia, ou não queria, realizar. Dever que, ademais, devia ser a fonte da felicidade humana.⁸⁸

Badinter preconiza que três discursos que foram fundamentais em defesa da criança: econômico, filosófico e às mulheres. O discurso econômico era dirigido aos homens esclarecidos, e se pautava na relevância da população para um país, a qual é concebida como valor, potencialmente riqueza econômica, investimento lucrativo para o Estado, mão-de-obra necessária e essencial para o capitalismo crescente.

⁸⁸BADINDER, Elisabeth. Op. Cit. (nota 82) p. 146-7

As idéias de igualdade e de felicidade individual motivaram o desenvolvimento do amor e da sua expressão. A igualdade entre os seres humanos, mulheres, homens e crianças assegura a autoridade parental, na qual a imagem paterna se transforma e compensa a fragilidade infantil, vem em auxílio à materna.

No século XVIII modifica-se a relação marital, agora fundamentada no amor. A esposa é a companheira querida, amada, desejada, 'escolhida'. A autoridade masculina passa a ser questionada e se enfraquece, o medo cede lugar ao respeito, ao carinho e ao amor. A liberdade de escolha do marido foi uma conquista importante, os filhos dessa união são desejados, frutos do amor. A educação feminina se faz necessária, inclusive no lar, as meninas passam a ser estimuladas a serem maternais desde a infância.

Nesse sentido, a educação é determinante da cultura e da personalidade, influenciando comportamentos e atitudes que são consideradas 'naturais' ao sexo feminino ou ao masculino. Cuche revela que:

As diferenças culturais entre os grupos humanos são então explicáveis em grande parte por sistemas de educação diferentes que incluem os métodos de criação dos bebês (aleitamento, cuidados do corpo, modo de dormir, desmame, etc) muito variados de um grupo ao outro.⁸⁹

A mulher passa a ter um papel fundamental na convivência e na felicidade familiar. Se no período anterior ela foi identificada com a serpente ou com criaturas diabólicas, passa a ser representada na figura de Maria, mãe de Jesus. A docilidade, renúncia, amor altruísta são expostos como virtudes femininas. Como decorrência a família desfruta de uma vida mais privada, íntima. Os pais responsabilizam-se pelos filhos, inclusive pela sua felicidade.

Outro discurso de suma relevância, o terceiro apontado pela pesquisadora é o discurso dos intermediários direcionado, sobretudo às mulheres. Elas são consideradas responsáveis pela nação, essenciais à sociedade. O papel desempenhado pela mãe passou a ser fundamental e responsável pela grandeza política das nações.

⁸⁹ CUCHE Denys. *A noção de culturas nas ciências sociais*. Op. Cit. (nota 34) p.91

Estudos realizados na época constataram que entre os povos bárbaros e selvagens os homens amamentados pelo leite da mãe haviam se tornados mais saudáveis e robustos. Assim que se civilizavam, as mães deixavam de aleitar, recorrendo às amas mercenárias, em decorrência as novas gerações se enfraqueciam e a perdiam as qualidades essenciais. Moralistas inferiam que quanto mais culta e rica a nação, mais as mulheres renunciavam à maternidade.

A natureza era idolatrada e as mulheres eram comparadas às fêmeas de animais, as quais 'cumpriam seu dever' amamentando os filhotes. A mulher 'selvagem' era endeusada, pois amamentava os filhos, acarinhava seus bebês e proporcionava liberdade ao corpo infantil, não utilizavam faixa ou outros tecidos que limitassem seus movimentos. Nesse sentido, todos os discursos remetiam à natureza humana e animal, no intuito de provar a importância da amamentação e a sua relação com a 'lei da natureza'. Seguindo a mesma linha, teóricos argumentavam que somente quando a mulher desempenha seu papel de mãe, é que pode ser considerada como tal.

Cuche salienta que: “Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades”⁹⁰. Dessa forma, o sentimento materno e a natureza feminina também possuem esse mesmo viés cultural.

Durante o século XVIII insiste-se na divulgação da mulher como mãe, colocando-se em evidência os atrativos maternos, enaltecendo as mães que cumprem seu dever, pois estariam colaborando na 'criação'. Rousseau tece comentários a respeito, inclusive, da vida familiar e a responsabilidade feminina no 'comportamento' do esposo.

O gosto pela vida doméstica é o melhor contraveneno para os maus costumes. A balbúrdia das crianças, que se crê importuna, torna-se agradável; torna o pai e a mãe mais necessários, mais caros um ao outro; consolidada, entre eles, o elo conjugal. Quando a família é alegre e animada, os cuidados

⁹⁰ Idem Ibidem p. 11

domésticos constituem a ocupação que a mulher mais aprecia e a mais doce distração do marido. Assim, só por se corrigir esse abuso, rapidamente se operaria uma reforma geral, rapidamente a natureza recuperaria os seus direitos. Quando as mulheres voltarem a ser mães, os homens voltarão a ser pais e maridos.⁹¹

Apelaram na intenção de amedrontar as mães que se negavam amamentar, a natureza se encarregaria de 'punir', inclusive com a morte. Recusar aleitar o filho é um ato imoral, um pecado, passível da ira divina, além de ser considerada uma injustiça.

Alguns séculos foram necessários para que as mulheres aceitassem o papel de mãe. Independente da classe social, desempenhar a função materna e receber o reconhecimento da sociedade, de seu valor e importância no seio familiar foram determinantes para a alteração de valores no que tange o comportamento da mulher como mãe.

A visão de que o carinho e os cuidados maternos são insubstituíveis e essenciais à sobrevivência e saúde do bebê, foram solidificando-se e sedimentando-se como parte da cultura, que em maior ou menor grau perdura até hoje.

O amor passou a ser um valor respeitado e valorizado, e como decorrência a perda da criança passou a ser sentida. A morte de um filho/a é uma dor imensurável. Como consequência, a saúde do bebê, da criança é alvo de preocupação e de atenção; as mães, em sua ansiedade, compartilham com os médicos suas dúvidas e angústias. Um novo personagem entra em cena, o médico da família. Tranquiliza as mães poderem contar com a autoridade a domicílio.

A mudança de mentalidade traz inúmeras consequências que são sentidas por toda a sociedade: diminuição do número de internatos, aumento quantitativo da amamentação materna, criação de colégios em regime de externatos, presença efetiva da mãe no lar se incumbindo de todas as tarefas que se relacionam à prole, diminuição da frequências das mulheres em salões, preocupação com o futuro dos filhos, controle de natalidade, significativo decréscimo da taxa de mortalidade infantil. O centro da família passa a ser a mãe, e valoriza-se a criança e a infância.

⁹¹ROUSSEAU, Jean-jacques . *Emílio*. Portugal, Publicações Europa-América, V1. 1990. p.26

A mulher que exerce seu papel materno é exaltada pela sua grandeza e altruísmo, em paralelo as que não queriam ou não podiam sê-lo, eram condenadas e pré-julgadas pela sociedade. A dificuldade da inserção da mulher no mercado de trabalho está ligada ao seu papel de mãe, pois sua recusa era alvo de condenação moral.

Uma nova relação familiar se constrói e uma nova mãe nasce:

A nova mãe passa portanto muito mais tempo com o filho do que a sua própria mãe passara com ela. E é bem o fator “tempo” que marca a distância entre duas gerações de mulheres. As antigas mal “tomavam conhecimento” da prole, e consagravam o essencial de seu tempo a si mesmas. As novas vivem constantemente junto dos filhos. Amamentam, vigiam, dão banho, vestem, levam a passear e cuidam. A criança já não é relegada à distância, ou a outro andar. Ela brinca ao pé da mãe, faz as refeições a seu lado e conquista seu lugar no salão dos pais, como o testemunham numerosas gravuras. Estabelecem laços que tornam mais difíceis, senão impossíveis, as separações de antigamente. Os pais, e a mãe em particular, não têm mais desejo de exilar os filhos nos conventos ou nos colégios.⁹²

São as mulheres da burguesia as primeiras a trazerem para si a responsabilidade materna. Alguns fatores podem ter influenciado essa decisão. A maioria não tinha pretensões intelectuais, não colaborava financeiramente com o sustento familiar, e seu tempo era ocioso sem função ou papel definido. A casa passa a ser seu universo onde reina soberana. Os filhos passam a ser um ideal, uma razão para viver, um projeto de vida ao qual se dedicam. Entretanto se constata que as mulheres da aristocracia foram as que mais se recusaram a exercer seu papel de mãe, influenciadas por uma vida de luxo, festas e eventos sociais.

A mulher se liberta da visão servil, na qual ela é submissa. A luta das mulheres na conquista de seus direitos levou-as a questionar a noção de dignidade aplicada nas sociedades. Reconhecer sua identidade feminina, com direitos e deveres, nas conquistas sociais e legais.

⁹² BADINTER. Op. Cit(nota 82) p.211

Badinter, com base na descrição de Balzac e em seus estudos, conclui: “Quando tem ambições (mundanas, intelectuais, ou profissionais, como acontece hoje) e meios para realizá-las, uma mulher é infinitamente menos tentada do que outras a investir seu tempo e energia na criação dos filhos”.⁹³

A situação se complica para as mulheres pertencentes às classes mais desfavorecidas. Essenciais na contribuição financeira, o trabalho para elas é fonte de sustento de sobrevivência. Sem possibilidade de cuidar dos filhos, estes continuam sendo considerados um pesado fardo. Muitos filhos, moradia precária, falta de condições básicas e de informação. Como consequência as crianças são entregues às amas ou abandonadas. Na segunda metade do século XVIII cresce o número de crianças abandonadas e a mortalidade infantil dessa faixa social permanece inalterada.

As amas-de-leite foram substituídas pela mamadeira de leite, fato que colaborou para o aumento do índice de sobrevivência das crianças nos lares menos abastados e carentes de ajuda nos cuidados com a prole.

Embora as situações anteriores sinalizem, não se pode esquecer que a situação social e econômica dos pais não são condições determinantes para o amor materno e paterno. O amor materno envolve não somente o aspecto do aleitamento, mas todo o cuidado para com a criança inclusive educá-la, transmitir valores morais, instrução intelectual, religiosa.

Como explicitado no início deste capítulo, a criança está em permanente relação triangular, pai, mãe e filho/a. Mas afinal, qual a trajetória do pai nesta dinâmica social? A função materna se consolidou com o passar dos séculos, e ainda em processo de ajuste, principalmente com a necessidade cada vez mais urgente do efetivo exercício da função materna.

O aumento das responsabilidades na criação dos filhos às mães, ofuscou a imagem do pai. Lentamente houve o declínio da sua autoridade e importância, sendo gradualmente substituído pela autoridade e importância maternas.

Da mesma forma que se resgatou a função materna e se construiu a imagem da mulher-mãe, vivemos em um período que se tenta resgatar e construir a imagem do homem-pai.

⁹³Idem Ibidem p. 228

Se no pretérito a mãe reinava no interior do lar e o pai no ambiente externo, responsável pelo sustento da família, na contemporaneidade a mulher aspira mais que ser rainha do lar. A mulher moderna estuda desde a mais tenra infância, sonha em conquistar uma vaga na universidade, graduar-se, especializar-se na área escolhida e busca meios de ascender profissionalmente. As que intencionam formar uma família e ter filhos querem conciliar as diferentes funções, mas para tanto é necessário que o pai exerça efetivamente sua função de genitor. E as mulheres-mães os chamam a assumir e compartilhar essa responsabilidade.

Devo enfatizar que trataremos aqui das famílias nucleares tradicionais, sendo que a qualquer momento outra personagem possa assumir essa responsabilidade. É crescente e notória a existência de diferentes padrões familiares, cada vez mais ecléticos, nos quais convivem e se formam por pessoas do mesmo sexo, mulher mãe e pai, homem pai e mãe, avós que assumem a responsabilidade por diferentes situações, pais sociais, enfim, são muitos os modelos de família, mas todas necessitam de pessoas que exerçam papéis definidos, dos quais aqui faremos referência ao da mulher como mãe e do homem como pai.

Mas afinal, quais seriam as responsabilidades paternas? Excetuando o período gestacional, todas as outras tarefas podem e devem ser exercidas conjuntamente. Não há nada que impeça o homem de fazer e dar mamadeira, dar banho, trocar fraldas, acompanhar em consulta médica, brincar, conversar, convencer a criança a comer verduras, orientar nas tarefas escolares, participar das reuniões para pais, entre outras mil e tantas tarefas que são necessárias para a boa educação e desenvolvimento filial. O maior empecilho é o arraigado machismo, fruto de uma cultura e educação secular, nas quais foi delegado à mulher os cuidados com os filhos.

Da mesma forma que o amor materno é fruto da convivência e dos cuidados para com a criança, o amor paterno se constrói da mesma forma, pautado nesta nova dinâmica que se instala e passa a vigorar até a presente data.

Discordamos de Badinter quando ela afirma que:

O mau pai é geralmente o homem pobre, o operário ou o pequeno artesão amontoado, já no fim do século XIX, em apartamentos demasiado pequenos, o bêbado que se embriaga no botequim e só volta à casa para dormir e descarregar sua violência acumulada sobre a mulher e os filhos. É também o homem desprovido de educação que não sabe, por exemplo, inculcar nos filhos os valores morais e sociais, o pai do futuro vagabundo e delinqüente.⁹⁴

Desconhecemos os critérios utilizados pela autora para considerar o homem bom ou mau pai, contudo bons pais e mães sempre existiram, a questão é na verdade quantitativa, a ponto de necessitar da interferência do Estado para que os papéis sejam cumpridos por um maior número de cidadãos.

Inferimos que a postura de mau pai está associada mais às questões culturais que de fundo econômico. Embora encontremos mais relatos e denúncias provenientes de esferas sociais menos abastadas, não consideramos prudente concluir que os pais oriundos dessa classe sejam os principais protagonistas da violência doméstica.

Acreditamos que a violência existe em todas as classes, em diferentes graus, contudo a exercida pela classe dominante contra seus familiares é mais velada, menos divulgada, e nem sempre deixa sinais físicos. A vergonha e o medo levam, como levaram, muitas mulheres a aceitarem a situação caladas, e a sociedade, da mesma forma, fingia não ver. Permanece em vigor o provérbio que 'ensina': "Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher".

Da mesma forma, também consideramos duvidoso o trecho que se segue:

No século XIX, o Estado, que se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinqüente ou simplesmente carente, adquire o hábito de vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente constatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. Surgem no universo infantil novos personagens que, em diferentes graus, têm por função desempenhar o papel deixado vago pelo pai natural. São eles

⁹⁴BADINTER, Elisabeth. Op. Cit (nota 82) p. 288

o professor, o juiz de menores, a assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos antigos atributos paternos.⁹⁵

Dessa maneira faremos uma lacônica exposição de cada uma das profissões citadas com o intuito de mostrar ao leitor que não procedem as afirmações da autora. Em nenhum momento da pesquisa houve evidências que essas instituições surgiram como substituição da negligência paterna.

- Professor é aquele que professa ou ensina algo. Desde que o mundo é mundo sempre houve alguém que exercesse a função. Como personalidade conhecida, considera-se o Padre José de Anchieta como primeiro professor do Brasil.
- Há cerca de quatro milênios surgiram na Mesopotâmia o que se considera, na visão atual, os primeiros códigos de leis da humanidade, que buscavam promover a regulamentação nas relações sociais da época com base no que culturalmente era considerado 'justo': Leis de Eshnunna e o Código de Hammurábi. Juiz é um cidadão investido de autoridade pública com poder de julgar diferentes conflitos. O cargo de juiz de menores surgiu em decorrência da necessidade social. Embora tentativas de funcionamento do judiciário no Brasil date de 1587, considera-se como marco o ano de 1609 com a criação do Tribunal, instituído pela Coroa Portuguesa. O primeiro Juizado de Menores surge em 1923, o primeiro juiz da América Latina foi o brasileiro Mello Mattos.
- A Assistência Social é uma prática que remonta a Antiguidade, e vem se desenvolvendo como produto da civilização. Aceitava-se a miséria a qual estava vinculada ao castigo, devido os pecados do homem, sendo os sacerdotes os 'divinos' interventores. Com a civilização Cristã, a igreja católica assume esse papel. No Brasil o Serviço Social foi regulamentado em 1957, a primeira escola da área data de 1936. A profissão surgiu em decorrência das problemáticas sociais existentes. Os profissionais são capacitados para analisar as desigualdades sociais e econômicas, buscando atender às necessidades da coletividade.

⁹⁵ Idem Ibidem. p. 288-9

- A psiquiatria, como especialidade médica, tem origem na Antiguidade. Não há documentos datados, contudo sabe-se que no antigo Egito eram realizadas cirurgias cerebrais, e na China 30 a.C existiam conhecimentos de farmacologia e farmacoterapia. Hipócrates realizou estudos na área, criando aforismos e contribuindo na descrição das doenças mentais. Asclepiades, médico grego que viveu em 100 a.C, destacou-se no campo da medicina mental. Filósofos como Aristóteles, Sócrates, Platão também contribuíram de maneira significativa. O combate às doenças mentais teve seu ápice com Philippe Pinel, os conceitos por ele introduzidos foram relevantes para a criação das renomadas escolas psiquiátricas dos séculos XIX e XX: a Escola Francesa de Psiquiatria e a Escola Alemã de Psiquiatria. A partir de então a área vem se modificando e ampliando.

Consideramos que as instituições citadas anteriormente são frutos da necessidade social, e não que tenham sido criadas com o intuito de substituir o pai faltoso, como proposta pela autora.

Cada área vai se especializando, desenvolvendo-se e se firmando em decorrência da realidade social e das necessidades impostas pelo período histórico e pela concepção cultural. Cada uma das personagens envolvidas, professor, juiz, assistente social e psiquiatra possuem suas prerrogativas condizentes à função, que auxiliam e em outros casos, como de juiz, chamam os pais, não somente o pai, a cumprir sua responsabilidade parental.

A responsabilidade para com os filhos ou para com as crianças de modo mais abrangente, passa mais por uma condição humana subjetiva que se sustenta na percepção do outro, independente do sexo ou idade, como um ser em contínuo desenvolvimento. Mesmo que o físico tenha limites e cessem em determinado período da vida, o emocional, o intelectual, o moral, o afetivo, entre outros continuam ativos até o último segundo de vida, sendo passível de mudanças, construção, traumas, entre muitos outros aspectos que determinam como esta ou aquela pessoa agirá frente às prerrogativas da vida, inclusive em seu papel de pai ou mãe.

O instinto materno, tão preconizado, pode ser considerado uma construção histórica e social, pois até o momento não foram identificadas condutas universais que justifiquem e comprovem sua existência. O amor materno foi uma construção necessária à perpetuação da espécie e para atender às prerrogativas do Estado. Nessa mesma linha, delineia-se a construção do amor paterno, sem haver confirmação científica que sustente a tese da existência de um instinto paterno.

No próximo capítulo faremos referência à cultura da infância no Brasil e em Portugal, com o intuito de analisar a concepção de infância em nossa sociedade como parte de uma construção histórica e cultural.

3.3 A CULTURA DA INFÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

A infância, ou o destino das crianças no Brasil, não teve uma trajetória muito diferente da observada em Portugal ou na Europa em geral.

Desde o início da Era Moderna (século XVI) a história da infância é marcada por uma continuidade de descasos, violência, indiferença, abuso de autoridade a abuso sexual, escravidão, entre outros aspectos.

Marcada pela concepção que se estendeu para além da Idade Média, a relação entre adultos e crianças era autoritária, patriarcal e adultocêntrica. A baixa perspectiva de vida das crianças portuguesas, em torno dos 14 anos, e a alta mortalidade infantil, foram aspectos que explicam a indiferença em relação à infância. Nesse período meninas de 15 anos eram desposadas e rapazes, a partir dos 9 anos, inseridos no mercado de trabalho.

As embarcações lusitanas que se dirigiram à Terra de Santa Cruz no início do século XVI contaram, além dos exploradores do Novo Mundo, com a presença de crianças na condição de grumetes, pajens ou órfãs do Rei. Independente da sua condição eram elas que mais sofriam com vida no mar.

Com a falta de mão-de-obra de adultos para atender à demanda das naus e das possessões ultramarinas, estimulava-se a recrutação e escravização de crianças entre 9 e 16 anos, forçando-as a trabalharem nos navios corsários, sem serem dignas do mínimo respeito pelos oficiais e demais tripulantes, eram prostituídas e levadas a realizarem trabalhos pesados que chegavam a ocasionar a sua morte. Muitas dessas crianças eram órfãs ou de famílias sem as mínimas condições financeiras.

Algumas famílias viam no alistamento marítimo uma forma de angariar mais soldos à renda familiar, além de ser uma forma de se livrarem das despesas oriundas de mais um filho. Nem a alta taxa de mortalidade, perto de 39% nas embarcações, era motivo de preocupação ou de hesitação por parte dos genitores. A morte não representava uma perda afetiva, pois a criança era rapidamente substituída por outros filhos.

As viagens duravam de quatro semanas a três meses, ou até mesmo um ano. As crianças não recebiam atenção especial. Raramente os capitães lhes davam prioridade de embarque, e quando o faziam, apenas as crianças embarcadas como passageiras ou as órfãs do Rei recebiam o privilégio.

Na iminência de um naufrágio, eram as primeiras vítimas, sendo esquecidas por seus pais ou deixadas naufragas, a mercê da própria sorte.

Grumetes eram adolescentes que desempenhavam a bordo das naus a mesma função de um adulto, embora recebessem de soldo menos da metade que recebia um marujo. Dentro da hierarquia marítima, eram os detentores do cargo de menor prestígio, sofriam maus-tratos e normalmente eram encarregados dos afazeres mais perigosos e pesados. Viam no serviço marítimo uma das poucas oportunidades de ascensão social.

Enfrentavam as piores condições de vida, nas embarcações lhes era reservado cerca de cinquenta centímetros quadrados de espaço durante a longa jornada transoceânica. Muitas vezes eram alojados no convés em céu aberto, sujeitos às intempéries. Os alimentos eram de baixa qualidade, devido à falta de condições de armazenamento e péssimas condições de higiene. Ratos e baratas faziam parte do complemento alimentar, até mesmo pássaros que se aproximavam para se alimentar de algum cadáver exposto no convés eram caçados. Tanto os alimentos como a água, eram de péssima qualidade e causavam muitas doenças. O escorbuto e inanição eram uma constante, além de diarréias e de outras enfermidades provocadas pelas más condições,

A violência sexual também fazia parte do cotidiano dessas crianças, as quais eram alvo da pedofilia e do abuso sexual por parte dos marujos e/ou oficiais. Quando desobedeciam as ordens, eram severamente castigados, chicoteados e acorrentados aos porões.

Os pajens pertenciam à outra modalidade de trabalho marítimo, diferiam dos grumetes em vários aspectos. Suas tarefas eram mais leves e menos arriscadas em comparação com os afazeres dos primeiros. Normalmente embarcavam como pajens da nobreza, servindo o oficial da nau. Dentre as crianças 'contratadas', os pajens eram considerados com maior possibilidade de alcançar cargos de relevância na Marinha. Recebiam menor soldo que dos marinheiros, contudo era maior que dos grumetes.

Corriam o mesmo risco de sofrerem abuso sexual, mas eram alvo por parte de oficiais. Os pajens tinham fácil acesso ao 'mercado negro' de alimentos, por esta razão a alimentação era um pouco mais rica. Recebiam a permissão de levar a bordo laranjas, galinhas entre outros alimentos.

Normalmente, eram recrutados entre as famílias portuguesas de poucas posses, de setores médios da sociedade, de famílias protegidas pela nobreza ou da baixa nobreza. Alguns pajens tinham laços de sangue com os oficiais, ou eram pessoas próximas, fato que os colocava na posição de aprendiz. Independente da classe, o ingresso como pajem era uma forma de ascensão social. Era impedido o ingresso de judeus na Marinha portuguesa.

Oficiais da alta patente, como pilotos e capitães, embarcavam seus filhos na figura de acompanhantes, a quem ensinavam o ofício, eles recebiam vários privilégios e não possuíam dever ou obrigação.

Poucas crianças embarcavam como passageiras, cerca de 2% dos viajantes. Acompanhavam pais ou parentes, não havia limite de idade para elas. Recebiam a mesma porção de comida destinada aos grumetes. Eram vítimas da inanição e da insalubridade, normalmente as primeiras atingidas por causa da sua fragilidade física e das péssimas condições de higiene das embarcações. Também estavam sujeitas ao abuso sexual praticado pelos marujos ou marinheiros.

Dados revelam que cerca de 10% dos tripulantes de caravelas, urcas e galeões, destinados à guerra; navios mercantes ou corsários possuíam menos de 15 anos. No recrutamento, após a independência do Brasil, a Marinha valorizava os meninos que tiveram formação prévia nas Companhias de Aprendizes Marinheiros. Com o advento da Guerra do Paraguai assumiram a antiga postura, e enviaram centenas de crianças sem treinamento. No final do século XVIII passa a vigorar a idade mínima para ingresso e preparação dos candidatos.

A presença das meninas também foi sentida, mas eram embarcadas como 'órfãs do Rei'. Na falta de mulheres brancas na possessão portuguesa, a Coroa reunia meninas entre 14 e 30 anos, internas em orfanatos para enviá-las à Índia e Brasil. Elas eram consideradas órfãs mesmo que só tivessem o pai falecido, e selecionadas em decorrência dos serviços que seus

parentes do sexo masculino haviam prestado à Coroa portuguesa. Boxer⁹⁶ informa que 1560 foi o ano com maior número de envio de órfãs do Rei às possessões portuguesas, ao total cinquenta e quatro mulheres, sobretudo meninas com menos de 17 anos. Grande parte das moças tinha como destino as Índias, pois para o Brasil a emigração era sobretudo familiar.

Para evitar que as meninas fossem molestadas pelos membros da tripulação, religiosos tinham-nas sob sua tutela, principalmente as com menos de 16 anos. O 'cuidado' se efetivava provocado pelo receio de que elas ficassem 'depreciadas' no mercado matrimonial. Algumas estavam destinadas a serem desposadas por homens de destaque nas possessões. O casamento era uma forma de reinserção social, de garantir seu futuro.

Em Portugal o mais famoso lugar de recolhimento era Castelo, destinado às órfãs dos funcionários da coroa, falecidos em serviço por ocasião das conquistas ultramarinas. No Brasil, algumas das meninas pobres das casas de recolhimento eram aceitas como educandas, e substituíam a mão-de-obra escrava.

A educação feminina visava desenvolver habilidades manuais, predominavam as aulas de: costura, bordado, tecelagem, fiação e culinária. Algumas foram aceitas por famílias virtuosas até que elas cassassem ou se decidissem pela vida religiosa. Barbosa⁹⁷ revela que as órfãs enviadas ao Brasil durante o reinado de D. Sebastião eram oriundas do Instituto de Santa Marta.

As órfãs eram selecionadas e encaminhadas a determinada instituição. Para serem recolhidas ao Castelo, por exemplo, era necessário que a menina fosse 'donzela', órfã de pai e de mãe, filha legítima de pais casados, sem vinculação com a etnia moura ou judia, fisicamente perfeita, com idade entre 12 e 30 anos, e precisava demonstrar condições de pobreza e de falta de recursos. O Castelo funcionava como uma agência matrimonial, a candidata deveria ter conduta ilibada, ser cristã e não ter feito voto de castidade. A intenção era gerar filhos brancos e perfeitos para o Estado.

⁹⁶BOXER, Charles Ralph. *A mulher na expansão ultramarina: 1415-1815 alguns fatos, idéias e personalidades*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. p.77

⁹⁷BARBOSA, Artur, Alves. *A Capitania de Duarte Coelho e a Obra da Colonização portuguesa no Brasil*. Recife: Edição do Gabinete português de Leitura. 1935. p.154

Normalmente quem escolhia os noivos era um religioso, o provedor. O dote concedido para quem se cassasse com as órfãs do Castelo foi instituído por Alvará régio em 1583. Elas eram oriundas das famílias mais nobres lusitanas, por essa razão eram consideradas privilegiadas as candidatas do recolhimento do Castelo.

Com o transcorrer do tempo, os recolhimentos portugueses também tiveram a função de abrigar mulheres casadas, que precisassem ficar sozinhas por um período de tempo determinado (viagem do marido), ou como passagem para mulheres com conduta desviada e que precisavam ser reconduzidas ao 'bom caminho', promovendo a recuperação moral das mulheres sob tutela. A organização obedecia a um programa que normatizava a vida feminina, com exercícios devocionais parecidos com os praticados nos conventos tradicionais. A vida era austera e disciplinada, eram ensinadas a amar a Deus, respeitar e seguir os bons costumes, confessar-se, servir ao marido preocupando-se com sua salvação, e criar bem os filhos.

A partir do século XVII o Castelo se adapta às mudanças ocorridas na sociedade portuguesa, passando a permitir a entrada de mulheres que não haviam contraído matrimônio, viúvas, ou de mulheres doentes, mais velhas e pobres. Há relatos de maridos que abandonavam esposas indesejáveis no recolhimento, e de mulheres vítimas de violência que se refugiavam em busca de proteção e segurança.

O trabalho escravo também marcou a trajetória das crianças e dos adolescentes. No Brasil predominavam os cativos do sexo masculino, entre os quais poucos chegaram a completar 50 anos. Em relação ao tráfico negreiro, de dez escravos que desembarcavam, sete eram homens. Entre as crianças, poucas chegavam à idade adulta. Dados dos inventários da época informam que 10% das menores de 1 ano eram órfãs de pai e de mãe, cifra que aumentava para 50% na idade de 5 anos, atingindo 80% com 11 anos. A doação de crianças por ocasião do Batismo e a alforria podem ter interferido nos dados, com a anulação dos registros; e muitas vezes a 'separação' era apenas documental, pois o convívio permanecia.

Doações aconteciam quando do batismo e geralmente favoreciam os familiares do proprietário. Não significavam, por isso, forçosamente, o definitivo rompimento da convivência entre pais e filhos. Também a alforria entre os cativos fazia desaparecer dos registros os pais. Nestes casos igualmente, não havia quebra irremediável dos vínculos familiares. É o que revela o processo-crime que registrou o filicídio perpetrado pelo liberto Marcelino, em junho de 1847. Marcelino fora alforriado quando da morte do dono, junto com a mulher e a mãe, mas seus filhos continuaram escravos. Uma simples declaração por escrito promoveu a separação entre pai, mãe, avó, filhos e netos. Entretanto, esta fratura da família apenas aconteceu nos documentos do senhor (...) Marcelino passou a viver numa pequena senzala, com a mulher e a mãe, a meia légua da fazenda na qual permaneceram seus filhos. Ele os visitava e abençoava regularmente, até o dia em que resolveu matá-los.⁹⁸

Os escravos eram tratados e considerados como mercadorias. Financeiramente compensava mais a importação de um escravo adulto que o investimento na criação de crianças escravas. Em um ano de trabalho, o cativo pagava seu preço de compra.

Com base nas obras de Jean Baptiste Debret e Rugendas, pode-se inferir que crianças escravas e filhos de fazendeiros conviviam no mesmo ambiente. Scarano esclarece que:

Esses e outros autores contam que estas acarinhavam e aceitavam as crianças negras que não tivessem ainda atingido os sete anos, sobretudo as menores e, a partir daí, segundo Debret, eram entregues à tirania dos outros escravos. As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. (...) Alguns viajantes que percorreram o país no século XIX comentavam tais questões, quase sempre com certo escândalo, alguns julgavam tratar-se de promiscuidade.⁹⁹

Dom Pedro II redige um documento intitulado “Regulamento que há de ser observado no quarto de minhas filhas, tanto por ellas, como pelas creadas”, composto por 36 artigos, o Art. 14º menciona o convívio com

⁹⁸GÓES, José Roberto de. et FLORENTINO, Manolo. *Crianças escravas, crianças dos escravos*. In *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2009. p. 180

⁹⁹ SCARANO, Julita. *Criança esquecida das Minas Gerais*. In: *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2009. p. 111

escravos: “Não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem que brinquem com molequinhos e cuidarão muito especialmente, que as Meninas não os vejam nus.”¹⁰⁰

O modelo proposto era pouco considerado pelas famílias, tendo em vista a necessidade do trabalho escravo no cotidiano de uma casa, além de serem indispensáveis no auxílio com os filhos, pois esses eram numerosos e com pouca diferença de idade. Dessa maneira, a necessidade determinava o convívio entre as diferentes etnias dentro do ambiente familiar.

As crianças, durante a primeira infância, ficavam sob os cuidados das mães e das amas negras. Tanto os filhos de escravos como, os filhos de homens livres tinham maior contato com mulheres, pois frequentemente os homens mudavam de local, por conta de trabalhos que envolviam aventura e conquistas, como a mineração.

Devemos salientar que nem sempre o nascimento de uma criança era sentido com agrado. A própria escrava não desejava o nascimento de um filho cativo, e utilizava métodos para evitar a concepção ou para efetivar um aborto. O trabalho escravo também provocava muitos abortos. Entre elas, havia as que viam na gravidez uma forma de proteção, principalmente se o pai era uma pessoa influente ou livre. O reconhecimento da paternidade estimulava a alforria no berço. A escolha de padrinhos também tinha grande significado, pois muitos compravam e alforriavam o afilhado.

Scarano relata que muitos homens, donos de propriedades só tiveram filhos naturais com suas escravas, os quais se tornavam seus herdeiros, fato que causava irritação das autoridades. Contudo, a maioria dos filhos ilegítimos continuava a pertencer aos grupos marginalizados ou na escravidão. Há casos de pais que vendiam seus filhos para separá-los de suas mães.

Importante atuação nas terras brasileiras teve a Companhia de Jesus, que desembarcou no Brasil em 29 de março de 1549, além da conversão o ensino era uma das intenções. A Ordem dos Jesuítas visava formar jovens nas letras e nas virtudes. Vislumbravam nas crianças a viabilidade da conversão, pois os adultos se tornavam cada vez mais arredios.

¹⁰⁰ *Educação das filhas*, Doc. 1038 – Mss. nº 6, Arquivo Histórico do Museu Imperial de Petrópolis.

Contudo a educação das crianças indígenas implicava em uma transformação radical da sua vida e seus costumes, da sua cultura.

A Ordem considerava normal infligir castigos físicos com intenção de educar, mas não o aplicavam, delegavam a tarefa a outras pessoas que não fossem da ordem religiosa. Recomendação feita por santo Inácio, em 1553. Os indígenas desconheciam o ato de bater em crianças, a educação e a correção se processavam pelo amor, não pela dor.

No final do século XVIII são estabelecidas as Aulas Régias no Brasil, e a palmatória passa a ser utilizada como instrumento de correção. Os jesuítas consideravam que os vícios e os pecados deveriam ser combatidos com castigos e açoites.

Ensinavam o canto e a música como base para o ensino dos valores cristãos visando a transformação da cultura. Aos meninos era ensinado dançar utilizando violas e tamborins, como pequenos portugueses. Através da música, participavam de diferentes formas na vida religiosa.

Contudo alguns fatores impediram o progresso da missão, como o nomadismo. Assim que as crianças cresciam, frequentemente abandonavam o aprendizado recebido e voltavam aos velhos hábitos e aos costumes parentais.

Além do intuito da formação cristã e da educação, tinham como premissa constituir um clero nativo, com a participação dos meninos mais habilidosos. A falta de padres indicava como alternativa a ordenação de nativos, mestiços ou de portugueses nascidos no Brasil. Intencionavam enviá-los à Europa, e depois do período de formação, retornariam para auxiliarem na conversão. O domínio da língua indígena era fundamental, pois através dela se dariam as privilegiadas relações entre indígenas e portugueses. Porém a intenção não prosperou, em 1579 o padre Everardo Mercuriano proibira que a ordem recebesse pessoas nascidas no Brasil ou criadas na terra, pois, em sua opinião, não seriam aptas a ingressar no instituto.

Os momentos de lazer nas escolas jesuítas estavam vinculados aos banhos de rio ou às tradicionais brincadeiras lusitanas. As miniaturas de arco e flecha, e de instrumentos de pesca também estavam presentes. Diferentes brincadeiras, cantos, e instrumentos musicais faziam a alegria das crianças.

Os jesuítas fundaram casas de recolhimento para crianças indígenas, nas quais eram ensinadas as normas e os costumes cristãos, tais como ritos e sacramentos religiosos, com a intenção de introduzi-los na concepção de vida cristã. O cuidado previa o batismo e a posterior incorporação ao trabalho.

Com intenção pedagógica o livro, *Contos e histórias de proveito e exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso, 1575, permeou a infância das crianças brasileiras. Mediante a utilização de estórias exemplares, a sociedade portuguesa tentava ensinar comportamentos e atitudes.

Como a instrução básica e a formação religiosa estavam interligadas, era responsabilidade docente incentivar e controlar a confissão mensal de seus alunos, inclusive a participação em procissões e em festas religiosas.

No que concerne aos cuidados com as crianças, da mesma forma que na Europa, os médicos no Brasil também estimulavam a amamentação:

Tudo indica que o hábito indígena do aleitamento até tarde tenha incentivado a amamentação na colônia, pois o viajante francês, Jean de Léry, notara, em 1578, que as mulheres americanas amamentavam diferentemente das européias que “embora nada as impeça de amamentar os filhos, cometem a desumanidade de entregá-los a pessoa estranhas, mandando-as para longe, onde muitas vezes morrem sem que o saibam as mães”.¹⁰¹

No Brasil, em 1846, eram consideradas como causas da mortalidade infantil: o abuso na ingestão de comidas fortes, vestuário inapropriado ao clima, aleitamento mercenário com amas contaminadas pela sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico, a verminose, a umidade das casas, o não cuidado com o cordão umbilical, entre outros problemas.

O século XIX também é marcado pelo abandono de crianças nas Rodas dos Expostos e o encaminhamento às instituições. As crianças eram

¹⁰¹PRIORE, Mary Del *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império*. In *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2009 p.87

rejeitadas ao nascer, e colocadas sob responsabilidade da caridade pública. Em Portugal as Casas dos Expostos, que funcionavam junto às Casas de Misericórdias, acolhiam as crianças abandonadas. Era surpreendente a taxa de mortalidade infantil entre essas crianças, 75% em cada mil não sobreviviam.

Há duas versões sobre a origem da Roda dos expostos. A primeira considera que a Roda teve origem na Itália, durante a Idade Média. Era um artefato de madeira com formato de tonel giratório fixado ao muro ou à janela do convento, que permitia que as freiras enclausuradas recebessem mensagens, alimentos ou medicamentos e mantivessem o isolamento. Eventualmente bebês eram abandonados, parece ter sido por esse motivo que no ano de 1198, no Hospital do Espírito Santo, em Roma, a primeira roda destinada a receber crianças foi criada. A partir do século XV a prática se torna corrente em vários hospitais.

Outra proposição infere que a Roda foi criada em Marselha, na França, em 1188, pelo Papa Inocêncio III, sendo então seu uso popularizado nas décadas seguintes.

A roda que recebia os bebês, da mesma forma que a dos conventos, era um cilindro de madeira que girava sobre o próprio eixo e interligava a rua ao hospital. A criança era colocada na abertura, com meia volta a mesma era conduzida para dentro das dependências e retirada no seu interior. Após a instalação do mecanismo estabeleceu-se a impessoalidade e o anonimato entre pais, bebês e as Casas de recolhimento.

A Roda dos Expostos foi introduzida no Brasil no período colonial e extinta somente no século XX. No século XVIII só existiam três rodas, com o decorrer do tempo foi sendo ampliado seu uso. A primeira surgiu em Salvador, em 1726; posteriormente no Rio de Janeiro, em 1738; São Paulo, 1825; Florianópolis, 1828; Cuiabá em 1833; Porto Alegre, 1837. Ao total há registros de 13 Rodas dos Expostos no Brasil.

As primeiras Rodas eram conhecidas como: Casa dos expostos, Depósito dos expostos, Roda dos expostos, Roda da misericórdia e/ou Roda dos enjeitados. Foram fundadas sob a administração das Santas Casas de Misericórdias, e desempenharam um papel fundamental no território brasileiro.

Informações, não precisas, indicam que as Santas Casas de Misericórdias tiveram origem em Portugal. D. Leonor, esposa de Dom João II, parece ter se inspirado nas pregações e ações do Frei Conteriras, no ano de 1498. O modelo foi seguido e implantado em diferentes colônias portuguesas, inclusive no Brasil.

As Santas Casas surgiram no século XVI, em Olinda (1540), Santos (1543), Bahia (1549), Espírito Santo (1551), Rio de Janeiro (1582), São Paulo (1600). Nem todas faziam o recolhimento da orfandade.

No Brasil várias Casas dos Expostos foram criadas, e seguiam os mesmos parâmetros lusitanos, funcionavam junto às Santas Casas, e abrigavam crianças de ambos os sexos até que completassem sete anos.

As mães pobres internas nas enfermarias das Santas Casas, muitas vezes recorriam à ajuda aos expostos. O anonimato também era garantido a essas crianças, pois para receber o auxílio, o recém-nascido deveria estar vinculado à condição de 'enjeitado'.

Além das Santas Casas, as Câmaras Municipais tinham a incumbência de cuidar dos abandonados, podendo, inclusive, criar impostos. Algumas prestavam assistência colocando as crianças sob tutela de famílias, as quais recebiam pecúlio como pagamento. Outras eram encaminhadas às instituições privadas, e estavam fadadas ao trabalho precoce.

Além da pobreza a roda também escondia a ilegitimidade. Muitas crianças, filhos de senhores com escravas foram abandonadas. A sociedade da época discriminava os filhos nascidos fora do casamento. Elas eram deixadas nas soleiras das casas, e muitas vezes, eram comidas por cães, ratos e porcos. A situação preocupou as autoridades, e o vice-rei propôs, em 1726, duas medidas para amenizar a situação: coleta de esmolas na comunidade e recolhimento das crianças.

É mister ressaltar que as Rodas não faziam o abrigo, apenas acolhiam as crianças e as enviavam às famílias, as quais recebiam para tutelar os menores. No caso das meninas, até os sete anos a órfã era responsabilidade da Casa da Roda, e após os catorze anos as moças poderiam ser casadas, mediante dote pago pela Casa. Os pretendentes eram encaminhados diretamente à administração do recolhimento e solicitavam uma indicação de moças para casar, e elas eram 'escolhidas' pela idade e etnia.

A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente sacada de 1950! Sendo o Brasil o último a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.¹⁰²

Um ponto relevante nesta questão diz respeito ao direito romano, o qual prevê que toda criança abandonada era considerada livre. Muitas crianças negras e mulatas eram colocadas como expostas. Russel-Wood¹⁰³ informa:

Em 1755, a legislação portuguesa reafirmou tal determinação, atribuindo aos expostos a prerrogativa da 'ingenuidade' ou seja, o filho da escrava, uma vez enjeitado, era considerado livre do cativeiro para o resto da vida. Apesar dos esforços legais para garantir a liberdade dos bebês deixados na Roda, existem numerosos testemunhos que mostram que até mesmo em Portugal os expostos foram escravizados. Pois, como afirmou o imperador D. Pedro I, a tentação de conservar uma mulata como escrava deve ter sido muito grande.

Muito dos meninos deixados na Roda viam como oportunidade de ascensão e de subsistência o alistamento nas unidades da marinha.

Algumas escolas de marinheiros foram implantadas junto às Casas dos Expostos. Há registros de meninos enviados para trabalharem em navios mercantes ou nos arsenais como grumetes datados do século XVIII.

Verifica-se historicamente, a relação entre as Casas dos expostos e as Companhias de Aprendizes Marinheiros. Das doze Companhias de Aprendizes de Marinheiros, seis localizavam-se próximas às Casas de recolhimento: Rio Grande, Florianópolis, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luiz.

¹⁰²MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*. FREITAS, Marcos In *História social da infância no Brasil*. Op. Cit p.53

¹⁰³ RUSSELL-WOOD, A.J.R. *Fidalgos e Filantropos: a Santa Casa de Misericórdia da Bahia, 1550-1755*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981, p.132-133

Nas localidades em que não havia Casas dos Expostos, o recrutamento para a Companhia marítima foi substituído por crianças presas por vadiagem ou pertencentes às famílias de baixa renda, as quais eram encaminhadas pelos pais ou tutores. Os critérios para admissão na Marinha não eram claros, os aprendizes poderiam ter entre 10 e 17 anos, contudo abria-se a possibilidade para que menores de 10 anos também fossem admitidos, caso tivessem aptidão física suficiente que possibilitasse a realização dos exercícios de aprendizado.

Em 07 de março de 2007, A Revista Veja, edição 1998, noticiou que hospitais europeus instalaram uma nova versão da Roda dos expostos. Instalada em hospitais da Alemanha, Áustria, Itália e Suíça a 'roda' recebe recém-nascidos abandonados. O bebê é colocado pela janela em um berço aquecido e equipado com sensores que 'avisam' sobre a 'chegada' da criança.

Se o destino das crianças de baixa-renda era incerto, a vida das crianças da elite do Brasil é descrita como privilegiada. Diferente das oriundas da classe popular, as mais abastadas recebiam atenção e atendimento às suas necessidades. A França era o modelo a ser seguido, o vestuário das crianças inspirava-se no indumentário francês.

Valorizavam a educação, sobretudo para os filhos do sexo masculino, os meninos principiavam os estudos com sete anos e concluíam com o diploma de graduação, conquistado dentro ou fora do Brasil. As meninas recebiam instrução voltada a desenvolver as habilidades manuais, também iniciavam aos sete anos, mas concluída na porta da igreja. A educação privilegiava o matrimônio, concretizado em torno dos 14/15 anos. As meninas da corte imperial aprendiam piano, inglês, francês, desenho, tricô e bordados.

Os filhos da elite foram renomados advogados, médicos conceituados, engenheiros destacados ou políticos republicanos que contribuíram para o desenvolvimento do país.

No século XIX são sentidas muitas mudanças em relação ao tratamento das crianças. Aumenta a responsabilidade da família que é incumbida de cuidar, educar, instruir. A necessidade de um herdeiro para continuação da 'linhagem' e o reconhecimento que a infância é uma etapa da vida que necessita de cuidados especiais, inspira amor e carinho. O contato entre mãe e filho/a desperta na mulher um sentimento materno pouco

observado pela história da humanidade. O afeto se constrói pautado no convívio, no estreitamento dos laços, não sendo considerado um instinto. Na medida em que a criança é mais valorizada, nasce o pesar pela sua perda, e em decorrência aumentam os cuidados com a sua saúde, no intuito de zelar pela sua sobrevivência.

Muitas situações são fontes de preocupações de pais e médicos, tais como: ausência de vacinação regular, limitado conhecimento a respeito das doenças infecto-contagiosas, péssimos hábitos de higiene, falta de entendimento da necessidade de uma alimentação adequada à faixa etária.

Em relatos de viagens era observado o relacionamento afetivo que envolvia pais e filhos. Embalar, contar estórias, acalantar, cantar canções de ninar, são atitudes que delineiam a importância da primeira infância no cotidiano da criança entre o período colonial e o império.

Priore comenta que “o amor materno, por seu turno, deixou marcas indeléveis nos testamentos de época. Não havia mãe que estando no leito de morte não implorasse às irmãs, comadres e avós, que “olhassem” por seus filhinhos, dando-lhes “estado”, ensinando-lhes “a ler, escrever e contar” ou “a coser e lavar”.¹⁰⁴

O sacramento do Batismo era muito valorizado, visto como a entrada da criança como membro da comunidade cristã, e assim garantiriam que ela não morresse pagã. Os ritos adquirem uma dimensão de evento público, no qual se estreitam laços de amizade ou de interesse. O batismo e a comunhão das princesas da Corte Imperial do Brasil envolviam grandes solenidades.

A criação de Companhias foi um marco na história brasileira, pois as instituições eram públicas e recebiam menores que não estavam sob responsabilidade parental ou de hospitais. Os pais dos meninos voluntários recebiam 100 mil réis por ocasião do recrutamento. Era uma das escassas possibilidades de aprendizado profissional destinado às crianças carentes.

A ausência de normas protetivas em relação à infância e à adolescência, que marcam a história do país, é claro indício do descaso da sociedade e da família, bem como do silêncio no período imperial.

¹⁰⁴ PRIORE, Mary Del. *Histórias das crianças no Brasil*. Op. Cit. (nota 101) p.96

José Bonifácio com sua visão humanista propôs vários projetos nacionais em defesa da infância, que incluíam indígenas e escravos, fato inédito para a sociedade da época. É o primeiro representante que se preocupa com a situação da criança, respeitando-a. Pode-se inferir como o 1º marco legal do Brasil, mesmo que não tenham sido aprovados.

Citamos alguns artigos de lei propostos por Bonifácio em relação aos negros:

Art. IX – Nenhum senhor poderá vender escravo casado com escrava sem vender ao mesmo tempo, e ao mesmo comprador, a mulher e os filhos menores de doze anos. A mesma disposição tem lugar a respeito da escrava não casada e seus filhos dessa idade.

Art. XI – Todo senhor que andar amigado com escrava, ou tiver tido dela um ou mais filhos, será forçado pela lei a dar liberdade à mãe e aos filhos, e a cuidar na educação destes até a idade de quinze anos.

Art. XVIII – A escrava durante a prenhez, e passado o terceiro mês, não será ocupada em casa; depois do parto terá um mês de convalescença; e passado este, durante um ano não trabalhará longe da cria.

Art. XIX – Tendo a escrava o primeiro filho vingado, se pejar de novo, terá, além do que acima fica determinado, uma hora de descanso mais fora das horas estabelecidas; e assim à proporção dos filhos vingados que for tendo: ficará forra logo que tiver cinco filhos, porém sujeita a obedecer e morar com o marido, se for casada.¹⁰⁵

A legislação brasileira durante muitas décadas foi omissa com a criança, poucos foram os posicionamentos no sentido de garantir os direitos aos menores. Os marcos legais vinculavam-se à condição social e econômica.

Em relação ao aspecto político, 1822 marca a independência do Brasil proclamada pelo então príncipe regente D. Pedro I, coroado imperador em dezembro de 1822. Em 1824 é outorgada a primeira Constituição do país, a qual não faz menção a respeito dos direitos da criança. Com o espaço político cada vez mais reduzido, D. Pedro I abdicou em favor do filho em abril de 1831. No ano de 1840 D. Pedro II, com 14 anos, assume o Poder Executivo do Brasil. Em seu reinado foi deflagrada a guerra entre Brasil e Paraguai que

¹⁰⁵ SILVA, José Bonifácio de Andrada e. *Projetos para o Brasil*. São Paulo Companhia das Letras; Publifolha p. 35-37

durou cinco anos (1865 a 1870). No dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca lidera o golpe militar, dissolve o gabinete imperial e proclama a República do Brasil. No final de 1890 convocou eleições para a Assembléia constituinte, e no início de 1891 promulgou a Constituição Republicana. A carta refletiu a hegemonia dos defensores do liberalismo de influência norte-americana, contudo não situa a criança ou o adolescente como cidadão de direitos.

O código civil de 1917, elaborado por juristas e legisladores, e o Código Penal em substituição ao de 1831 trazem pouca inovação no caso da infância. No código do império há a referência à menoridade e sua imputabilidade, no qual estabelecia que não fossem 'julgados criminosos' as crianças com menos de 14 anos, e abriu-se a possibilidade de encaminhamento para casa de correção os menores que tivessem agido com 'discernimento'.

O Código Penal republicano altera a proposição anterior no sentido de que os menores infratores com discernimento deveriam ser encaminhados a estabelecimentos disciplinares industriais, até no máximo a idade de 17 anos. Estava presente nesta a pedagogia do trabalho coato como princípio de regeneração.

A criminalidade infantil estava condicionada ao crime de vadiagem, Santos nos informa que em 1904:

As estatísticas indicavam que dos 1470 presos pelo crime de vadiagem, 293 eram menores; e ainda, que dos 2415 presos recolhidos à cadeia pública, 1118 o foram por crime de vadiagem. O mesmo chefe de polícia orientava os praças em seu relatório quanto a prisão daqueles infratores: "Devem ser detidos os indivíduos de qualquer sexo e idade encontrados a pedir esmolas, ou que forem reconhecidamente 'vagabundos' dando margem a inúmeras arbitrariedades cometidas cotidianamente."¹⁰⁶

¹⁰⁶ SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. *Criança e criminalidade no início do século. In Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2009. p. 222

Os institutos privados de recolhimento de menores acolhiam filhos de operários e comerciantes e tinham caráter profissionalizante. Os diretores dessas instituições opunham-se em aceitar menores encaminhados judicialmente. Cabia às autoridades locais o cumprimento das sentenças, mas sempre de maneira improvisada devido à falta de condições materiais do Estado.

Tendo em vista o aumento da demanda, a criação de uma instituição pública de recolhimento se fez necessária. Em 1903 é inaugurado o instituto em São Paulo.

Sabemos que algumas vezes o confinamento desperta a compaixão naqueles que observam seus efeitos. Afinal, no internato as crianças são criadas sem vontade própria, têm sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídas para ocupar os escalões inferiores da sociedade. A internação traz o sentimento de revolta no residente porque ali anuncia-se, para ele, a sua exclusão social. Solidários com os internos, outros especialistas propõem a abolição das instituições de recolhimento e internação defendendo outras maneiras para lidar com o abandono e as infrações.¹⁰⁷

As condições sociais e econômicas do período estavam marcadas pela industrialização e pelo crescente aumento do comércio e mercado de serviços, bem como a miserabilidade e a exclusão social eram uma triste realidade da época. Instala-se a política da repressão.

Os menores não escaparam daquela política de repressão e contenção. Os novos padrões de convívio impostos entraram em choque com as formas habituais de ocupação dos espaços urbanos, resultando numa constante vigília e repressão das manifestações tradicionais de convívio. As brincadeiras, os jogos, as 'lutas', as diabruras e as formas marginais de sobrevivência daqueles garotos tornaram-se passíveis de punição oficial. Os meninos das ruas tornaram-se “meninos de rua”.¹⁰⁸

¹⁰⁷ PASSETTI, Edson. *Crianças carentes e políticas públicas*: In *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2009. p. 348-9

¹⁰⁸ SANTOS, Marco. Op. Cit (nota 106). p.229

O Código Civil de 1917 não situa a criança ou o adolescente como sujeito de direito, esta concepção estará presente somente em 2002, salientando que ainda se permite castigos físicos moderados. Em 1923 surge o regulamento de proteção aos menores abandonados e delinquentes, o qual reconhece a pobreza como matriz situacional. Posteriormente surge o código de menores (1927 e 1979), originários do período ditatorial do Brasil, o primeiro do Estado Novo e o seguinte da Ditadura Militar.

No Código de Menores de 1927 (Mello Mattos) há a substituição de aplicação de penas por medidas de prevenção para menores abandonados e delinquentes. No período que decorre de 1927 até 1979 não houve significativos investimentos em projetos sociais, os jovens são considerados menores delinquentes e abandonados, e como tais subproduto de crise social e econômica, e em nenhum momento sujeitos de direito.

As péssimas condições materiais das famílias, a necessidade de complemento da renda familiar em um país de escassos direitos trabalhistas, ampliação e concentração de trabalhadores nas atividades urbanas, a crescente necessidade de mão-de-obra foram fatores que motivaram a inserção de crianças e jovens como operários.

De acordo com a Repartição de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo, 15% dos trabalhadores, em 1890, era formado por menores. Em 1920, 7% dos trabalhadores do setor terciário era composto por crianças e adolescentes.

O trabalho infanto-juvenil também marcou a trajetória da criança e do adolescente no Brasil. Eles desenvolviam trabalhos como se fossem adultos. As condições precárias de vida, salários baixos e o elevado custo de vida obrigavam que os pais dependessem do trabalho filial como parte integrante da renda familiar.

A relação entre patrões e empregados era conflituosa, imperava a tirania, e com ela os maus-tratos era uma constante. As condições de trabalho eram inadequadas, inclusive para um adulto. Local insalubre, sem as mínimas condições de higiene ou de ventilação, fato que desencadeava doenças graves entre os operários, como a tuberculose, e mais ainda, entre as crianças operárias. A jornada de trabalho era extremamente longa, atingia às vezes 12 a 14 horas de intenso labor, com reduzido período de intervalo e sem

descanso semanal. O ambiente era ruidoso tendo em vista a quantidade de máquinas operadas, fato que provocava problemas auditivos. A atividade noturna acentuava a exploração, pois nem sempre era remunerada e agravava as condições dos menores, que não conseguiam frequentar a escola e muito menos tinham as necessidades referente ao desenvolvimento observadas, nem que minimamente.

No final do século XIX intensifica-se a preocupação com as crianças, na intenção de formar cidadãos e trabalhadores saudáveis. Surgiu a necessidade de políticas jurídicas, médicas e educacionais que estivessem em consonância com o novo imperativo social e a construção de uma nova nação pautada na “ordem e no progresso”.

A Constituição de 1934 proíbe o trabalho infantil para menores de 14 anos sem permissão judicial. Marco no que condiz à instrução pública, na qual prevê em seu artigo 149, a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Vários eventos históricos como a abolição da escravatura, o advento do trabalho livre, publicação de um novo código penal (1890) consolidaram o período em transformação. Era salutar que as crianças crescessem em um ambiente propício à sua formação, com regras envolvendo a higiene, os costumes, responsabilidade familiar, padronização sexual (evitar o nascimento de filhos ilegítimos). Nessa concepção, a mulher deveria assumir a responsabilidade como mãe e esposa, pois eram vistas como a base moral da sociedade. Para atender a construção do modelo de família almejada, alicerçada na honestidade, moralidade e nos bons costumes, a mulher será afastada do trabalho produtivo.

Em defesa da moralidade os crimes sexuais, defloração, passam a receber atenção especial das autoridades, pois esse tipo de crime ameaçava a honra, e afetava o desenvolvimento de um país que se pretendia civilizado e pautado nos bons costumes.

O novo código punia crimes sexuais e organizava a punição, embora com muitas imprecisões, como a não definição da menoridade. O termo 'defloração' também era palco de indefinições em relação às condições de virgindade alicerçadas na honestidade. A virgindade como aspecto físico? Moral? Ou os dois em concomitância. As questões se

pautavam mais em visões subjetivas que legais. O comportamento moral era a pretensa defesa da mulher 'deflorada', cujos parâmetros eram juridicamente frágeis. Esteves esclarece:

A jovem que procurasse reparar um defloramento e que desejasse alcançar o *status* de ofendida, teria que articular um discurso convincente sobre a honestidade, sendo que estaria sempre enfrentando os estreitos e extremos paradigmas dos juristas: o ideal de mãe/mulher (a mulher preparada para as responsabilidades da maternidade e do casamento) e seu inverso, a “maldita” prostituta. O estado anterior de virgindade física, exigência básica e material para que fosse configurado um crime de defloramento, só ficaria garantido com o exame do comportamento moral da pretensa ofendida. Em termos mais objetivos, seriam avaliadas certas condições de honestidade, obviamente dentro dos parâmetros construídos por juristas, médicos e políticos: saía pouco e acompanhada? que lugares freqüentava? tinha uma família completa e ciente de suas obrigações em relação à vigilância? residia em local de respeito? o acusado era um namorado antigo? tomava decisões impulsivas ou refletia em seus atos? era moça comedida? Como pode-se perceber, a noção de virgindade ultrapassava em muitos os limites da membrana hímen e dificilmente uma moça pobre conseguiria se enquadrar em todas essas exigências.¹⁰⁹

Em 1940, o código criminal, no seu artigo 217, recebe uma importante alteração, substitui o crime de defloramento por sedução e prevê a menoridade para jovens entre 14 e 18 anos. “Seduzir mulher virgem, menor de 18 anos e maior de 14 e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança”. Contudo permanecia a díade oposicional mulher-honesta x mulher-prostituta no discurso jurídico. A mudança se fez necessária tendo em vista padrões culturais que se estabeleciam e se solidificavam, como a crescente união de casais sem laços matrimoniais (concubinato/ união consensual), mudança no que se refere a valores de honra e honestidade, limites do judiciário no que diz respeito aos direitos das mulheres, padrões morais e sexuais mais flexíveis, modelos de comportamentos distoantes dos impostos por médicos, juristas, religiosos, entre outros.

¹⁰⁹ ESTEVES, Martha de Abreu. *Meninas Perdidas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. pp. 92-3

A maioria das crueldades impostas às crianças e jovens, dos tempos mais remotos aos dias de hoje, pleno século XXI, tem origem no núcleo familiar, e com recorrência em ambientes como fábricas, internatos, orfanatos, escolas, ruas, vilarejos, clubes e até mesmo em locais religiosos.

A família foi se modificando ao longo dos séculos, a mulher conquistando sua posição como membro intelectual ativo da sociedade, e exigindo voz e vez. O homem se empenhando cada vez mais na vida produtiva e vem, à passos lentos, conquistando seu lugar de pai participativo. A criança e o jovem têm recebido mais atenção das autoridades, contudo muito se faz necessário para que sejam cidadãos plenos de direitos.

Além dos fatos abordados, as famílias elegem prioridades, e nem sempre os filhos estavam, ou estão incluídos. O grande abandono de crianças levou o Estado a assumir o papel que antes se concentrava na filantropia privada ou em orfanatos.

No período republicano cresce o atendimento às crianças carentes, frutos de famílias desestruturadas, sem recursos financeiros que encontram no abandono uma forma de sobrevivência. A pobreza passa a ser associada ao abandono e a delinquência, estigma que permanece ainda hoje, embora a estigmatização formal delinquência-pobreza seja retirada com a Constituição de 1988 e com o ECA, nos quais o termo menor é substituído por criança e/ou adolescente. Passetti infere que:

Fecham-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 significa 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 a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, escola e internato passam a ser fundamentais.¹¹⁰

¹¹⁰ PASSETTI, Edson. Op. Cit. (nota 107) p.355

A legislação se moderniza. Em 13 de julho de 1990, Lei nº 8.069, surge o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, posteriormente alterada em 2009. O ECA traz a dimensão de equilíbrio entre ações governamentais e privadas, se baseia e atende a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 20 novembro de 1959.

A Constituição de 1988, em seu artigo 204, considera a criança como protagonista de direito, contudo foi inserida por emenda popular, não sendo, dessa maneira, considerado marco legal.

A Convenção das Nações Unidas, em seu artigo 3, considera a criança como sujeito de direitos. A mesma foi ratificada pelo Brasil em 21 de novembro de 1990, e tem poder de Lei no país.

Dessa maneira são três os marcos que associam a criança e o adolescente como sujeito de direitos: A Constituição de 1988, o ECA – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, e a Convenção das Nações Unidas, de 1989. Nos quais prevalecem os Princípios de: proteção integral, prioridade absoluta, melhor interesse para a criança; e os Direitos fundamentais: 1 -vida e saúde, 2- liberdade, respeito e dignidade, 3 -convivência familiar e comunitária, 4 - educação, cultura e lazer, 5 -profissionalização e proteção no trabalho.

A assimilação tardia dos direitos da criança e do adolescente é marca da historicidade brasileira. As alterações ocorridas no ECA, proporcionadas pela Lei 12.010/09 é um grande avanço na evolução dos direitos da criança e do adolescente. Projetos em estudo pretendem incluir novos direitos, como: direito à alimentação saudável, tendo em vista dados alarmantes apresentados pelo Ministério da Saúde no que se refere aos alimentos consumidos por crianças de 9 a 12 meses (refrigerantes, bolachas, salgadinhos industrializados, café, entre outros). E Projetos no sentido de melhorar a situação dos jovens: abandono afetivo, alienação parental, ação penal da vítima contra agressor depois que a mesma completar 18 anos (Lei Joana Maranhão), castração química contra crimes sexuais. Lembrando que a pedofilia não é considerada um crime, ou seja, não há legislação no Brasil a respeito.

As normas legais voltadas às crianças sempre estiveram vinculadas às de menor poder aquisitivo, nas quais se evidenciam poucos marcos legais. Historicamente nota-se a ausência de normas protetivas, imperando o silêncio e o descaso da sociedade e da família.

A negligência é uma realidade em todas as esferas sociais. Crianças pobres que não possuem suas necessidades básicas atendidas, quem dirá no que concerne ao carinho, respeito e atenção.

Um caso recente que ilustra a distancia entre pais e filhos ocorreu em 2009, na cidade de Curitiba, em uma escola estadual do estado do Paraná, a qual atende alunos de baixa renda. Durante o período de recreio um dos alunos, um menino com cerca de 8/9 anos cortou o braço ao se chocar com uma porta de vidro. A pedagoga da instituição entrou em contato com o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) solicitando a ambulância e o professor de Educação Física fez os primeiros atendimentos sob orientação da equipe médica (via telefone). Os pais foram avisados e solicitada a presença dos mesmos.

Enquanto professores e pedagoga atendiam o menino, conversavam com ele dando-lhe suporte emocional, a mãe se manteve literalmente distante do filho. Ficou a uns vinte metros, sentada em uma cadeira com os outros filhos que lhe acompanharam, e em nenhum momento fez qualquer menção de carinho, com gestos ou palavras. O menino chorando com parte da 'polpa' braço exposta pelo corte, sangrando e sua mãe indiferente à situação.

A pedagoga também presenciou cenas que envolviam outro menino entre 7 e 8 anos. Filho de mãe solteira era 'cuidado' pela avó. Tendo em vista problemas de saúde e indisciplinares da criança, a avó foi convocada para comparecer na escola. Em conversa, via telefone, a responsável dizia: “eu não quero nem saber daquela peste, filho do capeta; chamem o Conselho Tutelar, pois eu não quero mais ele”.

O Conselho Tutelar foi acionado através da Rede de Proteção¹¹¹, e passado alguns meses, com muitas intercorrências envolvendo o menino, ele foi retirado da 'família' e colocado em abrigo provisório, para posteriormente ser encaminhado à adoção.

A violência sexual envolvendo menores também é alarmante. Segundo dados do NUCRIA (Núcleo de Crimes contra a Infância e Adolescência) de Curitiba, a cada 6 horas uma criança é vítima no Paraná, e 4 crianças por dia dão entrada no IML (Instituto Médico Legal), que atende Curitiba e a região metropolitana. No Brasil uma criança é violentada a cada 8 minutos.

A raiz da violência sexual está na família. 67% dos agressores são padrastos, e 20% os próprios pais, sendo que os 13% restantes são preenchidos por pessoas próximas às vítimas: avô, padrinho, irmãos com mais de 5 anos de diferença, primos, mãe, visita, e sendo poucos os casos em que o agressor é desconhecido.

Estes são apenas alguns dos muitos acontecimentos que ocorrem no Brasil, são inúmeros os fatos que ilustram e comprovam a negligência e a indiferença. Casos que ganharam repercussão nacional envolvendo criminalidade com crianças: Isabela Nardoni, João Hélio, Rafaela, Eloá e Marias, Josés, Paulos, Anas, que são estatísticas, mas não notícia. E milhares de outras crianças que são vítimas do silêncio.

A violência na sociedade se apresenta de diferentes formas: conflitos familiares, conflitos sociais, aumento dos índices de homicídios individuais ou coletivos praticados por grupos, altas taxas de desemprego, violência doméstica, ações terroristas, vítimas de balas perdidas, arrastões, assaltos, assassinatos, diferença de oportunidades, exclusão social, desigualdade social e muitas outras formas de manifestação.

A discussão a respeito da violência está presente nos mais diversificados setores: político, médico, educacional, social, mídia. Contudo não se pode precisar a origem, a fonte da violência. A organização moderna da sociedade desencadeou significativas transformações sociais, e nesse sentido

¹¹¹ Rede de Proteção é um conjunto social composto por atores e organismos governamentais e não governamentais, articulado e criado como objetivo de garantir os direitos gerais e específicos das crianças e adolescentes. A autora desta tese faz parte da Rede de Proteção como representante de instituição escolar desde 2008.

a violência foi ganhando dimensões que necessitam de novos olhares para poder interpretá-la e compreendê-la.

As raízes da violência contra a criança e o adolescente estão presentes desde antes do início da colonização do Brasil, e ainda permanecem. O resgate histórico evidencia que a violência, representada pelo abandono, maus-tratos e pela negligência marcaram a trajetória da infância brasileira. Embora os pais sejam os adultos responsáveis e legalmente autorizados a exercerem o poder protetor, nem sempre usaram de bom senso ou fizeram jus ao poder natural e legal investido.

A violência é uma relação de poder na qual estão presentes e se confrontam de forma desigual e desumana a dominação, no qual o dominador (com mais força) coage, agride para alcançar seus objetivos, obter lucros, vantagens, satisfação, prazer.

A violência praticada contra a criança e/ou o adolescente pode ser praticada de várias maneiras e por diferentes pessoas, em qualquer ambiente, e são classificadas em: física, psicológica e sexual. Nota-se que essas são, normalmente, cumulativas, exercidas e legitimadas no meio familiar, e justificadas, muitas vezes, como “medida educativa”.

A história da infância no Brasil e no mundo está em construção.

A infância pede socorro!

Nesta perspectiva, podemos concluir que a concepção de criança, e em decorrência, de infância varia de acordo com o tempo, história, cultura e local geográfico. Em cada época, de acordo com o momento histórico, localidade e cultura predominantes, a experiência de ser criança era diferenciada.

Na atualidade, a visão biológica e a psicológica não são suficientes para 'analisar' a criança. Ela é mais que um corpo em desenvolvimento que precisa ser cuidado, ou fase específica do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, estamos construindo a cultura da infância, visto que a infância, na nossa cultura, foi escrita com sucessivos episódios em que predominaram a falta de amor e de responsabilidade parental.

Percebemos a criança como sujeito ativo, ator social, com capacidade e potencialidade de criar, inventar e produzir cultura. Possuem forte

influência na movimentação social e cultural, é partícipe da dinâmica cultural e social. Dessa maneira, afirmamos que existem diferentes infâncias e diferentes produções da infância.

A criança e o adolescente se relacionam com seu meio de maneira dialética, produzindo e interpretando, interagindo de acordo com o repertório, marcas de sua trajetória de vida, sentimentos e sensações internalizadas, conhecimentos e informações apreendidos.

A criança deve ser valorizada e respeitada, a cultura da infância deve ser construída com sólidos princípios éticos, morais, educacionais e alicerçada no amor. Enquanto forem necessárias leis para garantir que a criança seja vista como sujeito de direitos, é sinal que a sociedade está longe de conceber este direito como natural. As leis surgem para suprir uma deficiência social.

A infância está alicerçada em forças sociais, culturais, políticas, econômicas, jurídicas, religiosas, entre outras, que atuam sobre ela. O período histórico é marcado por mudanças, revoluções, transformações que afetam e influenciam a forma e a maneira de perceber e de entender a criança e a infância. Novos tempos, novos olhares prenunciam uma nova Era da Infância.

O século XX é marcado pela preocupação com o desenvolvimento da criança. Ela começa a ser vista como sujeito de direitos, a infância é valorizada e, em certa medida e de certa maneira, respeitada. Contudo, ainda não está garantida às crianças a plenitude da infância.

Até meados deste mesmo século, ela participava ativamente da estrutura familiar contribuindo, inclusive, na renda. A progressiva exclusão da criança do ambiente fabril ou campesino criou novos espaços para elas. Os ideais iluministas e os novos códigos civis contribuíram para que as crianças (e os adolescentes) sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e com leis protetivas, nas quais se admite a existência de uma subjetividade específica que se diferencia da dos adultos.

Contudo não se pode esquecer que uma gama de ameaças e perigos, familiares e extra-familiares, assolam e fascinam o universo infantil. É importante destacar o desamparo de muitas crianças, as quais estão expostas a um número significativo de situações que inspiram cuidados, mas que sofrem pelo despreparo e irresponsabilidade de seus genitores, e inclusive, pelas

obscuras fantasias incestuosas dos adultos.

Nossa sociedade ainda não sabe proteger e respeitar a criança. O poder outorgado aos adultos à sua criação, nem sempre está a salvo de uma autoridade que faz uso da violência coercitiva, seja ela física ou psicológica, intencional ou não-intencional. Se a estrutura familiar for frágil, sem influência positiva, indolente, sem solidez, ou seja, de pouca expressividade, qualquer outra estrutura ou instituição se tornará mais forte que a família, direcionando a criança para um mundo de valores duvidosos e questionáveis.

O universo infantil deve ser inundado de carinho, amor, sentimentos puros e verdadeiros. Os exemplos, principalmente os da esfera familiar, devem transmitir intensa harmonia e segurança. O ambiente terá que privilegiar uma forte e austera educação que vise à formação: cultural¹¹², espiritual, moral e intelectual. Nesse sentido, as artes devem fazer parte deste universo, os livros, tanto quanto os brinquedos, devem marcar presença.

A literatura é um alimento imprescindível à alma infantil, edifica nossa percepção, auxilia na construção da identidade, ousamos afirmar: a Literatura, como Arte, Legitima a Vida.

Para Nelly Novaes Coelho:

Literatura é Arte, é um ato criador que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelhem aos que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformando em linguagem, assumem uma dimensão diferente: *pertencem ao universo da ficção*.¹¹³

Por esta razão, os livros devem ser 'amigos' inseparáveis das crianças. Para as de menor idade, os livros de pano têm um atrativo todo especial. Segundo Góes:

O livro de pano cumpre um papel formidável na socialização da criança pequena, porque possibilita o exercício dos cinco instrumentos dos quais depende a civilização:

¹¹² Consideramos educação cultural aquela que fornece o acesso aos bens culturais historicamente produzidos (literatura, museus, música, teatro, as artes em geral).

¹¹³ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e Linguagem*. São Paulo, Quirón, 1986. p.31

1. a Linguagem Oral (expressão de idéias e emoções);
2. a Escrita (gravação de idéias, emoções e fatos);
3. a Leitura (compreensão do que acontece, decodificação da mensagem);
4. o Cálculo (medida do que é ou acontece, acumulação, divisão);
5. a Manipulação (habilidade para trabalhar com as mãos, com a voz e o corpo).¹¹⁴

Além desses, os livros-brinquedos, livros de madeira, livro virtual, enfim, independente do suporte físico, precisam estar presente na vida da criança. É uma forma de se estimular a imaginação, a criatividade, a comunicação, a emoção e a expressividade do pequeno ser em formação.

A oralidade, mediante a contação de estórias pelos pais também não pode ser esquecida. A voz contando e/ou cantando a narrativa, lendo a efabulação, embalando o sono, propicia terreno seguro para a criança.

Pearce¹¹⁵ cita um fato que ilustra a relevância da fantasia para a formação da criança. Frances Wickes relatou ao estudioso a história de um paciente, que aos nove anos apresentava sérias dificuldades psicológicas. O garoto estava confuso, desorientado, não conseguia frequentar a escola e pouco se comunicava. Ao realizar a anamnese constatou que os pais, imbuídos das melhores intenções, respondiam à criança todas as perguntas com base em fundo científico. Se o menino perguntasse a respeito do nascimento das crianças, seus pais explicavam a reprodução utilizando fotos e diagramas. Jamais apelaram para respostas fantasiosas, nem mesmo contaram estórias ou apresentaram personagens clássicas do universo infantil: fadas, Papai Noel, anjo da guarda. A literatura escolhida para ele deveria possuir a sensatez e o cunho informativo. Até os cinco anos sua precocidade surpreendia a todos, respondia com eloquência e sobriedade. Mas depois dos sete anos as coisas começaram a regredir. O jardim de infância foi um fracasso, não suportava a distância dos pais, tinha terrores noturnos, e tornou-se uma criança magra e frágil. Depois de muitos exames o diagnóstico foi de esquizofrenia infantil.

¹¹⁴ GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. São Paulo, Mercuryo, 1996. p.53

¹¹⁵ PEARCE, Joseph Chilton. *A criança mágica: a redescoberta da imaginação na natureza das crianças*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. p..149

Depois de um ano, mais ou menos, de tentativas fracassadas para o tratamento, o menino foi levado a Wickes, que dedicou-se a encontrar a raiz do problema. (...) O diagnóstico foi quase que imediato, e o que Wickes receitou foi um choque para as pessoas mais sensatas e cultas; leiam para esta criança, disse ela, horas e horas por dia. Leiam somente fantasias, contos de fadas, estórias imaginativas fantásticas. Despejem todos os animais falantes, castelos nas nuvens, anõezinhos mágicos e mistérios, sinais e milagres, Papai Noel e anjos, fadas-madrinhas e magos maravilhosos. Saturem-na com o irreal e o improvável. Inventem estórias para ela e entrem junto nas fantasias. Falem com as flores junto com ela, conversem com as árvores e o vento, animem cada cantinho de sua vida com seres imaginários.¹¹⁶

Após alguns meses de tratamento a criança apresentou significativa melhora, seu desempenho escolar prosperou, e sua saúde foi restituída. A falta do elemento fantasioso ocasionou problemas físicos e psicológicos.

Outra situação que envolve a criança e a literatura foi observada por uma mãe de uma menina de dois anos. Os pais a levaram ao teatro para assistir à peça *'Patinho feio'*, livre adaptação do texto de Hans Christian Andersen para teatro de bonecos. Durante a apresentação, a menina, como muitas outras crianças da platéia, observava o espetáculo, brincava com um objeto qualquer, olhava os outros espectadores e novamente à encenação. Mas, na cena em que o Patinho feio 'resolve' sair de casa, por causa da sua aparência, a menina, em um misto de angustia e aflição, abraça a mãe com uma força jamais sentida, e fica nesta posição por um longo período de tempo. A mãe pergunta a uma psicóloga se a criança, recolhida pelo Conselho Tutelar aos oito meses, e posteriormente entregue à adoção, teria a lembrança desse fato em tão tenra idade. A profissional informou que dificilmente a menina poderia ter recordado da sua história (justamente pela pouca idade), contudo ela possui o registro da situação, e ao entrar em contato com uma cena ou outro elemento qualquer que se ligue ao fato, este registro é inconscientemente 'ativado'.

As crianças vivem as estórias, ao lê-las ou ouvirem-las, elas vivenciam as ações e reações das personagens, torcem pela vitória da

¹¹⁶ Idem Ibidem p.149

protagonista na mesma medida que vibram com a derrota do antagonista. A estória é projetada para a brincadeira ou pensamentos a respeito da situação. Muitos meninos e meninas, após assistirem filmes de ação e aventura, sentem-se impelidos a reproduzir determinada personagem, ou cena. Quantas crianças não fazem longos voos do sofá até o tapete da sala como se tivessem viajado longas horas num tapete mágico, ou com suas 'próprias asas'?

A criança elabora e reelabora situações, sentimentos através da fantasia. É uma forma de se inserir (ou ser inserida) no mundo real, no mundo adulto. No jogo da fantasia tudo é permitido, tudo é possível. São completadas as lacunas com o elemento do imaginário.

A mente-cérebro distingue nitidamente a realidade lúdica do mundo como ele é. Quando a brincadeira termina, todos os conceitos permanecem como eram porque somente a imaginação foi usada para preencher as lacunas das dessemelhanças um tanto espantosas ¹¹⁷.

Para uma criança uma caixa de fósforos pode ser um lindo barco, ou um carro, ou uma caixa de tesouros. Um punhado de terra em segundos se transforma em um bolo de chocolate, ou em comidinha para as bonecas. E quantos meninos que com a caneta colocada na metade da régua fazem um lindo avião durante aquela aula nada envolvente de matemática? Ou enfileiraram as cadeiras para que todos se acomodem nos vagões? Após as brincadeiras, a caixa de fósforos, a terra, a caneta, a régua e as cadeiras 'voltam' ao seu estado de origem, as crianças, de modo geral, jamais perdem a noção da utilidade real do objeto.

Nos jogos de fantasia, a criança registra estímulos de parte de seu mundo. Ela toma um objeto, mas faz com que ele se acomode a si. Ela faz com que o objeto obedeça à sua imagem de fantasia, transformando-o para adequar-se a esta imagem de fantasia, e seu jogo é com este objeto transformado. Neste momento, a criança fez com que o mundo se curvasse a serviço de seu jogo.¹¹⁸

A criança é lúdica por natureza. O brinquedo, as brincadeiras, a

¹¹⁷ Idem Ibidem. p.176

¹¹⁸ Idem Ibidem. p.176

fantasia, a literatura fazem parte de sua vida, da sua formação; são alimentos para sua alma. Em todos os tempos e em todas as culturas, as crianças resignificam o mundo através da imaginação, estabelecem uma relação íntima e afetiva e de aproximação com esses elementos. Ela não é um projeto, um vir a ser, pois participa ativamente de seu mundo e da sua cultura, e também constrói a História.

“O COMEÇO É A PARTE MAIS DIFÍCIL DO TRABALHO.”

PLATÃO

Reições de *Michi e Lucita*¹¹⁹ é a primeira publicação da escritora Lúcia Pimentel Góes, lançada em 1969. A obra traz ao público infantil as aventuras vividas por um grupo de crianças, Michi, Lucita, Zeca (Zé Henrique), Quico e Silvinha. O foco narrativo é na terceira pessoa do plural – nós – fala que se evidencia pela voz de Lucita. “Somos cinco primos, e formamos uma turma levada da breca”¹²⁰. Aventuras e desventuras vividas por Michi, Lucita e seus primos na cidade de Vera Cruz, interior paulista. O fio condutor da narrativa é o mistério, cuja criação de uma Sociedade Secreta pelas crianças as leva a muitas reações e aventuras. A narrativa é o relato verídico, personagens, locais, acontecimentos vividos por Lúcia e seus primos na cidade onde passou parte da infância.

No segundo livro *Michi e Lucita encontram Luzul*¹²¹ (1971) Lúcia Pimentel Góes inicia seu contínuo processo criativo e estilístico em que o referencial ficcional vai se firmando e se distanciando das memórias autobiográficas. As mesmas personagens do primeiro livro vivem grandes aventuras com um ser espacial, Luzul, o menino azul, que vindo da Estrela Zyr cai na fazenda onde as crianças estão de férias. Luzul precisa se despedir do grupo, pois uma nave espacial vem buscá-lo para levá-lo para casa, neste momento presenteia seus amigos com um robô, Bipe.

Bipe (1979) foi o sexto título publicado, narrativa na qual Michi, Lucita, Zeca, Quico, Silvinha e Bipe se envolvem em confusões interestelares.

O primeiro livro na linha informativa foi *O Maravilhoso Sr. Grão de Café*¹²² (1975), terceiro título publicado. O livro apresenta a 'odisséia' de um grão de café, desde o plantio da semente até o produto final.

¹¹⁹ GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio. Ilustração REIS-QUILHA, Maria Cecília Gomes dos. *Reações de Michi e Lucita*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 2ª ed., 1980.

¹²⁰ Idem Ibidem p. 11

¹²¹ GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio. Ilustração KO, Ivete. *Michi e Lucita encontram Luzul*. São Paulo, Quatro Artes, 1971.

¹²² GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio. *O Maravilhoso Sr. Grão de Café*. Ilustração GRELL, Antônio Sérgio. São Paulo, Edições Quiron, 3ª ed., 1977.

Na década de setenta a autora publicou mais duas obras, *Escamudinha, a Sereia* e *Lilica, a Formiguinha Lírica*, ambas em 1977. São as primeiras obras com viés ficcional, nas quais o estilo literário de Lúcia Pimentel Góes vai se desenhando e se afastando do referencial autobiográfico. A linguagem poética se sobrepõe à linguagem coloquial, fato que evidencia o início do amadurecimento estilístico da escritora.

Em *Reinações de Michi e Lucita* a efabulação é baseada na infância da escritora, a casa descrita no livro é a mesma que Lúcia morava com seus pais e irmãos. As aventuras são as recordações das peripécias vividas com seus primos.

A autobiografia, como forma literária, surge no final da Idade Média, início do Renascimento. Abelardo e Petrarca são os precursores da expressão de valores biográficos. Desses princípios, mais tarde, na época moderna, surge o diário, que se inspira na confissão ou na biografia. Como exemplo desses escritos, citamos Tolstoi e o diário de Pushkin.

Bakhtin esclarece que não há diferença no plano de valores da consciência entre autobiografia e biografia, pois a relação *eu-para-mim* não pode ser considerada como elemento constitutivo e organizador da forma artística. Ambas são narrativas de uma vida.

Embora Lucita seja a própria Lúcia menina, não existe a coincidência entre o herói e o autor, segundo Bakhtin “é uma *contradictio in adjecto*, na medida em que o autor é parte integrante do todo artístico e como tal não poderia, dentro desse todo, coincidir com o herói que também é parte integrante dele.”¹²³ Como na biografia há menor transcendência do autor como criador é grande a proximidade entre autor e herói (personagem principal), mas não sua coincidência.

No caso de *Reinações de Michi e Lucita* o valor biográfico é o principal organizador da narrativa, pois relata alguns episódios, fragmentos da infância da autora. Os valores biográficos, na visão bakhtiniana, são valores comuns compartilhados tanto pela vida quanto pela arte, em suma, são valores de uma estética de vida.

¹²³ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997 p.166

Se Lucita é o alterego de Lúcia Pimentel Góes, ela, como autora, é o duplo de Michi, Zeca, Quico e Silvinha, pois é Lúcia quem fornece o tom dos valores, rememora o passado e o submete a um processo estético. Nesse sentido é o mundo de Michi, Zeca, Quico e Silvinha em Lúcia, e o mundo de Lúcia nas outras personagens.

A obra denuncia a intenção da autora de trazer à tona sentimentos pessoais, lembrar o passado, realizando um reconhecimento de si mesma, enquanto realidade individual, porém sempre transitória.

É nítida a alteridade como valor dentro da estruturação da narrativa. Alteridade é a concepção que parte do princípio de que todo ser humano, como ser social, interage e depende de outros seres humanos, através da diferença das dinâmicas das relações sociais e culturais. Ou seja, o Eu depende dos Outros, existo a partir dos outros. O princípio de alteridade relaciona-se com o outro, com a diversidade e a diferença contempladas em todas as suas possíveis nuances. Identidade é o oposto de alteridade.

A consciência e a estruturação dos valores da narrativa biográfica podem ser percebidas pela marca da alteridade. Consideramos que *Reinações de Michi e Lucita* pertence à biografia sócio-doméstico, na qual não é a história a força motriz da vida, mas o social, a humanidade social cujo referencial são os valores sociais, acima de tudo os valores familiares que norteiam tanto a vida familiar como a vida privada, os fatos comuns, cotidianos, entre outros. Para Bakhtin:

- uma vida cujo evento mais importante não ultrapassa o âmbito dos valores incluídos no contexto familiar ou privado que basta para contê-la do ponto de vista das felicidades ou das infelicidades experimentadas pela própria pessoa ou por seus próximos (cujo círculo pode ser indiferentemente amplo ou restrito no seio da humanidade social). Nesse tipo biográfico, também não encontraremos a aventura e o que predomina é o elemento descritivo – o apego às coisas e pessoas comuns que valorizam a uniformidade da vida e dão-lhe conteúdo.¹²⁴

O teórico evidencia a exaltação do amor à vida na biografia sócio-

¹²⁴ Idem Ibidem. p. 175

doméstica, na qual se busca o prazer duradouro que abarca coisas e pessoas amadas, onde é importante estar com o mundo, observá-lo, vivê-lo e revivê-lo. O amor, nesse sentido, se metamorfoseia, conserva a função de ordenar e de dar forma aos detalhes da vida cujos valores são transmitidos pela consciência do outro.

O autor é elemento constitutivo da obra de arte, jamais se confundem ou coincidem com o herói, são dois, contudo não se opõem, visto que possuem os mesmos valores. O herói é portador da unidade da vida, enquanto o autor é portador da unidade da forma.

Bakhtin afirma que na biografia:

Não saímos fora dos limites do mundo dos outros, e a atividade criadora do autor não nos leva além desses limites: ela se situa inteiramente dentro da alteridade e é solidária com o herói em sua passividade ingênua. A criação do autor não se prende ao ato, mas à existência, o que a deixa na insegurança e na necessidade. O ato de biografia é, em certa medida, um ato unilateral: há duas consciências, sem haver duas posições de valores; há duas pessoas e, em vez de *eu* e o *outro*, há dois *outros*. O princípio de alteridade do herói não se acha expresso: a tarefa não impunha assegurar o resgate do passado sem levar em conta o sentimento.¹²⁵

Na biografia o autor e o herói são os *outros*, pertencem ao mesmo mundo, cujos limites estão vinculados a este mesmo mundo. A atividade criadora do autor é guiada por valores que são comuns e pelos princípios de alteridade. O autor resgata o passado, porém falta-lhe a passividade no plano da vida e a atividade no plano estético. A biografia não é fechada, nem conclusa. Participa do acontecimento pela tangente. Não é considerada uma obra, mas, nas palavras de Bakhtin, “um ato orgânico e ingênuo que se realiza na tonalidade estética, no interior de um mundo em princípio aberto, mas que tem seus próprios valores autoritários e é organicamente auto-suficiente.”¹²⁶

¹²⁵ Idem Ibidem p. 178

¹²⁶ Idem Ibidem p.179

O escritor António Torrado nasceu em Lisboa no ano de 1939. Pessoa dinâmica exerceu várias atividades como: jornalista, produtor, editor, professor e diretor de roteirismo na Rádio Televisão Portuguesa (RTP), além de escritor. O cargo de professor exerceu a partir de 1963, sendo afastado, por motivos políticos, em 1966.

Em 1969 participou da fundação de uma escola de ensino infantil e básico, cuja proposta pedagógica se fundamentava nos pressupostos de Freinet. A escola recebeu do ministério da Educação o estatuto de escola-piloto.

No que tange à formação docente, elaborou manuais escolares, em Portugal e nos países africanos de expressão oficial portuguesa, além dos núcleos de emigração. É sócio fundador do Instituto de Apoio à Criança e do Centro Português de Cinema para a Infância e a Juventude. Participou, como júri, de vários festivais de cinema neste mesmo gênero.

Entre 1976 e 1982, exerceu os cargos de diretor literário e editorial da Plátano Editora; nos anos de 1984 a 1986, foi diretor da Editorial Comunicação, defendendo a literatura infantil portuguesa, promovendo novos autores e ilustradores, além da divulgação da literatura popular. Ele mesmo é um dos maiores representantes desta divulgação entre o público infantil de Portugal.

Como escritor teve seu primeiro livro publicado em 1969, *A chave do castelo azul*; sua produção continua ativa e possui mais uma centena de livros publicados. A coleção *Conto Contigo* teve a 1.^a edição publicada pela Civilização Editora e quando reeditada pela Porto recebeu o título de *Colecção Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo por António Torrado*. O primeiro livro da série, dos 17 editados, é intitulado *Gil Moniz e a ponta do nariz* (1984). Pelo conjunto de obras, desta coleção, foi recomendado extraconcurso, pelo júri do Prêmio Calouste Gulbenkian de Literatura Infantil de 1984-85.

PONTO E CONTRAPONTO...

“QUANDO A MENTE ESTÁ PENSANDO, ESTÁ FALANDO CONSIGO MESMA.”

PLATÃO

LAROUSSE
Júnior

Lúcia
Pimentel
Góes

ZE

ilustrações:
Maurício
Veneza

DIFERENTE



Imagem nº01

6.1 ZÉ DIFERENTE

Analisaremos a obra *Zé Diferente*¹²⁷ com as ilustrações de Maurício Veneza. Pode-se encontrar a mesma versão com ilustrações de Alberto Lopez Filho.

Nesta obra Lúcia Pimentel Góes aborda a busca da verdadeira identidade de Zé. Ele é um menino como outro qualquer e que em certa manhã acorda querendo ser diferente. Em suas reflexões, com forte teor filosófico, ele parte para a busca da solução de seu problema existencial, ser diferente de outros Zés, no vestir e no pensar. A ilustração dialoga com o texto de forma significativa e simbólica, na primeira, ele está de pé em frente ao espelho, no qual apenas seu rosto é refletido.

O espelho é símbolo da sabedoria e do conhecimento, e manifestação da inteligência criativa. Acrescentamos o dito popular em que os olhos são o espelho da alma... e completamos: 'se queres enxergar a essência, olhe nos olhos'. A imagem do espelho reflete o olhar triste de Zé, sua angústia interior, sua inquietação, além de revelar sua 'verdade interior', seus pensamentos mais ocultos.



Imagem nº 02

¹²⁷ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustração VENEZA, Maurício. *Zé Diferente*. São Paulo, Larousse do Brasil, 2007.

O desejo de ser diferente é a força motriz da personagem. Questiona-se: todos somos iguais? Zé primeiramente analisa o exterior: corpo físico (pernas, braços, corpo, cabeça), roupas iguais, garotos entre oito e doze anos. Percebe que em seu entorno devem existir muitos meninos como ele, e no Brasil e no planeta, milhões. Do seu mundo, da micro visão sua percepção se expande para o macro mundo. A ilustração sustenta o verbal, na qual se observa Zés de diferentes etnias: branco, negro, mulato, asiático; Zés com pipa, livro, ou bola na mão, Zés de pé no chão, enfim, representação de diferentes meninos de todo o mundo. Mesmo rosto, mesmo corpo, apenas diferenças étnicas e estéticas.

No dia seguinte o mesmo pensamento lhe acompanha: “Os milhões de meninos no mundo inteiro fazem as mesmas coisas. Acordam, levantam, comem, brincam, estudam e dormem.”¹²⁸ A análise permanece pautada no exterior, na rotina diária dos seres humanos crianças.

Decide ficar diferente, deixa o cabelo crescer. O cabelo crespo vai encaracolando, fazendo com que sua cabeça tenha uma aparência maior. Olha-se no espelho e fica feliz, contudo a felicidade dura pouco, pois percebe que na sua rua, no seu micromundo, há muitos outros meninos como ele. A ilustração reitera novamente o verbal, oito Zés com diferentes cabeleiras.

Na sequência a mudança é norteadada pelo vestuário. Veste uma roupa em cima da outra, troca os sapatos pela sandália de dedo, resgata um velho colete de crochê da sua avó e, por fim, lenço no pescoço, colares e terço de contas de madeiras. Olha-se no espelho e fica satisfeito, sente-se diferente. Dois dias depois, todos os garotos começam a usar “coisas diferentes uma sobre a outra”. A cabeça de Zé fica vazia. Na imagem há a representação de cinco Zés de diferentes etnias com diferentes combinações de roupas.

Zé quer promover mudanças, mas estas são passageiras, pois assim que pensadas, começam a ser imitadas. A moda faz parte da cultura de um povo, como as normas sociais que regem a sociedade. A cultura de determinada região ou povo faz com que todos sejamos ou fiquemos uns parecidos com os outros. Zé questiona a padronização.

¹²⁸ Idem ibidem p. 6

Um dos elementos que direciona a estrutura da narrativa é a luta simbólica de Zé contra a manutenção do *status quo*. A personagem é uma criança, que representa a fragilidade, a amorosidade, e principalmente a possibilidade de transformação. Contudo não a passividade. Zé questiona seu mundo, um mundo no qual todas as pessoas são iguais. Sua trajetória simboliza a quebra de paradigmas, que pressupõem que as crianças são desprovidas de vontade, de criatividade.

Durante muitos séculos a concepção vigente era de que a criança era um adulto em miniatura, doutrinável e desprovida de inteligência. Infância deriva de *infantia* que significa caráter de inacabamento, submissão. *Infans* é aquele que não fala, está na linguagem, mas não fala.

Com as definições acima pode-se perceber séculos de equívocos em relação à criança e à infância. A concepção de criança, e por decorrência de infância, foi socialmente construída passando por mudanças ao longo dos séculos. Na Idade Média os aspectos físicos determinavam o período.

Na Idade Média, conforme aponta Philippe Ariès¹²⁹ as crianças recebiam tratamento diferenciado apenas nos primeiros anos de vida, enquanto dependessem diretamente dos cuidados maternos ou das amas. Não havia clareza entre o que seria adequado às crianças e o que seria específico da vivência dos adultos. O pesquisador chegou a essa conclusão mediante estudo da iconografia do período medieval até a modernidade, na qual observou as representações da infância na Europa, especialmente na França.

No século XVII as transformações sociais contribuíram para a construção de um novo olhar voltado à criança e para o fortalecimento do sentimento de família. Surgem novos paradigmas, principalmente a preocupação com sua formação.

Na atualidade, depois de significativas mudanças sociais, a criança é concebida como sujeito de direitos, situada historicamente e necessitando de atendimento integral, no qual todas as dimensões devem ser respeitadas e as necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais, morais e sociais supridas.

¹²⁹ ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. (nota 80) Op. Cit.

Não se pode perder de vista que o conceito de infância socialmente construído promoveu a valorização e a preocupação com as crianças, mas também ocasionou sua padronização, como se esta fosse um ser universal, sem características próprias e sem a influência da sociedade e do contexto histórico.

A personagem de Lúcia Pimentel Góes, Zé Diferente, representa a luta contra a padronização, a valorização da individualidade e a busca pela identidade. A narrativa prenuncia novos tempos, nova infância.

Zé ultrapassa os limites da padronização e não se fixa aos limites da 'normalidade', tem tendência criativa, imaginativa, encontrando eco em suas indagações. As diferentes e marcantes atitudes manifestam a capacidade de inventar o mundo pela sua própria ótica, imbuído de originalidade e de redimensionamento.

Quantas vezes ouvimos que os grandes gênios da humanidade nada mais fizeram do que realizar seu sonho de criança, responder às perguntas que permearam a infância? Zé também vai em busca de respostas, e mais que isso, propõe transformações, promove mudanças.

Nasce da cabeça da personagem outro pensamento, outra tentativa de se diferenciar: “E se eu andar nu? Peladinho da silva?”¹³⁰. Ao sair pelas ruas é interpelado por um policial, que age como mediador. Ensina para Zé que no mundo existem várias pessoas que não usam roupas, como os índios ou frequentadores de colônias de nudismo. Na ilustração, oito Zés índios, e cinco adultos nus com o rosto do policial. É relevante enfatizar que o ilustrador Maurício Veneza, nos seus desenhos, dialoga com o texto verbal que está em seu clímax. O Policial e Zé olham-se nos olhos, os adultos das ilustrações são representados pelo rosto do Policial. Dois mundos se encontram, o mundo adulto com o infantil.

Neste trecho evidencia-se a importância do outro na trajetória humana. Somos seres potencialmente sociais, nos humanizamos pelo contato com outros seres humanos, pela inserção na cultura de um povo. É a partir do encontro com o policial que Zé amadurece, seus questionamentos ganham

¹³⁰ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustração VENEZA, Maurício. *Zé Diferente* Op. Cit. (nota 127) p.12

nova dimensão, aprofundam-se. A busca da identidade passa pelo reconhecimento do outro como promotor de valores e princípios.

Percebem-se as ausências paterna e materna na narrativa, o mundo adulto é simbolizado pelo Policial. A cultura de infância refletida nesta obra passa por uma diversidade de referenciais e expressões sociais, na qual se percebe a criança como sujeito ativo, sua centralidade em face de seus desejos e sonhos.

As crianças interagem no e com o mundo a sua volta, por meio de desenhos, gestos, expressam os sentimentos e opiniões pelas: brincadeiras, pensamentos, atitudes, fala. Zé Diferente é a criança produtora de cultura, espontânea e livre. Através desta obra a autora valoriza a criança, sua importância na dinâmica da sociedade, considera-a como ator social, capaz de criar, inventar e produzir conhecimento, visão oposta que dominou e domina a sociedade, na qual é percebida como indivíduo frágil, que necessita ser assistida o tempo todo.

Pela primeira vez na narrativa Zé reflete sobre seus atos. Pondera os pontos negativos de sua decisão, percebe e reconhece os inconvenientes de ficar sem roupa.

Tirando a roupa, ninguém fica diferente e tem inconvenientes: se está no mato vira comida de inseto, não agüenta as picadas; nos campos nudistas, não há árvore que chegue pra tanta gente quando o sol é forte. E no inverno? Como enfrentar um frio que gela até a alma, sem um trapinho sequer?¹³¹

Zé desiste da idéia. Mesmo assim, por algum tempo a moda foi lançada por ele, pessoas que também queriam ser diferentes andaram pelas cidades sem roupa.

Até o momento as mudanças de Zé aconteceram de fora para dentro, muda sua imagem exterior: corte de cabelo, estilo de roupa, ou a recusa em usar qualquer peça de vestuário. Novamente o silêncio se faz presente na cabeça de Zé.

¹³¹ Idem Ibidem p. 16

O silêncio, na narrativa, marca a sucessão de mudanças que ocorrem nos pensamentos de Zé. Cada idéia, cada questionamento parte do pensamento anterior, como elos de uma corrente, dependentes um dos outros.

Zé começa a observar a sua casa e dos seus vizinhos. Nota que todas as casas são iguais e resolve arquitetar uma casa diferente, então inventa uma casa redonda. Contudo descobre que casa redonda já havia sido inventada. João-de-Barro, nova personagem na estória, explica que seu primeiro antepassado descobriu o barro e aprendeu a fazer casas redondas. Acrescenta que os esquimós e os índios também constroem casas redondas. Mais um período de silêncio nos pensamentos de Zé.

Em uma linda manhã de sol quente e céu azul nasce em Zé o desejo de voar, afinal um menino voador é um menino diferente. Para modelar as asas costura penas em papelão. Tenta seu primeiro vôo, mas se esborracha no chão.



Imagem nº03

Cria outros modelos de asas. Mas é ao observar o planar de uma gaivota que Zé se inspira e inventa a asa-delta. O primeiro vôo é curto, os seguintes são mais altos e demorados. Pouco tempo depois Zés voadores constroem outras asas-deltas que colorem o céu do mundo inteiro, cena representada pela ilustração.

As aves exerceram grande fascínio sobre os homens, pela sua inigualável e invejável capacidade de voar. O Homem aprendeu a dominar o mar construindo embarcações dos mais variados formatos e modelos, conquistou terras desbravando desertos, florestas e montanhas, mas foi tardiamente que conquistou os ares.

Leonardo da Vinci realizou aprofundados estudos sobre o voo das aves, e a partir desses desenhou prospectos de máquinas voadoras. Mas só recentemente, com o avanço da tecnologia, a humanidade pôde inventar máquinas que permitissem alcançar o céu. Em 1898 foi construído o primeiro balão dirigível. Em 12 de novembro de 1906, Santos Dumont obteve êxito com o primeiro avião “14-Bis”, realizando um antigo sonho da humanidade, e estabelecendo os primeiros recordes de aviação do mundo.

Neste episódio no qual Zé se propõe a voar, pode-se fazer relação com a narrativa grega, em especial com o herói Dédalo.

Dédalo, habilidoso inventor, construiu o Labirinto para Minos, rei de Creta, mas, depois, caiu no desagrado do rei, em decorrência da fuga de Teseu do Labirinto e da morte do Minotauro. O labirinto era considerado a prova de fugas e foi construído para abrigar o Minotauro. Dédalo e seu filho, Ícaro, foram aprisionados em uma torre situada na ilha de Creta. O rei Minos mantinha severa vigilância na região, e não permitia que nenhuma embarcação zarpassse antes de ser revistada. Dédalo conseguiu fugir, mas como os guardas sempre estavam de sentinela e vigiavam a terra e o mar, pensou: escaparei pelo ar. Pôs-se a fabricar asas para si e para seu filho. Uniu as penas com cera, proporcionando ao conjunto curvatura delicada, como as asas das aves. Ícaro contemplava o trabalho e auxiliava o pai, ora modelando a cera com os dedos, ora apanhando penas. O trabalho de Dédalo fora muitas vezes prejudicado pelas brincadeiras de Ícaro. Depois que as asas estavam prontas, Dédalo ensinou Ícaro a voar, da mesma forma que uma ave ensina a seu filhote. O pai recomendou que o filho voasse a uma altura moderada, pois se muito baixo, a umidade do mar prejudicaria as asas, se muito alto, o calor as derreteria, então pediu que durante o voo Ícaro se mantivesse perto, pois assim estaria em segurança. Os dois voaram em busca da liberdade, mas Ícaro, exultado com o voo, começou a se afastar do pai, cada vez mais perto do céu. O calor do sol amoleceu a cera que prendia as penas e estas desprenderam-

se. O jovem tentou desesperadamente agitar os braços num vai e vem sem fim, e lançou gritos dirigidos ao pai. Ícaro caiu no mar de águas azuis. Dédalo lamentou a própria arte, enterrou o filho na região que passou a ser chamada de Icária, em homenagem ao rapaz. Dédalo seguiu até a Sicília, onde ergueu um templo a Apolo, oferecendo ao deus as asas.

Zé é símbolo do Ícaro moderno, inteligente. Ícaro representa o arquétipo da juventude, da impulsividade, do deslumbramento frente a novos desafios, da não observância de regras. Segundo Chevalier:

Ícaro é símbolo do intelecto que se tornou insensato... da imaginação pervertida. É uma personificação nítida da deformação do psiquismo, caracterizada pela exaltação sentimental e vaidosa. Ícaro representa o emotivo e a sorte que o espera. A tentativa insana de Ícaro é proverbial pela emotividade no mais alto grau, por uma forma de aberração do espírito: a mania das grandezas, a megalomania (DIES,50). Ícaro é o símbolo do excesso e da temeridade, a dupla perversão do juízo e da coragem.¹³²

Zé tem sua trajetória marcada por idéias propositivas, é o executor de seus sonhos, o transformador. Ele é o Ícaro amadurecido. Zé então conclui:

Todo mundo é igual, mas não é por causa da roupa parecida, nem pela comida que é sempre a mesma em cada região; nem pelos ofícios que milhões exercem: carpinteiros, motoristas, padeiros, dentistas, artistas, livreiros, coveiros. Não, a gente fica igual quando pára de pensar. Quando só vê o mundo com a opinião do outro. É bom às vezes ligar o olho e desligar a televisão.¹³³

Zé fica feliz, pois aprendeu que as pessoas são iguais e diferentes, não pelos aspectos físicos (cor da pele, olhos, cabelo) ou pelo estilo de roupa. “Cada um é diferente quando pensa o mundo e tudo que acontece com uma cuca legal; quando pode fazer a cabeça de milhões de Zés iguais que

¹³² CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1999, p. 499

¹³³ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustração VENEZA, Maurício. *Zé Diferente* Op. Cit. (nota 127) p.29

ainda não sabem que transformar o mundo só depende de um pensamento de milhões de Zés Diferentes.”¹³⁴

Nesse sentido, mudar o mundo só depende de milhões de crianças iguais, parecidas com Zés Diferentes. Zé Diferente é um menino sensível, de imaginação ingênua no que se refere ao conhecimento de mundo e de si mesmo. Vai se descobrindo, se encontrando, experimentando sentimentos muitas vezes opostos, até atingir relativa maturidade.

¹³⁴ Idem Ibidem p.31

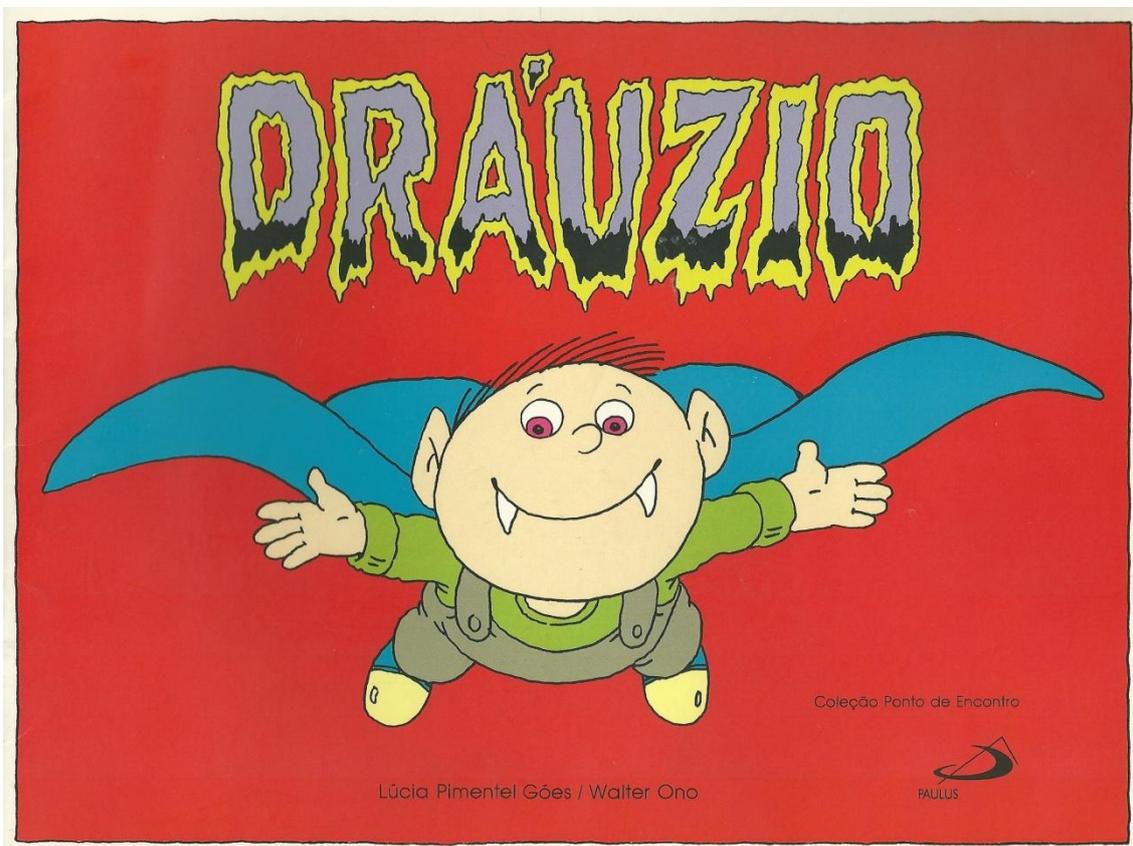


Imagem nº 04

Dráuzio, da escritora Lúcia Pimentel Góes, é uma narrativa moderna na qual há o resgate parodístico da personagem Conde Drácula. A personagem “é a re-invenção, ampliada pela linha da leitura intertextual, engendrada pelas possibilidades simbólicas”.¹³⁵

Drácula, vampiros, entes sobrenaturais, lendários e mitológicos povoam a imaginação popular e muitas obras literárias. Consideramos oportuno tecer algumas reflexões que envolvem, em proximidade, a narrativa e o mito, antes de analisar a relação conflituosa da *persona* nas relações com o mundo adulto, até que se realize o rompimento e posterior libertação.

O mito está vinculado à tradição oral, geralmente procura explicar um fenômeno ou ocorrência *sui generis*, sem preocupação com o cientificismo ou com o senso comum. Teve origem em sociedades arcaicas, sendo considerado por estas, história sagrada, exemplar e verdadeira. Eliade revela:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade que passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, um espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma 'criação'. Ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (...) Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do 'sagrado' (ou do 'sobrenatural') no mundo.¹³⁶

Lévi-Strauss não considera o mito como escritura literária, de elaboração artística, mas uma criação inconsciente, por mais que tenha aspectos da criação estética.

¹³⁵ KOLLROSS, Claudimeiri. Op. Cit. (nota 50) p.123

¹³⁶ ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo, Perspectiva, 1972. p. 8

Dráuzio é um vampiro-menino, personagem símbolo do combate à padronização, à tradição imposta, não democrática, aos valores enraizados e preestabelecidos em determinada sociedade que desconsideram novas possibilidades, novos olhares, novos viveres. Ele contesta as convenções sociais e luta pelos seus objetivos. A centralidade da infância se reflete no movimento de transformação, renovação.

Ele estava 'fadado' a seguir os passos de Monteiro Lobato. Nasceu no mesmo dia, mês e ano, 18 de abril de 1882, na gruta do ribeirão do Sítio do Picapau Amarelo. O relógio que marcava a hora, marcava também o destino de ambos “amariam crianças-gente e crianças-bicho”¹³⁷. Para que tal feito fosse realizado, uma fada encantou a primeira mamadeira vermelha de Dráuzio, e seu coração estremeceu. A diferença no olhar pode ser percebida nas ilustrações de Walter Ono, na primeira até o gato se arrepia com seus olhos perversos, na seguinte, depois de fadado, olhar meigo e singelo prenuncia que ele jamais seria um vampiro comum.



Imagem nº05

A infância representada pela autora nesta obra é cheia de vivacidade, conquistas e perdas, ou melhor, opções. Procede realizar o paralelo entre Dráuzio e a trajetória das conquistas pelos direitos da criança. Embora na leitura se perceba a fragilidade do pequeno vampiro, de forma alguma a passividade está presente em seus atos ou questionamentos.

¹³⁷ GÓES, Lúcia. Ilustrações ONO, Walter. *Dráuzio*. São Paulo, Paulus, 2007. p.7

Ele se recusa a vestir a capa vermelha, símbolo fundamental do princípio da vida, cor do sangue e do fogo. É vida e morte. O sangue é estruturante na vida vampiresca, alimento e energia vital. Prefere as cores branco e azul, sendo este a mais profunda das cores, o caminho para o infinito, onde o real se transforma em imaginário, o caminho para a divagação, fornece ritmo à vida, e o outro “o branco – *candidus* - é a cor do candidato, i.e., daquele que vai mudar de condição”¹³⁸.

O medo da capa vermelha fez com que sua mãe cedesse ao seu pedido, dessa maneira seu primeiro voo foi realizado com a roupa nas cores de sua preferência. É interessante notar a referência que a autora faz a respeito da mãe: “Tem que Dráulia III achava tudo muito estranho... mas era mãe muito coruja e Dráuzio...ah, era seu filho caçula... não sabia como não lhe fazer as vontades. (...) A mãe fez-lhe a vontade”¹³⁹. A personagem Dráulia III aparece somente no início da narrativa, não recebendo maior atenção no todo da obra.

Dráuzio adorava o sol, fato que contrasta ao *modus vivendi* dos vampiros. Em seu passeio diurno, parou no galho de uma árvore para observar filhotes de pintassilgo que piavam insistentemente, a mãe destes, temendo pela segurança dos seus, lança-se contra Dráuzio. Por causa dos pios e gritos dos passarinhos, o bando se projeta em defesa da ninhada. Ele retorna à casa todo machucado.

Novamente nota-se a referência materna, a preocupação da mamãe pintassilgo com sua 'prole'. As mães, nesta narrativa, têm papel secundário, contudo apresentadas em seu papel com a concepção contemporânea.

A personagem saía durante o dia, período em que todos da família dormiam. Em suas andanças tentou fazer amizades, porém em vão. Como os animais poderiam confiar em Dráuzio? Séculos de tradição o condenavam à solidão. Contudo alguém ouviu os lamentos do pequeno vampiro, e a sua fama de vampiro diferente ultrapassou fronteiras, chegando aos ouvidos das autoridades.

¹³⁸ CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT. Op. Cit. (nota 132) p. 141

¹³⁹ GÓES, Lúcia. Ilustrações ONO, Walter. *Dráuzio*. Op. Cit. (nota 137) pp. 9-10

O Conselho dos Vampiros se reuniu, à meia-noite, o relógio marcou a sentença. Dráuzio ficou proibido de morar na gruta dos vampiros até que provasse ser um vampiro de verdade. Refugiou-se na gruta dos morcegos.

Ele é vítima, por esta razão sofre. O sofrimento é real, no corpo e na alma. Nem todo sofrimento gera vítimas, e muitas delas não estão cientes do seu sofrimento. Mas Dráuzio, por não estar alienado à situação sofre. Da mesma maneira que o sofrimento o desestrutura, promovido pelo afastamento dos seus pares, ele se volta a si, se reconhece como sujeito de direitos, e retorna renovado, integrado ao novo *ethos*.

Aspecto marcante na narrativa é o momento do abandono, que é imposto pelos adultos como forma de punição na passagem em que Dráuzio é expulso por não agir com malevolência. Ele sofre com a rejeição, mas é a partir desse evento que passa a conviver em harmonia com os elementos naturais. Neste trecho, Dráuzio pode ser confrontado com a personagem Patinho feio, ambos são rejeitados por não se adequarem à padronização imposta pela esfera familiar.

Nessa nova fase, novos amigos, e tudo se acalma, encerram-se as perseguições, ele se integra a um novo círculo familiar.

Em seu momento onírico, sonha com vampiro que gosta de luz, bichos, pessoas. “Tinha horror ao sangue. Vivia de briga com a vampirada, mas continuava do seu jeito. Que cada uma vampirasse como bem entendesse era seu lema.”¹⁴⁰ Um sonho visionário, intuitivo, que deflagrou sua transformação.

Nesse sentido, Dráuzio reflete o conflito primordial das sociedades, o do poder, a eterna luta pela continuidade ou não do modelo vigente. A sociedade vampiresca não consegue a sujeição de Dráuzio, que é obrigado a renunciar aos seus, mas não à sua identidade.

É levado, pela aflição e pelo sofrimento, a conquistar um lugar, pois não se ajustou ao mundo no qual nasceu. Encontrará um lugar de maior amplitude, no qual terá importância marcante, integrando-se à essência e valores humanos de forma peculiar e profundamente subjetiva.

¹⁴⁰ GÓES, Lúcia. Ilustrações ONO, Walter. *Dráuzio*. Op. Cit. (nota 137). p.21

De forma igual ao que ocorre com o símbolo da dignidade, a tolerância, na sua versão originária, implica ruptura com os modelos de padronização. O símbolo de tolerância quer questionar as visões absolutas (totalitárias) que pretendem ser as únicas viáveis ou as verdadeiras. Ele provoca uma forma de ruptura com as atuais tendências dominantes de uniformização cultural. A tolerância tende a desconstruir a pretensão de sujeitar os indivíduos a um padrão de vida considerado universal ou verdadeiro. Na prática essa padronização cultural tem como referência o modelo ocidental capitalista, consumista, liberal, etc. Dentro desse marco de hegemonia cultural (político-econômica) define-se o que é normal e o que deve ser considerado anormal. O normal é tolerado e promovido, o anormal, por diferente, é excluído, censurado ou reprimido. Ao definir o modo normal de ser, normaliza-se os indivíduos que, para se adaptarem à norma estabelecida, se normatizam. A padronização cultural normaliza indivíduos, normatizando-os segundo o padrão de normalidade socialmente estabelecidos e legalmente definido.¹⁴¹

Dráuzio é um guerreiro solitário, um sonhador, idealizador, revolucionário que luta contra a ordem vigente. Ele vê o mundo sob uma nova ótica, em que as diferentes dimensões humanas, *i.e.*, vampirescas, devem ser respeitadas. Ele abre a possibilidade para que outros possam viver sob o prisma da integridade, com olhos novos, plenos, desprovidos de conceitos e preconceitos.

Envolto por sentimentos profundos, vividos no espaço interior, que refletem em seu comportamento, por esta razão as lições vividas não foram provisórias, mas definitivas. É a alteridade no agir, sentir e pensar.

Dráuzio está em busca do seu Eu, de sua identidade, e a encontra em sua plenitude.

Nas trilhas da tessitura literária a obra mantém a interdependência de significados entre a palavra e a vida, recria o mundo infantil, fazendo da vida a estória vital, nutrindo o leitor com a mensagem de que mesmo sendo criança, ou justamente por ser criança e estar livre das 'amarras' sociais, é possível a transformação, a renovação.

¹⁴¹ RUIZ, Bartolomeu Castor. *O (ab)uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis*. In *Alteridade e Multiculturalismo*. Op. Cit. (nota 74) p.150

António Torrado ilustrado por Manuela Bacelar

O Veado Florido



Imagem nº 06

A obra *O veado florido*, de António Torrado, recebeu o prêmio Internacional Hans Christian Andersen, em 1974. Nesta narrativa, o escritor e poeta português evidencia a liberdade e sua vinculação com a felicidade.

O autor inicia a narrativa situando a estória. A mesma se passa em tempos longínquos e em local de muitos arados, onde um senhor muito rico possuía uma coleção nada peculiar de animais que se distinguiam dos conhecidos. Contudo, esses animais fantásticos, especiais e diferentes eram enjaulados para que as pessoas pudessem admirá-los. Crocodilos voadores, leões emplumados, cavalos azuis, borboletas gigantes, serpentes luminosas, girafas listradas, cisnes transparentes eram apenas alguns dos animais em exposição.

O senhor mandou que seus criados percorressem os quatro cantos do mundo com a missão de capturar novos exemplares, que ao chegarem eram imediatamente colocados em jaulas douradas.

Um desses criados encontrou um animal de características espantosas, um veado que possuía a galhada com flores. Muito manso e carinhoso, gostava de receber agrado das pessoas. Após acarinhá-lo, o veado foi amarrado pelo criado e levado para o senhor. Durante o trajeto, as flores caíram, e o veado estava com uma aparência normal, sem nada que o diferenciasse de outros de sua espécie. O criado pensou que as flores haviam caído em decorrência do outono, e afirmou ao senhor que na primavera ele veria as hastes floridas, mais belas que as rosas dos seus canteiros. A primavera chegou, mas o veado estava triste e seus chifres sem flores. Os outros animais, que estavam nas jaulas, começaram a morrer, um a um. Até que não havia mais animais estranhos e os criados não encontraram espécies diferentes.

Como o veado não florescia, o senhor mandou enxotá-lo. O mesmo criado que o aprisionou foi quem abriu a jaula. O veado correu até a floresta, e sob intensos raios de sol, que despertaram as folhas e flores das

suas hastes. O criado gritava para o senhor, apontando para longe o veado florido, contudo quando ele chegou ao portão, o cervo já havia desaparecido.

As personagens desenvolvem suas ações em um espaço natural, a efabulação se desenrola na natureza livre, nas terras de muitos arados. Em relação ao tempo, este é cronológico, em um simples suceder de dias e noites, em uma visão diacrônica da linearidade temporal, ou seja, um antes e um depois, no sentido da continuidade. Como que a refletir a própria estrutura da vida humana, em que o dia-a-dia é entrecortado pela noite.

A noite não é citada, todas as peripécias acontecem durante o dia. Da mesma maneira, a vida da criança também tem seu esplendor durante a luz do sol. A noite é um mistério, um apagar da vida, momento em que ela se distancia dos seus, 'viaja' para um mundo desconhecido, e muitas vezes cheio de surpresas nem sempre agradáveis.

O cervo, personagem central desta narrativa, pode ser comparado à árvore da vida, tendo em vista sua exuberante galhada, que se renova periodicamente. Nesse sentido, simboliza a fecundidade, o ciclo de crescimento e os renascimentos. Segundo Chevalier et Gheerbrant:

O cevo é também o anunciador da luz – guia os homens para a claridade do dia. (...)

Os inúmeros cevos e corças que vivem em completa liberdade em Nara, devido à total ausência de temor, evocam ao contrário, uma espécie de retorno à pureza primordial, que tolera a familiaridade com os animais.¹⁴²

O sol que ilumina a terra, ilumina a vida, as brincadeiras e a trajetória de Veados Floridos. Neste sentido um paralelo entre Dráuzio e a personagem de Torrado, ambos são solares, têm sua vida vitalizada pela luz e pelo calor do sol. Contudo Veados são passivos, e Dráuzio, ativo.

Nesta narrativa, percebe-se a importância da liberdade, a preservação da identidade. O senhor é símbolo do poder impositivo, neste sentido sua vontade está acima de quaisquer direitos, inclusive sobre a vida.

Retomando a análise inicial a respeito de identidade, temos referenciada a concepção na qual a identidade dos indivíduos se baseia em sua propriedade, conforme proposto por Locke. Dessa maneira, a escravidão é

¹⁴² CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT. Op. Cit. (nota 132) p.224-25

legitimada. O senhor solicita que seus criados aprisionem criaturas que são diferentes para que os mesmos sejam expostos como troféus.

A personagem Veado Florido é consciente de sua identidade, na qual a dignidade 'humana' é símbolo nuclear desta identidade, determinando a sua conduta.

Ele vive integrado com a natureza, e ao ser retirado do seu habitat, ele sofre na alma, que se reflete em seu físico, a perda das flores que o diferenciam de outros cervos. A escravidão do físico se reflete em seu íntimo, a dominação moral e a opressão, afetam todos os sentidos, pois deixa o cativo em desvantagem física.

A ilustração, de Manuela Bacelar, reflete a tristeza sentida pela personagem, seus olhos estão caídos, sem brilho, sua postura perdeu a altivez das primeiras imagens. A personagem não cede, no sentido de se adequar à situação vigente, a escravidão.

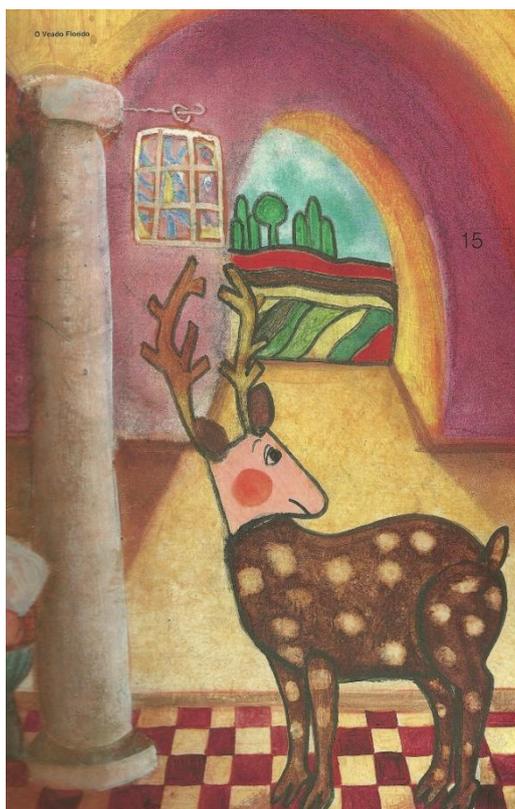


Imagem nº 07

Veado Florido também pode ser comparado com a infância. Quando é permitido que a criança fique livre das amarras, ela floresce, brilha, vive intensamente suas emoções, aceita o carinho como forma natural de

demonstração dos mais puros sentimentos e emoções. Mas quando aprisionada na visão dominadora do adulto, perde sua altivez e alegria. Da mesma forma que os outros animais aprisionados têm a sua vida ceifada, a criança também tem seu futuro desviado da trajetória vital.

Contudo, ela representa uma personagem passiva, que não se confronta com a situação vigente, ele como as outras personagens da estória, não reagem, definham tendo em vista a dominação do senhor.

Veado está em estado de ‘espera’, não age e nem reage. Somente consegue sua liberdade, quando esta lhe é dada. Sua identidade é preservada apenas por um acaso, não pela sua determinação pessoal.

Não existem questionamentos das personagens, Veado, criados, visitantes, animais, todos parecem estar em sintonia com a postura impositiva e dominadora do senhor, na verdade é deste que parte a indagação : “- Afinal, que graça têm estes animais? – perguntava ele, de si para si.”¹⁴³

Todos os animais têm seu fio de vida fragilizada pela condição cativa, mas não há revolta ou reação. Com a morte dos animais aprisionados, inicia o questionamento por parte do senhor, mas sem maiores reflexões a respeito do assunto. A morte significa a libertação. A busca pela felicidade está relacionada com a liberdade, com a construção da identidade, a possibilidade de viver a vida conforme a sua vocação, parafraseando a personagem Dráuzio.

Assim são as pessoas, assim também são as crianças, público alvo desta obra. Todos estão em busca de uma razão maior, de um objetivo de vida, de uma idéia, ação ou sentimento.

Da mesma maneira que a escritora brasileira Lúcia Pimentel Góes, António Torrado busca respeitar o receptor primeiro desta narrativa, a criança como leitor de direitos, conforme descrito na quarta-de-capa do livro, por Ilse Losa “Um livro escrito por alguém que não encara as crianças como mentecaptos, que lhes fala como de gente para gente, com serenidade, imaginação e a necessária dose de humor”.

¹⁴³ TORRADO, António. Ilustração BACELAR, Manuela. *O veado florido*. Editora Civilização, Porto, 1994. p.17

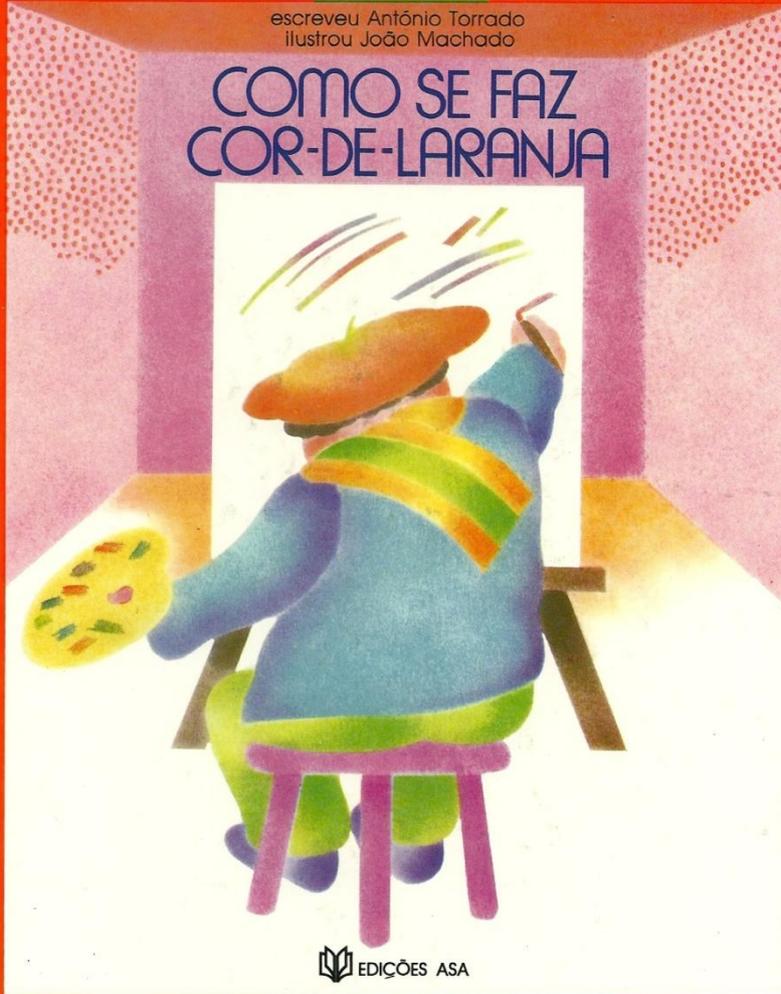
**SOMOS O QUE FAZEMOS REPETIDAMENTE. POR ISSO O MÉRITO
NÃO ESTÁ NA AÇÃO E SIM NO HÁBITO.**

ARISTÓTELES

6ª EDIÇÃO

escreveu António Torrado
ilustrou João Machado

COMO SE FAZ COR-DE-LARANJA



EDIÇÕES ASA

Imagem nº 08

6.4 COMO SE FAZ COR-DE-LARANJA



obra portuguesa de António Torrado relata da estória de um Menino que ganha de presente uma caixa de aquarelas, com as quais pintava diferentes elementos da natureza: pássaros, flores, casas, rios, montanhas e o quê a imaginação ditava. Certo dia ele quis pintar um submarino no fundo do mar, envolto por diferentes cores de algas. Mas faltavam as de tons alaranjados.

Perguntou ao seu avô que cores deveria misturar para conseguir cor-de-laranja. Ele não sabia a resposta, disse que não conseguia lembrar como fazia quando era guri e pintava céus cor-de-laranja. O menino saiu em busca da resposta. Perguntou a um senhor que entrava em um carro, mas ele não sabia a resposta e saiu a toda velocidade. Depois indagou ao dono de uma loja, ao Sábio, ao Pintor, o qual respondeu que era segredo profissional, e por último, ao Poeta, que lhe respondeu declamando um verso. Após tantas tentativas, resolveu descansar no banco de um jardim.

Sentou-se ao seu lado um Cego, que perguntou qual a razão de ele estar sentado naquele banco. O Menino contou a respeito do seu desenho e da sua busca pela cor-de-laranja, e das respostas dadas pelas pessoas. Após uma série de perguntas e respostas o Cego comentou:

- Ora vêes que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do sol ao vermelho da terra, o som do pandeiro ao som do clarim... Vai depressa acabar de pintar. O menino correu para casa, misturou as cores e as algas alaranjadas surgiram no papel.¹⁴⁴

Nesta narrativa, Menino, a personagem central, simboliza a eterna busca de respostas que nascem da curiosidade ou da necessidade humana. Todas as pessoas que são inquiridas pelo garoto são do sexo masculino, e possuidores de diferentes características. Nenhuma delas dá a devida importância ao 'problema' do protagonista.

¹⁴⁴ TORRADO António. Ilustração.MACHADO, João. *Como se faz cor-de-laranja*. Edições Asa, Porto, 1978/79. p. 23

O motorista do carro parte em alta velocidade, o dono da loja não entendeu a pergunta, e preocupa-se em apresentar ao Menino as mercadorias com cor alaranjada. O Sábio responde de maneira ininteligível, descrevendo reações químicas necessárias para obtenção da cor almejada. É ele quem o aconselha a procurar o Pintor.

Este, por sua vez, recusa-se a responder. “Isso são segredos de artista, segredos profissionais, segredos que cada um guarda como pode – respondeu ele.”¹⁴⁵

É o Cego, quem dá atenção ao menino e à sua dúvida. É ele quem tem a verdadeira percepção das coisas, mesmo assim, não responde de maneira imediata, faz com que o menino reflita a respeito do assunto. Primeiro pergunta-lhe qual a cor do sol, e caracteriza o amarelo como alegre, risonho como o som de um pandeiro. Na sequência, indaga sobre a cor da terra, que prontamente o menino responde que é preta. O Cego questiona se ele está certo de que a terra é preta. Menino hesita na resposta: é castanha... parece vermelha. E mais uma vez fá-lo refletir.

Nesse sentido, temos referendada a infância nas obras destinadas ao público infantil. A criança é tratada pelos adultos de diferentes maneiras, como na vida real. Temos adultos que ignoram a criança com seus ávidos porquês, outros que refletem a preocupação material, como o dono da loja, e os que como muitos mestres, falam em linguagem ‘científica’, impedindo o entendimento. Há também os adultos-poetas que respondem com frases sem nexos, e os adultos-pintores que olham e respondem de maneira carrancuda e desconfiada.

Adultos-cegos são o ideal da relação entre adultos e crianças, conversa que vê, observa, analisa, reflete. Torrado enfatiza toda a sensibilidade do Cego, sua forma de percepção do mundo e como ele insere o Menino neste mesmo mundo, um tratamento de respeito, valorizando a criança, não dando a ‘resposta pronta’, mas permitindo que o garoto possa fazer relações e comparações, ele é símbolo de um verdadeiro Mestre, mostra o caminho e, algumas vezes, caminha junto.

¹⁴⁵ Idem Ibidem p.16

A narrativa se estrutura por meio do questionamento da personagem Menino, a busca pela resposta: como se faz cor-de-laranja. Esta se repete até alcançar seu objetivo, que é atingido com o encontro com o Cego.

Na narrativa de Lúcia Pimentel Góes, Qual é a maior boca do mundo, a obra também se estrutura na pergunta da avó. Laurinha, a personagem principal, vai em busca dessa resposta, e a escritora utiliza a estrutura da adivinha popular como referencial.

Ambas as obras colocam em evidência a busca humana por respostas, inicialmente o Homem utilizou o Mito como forma de responder aos questionamentos, mas tarde surge a filosofia. Do Mito à razão foi a trajetória percorrida desde o início dos tempos.

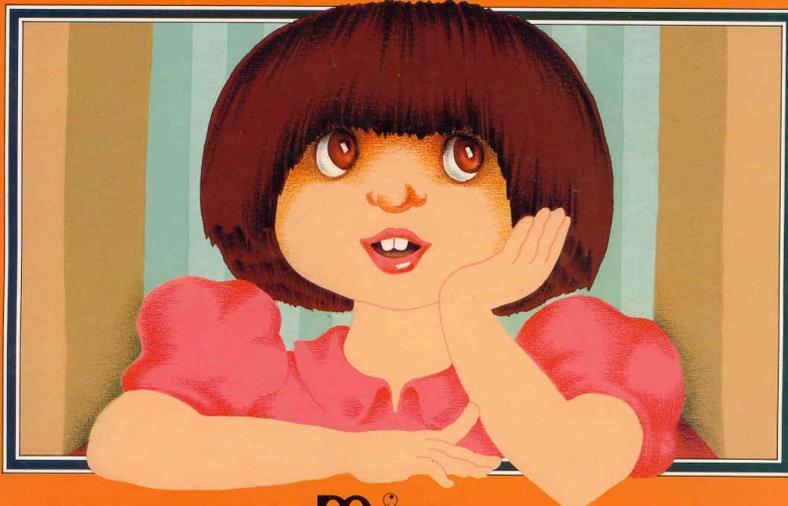
A curiosidade é o eixo humano que conduz a pena dos escritores. Em relação a esta problemática, as personagens traçam diferentes caminhos. Laurinha é acompanhada por animais que também querem saber qual é a maior boca do mundo. Menino, personagem do livro de Torrado, faz sua busca de maneira solitária, e somente no final da narrativa conta com o apoio.

A relação familiar está presente nas estórias de maneira indireta na figura dos avós. São diferentes possibilidades frente ao universo que se apresenta. Na verdade a Literatura revela que a busca é individual, há mediadores, facilitadores, mas a relação com o 'saber' é peculiar a cada sujeito.

Cada pessoa, e nesse sentido, cada criança constrói sua identidade, seus referenciais de acordo com a sua vivência, textos vividos e textos lidos.

A MAIOR BOCA DO MUNDO

Lúcia Pimentel Góes Ilustrações: Claudia Scatamacchia



ea
editora atica

Imagem nº 09

O presente texto literário da escritora brasileira Lúcia Pimentel Góes recebeu as ilustrações de Claudia Scatamacchia. A narrativa faz o resgate da adivinha popular “Qual é a maior boca do mundo?”. Huizinga nos revela que:

O enigma ou, em termos menos específicos, a adivinha, é, considerando à parte seus efeitos mágicos, um elemento importante das relações sociais. Como forma de divertimento social se adapta a toda a espécie de esquemas literários e rítmicos, como por exemplo as perguntas em cadeia, onde cada pergunta conduz a outra, do conhecido tipo ‘O que é mais doce que o mel?’ etc.¹⁴⁶

A personagem central do enredo, Laurinha, é uma menina muito curiosa. A narrativa se estrutura por meio da lengalenga, das estórias cumulativas. Forma-se, mediante a cadeia de sequências que se entrelaçam como elos de uma corrente.

Laurinha recebe o desafio, descobrir qual é a maior boca do mundo. A pergunta é feita pela avó, nesse sentido, símbolo da memória popular, pois, normalmente, são as pessoas mais velhas, em especial as mulheres, que contam estórias e cantam cantigas de ninar para as crianças, são elas as responsáveis pelo acervo cultural que é passado e repassado de geração a geração.

O conto parafraseia a adivinha popular, instaurando um jogo com o leitor. Composto por segmentos visuais e semanticamente desenvolvidos linearmente, o leitor é instigado, devido às concentrações de linguagens, a refletir a respeito da relatividade das coisas.

Na busca de Laurinha, pela resposta, articula-se uma relação de amizade entre a menina e vários animais, que vão sendo inseridos na narrativa à medida que esta se desenvolve. Juntos, eles partem em uma viagem inusitada para descobrirem qual é a maior boca do mundo. É um jogo em que a

¹⁴⁶ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1996. p.126

repetição instala-se ao léxico, ao semântico e ao conteúdo. Somente o final traz a surpresa.

A *persona* Laurinha representa a eterna busca humana em responder às indagações e, com ela, outras personagens são incitadas a partirem nesta mesma busca. A pergunta, feita pela avó, é respondida por um velhinho, fechando-se o ciclo da narrativa, e demonstrando, simbolicamente, o papel dos mais velhos na jornada dos mais jovens. Laurinha é uma criança, e como tal, precisa ser guiada, orientada, estimulada a sair da sua casa e viajar pelo mundo, fazer novas amizades, buscando apoio de Celita, uma lagartixa, a sua amiga preferida, e dos demais animais escolhidos em ordem crescente pelo tamanho da boca¹⁴⁷.

Com a ajuda dos animais, ela consegue descobrir que a baleia tem a maior boca entre todos os seres vivos. Embora não soubesse, a resposta à pergunta da avó, estava bem perto dela, na esquina da sua rua, na voz de Seu Jacinto. Laurinha teve que retornar ao mundo humano para concluir a sua trajetória.

As ilustrações, em página dupla, reiteram a narrativa e estimulam a percepção do leitor. O texto imagético é disposto em sequências ligadas pelo encadeamento da narrativa, em uma lógica crescente de causa e efeito.

Pela sabedoria do Senhor Jacinto, Laurinha consegue descobrir que a maior boca do mundo é a boca da noite que “engole a luz do dia quase todinha, deixando só uns pinguinhos que são as estrelas”¹⁴⁸. A conclusão traz o elemento ficcional encapsulado na dimensão poética.

Nesta semionarrativa há a representação simbólica de uma luta, o sentimento de competição que se manifesta pela linguagem cifrada, obscura e enigmática, engendrada pelo jogo de palavras no qual o leitor é o adversário.

“Quando se escreve, instaura-se um jogo entre leitor e escritor. Um jogo verdadeiro, porém ambivalente, repleto de segredos”¹⁴⁹. O papel do leitor é desvelar os enigmas, tendo ciência de que o texto literário permite múltiplos olhares.

¹⁴⁷ Esta ordem, informação para crianças, foi determinada por pesquisa, conforme informou a autora. Postula em *Introdução à literatura infantil e juvenil* que o livro, mesmo de ficção, quando passa um dado objetivo contendo uma informação, deve fazê-lo de modo correto.

¹⁴⁸ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustração STAMACCHIA, Cláudia. *A maior boca do mundo*. São Paulo, Ática, 2001. p.29

¹⁴⁹ PIETRO, Heloísa. *Quer ouvir uma história?* São Paulo, Angra, 1999. p. 19

Após responder a pergunta feita pela avó, Laurinha recebe seu tão almejado prêmio, chocolates com creme, e os come vislumbrando a chegada da *boca da noite*. Neste caso como no jogo, Huizinga infere que:

Os frutos da vitória podem ser a honra, a estima, o prestígio. Via de regra, contudo, está ligada à vitória de alguma coisa que está em jogo, um prêmio, o qual pode ter um valor simbólico ou material, ou então puramente abstrato. Pode ser copa de ouro ou uma jóia, a filha de um rei ou uma soma tribo. A 'aposta', que em latim pode-se dizer *vadium* (em alemão *Wete*, em inglês *gage*), é um 'penhor' no sentido de um objeto puramente simbólico que é atirado dentro do campo de jogo a título de desafio.¹⁵⁰

O prêmio de Laurinha é simbólico, aceitar o desafio pressupõe correr riscos, suportar a tensão e a incerteza. Esta incerteza, de encontrar a resposta, aumenta a importância do jogo, permitindo que o jogador, na figura de Laurinha e dos animais, esqueça que está apenas jogando.

A adivinha representa, em certo patamar, a ludicidade, pois:

Encontramo-nos aqui em pleno interior da esfera lúdica: antífonas, jogos de bola, jogos amorosos, **adivinhações**, enigmas, tudo em forma de uma viva competição entre sexos. Mesmo as canções são puramente lúdicas, uma variada repetição de palavras ou frases, perguntas e respostas.¹⁵¹

Embora em muitas fábulas possamos encontrar personagens que ganham o jogo ou a aposta, mediante uma fraude, há outras que garantem a vitória com base na astúcia ou na ajuda de elemento exterior, muitas vezes sobrenatural. Em relação ao primeiro caso, lembramos a fábula do *Coelho e a tartaruga*, versão na qual a tartaruga vence a corrida com a ajuda de outras tartarugas que se adiantam na estrada. No segundo, recordamos de alguns mitos gregos.

¹⁵⁰ HUIZINGA, Johan. Op. Cit. (nota 146) p.58

¹⁵¹ Idem Ibidem p.64 (grifos nossos)

Teófilo Braga, em seus estudos, nos faz conhecer que:

Nas locuções vulgares existem elementos dos mitos primitivos, cuja importância só se nos revela pelo processo comparativo. A Aurora é representada como uma Donzela *engolida por um Dragão*, ou a Noite, como se observa nos mitos de Andrómeda, de Hesíone, de Santa Margarida, do qual vêm a ser libertadas por um herói, ou elas mesmas é que rasgam o ventre do mostro. Taylor diz que se reconhece no conto do *Petit chaperon rouge* o mito do sol crescente e do Sol no ocaso, isto é, da Aurora matutina e da Aurora Vespertina. Na linguagem popular diz-se *romper da Aurora*, e de facto o rompimento deriva de uma concepção mítica primitiva; diz Taylor: ‘Os cristãos representavam voluntariamente Hades como monstro que engolia os homens na morte. Tomemos exemplos pertencentes a diversos períodos: o Evangelho apócrifo de Nicodemo, na narrativa da descida aos Infernos, faz falar Hades como uma pessoa, queixando-se de dores no ventre quando o Salvador se prepara para descer e dar liberdade aos santos retidos prisioneiros desde o começo do mundo. Na Idade Média, quando se queria pintar essa libertação, chamava-se-lhe o *rasgamento do Inferno...*’. Esta prisão das trevas, ou a noite, é o tema mítico conservado na locução do *romper da Aurora*, a qual se completa por outro vestígio do mesmo mito na locução à *boca da Noite*. Aqui o sentido preciso é do começo das trevas, que, como o dragão, abre a boca para engolir a donzela; sobre este ponto diz Taylor: “Por toda parte onde a Noite e Hades se personificam em um mito, pode esperar-se encontrar concepções tais, como aquela que exprime a palavra sânscrita que significa a noite, *rajanimukha*, isto é, *a boca da noite*. [...] Se a linguagem vulgar conserva esta impressão indelével dos mitos primitivos mais característicos dos povos indo-europeus, com mais razão devem eles persistir nas narrativas dramáticas ou novelescas em que esses mitos se desdobram.”¹⁵²

Neste sentido chamamos à pauta Huizinga esclarecendo e completando a proposição anterior, “São sempre as mesmas velhas questões cosmogônicas, desde tempos imemoriais apresentadas em forma de enigma e resolvida através do mito”¹⁵³.

Um trabalho inteligente e sensível de Lúcia Góes, que reverbera a importância e a sabedoria dos mais velhos, ao mesmo tempo em que resgata a adivinha do acervo popular. A infância é retratada mediante a ludicidade, e a criança é partícipe deste jogo, desta brincadeira.

¹⁵² BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais portugueses*. Lisboa, Dom Quixote, 1998. p.54

¹⁵³ HUIZINGA, Johan. Op. Cit. (nota 146) p.131

**“A MÚSICA É O TIPO DE ARTE MAIS PERFEITA:
NUNCA REVELA SEU ÚLTIMO SEGREDO.”**

OSCAR WILDE

LEITURAS PREFERIDAS ★ ★

4ª EDIÇÃO

Trin

Lúcia P. de Sampaio Góes



MELHORAMENTOS

Imagem nº 10



obra *Trim* foi reeditada pela Paulus em 2003 com o título de *A flauta do sótão*, as ilustrações coloridas de Rubem Filho aguçam o olhar e a imaginação do leitor. Na reedição a personagem chama-se Rê, apelido de Reinaldo.

A presente análise é baseada na primeira versão, edição de 1982, da Editora Melhoramentos, ilustrado por Alberto Lopes Filho. O livro é dividido em doze capítulos, e nas páginas iniciais de apresentação dos capítulos, há a ilustração, em preto e branco, de diferentes instrumentos musicais.

Trim é personagem principal e narrador de suas peripécias. Mora com sua avó, Dona Tonha, em uma casa antiga, com muitos mistérios guardados no sótão. Dentre os guardados está Dô, flauta que pertenceu a seu pai. Trim e Dô vivem grandes aventuras, sendo a música a condutora de intensas transformações.

Dô é o elemento mágico, que se constitui como mediador entre o mundo real e o onírico. É nítido o encantamento de vida que Trim vive quando Dô se 'revela'. A *persona* vislumbra uma nova dimensão da realidade. A amizade entre eles suaviza a ausência de amigos humanos.

Trim é um menino mudo que vive em seu pequeno mundo, protegido por uma redoma, sua casa e o quintal. Suas brincadeiras são solitárias, sonha com um amigo para brincar, conversar e até 'brigar'. Não é aceito pelas outras crianças, observe o trecho retirado do texto:

Mas não saio. Ninguém mais me obriga a sair. Não agüento ouvir a molecada gritar:

- Olha o Trim, o mudinho.

- Lá vai o mudinho, lá vai o mudinho, mudi-nho-o-oo-ô.

Apertava a boca, mãos no bolso, choro engolido, coração pesado e uma dor muito grande, queria fugir para longe dali e deles.

Então, fui deixando de sair. Prefiro ficar no meu canto.

A autora, neste trecho, retrata o cotidiano de muitas crianças que sofrem de bullying^{***}. A origem do termo é recente, mas não a situação. Qualquer criança, e até mesmo adulto, pode ser vítima de *bullying*. Da mesma forma, a discriminação e o preconceito sempre estiveram presentes na história da humanidade. Desde a Antiguidade se tem notícia de políticas relacionadas aos recém-nascidos portadores de anomalias ou de necessidades especiais. Tanto na Grécia antiga quanto em Roma, os bebês nascidos com alguma deformidade física eram abandonados no alto de uma montanha. Na opinião de Platão e Aristóteles, a morte dos bebês deformados deveria ser imposta pelo Estado.

Foram necessários séculos para que se iniciasse a mudança de paradigmas. Muitos direitos foram conquistados, mas é mister que haja uma cultura de respeito e de valorização ao próximo, atitude natural, não imposta pela legislação.

Trim sofre com os comentários, “coração pesado e uma dor muito grande” retrata o peso que qualquer criança sente quando é submetida a uma situação constrangedora. O isolamento é a resposta natural, ficar sozinho significa ficar protegido, resguardado. O sótão é seu refúgio e ao mesmo tempo espaço de grandes aventuras e descobertas.

Ele sente um ‘aperto’ no coração, por ser rejeitado pelos colegas. De certa forma, Trim pode ser comparado ao Patinho feio. O silêncio da personagem, também é o silêncio da sua alma. Nesse sentido, a contribuição de Estés a respeito da rejeição vem de encontro com a análise:

Nem a alma da criança, nem sua psique, podem aceitar essa situação. A pressão no sentido de se “adequar”, seja qual for a definição que a autoridade dê ao padrão, pode perseguir a criança até que ela fuja para longe, para um mundo oculto ou para vagar muito tempo à procura de um lugar para se abrigar e viver em paz.¹⁵⁴

^{***} Palavra de origem inglesa (bull=touro, bully=valentão), adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar, oprimir uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos repetitivos, agressivos e anti-sociais.

¹⁵⁴ ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p.219

Trim encontra na música uma forma de comunicação, de preencher a ausência, de superar a rejeição.

A música, desde a antiguidade clássica, era considerada como fonte de comunicação entre o Homem e o Divino. Pode ser associada à plenitude cósmica, através de seus instrumentos, timbres, tonalidades e ritmos. Os atos mais intensos e importantes da vida social são marcados pela musicalidade.

A música embala o sono de Trim levando-o a outro mundo. O ritmo ternário é chamado de perfeição, a música comanda a vida onírica da *persona*.

Chevalier¹⁵⁵, apud Boécio, distingue três tipos simbólicos de música: a música do mundo, do homem e a instrumental. A narrativa é cadenciada por este simbolismo. A música rege a sinfonia que une seu corpo e alma^{**}, promovendo sua autoconsciência e amadurecimento.

O som da flauta é comparado à voz dos anjos, música celestial. Trim encontra Dô, a flauta mágica, em uma arca, no sótão. A arca conserva um caráter misterioso, guardando tesouros, conhecimento, vida, parte de uma antiga lembrança. É pelo sopro de Trim que Dô ganha vida. E é pela música de Dô que Trim renasce.

O onírico é a trama central desta obra de Lúcia Pimentel Góes, relativizando a relação entre espaço e tempo. Trim dorme, mas é acordado por Dô, que quer ensiná-lo a falar através da música. Ele conversa com Dô, da mesma forma que dialoga com Bim, seu cachorrinho de pano. Instala-se a esfera mágica, cuja lógica é outra.

A música embala as aventuras de Trim e Bim, que envolvidos pela magia de Dô, saem pela janela em direção ao mundo. Da mesma forma que o flautista de Hamelim, a personagem reúne à sua volta os seres da floresta. Várias estórias são contadas e cantadas. Quando o silêncio se faz presente, são escutados os barulhos da noite. Sua avó é quem o acorda, o traz novamente à realidade.

¹⁵⁵ CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT. Op. Cit. (nota 132). p. 627

* Utilizamos Alma como significação do conjunto de funções psíquicas e dos estados de consciência do ser humano que lhe determina o comportamento.

A flauta é o elemento mágico, sua invenção é atribuída a Pâ, o Deus da Gruta. Em diferentes narrativas este instrumento pode ser encontrado. Uma das versões mais conhecidas é a do Flautista de Hamelin, datada de 1450. Nesta efabulação a personagem principal, através da música, enfeitiça os ratos que invadiram a cidade alemã de Hamelin, expulsando-os do local.

A flauta é apresentada à sua avó Tonha. Cheio de energia e alegria, Trim resolve sair de seu 'casulo' e vai à vila passear, tocando sua flauta na companhia de Bim. Em seu passeio encontra os garotos que inicialmente caçoam do seu 'amiguinho de paninho'. Mas ao ouvi-lo tocar, todos os meninos são 'tocados' pela música, Trim recebe palmas e conquista novas amizades. Neste momento ele percebe que quando se está feliz, não se implica tanto com os outros. Compreende que era seu coração que era mudo.

Os três realizam nova viagem encantada, em seu voo, a música os leva longe. Diferentes lugares do mundo são visitados: Buenos Aires, França, EUA, Inglaterra, Alemanha, Grécia, Rússia, Índia, África, Egito, Israel, Noruega, Canadá, Austrália, China e Japão.

É interessante notar a relação do número três com a efabulação. O três designa os níveis da vida humana, a saber: material, racional e espiritual; bem como as fases de evolução mística: purgativa, iluminativa e unitiva. Partindo desse referencial, intuímos como se processou a evolução de Trim, primeiro sofrendo com a rejeição dos colegas, após inicia a sua iluminação através da música, com a qual passa à terceira etapa, união entre seus pares, principalmente com Lea.

A música expande os limites, desperta o coração de Trim, renova sua alma, regendo a sua vida. Eles conhecem São Paulo, cidade que com seus arranha-céus e vida urbana, atordoa os moradores da pacata cidade do interior. Ele percebe a solidão dos habitantes, e a compara com a sua.

Inicia a escola. Sente-se inseguro, mas é bem aceito pelos colegas, ensina-lhes a linguagem dos sinais, e conquista um espaço, como reserva no time da classe. Pela sua habilidade musical é convidado a participar da fanfarra da escola, na qual tocará clarineta.

À noite, em mais uma viagem onírica, visita o Teatro Municipal de São Paulo, onde executa *Pedro e o Lobo*. Decide ser maestro. No dia seguinte, na escola, conhece Lea, nova aluna que também só se comunica pela língua dos sinais, e tem uma cachorrinha *collie* chamada Sissy. Os seis se tornam amigos, Lea, Trim, Sissy, Bim, Dô e Dom (flautim de Lea).

Devido ao concurso de fanfarra a escola foi a São Paulo de trem. No Ibirapuera o som da sua música ecoa pelo parque e encontra eco no coração de seu pai, que o reconhece em meio às crianças. A magia do amor entoada pela música. Na noite de Natal Dô surpreende Trim com uma mágica muito especial, transforma Bim em cachorro de verdade.

Nesta obra, a escritora apresenta ao leitor uma outra possibilidade de infância, da criança portadora de necessidades especiais, suas angústias frente ao preconceito e à não aceitação; seus sonhos, ansiedades, desejos e possibilidades também são evidenciados.

A narrativa é orquestrada pela musicalidade, passando pelos três tipos simbólicos de música. O primeiro, a *música do mundo*, que leva Trim para além de sua casa, apresenta-lhe outra possibilidade de vida que transcende o sótão e o quintal. Nesse primeiro estágio de reconhecimento do mundo, Dô leva a personagem ao mundo natural, contato com animais e a música. A fala encantada enfeitiça os habitantes da floresta. Da mesma forma que Hans, o flautista de Hamelin, Trim conduz os animais. A floresta simboliza o inconsciente, neste sentido o primeiro passeio onírico de Trim e Dô é pela floresta, representando o desejo que aflora em seu sonho, de estar ligado ao mundo, ter amizades. Aprende a música dos elementos naturais, seus sons.

A segunda simbologia está ligada à *música do homem*, Trim passeia por entre países. Se o primeiro passeio é pelo mundo natural, o segundo está ligado ao mundo construído pelo Homem. Na Argentina aprende a música local, o tango; na França, *Sur le pont d'Avignon*, e assim incontinenti, em cada localidade, um aprendizado. Descobre que a música é linguagem universal, “nasce dos sentimentos, do coração, e todo mundo, falando qualquer língua, a entende”¹⁵⁶. Conhece, inclusive, São Paulo, a selva de pedra, cidade que não dorme.

¹⁵⁶ GÓES, Lúcia P. de Sampaio. *Trim*. São Paulo, Melhoramentos, 1993. p. 48

A terceira refere-se à *musica instrumental*, a qual regula o uso dos instrumentos. Relacionamos à viagem que a personagem faz até o Teatro Municipal de São Paulo, onde Trim é o maestro regente, e com a magia de Dô, toca e experimenta alguns instrumentos musicais, como: pistom, flautim, oboé, clarineta, fagote, trombone, tuba, harpa, violino, viola e violoncelo. É no Teatro que ele descobre o caminho a seguir, contribui para superação dos seus complexos, pois Trim no papel de ator, na verdade maestro, interpreta e o inconsciente se desvenda e o complexo se esclarece. O local foi indutor, propiciou a libertação (catarse) de Trim, tanto que após a visitação ao Teatro, Trim não realiza mais as viagens oníricas com Dô.

Trim cresce, ou melhor, amadurece. A música levou-o a conhecer locais antes nunca imaginados, experiências que o acompanharão por toda a vida. À medida que penetra mais e mais no universo onírico, diminui a insegurança frente à vida no mundo real. No final da narrativa, consegue sentir o mundo com mais equilíbrio e maturidade, é capaz de analisar suas emoções, de ampliar sua percepção da realidade, principalmente aprendidos com Dô, sua flauta mágica.

Na construção do universo ficcional de Trim, percebe-se que nele pode-se estabelecer estreita relação entre a realidade interior da personagem e a ordem convencional do mundo infantil. Nesta obra, Lúcia Pimentel Góes cria um universo novo, no qual se entrevêem realidades possíveis, expressas pelo discurso literário.

A trajetória da personagem passa por três encontros importantes: com Dô, com a música (no qual se realiza a epifania) e com Lea. Esses promovem uma alteração em seu comportamento, que inicialmente se encontrava em 'repouso interior'. O desequilíbrio lhe propicia o encontro com o mundo, para retornar a certo equilíbrio, digamos que um equilíbrio relativo, a 'espera' de nova estrutura, que promova nova alteração.

O tempo e o espaço na narrativa não se limitam à cronologia ou à demarcação geográfica, transcendem a visão de mundo, criam nova dimensão, transformam a realidade conhecida e a imagem preconcebida. A arte espelha a dinamicidade da literatura.

Nota-se a dimensão profunda do texto em perspectiva, a postura estética na produção do objeto artístico, remetendo-se à infância de maneira lúdica, criativa na construção de um universo metaforizado.

Trim é o arquétipo da criança solitária.

Nesta obra, Lúcia Pimentel Góes representa a criança como um sujeito em busca de si mesmo. Explora o pensamento da criança, suas ações, desejos, verdades, angústias e medos, analisando a realidade pelo viés infantil. Desarticula conceitos preestabelecidos e inverte noções historicamente concebidas. Reitera o compromisso de ver a vida com os olhos da criança.



Imagem nº 11

6.7 A CADEIRA QUE SABE MÚSICA

Este conto de António Torrado tem como receptor primeiro crianças pequenas. Estória simples, estruturada linearmente, na qual há a presença do lúdico e do humor.

Pela sua linguagem simples e ilustrações originais, nas quais predominam as cores: rosa, amarelo e cinza, António Torrado e Carlos Barradas (ilustrador) encantam seus leitores.

Por se tratar de uma estorieta, a mesma será transcrita integralmente.

Esta cadeira sabe música.
Uma pessoa senta-se nela e ela começa a tocar.
Um dia, avariou-se.
Então, a dona da cadeira foi levá-la a uma oficina que consertava cadeiras especiais.
A cadeira voltou arranjada e até dançava.
Dançava e tocava música, o que nem sempre era agradável.
Então, a dona da cadeira, muito arreliada, voltou a levá-la à tal oficina das cadeiras especiais.
A cadeira veio de lá a saber voar. Voava, dançava e tocava música. Mas se zangou a dona com o empregado da oficina. Ela queria uma cadeira que soubesse música e só música.
Fizeram-lhe a vontade, mas a dona da cadeira não gostou da graça e ainda mais se arreliou.
Ora a cadeira, que continuava a saber voar, também se fartou de tantas mudanças e esquisitices, e resolveu governar-se sozinha.
Foi, ao que parece, empregar-se numa orquestra...¹⁵⁷

A narrativa é formada por algumas frases, e nesse sentido a ilustração adquire um papel relevante no todo da obra. A narrativa recebe a complementaridade da imagem, cumprindo a função de criar espaços nos quais a efabulação se efetiva. A articulação entre texto e imagem é contínua, a ilustração mostra os detalhes do cenário, e expressam os sentimentos da personagem.

¹⁵⁷ TORRADO, António. Ilustração BARRADAS, Carlos. *A cadeira que sabe música*. Lisboa, Plátano Editora, s/d.

Nesta obra o texto verbal, o texto visual e o projeto gráfico se completam, dando vivacidade ao livro. Neste caso, em que a narrativa é curta, composta de pequenas frases, a ilustração tem papel fundamental na construção do sentido do texto, fornecendo-lhe elementos secundários que o complementam.

A música, como na narrativa de *Trim*, está intimamente ligada à identidade da personagem. Nesse caso temos o animismo na cadeira, ou seja, ela possui vida, com atributos humanos. O conto funde a realidade comum, personificada na cadeira, com o maravilhoso.

A narrativa reforça a idéia de que a cadeira deve assumir sua verdade interior, superando os obstáculos para adquirir e, de certa forma, impor a sua identidade, sua personalidade.

A dona da cadeira é o agente opositor dentro do texto, que promove a tentativa de dominação, e ao mesmo tempo, é a responsável pela sublimação da personagem.

A cadeira toca quando alguém se senta nela, nesse sentido ela precisa que algo, ou no caso, de uma pessoa para 'funcionar'. Ela estragou e foi levada a uma oficina especial para ser consertada. Volta sabendo dançar. A dona da cadeira não gosta da mudança da 'personalidade' da cadeira, retorna e reclama do acontecido deixando a cadeira para ser arrumada. Fica zangada, pois desta vez volta sabendo voar, consertos que na verdade podem ser comparados a mudanças, a crescimentos interiores, a descobertas de sua identidade. Essa busca da identidade promove amadurecimento, implicando na sua autonomia e no direcionamento de seu destino.

Os livros de literatura infantil fornecem às crianças uma imagem do mundo, e a partir desta constroem uma para si. As narrativas são um objeto complexo que afetam e estimulam a percepção, a socialização, a integração do leitor com o universo codificado de uma determinada cultura. A Literatura-Arte caracteriza a criança como ser ativo, dando-lhe diferentes possibilidades de significação, desta forma, ela confere significado durante a leitura. A literatura infantil está ligada à criança, à infância.

Cada estória possibilita a imaginação criadora da criança leitora, e desperta sentimentos de carinho, medo, alegria, tristeza, ansiedade, entre muitos outros. Ela vive cada estória como única, por esta razão é importante que tenha contato com diferentes gêneros literários, os quais também propiciem distintos sentimentos e emoções.

Através da literatura lida, cantada ou contada, pais e escritores marcam a importância que eles dedicam à criança e à infância. Em suas entrelinhas, em seu conteúdo ou problemática, as narrativas socializam o desejo, um olhar determinado para cada eixo humano. No caso da obra *A cadeira que sabe música*, o autor reforça a busca da identidade, a importância da liberdade para se atingir plenamente a completude 'humana'.

SEUS FILHOS NÃO SÃO SEUS FILHOS
E SIM FILHOS E FILHAS DA VIDA.

SÃO FLECHAS, SIM, MAS VOCÊ É O
ARCO GRAÇAS AO QUAL SE
LANÇAM NO ESPAÇO.

O ARQUEIRO VÊ O ALVO NO
INFINITO E NECESSITA DE VOCÊ
PARA QUE AS FLECHAS PARTAM
VELOZES.

KALIL GIBRAN

O DEDAL DA VOVÓ



História de LÚCIA PIMENTEL GÓES

FTD

Ilustrações de NAOMY KURODA

Imagem nº 12

Nesta efabulação o leitor é convidado a penetrar no plano do imaginário, no mundo do maravilhoso. A estória está carregada de ludicidade. A narrativa tem como personagens uma vovó alegre, brincalhona e muito habilidosa, que possui uma caixa de costura mágica, na qual guarda linhas coloridas, agulhas, botões e outros acessórios, com os quais faz lindos bordados que enfeitam roupas e demais peças do vestuário; e um dedal muito ativo e brincalhão.

Depois da aquisição do dedal Amarelo, 'coisas estranhas' começaram a acontecer com a vovó. Seus dedos pareciam mais fortes e rápidos. Certo dia ele foi parar em cima da cabeça da vovó, sua neta admirada pergunta como ela arranhou um 'chapéu' amarelo tão pequeno. A avó fica confusa e se questiona se foi ela que colocou o dedal na cabeça! Amarelo se diverte com a situação. As ilustrações transmitem de maneira lúdica e original o acontecimento inusitado.

A cor amarelo é a cor do sol, de energia. Assim é o Dedal Amarelo, cheio de graça e energia. Elemento mágico na narrativa, que deixa a vida da avó mais alegre e encantadora. Ele também representa a criança, com as suas infinitas possibilidades de vida.

As peripécias continuam, desta vez ele gruda no dedo da vovó e não quer mais sair. Na hora do jantar os familiares perguntam por que ela está com o dedal. Responde que está com a pontinha do dedo dolorida. Ele só desgruda quando a vovó abre a caixa de costura, dorme de tão cansado. Da mesma forma que a criança que brinca, 'apronta' as suas, inventa e reinventa o dia, e depois adormece esperando um novo dia, com novas brincadeiras. Amarelo é a metáfora da criança ativa e dinâmica, e a caixa de costura, seu berço, sua cama.



Imagem nº 13

Em outra ocasião ficou na ponta do nariz da vovó, causando constrangimentos e risadas. Novamente interroga-se ter sido ela mesma quem colocou o dedal em seu nariz. Brincalhão, resolve esconder-se nos guardados da vovó, mais especificamente na caixa de retratos. Vovó procura-o em toda casa, mas não o encontra. Quando já estava desistindo e resolve comprar outro dedal, o danado volta correndo para a caixa de costura. Ela tem a nítida impressão que ele parece rir.

Brincar de esconde-esconde é uma das brincadeiras mais significativas para as crianças pequenas. Elas se envolvem, e em um misto de prazer e alegria se sentem importantes participantes, em que as regras são construídas de forma livre e coletiva.

Para finalizar suas 'traquinagens', ele decide entrar na xícara de chá da vovó. Ela lava-o na torneira e resolve fazer um lindo chapéu colorido, uma gola bufante e sapatões, veste as roupas de palhaço, recém costuradas, no Dedal. Todos riem e gritam: - Dedal palhaço, Amarelo palhaço! Vovó leva-o até o espelho e lhe diz que ela também sabe ser brincalhona.



Imagem nº 14

As ilustrações são um atrativo a mais para o leitor, elas reiteram o verbal ao mesmo tempo em que o complementam, fornecendo elementos e informações que não estão expressas no texto. As imagens integram a maioria das obras destinadas ao público infanto-juvenil.

A capa é uma ilustração à parte, não incluída no todo do livro. A avó recebe um ramalhete de flores do Dedal. Seria uma forma de agradecimento? Ou um pedido de desculpas? Ou reitera a parceria na brincadeira, no jogo? A resposta cabe ao leitor, co-participante na dinâmica da narrativa.

O jogo faz parte da efabulação, Huizinga revela que “O jogo é fato mais antigo que a cultura” e complementa que “encontramos o jogo na cultura, como elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” ¹⁵⁸. O jogo é considerado como fenômeno cultural, e também elemento de construção de muitas histórias para o público de crianças e jovens.

¹⁵⁸ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Op. Cit. (nota 146). p.6

Evidenciamos que nesta obra, a relação com a infância está presente de maneira indireta, na relação metafórica entre Amarelo e a criança.

Neste sentido, a estrutura desta narrativa se pauta na avó como referencial simbólico da infância e no animismo do dedal. A autora resgata a figura da avó, da avó de antigamente, com cabelos brancos (informação fornecida apenas pela imagem), com habilidade para o bordado e para a costura. Atividade que normalmente fazia parte da instrução feminina.

A ludicidade prevalece na obra, o cenário envolve cenas pitorescas, no qual o maravilhoso se concretiza. A avó é símbolo de alegria e se envolve nas peripécias do Dedal Mágico. De acordo com Passerini:

Quem não for capaz de sonhar acordado na infância terá, como adulto, dificuldades no que diz respeito à flexibilidade e espontaneidade, ou seja, terá uma inabilidade para fazer contatos reais com outras pessoas, isolando-se. Uma educação intelectual, sem o elemento artístico do brincar, no sentido de criar e ouvir histórias, asfixia a imaginação. E é essa imaginação infantil que possibilitará a criatividade na vida social e profissional.¹⁵⁹

A personagem avó simboliza essa necessidade do lúdico, a importância da fantasia. Não importa a idade, e sim o vínculo positivo que se tem com a infância, com esse momento mágico na vida em que 'tudo é possível'. Um pedaço de madeira se transforma em cavalo de pau, e logo em seguida em um lindo avião, e logo depois em um dinossauro.

São as avós quem, pelo menos na teoria, têm mais tempo para se dedicar aos netos, contar-lhes estórias, e histórias vividas por seus pais. A avó é doce, mãe em dobro, dizem que é mãe duas vezes e cem vezes mais doce. O papel delas é 'curtir' os netos, não educá-los, por isso podem mimá-los sem peso na consciência. Embora saibamos que nem sempre as avós são como descritas anteriormente, é esta avó que nutre o imaginário, o ideário da infância brasileira.

¹⁵⁹ PASSERINI, Sueli Pecci. *O fio de Ariadne*. São Paulo, Antroposófica, 1998. p.47

O animismo é a 'faculdade' de dar vida aos seres inanimados: objetos, animais, plantas, e qualquer outro ser que não possua as características humanas (falar, jogar, andar, dançar, comer, entre muitas outras). Essa fase, essencialmente pertencente à infância, na qual a projeção/personificação estão presentes, persiste até mais ou menos os seis primeiros anos de vida. Fatores sociais, censuras provenientes principalmente do meio familiar ou escolar, com atitudes de reprovação ou zombaria podem determinar o bloqueio do animismo. A forma como o adulto age com a criança influencia na forma que ela se relaciona com o imaginário. Se essas 'ações' forem alimentadas, a visão animista do mundo pode ser prolongada. Neste universo mágico, tudo pode acontecer. Bettelheim acrescenta sobre o pensamento animista:

Para as crianças não existe uma linha clara separando os objetos das coisas vivas; e o que quer que tenha vida tem vida muito parecida com a nossa. Se não entendemos o que as rochas, as árvores e animais têm a nos dizer, a razão é que não estamos suficientemente afinados com eles. Para a criança que tenta entender o mundo parece razoável esperar respostas daqueles objetos que despertam sua curiosidade. E como a criança é egocêntrica, espera que o animal fale sobre coisas que realmente são significativas para ela, como fazem os animais dos contos de fadas, e da maneira como a própria criança fala com seus pertences ou animais de brinquedo. Uma criança está convencida de que o animal entende e sente como ela.¹⁶⁰

Nesse sentido, a infância é o período em que essas experiências devem ser cultivadas, momento de crescer e aprender a construir pontes entre o mundo interior e a realidade. A criança tem prazer e amor em construir as fantasias, contudo ela não pode inventar histórias sozinhas, ela só desabrocha ao entrar em contato com a herança cultural. O mundo da fantasia lhe é 'apresentado' pelas histórias, contos populares, brincadeiras, ou seja, pela interação com outras crianças nutridas pela fantasia, ou com o adulto mais sensível. O Homem só se faz Homem pelo contato com seus pares, a humanidade não é inata, é social.

¹⁶⁰ BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo, Paz e Terra, 1996. p. 60

A avó, mãe, pai ou educador amorosos e carinhosos que contam histórias, brincam com a criança, transmitirão uma relação positiva e harmoniosa com o mundo imaginário. A participação ativa do adulto que aprecia e valoriza as reações da criança contribui de maneira vital para o enriquecimento das suas experiências com a fantasia, auxiliando na sua afirmação da personalidade, na sua socialização, promovendo percepções e reações internas que serão fundamentais no seu desenvolvimento.

A construção racional do mundo, a visão objetiva e científica se processa com a mediação do adulto, e o papel do educador é justamente auxiliar a criança na sua capacidade de reflexão. A fronteira entre o real e o imaginário (fantasia) vai se delineando aos poucos. Razão e imaginação não são díades oposicionais, mas complementares. Não é a extinção de uma, que determina a outra. Elas poderão coexistir no adulto como possibilidade criadora, geradora de beleza e encanto. Para Huizinga:

Sabemos que as exibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente 'transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da 'realidade habitual'. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é 'imaginação', no sentido original do termo.¹⁶¹

A literatura, neste sentido, tem papel fundamental, pois propicia à criança o contato com o real e com o imaginário, com os mundos e suas possibilidades. Na visão de Jacqueline Held, “A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe – com a condição de que não se estabeleçam receitas – uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho. (...) Seria preciso apenas desenvolvê-la.”¹⁶²

¹⁶¹ HUIZINGA, Johan. Op. Cit. (nota 146). p. 17

¹⁶² HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo, Summus, 1980. p.46

O animismo é um jogo lúdico, no qual a criança se distrai, brinca e 'conversa' com seus objetos. Ela sente prazer na brincadeira, seja esta solitária ou com outras crianças, ou até mesmo com um adulto. A brincadeira, o jogo e o envolvimento com a literatura propiciam a ludicidade, alimentam o imaginário, tão necessários ao desenvolvimento infantil. Para a mesma autora, “a ficção proposta à criança pelo adulto, a reflexão e as discussões que acarreta constituem, precisamente, forma de exercício que permite, à criança, tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário.”¹⁶³

De certa forma, em nossa cultura, o animismo também está presente em muitas das nossas reações cotidianas. Creio que não é cena incomum presenciar adultos 'brigando' com um carro que não funciona ou com um portão emperrado, xingar um sapato apertado ou uma leiteira que 'sujou' o fogão, ou acarinhar um bichinho de pelúcia. Há casos patológicos, como de mulheres que compram bonecas *born* e cuidam das mesmas como se fossem realmente bebês de verdade.

É comum, em nossa sociedade, misturar, fundir o social e o natural, o vivo e o inanimado, o real e o imaginário. Como também possuímos a capacidade de discernir entre esses mesmos domínios, quando necessário ou quando nos convém. Na verdade são esses fatores que alimentam os voos da nossa imaginação. Acredito que são as pessoas mais inteligentes e criativas que utilizam essas propriedades da mente, essa fluidez cognitiva para criar metáforas, realizar analogias, escrever obras de arte. Para Lopes:

Existem indicações intrigantes de que essa nossa compulsão por metáforas – vamos chamá-la de fluidez cognitiva, como faz o arqueólogo britânico Steven Mithen – foi fundamental para que nos tornássemos os senhores da Terra. Temos, inclusive, boa probabilidade de datar o aparecimento dessa faculdade – com aquele bom, velho e inevitável problema na margem de erro: certamente não antes de 80 mil anos atrás, e não depois de 35 mil anos atrás.¹⁶⁴

¹⁶³ Idem Ibidem. p.50

¹⁶⁴ LOPES, José Reinaldo. *Além de Darwin: evolução: o que sabemos sobre a história e o destino da vida*. São Paulo, Globo, 2009. p. 64-5

Na narrativa em questão, a autora utiliza o animismo lúdico, peculiar às crianças, como elemento estruturante da obra, na qual a avó vive as peripécias com o Dedal. Não se pode esquecer que estamos no domínio da literatura, onde tudo é possível. Adentramos pelo mundo da fantasia, do maravilhoso. Ao escolher a avó como personagem, Lúcia Pimentel Góes reitera a ludicidade e a necessidade do adulto se inserir no mundo do faz de conta, mundo este que é habitado pela maioria das crianças. Citamos maioria, pois muitas não têm a possibilidade de brincar e de imaginar, pois precocemente são introduzidas no mundo adulto, cheio de responsabilidade e de injustiças.



A CORNETA FALADORA

Imagem nº 15



estória começa com o tradicional: Era uma vez uma corneta que falava, contava coisas do arco-da-velha. Os sons que emitia, transmitiam sua opinião. Certo dia parou de falar, calou-se e foi para uma gaveta. Depois para uma prateleira e desta para uma montra de ferro-velho. Entre tantas bugigangas, perdeu as forças, perdeu a voz. Até que um menino a encontrou e pede que seu pai lhe presenteie a corneta. Ela foi lavada e areada, sendo um espelho para o sol. Agora está reaprendendo a falar.

Antônio Torrado tece uma narrativa simples, na qual predomina o tempo cronológico, e narração em 3ª pessoa. É mediante a música que a Corneta expressa seus sentimentos, suas emoções, suas opiniões. Quando perdia a paciência, falava “tá tari, tá tari, tá, tá, tá, tá, tá ti!”, gritava, chamando as pessoas “tá tá tá ti, tá tá tá ti ou ordenava: a andar “tá tá”, dormir “tá, ti ti “, tocar e levantar “táááá e táááá”.

Nesse sentido, o animismo é fio condutor da narrativa. O escritor fornece vida a um objeto, a um instrumento musical. A Corneta é faladora, não sabia falar baixo, chega a ser exibida. De repente calou-se, sem motivo aparente a tristeza foi tomando conta, ficou sem forças, sem ar, e perdeu a voz, o canto.

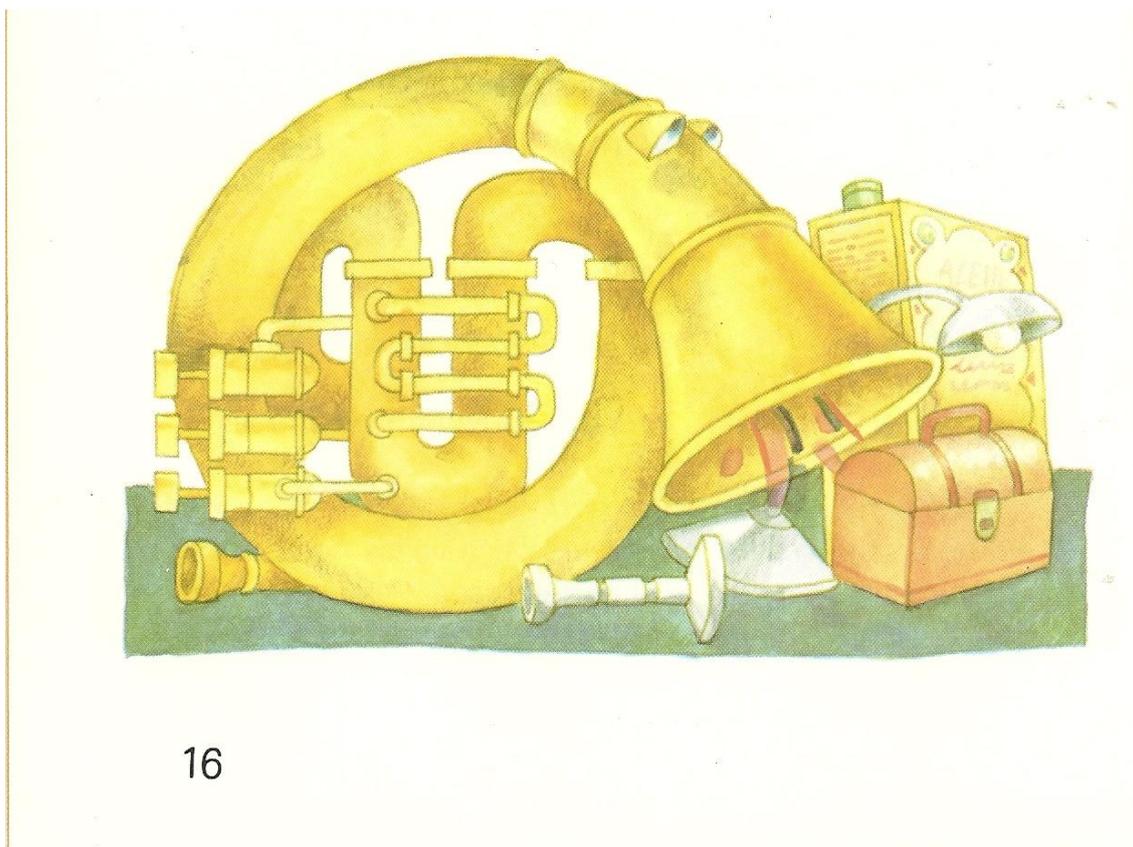
A tristeza é um sentimento que pode levar qualquer Ser, à morte. A falta de alegria, o desalento a consternação causam a desolação, e levam ao isolamento. A tristeza promove a perda de sua identidade.

Os textos (verbal ou imagético) não revelam a causa da tristeza da personagem, apenas evidenciam que esses sentimentos, também humanos são sentidos por ela, uma certa ‘depressão’ que ocasiona sua mudez.

No momento em que o menino escolhe a corneta como presente, uma oportunidade de nova vida se desenha, a mudez cede lugar ao reaprender a falar. A criança é o ‘elemento mágico’, fonte de vida e de esperança. É um mundo ao contrário.

A ilustração deixa muito a desejar, não proporciona significado ao texto, apenas o reproduz. Não há a inserção de novos elementos que promovam a reflexão, ou o trabalho estético.

Alegria e tristeza em contraponto nas obras de Lúcia Góes e António Torrado. O animismo foi utilizado de maneira diferente pelos escritores. Enquanto em *O dedal da vovó* o leitor sente a alegria, a ludicidade como fios condutores, em que o dedal brinca e promove situações inusitadas, na obra *A corneta faladora* a tristeza se faz presente. É um texto que funde o real com o maravilhoso, de maneira simples. Talvez a ilustração pudesse dar outro significado ao texto, dialogar com a narrativa no sentido de fornecer novos índices, principalmente por se tratar de um texto que prevê a criança como receptora.



16

Imagem nº16

**POSSUÍMOS EM NÓS MESMOS, PELO PENSAMENTO E A VONTADE,
UM PODER DE AÇÃO QUE SE ESTENDE MUITO ALÉM DOS LIMITES
DE NOSSA ESFERA CORPÓREA.**

ALLAN KARDEC

DUDU, amigo do MAR

Lúcia Pimentel Góes e Alice Góes

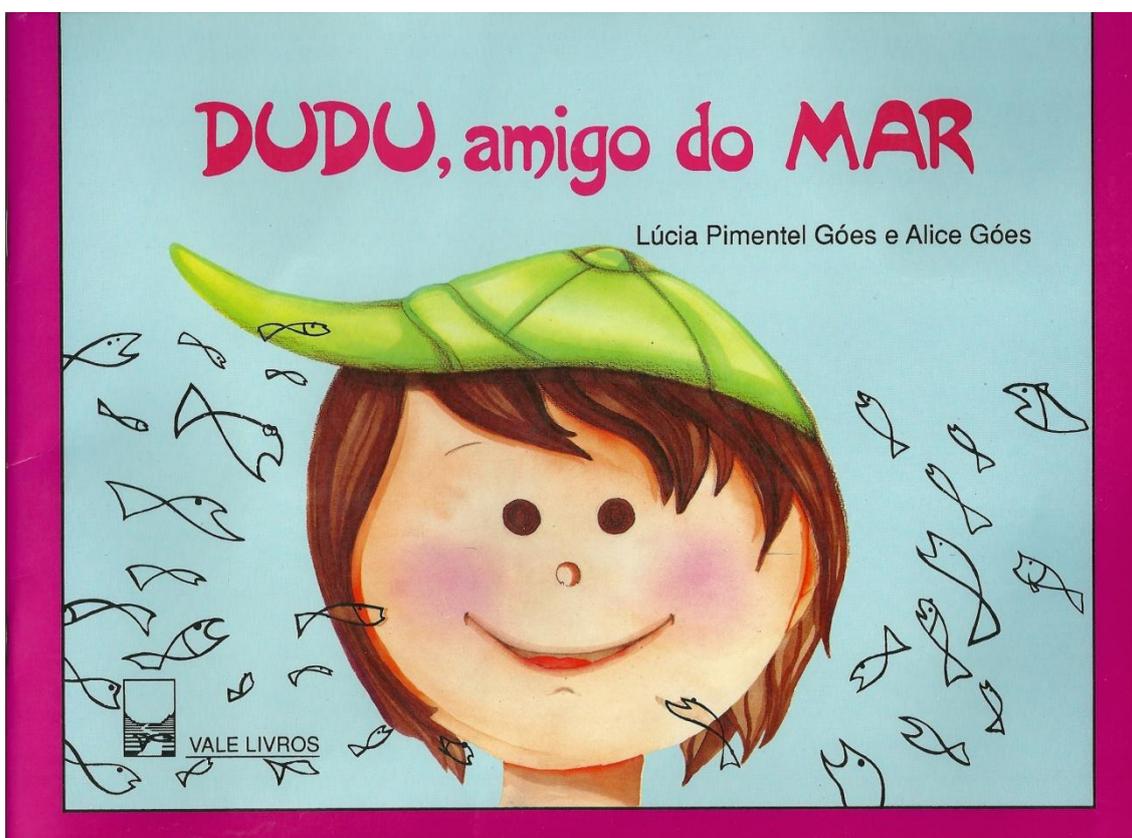


Imagem nº17

O mar é símbolo de vida, início origem da vida na Terra, local de transformações e de renascimentos. Tem a ambivalência como referência, vida e morte. É no mar o cenário que predomina na obra intitulada *Dudu, amigo do mar*, da escritora Lúcia Pimentel Góes.

As ilustrações de Alice Góes fornecem ao texto verbal uma magia e encantamento sem igual. A sintonia entre texto e imagem é tão perfeita que ousou intuir, seria a ligação entre mãe e filha que fizeram deste livro uma obra de Arte?

As escritoras redimensionam o mundo poético, cada uma, em sua linguagem específica, verbal e visual, colocam em evidência os elementos metafóricos que sustentam a tessitura da presente narrativa.

Dudu é um menino faceiro que não conhece o mar. Na noite que antecede o grande dia (conhecer a praia), nem consegue dormir de tanta ansiedade. Seu pai o leva à grande aventura, ao litoral. Abre os braços e sorri, o sorriso mais feliz de sua vida e abraça o mar.

Recebe de presente um lindo caramujo branco, maior que ele, e uma concha, que compara a uma borboleta do mar. Considera-o como amigo e “Aprende que há dias de ondas gigantes, enormes, paredes verdes que desabam espumando e gritando; dia de ondas grandes, mansas e suaves, os balões”¹⁶⁵. Observe a qualidade e sintonia entre os textos verbal e visual.

¹⁶⁵ GÓES, Lúcia. Ilustrações GÓES, Alice. *Dudu, amigo do mar*. Aparecida, São Paulo, Editora Santuário, 1991. pp.8-9



Imagem nº18

Dudu percebe as duas facetas do mar, envolto pela luz solar, que ilumina e propicia grandes brincadeiras; outro sob o céu cinzento e vento forte, em que fica sombrio, triste e soturno. E mais furioso ainda quando a tempestade se prenuncia. Ele sente-se inseguro frente a tal situação, fica com medo do amigo.

O mar, também, pode trazer surpresas, como uma baleia encalhada. Promete que nunca mais se separará do amigo: “Amigo é para todas as horas, alegres ou tristes, calmas ou violentas”¹⁶⁶.

Ele cresce e segue o ofício de marinheiro, e aprende que a vida é como o mar, tem dias de calma e de tormenta, de sol e de chuva, de alegria, tristeza e de muita beleza.

O narrador convida o leitor para também eleger um amigo mágico: sol, vento, noite, lua, fogo, ar, rio, floresta, cascata, lago, música, beija-flor, borboleta, bebê ou velhinho. Ou quem sabe até um escritor pode ser!

As ilustrações, intensas e profundas, revelam e estruturam a narrativa. A poeticidade predomina no todo da narrativa, convidando o leitor a uma aventura junto ao mar com Dudu. Trazendo à pauta Huizinga, o estudioso nos alerta: “Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto.”¹⁶⁷ Deverá ser esta a postura do leitor.

¹⁶⁶ GÓES, Lúcia. Ilustrações ONO, Walter. *Dráuzio*. Op. Cit. (nota 137) p.14

¹⁶⁷ HUIZINGA, Johan. Op. cit. (nota 146) p. 133

Dudu representa a infância curiosa, a descoberta frente a situações desconhecidas. O pai, figura adulta na efabulação, é apenas aquele que propicia e concretiza o sonho do menino. A experiência do protagonista é solitária, o encantamento do primeiro encontro é mágico, cercado de lições, algumas delas que se eternizam. A ligação com o mar é tão forte que Dudu escolhe como profissão ser marinheiro, e viver no e com o mar, intensas aventuras.

Lúcia Pimentel Góes valoriza a criança, percebe-a como ser único, cujos sentimentos e emoções devem ser respeitados. As emoções vividas por Dudu sensibilizam o leitor, tanto quanto suas expectativas e realizações. Para a criança o presente não está no valor comercial do objeto, mas na forma que se afeiçoa a ele. Este referencial se encontra nos presentes recebidos, o caramujo branco e um par de conchas rosadas. É no contato com o mundo adulto, com seus valores e princípios, que as atitudes das crianças vão se construindo.

A promessa que faz, como a de toda criança, é verdadeira e eterna. “Amigo é para todas as horas (...)”. Efetiva o juramento quando escolhe ser marinheiro. Um sonho de infância, um juramento de criança se torna realidade.

Dudu é o exemplo de criança que teve pouco contato com o mundo urbano, a presença com a natureza evidencia uma ligação mais anímica. O mar é fonte de vida para a personagem, é através dele que aprende o valor do ditado “o mar não está para peixe”.

Sua trajetória reitera quão importantes são os sonhos pueris, resgatando a essência humana na alma infantil. A amizade entre Dudu e o Mar revela e reafirma a identidade da personagem, que se desvela após o encontro. Nesta narrativa não há elemento mágico, mas momentos em que a magia se faz presente, mediante o olhar de deslumbramento da personagem que se evidencia em cada página do livro.

O encontro entre o Mar e Dudu é solitário, apenas os dois, sem co-participantes. Momento importante tanto na narrativa, como para a trajetória de vida da personagem. As imagens de Alice Góes evocam essa necessidade

de afastamento do mundo humano para que Dudu esteja em sintonia com o mar. Dudu em seu devaneio, se enamora do mar. De acordo com Bachelard:

Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? E não é à toa que, num devaneio tranqüilo, seguimos muitas vezes a inclinação que nos restitui às nossas solidões de infância.¹⁶⁸

Dudu ama o mar, e em seus encontros, em seus sonhos, ele percebe que não existem limites, amarras, ele, como toda criança, é livre para sonhar, enxerga grande, enxerga belo, mergulha em seus pensamentos, e por meio destes, a criança precisa: sonhar, imaginar, devaneio. É esse 'desligamento' do mundo adulto que lhe fornece energia vital. É importante viver a infância, as crianças têm o direito de brincar, total liberdade para jogar.

Cada criança é única, incomparável e deve viver esse período mágico que é a infância de maneira a imaginar o mundo pelo seu olhar e experiências, a objetividade não deve ser antecipada, da mesma forma que deve ser afastada dos conflitos (familiares, sociais e psicológicos). Para que não se torne um adulto amargo, recalcado, ou um homem prematuro, que na visão de Bachelard se encontra em estado de infância recalcada.

O mesmo teórico revela que “A infância vê o Mundo ilustrado, o Mundo com suas cores primeiras, suas cores verdadeiras. O grande *outrora* que revivemos ao sonhar nossas lembranças de infância é o mundo da *primeira vez*”¹⁶⁹.

O teórico considera que se pode analisar melhor a infância por meio de poemas e de devaneios, do que pelas lembranças e fatos. A análise de histórias produzidas para o público infantil, a nosso ver, também se insere nesta mesma dinâmica. As obras literárias revelam o olhar que determinadas

¹⁶⁸ BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo, Martins Fontes, 2001. p. 94

¹⁶⁹ Idem Ibidem. p. 112

sociedades e autores possuem da infância, da criança e do mundo. Nas narrativas é possível redescobrir a infância latente em cada um de nós, nesse sentido, os escritores redespertam no leitor físico a cosmicidade e as facetas dessa fase.

Para Frans Hellens, apud Bachelard:

A infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que a saibamos... Ai de quem não pode se lembrar de sua infância, reabsorvê-la em si mesmo, como um corpo no seu próprio corpo, um sangue novo no sangue velho: está morto desde que ela o deixou.¹⁷⁰

Nesta obra as narrativas (textual e visual) alcançam um plano de sentimentos profundos, vividos e internalizados por Dudu, que se refletem na sua escolha, e na sua relação como o mar. Em estágio posterior à infância, resgata e conserva a forma como a essência desta amizade, de forma peculiar e subjetiva, se efetiva.

A autora vislumbra e evidencia uma concepção de infância e de criança que se diferenciam da cultura na qual estamos inseridos, que envolve um olhar que a alegria e a espontaneidade com o mar, revelam, em profundidade, a infância como um estado da alma, na qual a criança é cósmica e sonhadora.

¹⁷⁰ BACHELARD, Gaston. Op. Cit. (nota 168) p. 130



Imagem nº 19

Búzio é uma concha marinha da qual, segundo a mitologia grega, nasceu a deusa Afrodite. Vincula-se à água e ao uso como instrumento musical. *O segredo dos búzios* é uma narrativa de António Torrado, cheia de encanto e de poesia.

Anoitecia, e não havia ninguém na praia. O sol sonolento bocejava e se despedia. Tino e Tininha juntavam conchinhas, e muitas vezes encontravam caranguejos, estrelas-do-mar, cabeleiras de limos, entre outras coisas estranhas. E muito raramente encontravam búzios, com toda a música do mar dentro.

Neste dia, encontraram um búzio especial, tocava mais que os outros, tinha o dobro do tamanho, por esta razão tocava o dobro da música, era um búzio altifalante. Foi colocado na rede juntamente com conchinhas insignificantes, e as crianças retornaram para casa. Na hora do jantar Tino comentou que trouxeram um búzio, e que Tininha havia dito que tinha o mar dentro. Ela contestou, afirmando que apenas disse que através do búzio se ouvia tão bem o mar, como se estivéssemos no fundo dele.

O pai salientou que no fundo do mar não se pode ouvir o ruído de suas ondas. Ela, toda curiosa perguntou o que os peixes ouviam nas conchas, nos búzios. Ouvem barulhos da terra, os automóveis na estrada, pessoas conversando, telefonias tocando, rapazes assobiando, cães latindo, gatos miando, respondeu Tino. Todos riram das idéias do menino.

No dia seguinte Tininha contou que eles entraram em um búzio. Este cresceu para que as crianças entrassem, estava a princípio escuro e fresquinho. Não havia degraus, mas um escorregador por onde desceram em curvas cada vez mais fechadas e mais para dentro. À medida que entravam a claridade ia aumentando até que ao final da curva avistaram o mar. Um caranguejo tocava órgão, com a carapaça cheia de estrelas-do-mar. Tino perguntou se em cada búzio há um caranguejo a tocar órgão. Sua irmã

respondeu que não, podem tocar outro instrumento qualquer, como arcadeão. Tino concluiu que ela havia sonhado, a qual enfatizou que não fora sonho e sim realidade, havia acontecido de verdade. E o autor pergunta ao leitor: “E a vocês, meninos leitores, que, de ouvido à escuta, tentam desvendar o segredo dos búzios, que vos parece? A Tininha teria sonhado ou será que aconteceu esta história tal com ela conta?”¹⁷¹

Há uma estreita relação entre as personagens e o mar. O búzio é índice da passagem ao onírico, local em que há a difusão da relação espaço-tempo. É o elemento mágico na narrativa, funciona como túnel do tempo, abrindo um portal para uma ‘nova dimensão’.

Nesta narrativa, Tininha tem uma relação muito especial com o mar, é por meio dele que ela encontra o búzio e realiza a travessia.

O narrador, onisciente, no papel de um “contador” ou de um “oráculo”, começa a narrativa apresentando, de maneira poética o cenário:

O Sol bocejava, espreguiçava-se, deitava uma última vista de olhos pelas dunas, pelos barcos que pareciam berços, a balançarem-se à beira da areia, e dizia para consigo: << Quem me dera ficar aqui>>. Mas não havia outro remédio – obrigações são obrigações! – e ele, quisesse ou não quisesse, tinha de mergulhar lá na distância azul, para acordar, de mansinho, do outro lado do mundo, outras praias, outras dunas, outros barco. Que vida de trabalho! E o Sol, com um suspiro, cobriu o céu de cor-de-rosa.¹⁷²

O Sol representa a alternância vida-morte-renascimento pelo seu ciclo solar diário, no qual a vida cede lugar à sua ‘morte’ simbólica. Ele adormece, precisa se afastar, neste sentido ele é sede intelectual, da razão. Sol poente dará passagem ao mundo onírico. Para Chevalier:

O crepúsculo é uma imagem espaço-temporal: **o instante suspenso**. O espaço e o tempo vão capotar ao mesmo tempo no outro mundo e na outra noite. Mas essa morte de um é anunciadora de outro: um novo espaço e um novo tempo sucederão aos antigos.¹⁷³

¹⁷¹ TORRADO António. Ilustração COUWENBERGH, Lisa. *O segredo dos búzios*. In *A nuvem e o caracol* Edições ASA, Portugal, 1979. p. 58

¹⁷² Idem Ibidem. p.53

¹⁷³ CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. Op. Cit. (nota 132) p.300

A noite é a casa do sono, dos sonhos e também dos pesadelos. A noite prepara para o dia, é a imagem do inconsciente, do indeterminado, do inusitado. A estória sugere que as peripécias vividas por Tininha aconteceram durante a noite, a qual para Chevalier:

Simboliza o desaparecimento de todo conhecimento distinto, analítico, exprimível; mais ainda a privação de toda evidência e de todo suporte psicológico. Em outras palavras, como obscuridade, a noite convém à purificação do intelecto, enquanto que vazio e despojamento dizem respeito à purificação da memória, e aridez e secura, à purificação dos desejos e afetos sensíveis, até mesmo das aspirações mais elevadas.¹⁷⁴

À noite, em tempos remotos, era o momento propício para se contar as estórias. E não seria também o melhor momento para vivê-las? Seria esta a intenção do autor? Fica para o leitor a tentativa de responder esta indagação, afinal, cremos que haja motivos tanto para confirmarmos como para refutarmos esta proposição, tendo em vista que a obra de arte admite múltiplos olhares e, por isso mesmo, inúmeras divagações.

A díade oposicional se manifesta na narrativa: dia/noite, sonho/realidade, irmão/irmã, menino/menina, yin/yang, presença/ausência, interior/exterior, terra/mar e claro/escuro. O dualismo em relação dialética.

As crianças descem em espiral pela concha que evoca a evolução de determinada força ou de um estado. Liga-se à Lua, a espiral é símbolo da fecundidade aquática e lunar. Por esta razão, a Tininha somente consegue entrar quando o Sol não está presente.

A noite é o portal mágico, pelo qual as crianças passam, mas somente Tininha tem a recordação da aventura, ou desse sonho.

A criança é respeitada em seu núcleo familiar, o pai envolve-se com os filhos, com o papel de mediador. O envolvimento está na relação entre os dois irmãos, que em oposição analisam a díade sonho *versus* realidade.

¹⁷⁴ CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. Op. Cit. (nota 132) p. 640a

SEJA A MUDANÇA QUE VOCÊ DESEJA VER NO MUNDO.

MAHATMA GANDHI

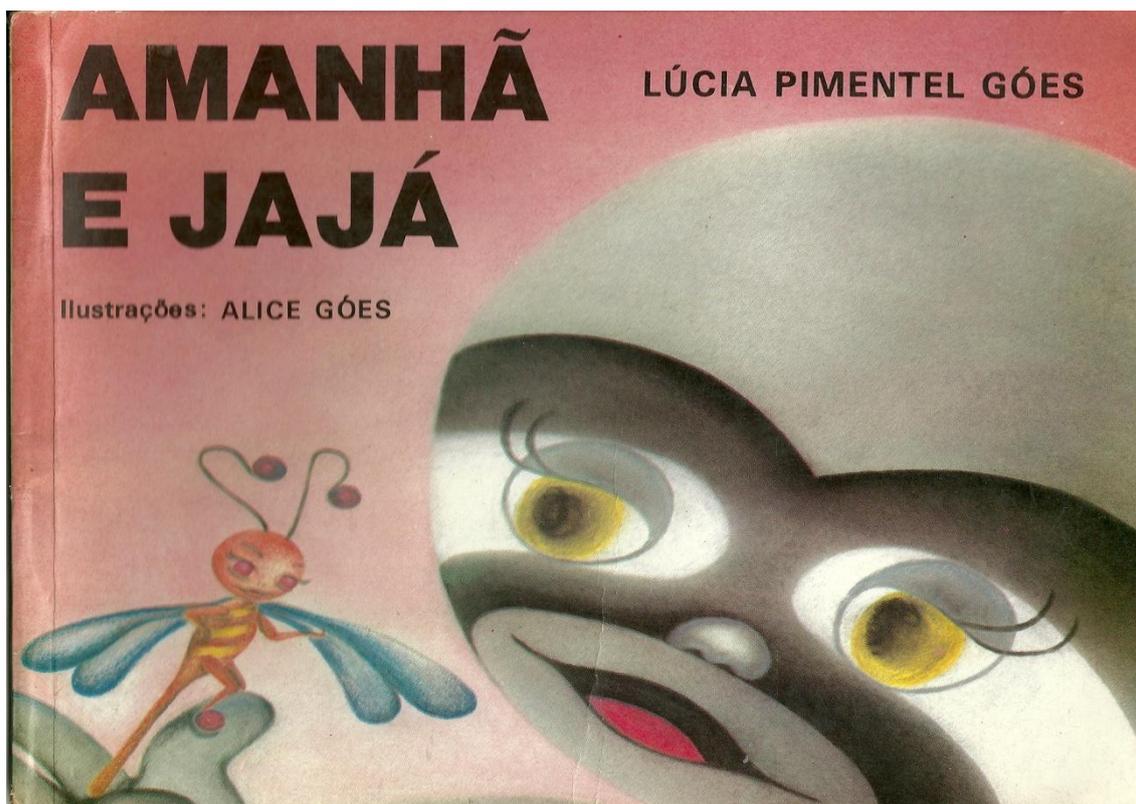


Imagem nº 19

Amanhã e Jajá são as protagonistas da presente estória de animais. Jajá é uma libélula, e a outra uma preguiça. A relação entre as vizinhas não é muito amistosa.

Quando Amanhã avista a vizinha e lhe dá o tradicional “Bom dia”, ela nem ouve o ‘*dia*’, pois há muito já se foi. A preguiça fala devagar, com muita, muita tranquilidade.

Certo dia Jajá precisava de açúcar para terminar os docinhos, pediu à vizinha. Amanhã levou duas horas para atender a porta, e depois retornou para buscar o solicitado. As horas passaram... Jajá cansada de esperar, resolve comprar o ingrediente que faltava e sai pensando alto, reclamando... Que vizinha egoísta, e ela nem apareceu!

Quando Amanhã aparece na porta com o pacote, Jajá está longe, e comenta consigo: Que vizinha maluca, pede as coisas e nem espera! Fui correndo buscar o açúcar, que cansaço!

Ambas são boas criaturas, mas com dificuldade de comunicação. Resolveram o problema de forma a contentar as duas vizinhas. Jajá deixa bilhetes, e sempre com dois dias de antecedência. Aprende que é importante pensar antes, e acaba mais previdente.

Amanhã descobre que a pressa faz parte da vida, e aprende a ter mais paciência com o jeito das pessoas. De vizinhas, tornaram-se amigas e sócias em uma escola. Amanhã dará aulas de Devagar, e Jajá, aulas de De Repente.

Amanhã ensina que: “devagar se vai longe”, “antes tarde do que nunca”, “quem tudo quer, tudo perde”, e muitas outras lições. Ela explica bem devagar, com muita paciência. Jajá leciona: “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “quem corre, sempre alcança”, “quanto antes, melhor”, entre outras reflexões.

Juntas concluem que: “Que se muita coisa acontece devagar, outras só de repente: enfiamos uma agulha devagar, jogamos futebol correndo. Se damos um passeio devagar, temos que correr para socorrer alguém. Amanhã e Jajá terminam seu curso, muito contentes, sabendo que, se o segundo passa de repente, a hora é mais devagar. Que há tempo de bicho preguiça e tempo de libélula.”¹⁷⁵

O tempo é o eixo humano que norteia a presente narrativa de Lúcia Pimentel Góes. A relatividade do tempo é sentida de maneira diferente por cada ser. Não há como impingir juízo de valor, cada um vive de sua forma, sem certo e nem errado. Apenas vida!

Pesquisas científicas indicam que o *Big Bang* marca a origem do cosmos, como a origem do tempo, ou mais ainda, do espaço-tempo. Não dissociamos o tempo da nossa vida, com seu fluir em passado, presente e futuro.

Normalmente associamos o tempo ao relógio, ao calendário, enfim, à marcadores temporais. Contudo a forma, a maneira como vivemos esse tempo cronológico não tem interferência na experiência vivida. A importância e o significado dos eventos estão além dessa relação. Passamos a analisar o tempo pela dimensão qualitativa. Quinze minutos podem ser eternos ou fugazes, a percepção temporal é uma para cada Ser, dependendo de uma série de fatores. Como o passado, o presente, e o futuro são vividos, são constitutivos temporais. Nesse sentido, viver o tempo é recuperar o passado pela memória, e antecipar o futuro, fornecendo ao presente dinamicidade. Presente, último momento do passado e primeiro instante do futuro. É ponte entre o passado e o futuro, que fornece duração, sucessão e continuidade ao tempo vivido.

Desde os tempos mais remotos, o homem tentou analisar o transcorrer do tempo de forma racional, objetivando a sua marcha, verificando suas repetições. Nascer e o pôr-do-sol, estabelecendo os dias e as noites, os quais foram organizados em semanas, meses e anos. Um tempo mecânico marcado pela regularidade dos acontecimentos.

¹⁷⁵ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustração GÓES Alice. *Amanhã e Jajá*. São Paulo, Editora do Brasil, 1985.

Em outra acepção, o tempo pode ser extensão e revelação do próprio Eu no mundo, que na experiência cotidiana vivencia e o mensura com bases subjetivas, em face menos humana e mais existencial. Nesse sentido, pode-se viver em uma simultaneidade temporal, a qual se relativiza em decorrência da experiência ser mais ou menos agradável. O tempo vivido é uma experiência interna, que se contrapõe ao tempo cronológico, mensurável.

Há o tempo assimilado e condicionado pelo espaço, e o tempo vivido, experienciado, e por que não, degustado. Tempo qualitativo em oposição ao quantificável. Dessa maneira, vivenciamos o tempo com velocidades, intensidades, e extensibilidades que se diferenciam em decorrência de situações, sentimentos, momentos.

O tempo é diferentemente vivido por adultos e crianças. O das crianças é mais intenso, é o tempo na ação, na atividade. Ela não tem a noção cronológica, pois a vida é vivida com intensidade.

Pode-se pensar no tempo como três deuses e suas representações: Cronos, Aeon e Kairós. Cronos é o tempo cronológico, mensurável, quantificável, construído historicamente. Aeon é o tempo imemoriável, é um período de tempo incalculável, aparentemente interminável, como o tempo da criança, da criação. Kairós é o tempo na ação, na atividade.

Assim, viver o Tempo e escrever sobre esse eixo é oferecer ao leitor uma elaboração de mundo a partir de uma série de outras relações: com o mundo e com o outro, percepção, olhar, emoções, sensações, e infinitas possibilidades de analogias. A literatura ilustra esse Tempo, e a sua percepção humana através das personagens.

O tempo é uma invenção humana, o qual determina e direciona muitas de nossas ações. Ele descreve o ciclo da vida, sua efemeridade e inconstância. O tempo passa para todos, impingindo suas marcas em todos os seres vivos. Ele será eterno tanto quanto o homem, tanto quanto a vida humana.

A Arte é a luta humana contra o tempo, contra a morte. A música, a literatura são eternizadas, e muitas obras conquistam seu espaço, sua imortalidade.

Não existem fórmulas mágicas para se evitar a sua passagem, é somente na intensidade da vivência dos momentos, em que se pode diminuir a sua percepção. Não é se prolongando indefinidamente, ou se acelerando que esta ordem cósmica poderá ser alterada.

A narrativa *Mania das pressas* traz à cena o tempo, a diferença de tempo vivida por cada ser. Vamos à estória:

Três cágados em fila indiana saem para uma festa. Pai à frente, mãe e filho. Passos lentos, muito lentos. A certa altura da jornada o filho pergunta se falta muito para chegarem, a mãe responde que não. E continuam a caminhada em silêncio. Dois meses depois, o filho comenta que a festa talvez já tenha começado, ou acabado. O pai fica irritado com a observação do filho e afirma que eles saíram com bastante antecedência, a festa é só para o ano. A mãe se admira com a pressa de todos, não precisava de correria então. Mais quatro meses de caminhada quando a mãe sentenciou que se esquecera do presente. O pai ficou muito aborrecido, pois a pressa fora a culpada. Retornaram sem demora para a casa. Sete meses depois chegaram a casa. O pai consultou o calendário e decidiu pegar um táxi, já que estavam muito atrasados. Pegaram uma tartaruga que estava livre!

O autor utiliza a estrutura da fábula para desenvolver esta narrativa. O tempo, eixo problemático da narrativa, é recuperado pela fábula, em que o autor transmite ao leitor, a sua percepção a respeito do assunto.

A característica predominante da fábula é ser um gênero no qual as personagens, normalmente animais, vinculam uma lição de moral ou sapiencial, contudo a narrativa também pode informar ou divertir o leitor.

Luís da Câmara Cascudo¹⁷⁶ considera a fábula o gênero de mais difícil percepção para o ouvido europeu, devido a presença de elementos pertencentes às etnias africana, indígena e lusitana. Entretanto, a fábula encanta e diverte adultos e crianças e, para Góes¹⁷⁷:

A atração que o livro pode exercer sobre a criança, desde a mais tenra idade (quer pelo manuseio, livro a seu alcance, estória contada, conversa, jogos, na escola com o objetivo de fazer amar a leitura, o leitor-aprendiz sentindo-se protagonista do próprio aprendizado) o levará à descoberta de si mesmo e do mundo que o rodeia. Com a literatura, nos seus diversos gêneros e sub-gêneros, neste momento privilegiando a fábula, podemos influir sobre a vida afetiva e estética da criança. O livro, por redução e representação, a fábula traz o conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, do avanço da civilização em dimensões múltiplas – histórica, social, ética, tecnológica, psicológica, ontológica, holística – portanto, auxilia a aprendizagem de vida, formando o gosto, possibilitando escolhas, paradigmas fundamentais para o ser humano.

As fábulas eram consideradas por muitos pensadores um excelente meio para a educação das crianças e jovens. As escolas gregas utilizavam as esópicas para vincularem princípios éticos e morais. Platão¹⁷⁸, em seu tratado, *A República*, menciona que os primeiros discursos a serem proferidos às crianças deveriam ser as fábulas, por estas formarem a alma.

Fenelón¹⁷⁹ também considerava as fábulas, especialmente as de moral exemplar, uma excelente forma de ensinamento, principalmente para a

¹⁷⁶ CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte, Editora Itatiaia/Editora Universidade de São Paulo, 1984.

¹⁷⁷ GÓES, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio. *A fábula brasileira ou fábula saborosa – tentativa paideumática da fábula no Brasil*. . Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1994. p.159

¹⁷⁸ PLATÃO. *A República*. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian, s/d.

¹⁷⁹ FENELÓN, Francois de Salignac de Mothe. *L'education desfilles*. Paris, Hachette, 1920.

educação feminina, contudo alertava que deveriam ser evitadas as fábulas pagãs, as quais nem sequer deveriam ser conhecidas pelas crianças e mulheres.

Um estudo interessante realizado por Teófilo Braga¹⁸⁰ em seu livro *Contos tradicionais do povo português* relaciona o conto, a fábula e outras formas da literatura popular, como sendo um possível desdobramento do progresso mental:

Na morfologia dos contos há um desdobramento gradual que corresponde ao progresso mental: a *Fábula*, nascida de uma simples comparação material, eleva-se ao intuito moral no *Apólogo*, fixando-se na forma literária, e dissolvendo-se na corrente oral que apenas conserva a conclusão ou moralidade do *Anexim*. A fábula, depois da metáfora, é a forma a mais rudimentar do conto; nasce deste estado mental subjetivo, e desse sentimento religioso do animismo em que se dá fala às coisas inanimadas, como pedras; esta faculdade subsiste ainda nos processos retóricos da *prosopopéia*, e nas imprecções espontâneas do povo.

Sabemos, mediante os estudos de Huizinga que o jogo é fato mais antigo que a cultura. O estudioso apresenta a linguagem como o primeiro e supremo instrumento forjado pelo homem com o intuito de se comunicar - o jogo de palavras.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavra. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.¹⁸¹

Além de comunicar o Homem ri – homo ridens - e também pode utilizar-se da linguagem para provocar o riso em seus semelhantes, sendo agente do riso - homo risibilis -. O riso está impregnado de elementos culturais, revelando valores e padrões.

¹⁸⁰ BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. Op. Cit. (nota 152). p.36

¹⁸¹ Idem Ibidem p.7

No caso da presente narrativa, o riso revela uma troca de padrões preestabelecidos culturalmente. Utilizar uma tartaruga como taxi deflagra o riso.

Na visão de Macedo¹⁸²:

Não haveria, porém, algo de intemporal nos mecanismos acionados para despertar a comicidade? Sujeitos diferentes, rindo de objetos diferentes e em diferentes circunstâncias, não repetiriam procedimentos similares? Ampliando a máxima do escritor latino Horácio “O riso castiga os costumes”, Bergson (p.36) argumenta ser o riso um mecanismo sutil através do qual a sociedade condena atos ou comportamentos considerados inadequados, indesejáveis. Ri-se daquilo que, aos olhos (e ouvidos) dos espectadores, é tido como condenável ou exagerado (Versiani, 1974. p.19-20). O mecanismo acionado para alcançar tal fim, segundo Freud (1974, p.189-190), é o deslocamento. Certos gestos, palavras, expressões ou sinais, quando desviados de seu significado convencional e transpostos para situações diferentes, provocariam o riso. Haveria, no íntimo do ridente, a convicção de determinados gestos serem ridículos justamente por tentarem dar conta de algo convencionalmente apresentado de modo diverso.

Nesta perspectiva devemos reconhecer esta fábula como um jogo não material, imbuída do espírito lúdico e de certos valores socialmente convencionados.

Em uma relação dialética, temos no riso a na própria antítese, o não-riso, ou melhor, a seriedade. Como revela Huizinga¹⁸³:

O riso, por exemplo, está de certo modo em oposição à seriedade, sem de maneira alguma estar diretamente ligado ao jogo.

Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso. É curioso notar que o ato puramente fisiológico de rir é exclusivo dos homens, ao passo que a função significativa do jogo é comum aos homens e aos animais. O *animal ridens* de Aristóteles caracteriza o homem, em oposição aos animais, de maneira quase tão absoluta quanto o *homo sapiens*.

¹⁸²MACEDO, José Rivair. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. Porto Alegre/São Paulo, Editora Universidade UFRGS/Editora UNESP, 2000. p.25

¹⁸³HUIZINGA, Johan. Op. Cit (nota 146) p.8

O pesquisador também faz menção a respeito da comicidade:

O que vale para o riso vale igualmente para o cômico. O cômico é compreendido pela categoria da não-seriedade e possui certas afinidades com o riso, na medida em que o provoca, mas sua relação com o jogo é perfeitamente secundária. Considerado em si mesmo, o jogo não é cômico nem para os jogadores nem para o público. Os animais muito jovens, ou as crianças podem por vezes ser extremamente cômicos em suas brincadeiras, mas observar cães adultos perseguindo-se mutuamente dificilmente suscita em nós o riso. Quando chamamos “cômica” a uma farsa ou uma comédia, fazemo-la levando em conta o não jogo da representação propriamente dito, mas, sim, a situação e os pensamentos expressos.¹⁸⁴

António Torrado produz textos mais cômicos, em que o riso e a comicidade são linhas mestras da sua tessitura.

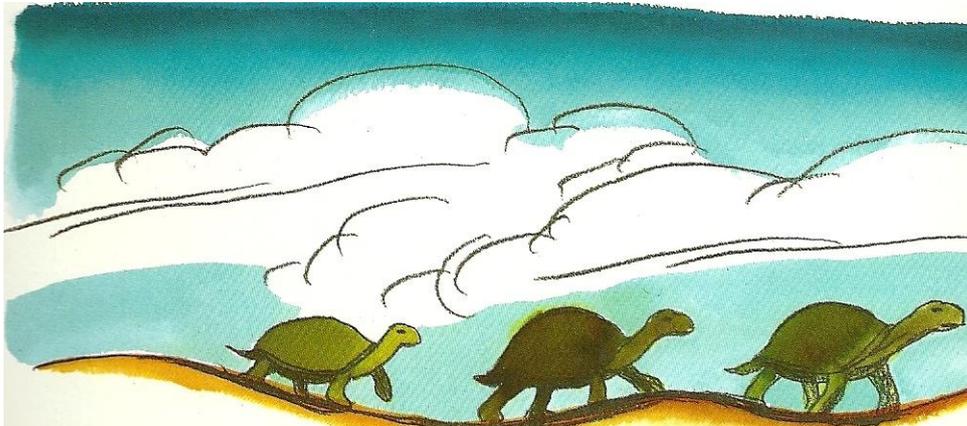


Imagem nº 21

¹⁸⁴ HUIZINGA, Johan. Op. Cit. (nota 146) p.9

A CRIATIVIDADE É A CAPACIDADE DE SER SENSÍVEL A TUDO
QUE NOS CERCA,
A ESCOLHER EM MEIO ÀS CENTENAS DE POSSIBILIDADES DE
PENSAMENTO, SENTIMENTO,
AÇÃO E REAÇÃO, E A REUNIR TUDO ISSO NUMA MENSAGEM,
EXPRESSÃO OU REAÇÃO INIGUALÁVEL QUE TRANSMITE
ÍMPETO,
PAIXÃO E DETERMINAÇÃO.

CLARISSA PINKOLA ESTÉS

grande novela em ponto pequeno
com oito airosos capítulos e
uma conclusão definitiva.

Obras de António Torrado

ilustrado por Manuela Bacelar

O pajem não se cala



Imagem nº 22

O presente livro do escritor António Torrado é citado pela editora como “Grande Novela em ponto pequeno com oito airosos capítulos e uma conclusão definitiva”. A narrativa é uma ‘continuação’ da clássica estória “A roupa nova do imperador” do renomado escritor Hans Christian Andersen. As ilustrações são de Manuela Bacelar.

A narrativa inicia com o narrador, em primeira pessoa, descrevendo a situação na qual se encontra. Sentado em um banco no Jardim da Estrela, lendo um livro muito conhecido, aproxima-se um garoto que se senta ao seu lado e pergunta qual o título do livro. O narrador esclarece que está relendo uma série de estórias que fizeram parte de sua infância, pois já havia as esquecido. E comenta:

“- Não calculas, ainda não podes calcular o prazer que eu sinto a folhear estas páginas... Vai não vai dou com uma história que já não via há muito tempo: “Olha, cá está ela!” É como se encontrasse, de repente, um velho amigo de escola, mas tal e qual como eu o via dantes, de bata e calções, e joelhos esfolhados...”¹⁸⁵

O menino pediu que ele lhe contasse determinada estória. Foi informado que eram estórias de Hans Christian Andersen “belo escritor de um belo país” que conheceu muitos países, inclusive Lisboa, Sintra e talvez tenha conhecido o Jardim no qual estavam, e isso há mais de cem anos.

O narrador reconta a estória de Andersen, *A roupa nova do imperador*, e o menino questiona: O que aconteceu ao menino que disse que o rei ia nu? E é essa a outra estória, a estória que será contada.

Assim que o Rei vestiu seu roupão, mandou que o menino fosse trazido à corte. Os cortesãos cochichavam, imaginando a reprimenda que o

¹⁸⁵ TORRADO, António. Ilustração BACELAR, Manuela. *O pajem não se cala*. Porto, Editora Civilização, 1992. p. 4

insolente menino receberia. O Rei então proclamou:

“Quero passar a ter sempre este menino junto de mim. Já que deu uma lição ao rei, uma lição que me serviu de emenda, justo é que se mantenha junto do rei para lhe recordar a sua antiga vaidade. Este menino passa a pertencer à minha corte e ao meu séquito. (...) Nomeio-te meu caudatário perpétuo. Para onde quer que eu vá, hás-de sempre segurar a cauda de meu manto.”¹⁸⁶

O pajem foi vestido com esmero. Porém lamentava o sapato apertado, acostumado que estava a andar descalço. Certo dia, em pleno conselho real, resolveu tirar os sapatos. Foi imediatamente repreendido pelo mestre-de-cerimónias. Até que perguntou:

- Pois se ninguém pode ficar descalço, por que se descalça o rei?

E assim começou a discussão entre o menino e o mestre-de-cerimónias. Este orientando que “essas coisas não se vêem e não se dizem”, e portanto, deveria calar-se. Não havia como disfarçar a confusão. O menino não aceitava a imposição de que ele não devia ver o que seus olhos viam. Nervoso, o mestre segurou o braço do menino e apertou cada vez com mais força.

O rei intercedeu, mandando que não fosse tão rigoroso com o pajem, pois ele não conhecia as regras da corte, e muito poderiam aprender com ele.

A atitude do rei foi comentada por todos no palácio. Uns murmuravam que era em decorrência do vexame sofrido, outros acreditavam que era uma forma de vingança do rei a imposição da presença do menino. Comentaram, inclusive, que o intuito do rei era de se divertir.

Mas o pajem era apenas um menino, e como tal, muitas vezes se esquecia de seu ofício, e deixava o rei em apuros. Ficava olhando o jardim pela janela, e esquecia-se de segurar a cauda do manto real, e como o rei continuava andando, os cordões do manto apertavam seus gorgomilos.

¹⁸⁶ Idem Ibidem p.11

Certa vez, em visita a um marquês, este quisera prestar homenagem ao rei, e mesmo após longa e cansativa viagem, os discursos não findavam. O menino, cansado e sem paciência, comenta em um dos intervalos do discurso do marquês:

- Que chatice! Tanta palestra junta e ainda ninguém disse que já se faz tarde para o almoço.

O comentário do menino foi recebido com ovação. Ao ouvirem as palmas, os fogueteiros lançaram os foguetes, a charanga começou a tocar e o cortejo de convivas se formou em direção ao banquete, mesmo sem o término do discurso do marquês. Na confusão, o rei tropeçou e caiu na calçada. Foi pisoteado pelos súditos que corriam para a sala do banquete.

Quando o rei chegou à mesa, não tinha mais sopa, pastéis de camarão e nem as carnes frias. Amparado pelo marquês e pelo mestre-de-cerimónias, chegou até seu lugar de honra, o qual estava ocupado pela pajem.

O menino escorregou pela cadeira. O mestre-de-cerimónias ralhou com o pajem, culpando-lhe pelo acontecido. 'Se você não tivesse deixado o rei sozinho, ele não tinha tropeçado no manto e caído'. O rei estava faminto, e pediu qualquer coisa para comer. O rei dispensou o caudatário e, a partir desse episódio, começou a "fazer contas de cabeça acerca do seu novo escudeiro".

São três fidalgotes que analisam a situação. E sempre o terceiro quem faz os comentários 'mais pertinentes'. Desta vez ele afirmou que estavam sendo indulgentes com o fedelho malcriado e maltrapilho.

Em mais uma de suas andanças, o pajem notou que duques, marqueses, condes, viscondes conspiravam, uns contra os outros. E percebeu o uso da palavra corte. "Anda toda gente a ver quem dá um corte maior na casaca do vizinho". Seu comentário emudeceu os cortesãos.

Na sequência o rei pede que os músicos toquem, uma suave e lenta ária ecoava no salão. O menino se encanta com a música e fica indignado com o ressonar do rei durante a apresentação. Ele diz mais uma das suas ao rei: "Se está com tanto sono, porque é que não vai para a cama?". O rei acorda, e com o ceptro na mão sentencia:

“Chega de sentenças! Não te admito mais desrespeitosas palavras. De aqui em diante, proíbo-te que abras a boca para falar. Fica a ser meu caudatário perpétuo, perpetuamente mudo. Palavra de rei”¹⁸⁷

Ficaram satisfeitos os três cortesãos do grupo da má-língua. É o terceiro que vê estrelas no salão. A princípio pensam que ele está delirando e perguntam sobre o Doutor Tisana, físico da corte. Muitas estrelas saltitavam no salão real, para espanto da corte.

Era o menino, o pajem que está a deitar lume pela boca, alardeou uma dama. Cada vez que ele respirava fundo, uma estrela saía de sua boca. O rei resolveu nomear um dos fidalgos de “Soprador de Plantão ao Caudatário Perpétuo de Sua Majestade”, cuja função era apagar, com sopro, as estrelinhas que saíssem da boca do menino. Contudo um soprador não era suficiente, um exército se formou, mesmo que pouco eficaz.

As estrelas estavam cada vez maiores, e algumas chamuscavam o trono, ou um vestido de uma dama, ou ainda o manto do rei.

Em certa manhã de verão, o palácio foi consumido pelas chamas. Então o rei permitiu que o menino falasse. A majestade, por sugestão do alfaiate-mor, deixou de usar o manto, sendo assim, o caudatário foi dispensado e enviado para casa.

Narrador e o menino do Jardim de Estrela (do início da narrativa) voltam à cena. O garoto conclui que tudo ficou como no começo, o pajem na casa dos pais, e o rei no palácio, que certamente seria reconstruído, visto que não há rei sem reino.

O narrador contesta que o menino, seus familiares e o povo dispensaram o rei e os cortesãos. “E, em lugar deles, colocou gente sem vaidades, que não tinha medo de que lhes apontassem as faltas, de que lhes dissessem as verdades duras que todos os governantes têm de saber ouvir”.

¹⁸⁷ Idem Ibidem p.23

O menino alerta e ameaça o narrador para não deixar de incluir este final à estória.

A narrativa de António Torrado está em perfeita adequação com a psicologia da criança. O pajem, protagonista, percebe nas relações com os membros da corte o mundo que o cerca, suas convenções que são ditadas, impostas. Torrado retrata a relação autoritária adulto versus criança.

Os comportamentos sociais são analisados de forma cômica, traço característico de Torrado. Na voz e na vez da criança, valoriza a verdade. O pajem revela seu próprio Eu, sua identidade. Ele utiliza a comunicação como forma de se revelar ao mundo. Ao ser calado, por imposição do rei, suas palavras transformam-se em estrelas.

As estrelas transpassam a obscuridade, iluminam as trevas, são a ponte entre o céu e a Terra. São fontes de luz, da mesma forma que as palavras do Pajem iluminam a mente do Rei. As palavras da criança não podem ser caladas, é ela que não se deixa levar pela dominação, analisa a realidade, emite seu julgamento. Suas palavras-estrelas queimam tudo ao seu redor, purificando e regenerando o reino, é o conhecimento que penetra, que ilumina. São mencionados muitos ritos de purificação que utilizam o fogo, em geral ritos de passagem em regiões agrárias.

Para Chevalier et Gheerbrant:

Assim como o sol, pelos seus raios, o fogo simboliza por suas chamas a ação fecundante, purificadora e iluminadora. (...) O fogo terrestre simboliza o intelecto, i.e., a consciência, com toda sua ambivalência. A chama, a elevar-se para o céu, representa o impulso em direção à espiritualização. O intelecto, em sua forma evolutiva, é servidor do espírito. Mas a chama também é vacilante, e isso faz com que o fogo também se preste à representação do intelecto quando este se descuida do espírito. Lembremo-nos que de que o espírito, neste caso, deve ser entendido no sentido de supra-consciente. O fogo, fumegante e devorador, numa antítese completa da chama iluminante, simboliza a imaginação exaltada... o subconsciente... a cavidade subterrânea... o fogo infernal... o intelecto em sua forma revoltada: em suma, todas as forma de repressão psíquica.¹⁸⁸

¹⁸⁸ CHEVALIER, Chevalier. et GHERBRANT, Alain. Op. Cit. (nota 132).p. 443

O autor revisita uma clássica estória de Andersen, neste sentido divulga as raízes literárias, estabelecendo um diálogo com o passado e uma ponte com o presente.

O final da narrativa é marcado pela exemplaridade, que não chega a pesar tendo em vista o todo da narrativa

O presente livro estimula a curiosidade e a sensibilidade da criança, da mesma forma que alimenta a imaginação criadora. A leitura deverá transcender a decodificação, promovendo a interpretação, assim, os diferentes níveis de leitura (propostos por Nelly Novaes Coelho) projetar-se-ão do texto à vida. Para Góes:

Portanto, ler é mais que decodificar o código escrito, segundo o sentido atribuído pelo escritor. Ler é um debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações através da relação que o texto oportuniza. O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem, antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem ¹⁸⁹.

A criança, receptor primeiro da literatura em análise, será leitor e co-autor do texto. Se a criança é um aprendiz em potencial, seu aprendizado perdurará enquanto dure seu ciclo vital. A cultura também lhe será transmitida pela literatura, em especial a literatura para crianças e jovens. E através dela, pelo contato sistemático, não ocasional, que desenvolverá sua expressão criadora, inventando, imaginando, relacionando, comparando, escolhendo, optando, recusando. A criança e a literatura deveriam ser inseparáveis, esta não existe sem aquela, da mesma forma que a primeira não se completa sem a segunda. A literatura é pulsão de vida para o desenvolvimento sadio e harmonioso da criança, a arte, ou as artes, alimentam a alma infantil, revelam o Eu e o Mundo.

¹⁸⁹ GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. São Paulo, Mercuryo, 1996. p.16



Imagem nº 22

6.15 **BUMBA MEU BOI, MAPINGUARI, CURUPIRA UND...**



livro *Bumba meu boi, Mapinguari, Curupira und...* tem as ilustrações de Cláudia Scatamachia. A obra é trilingue: versão em inglês de Heloísa Pietro, versão alemã de Teresa S. Castro.

A narrativa inicia com a descrição do sonho do pássaro João-de-barro, que acorda com as batidas de alerta do Curupira. Aninha lia sobre este personagem quando sente que escorregou para dentro da mata, e do alto do Ipê Amarelo ao lado de Pedrinho e Júnior observavam a reunião dos animais presidida pelo Curupira, que alertava a respeito dos caçadores.

Aninha acorda assustada, e avisa à mãe que teve um pesadelo com o Curupira. De forma muito amorosa, a mãe informa que ele é apenas um duende, um ser inventado pelo medo, protetor das matas e dos bichos. Revela para Pedrinho, seu irmão, e para Júnior, primo, que também estava presente (no seu sonho) o Mapinguari, outro ser encantado da floresta.

Os caçadores acamparam próximo ao córrego, e ficavam na espreita dos animais que ali apareciam para saciar a sede. A esposa da Anta, prenhe, foi abatida. Os bichos lamentaram a perda.

Os meninos foram ao MASP – Museu de Arte de São Paulo - conhecer os quadros de danças folclóricas brasileira, em especial as do Bumba-meu-Boi. As crianças se encantam com o acervo em exposição. Lúcia, mãe de Aninha e Pedro, explica algumas peculiaridades do folclore brasileiro, conhecimento adquirido nas aulas do Conservatório, que tem o Folclore como uma das disciplinas. Depois da visita, os três sonham com os elementos folclóricos.

Aninha acorda com um barulho, o alerta de perigo do Curupira. Ela desperta os meninos e os três se dirigem à floresta para atender o convite e participar da reunião. Ao chegarem encontram os animais, Curupira, Mapinguari, Bumba-meu-Boi e a Mãe-do-Mato em marcha guerreira para enfrentar o perigoso inimigo, os caçadores. Na sequência, todos festejam a vitória.

João e Joana-de-Barros de longe perceberam a agitação da festa, mas não participaram da mesma, pois havia nascido Joãozinho-de-Barro-Júnior. As crianças são acordadas por Lúcia para irem à Bienal do Livro, assistir à dança do Bumba-meu-Boi. Aninha comenta com a mãe que os meninos devem estar cansados da Festa dos Bichos, mas Lúcia acredita que tudo não passou de um sonho.

Neste livro a autora resgata personagens do folclore brasileiro, como Bumba-meu-Boi, Curupira, Mapinguari e Mãe-do-Mato. Curupira, de acordo com Cascudo, é:

Um dos entes mais espantosos e populares das matas brasileiras. De *curu*, contrato de *curumi*, e *pira*, corpo, corpo de menino, segundo Stradelli. O Curupira é representado por um anão, cabeleira rubra, pés ao inverso, calcanhares para frente. A mais antiga menção de seu nome foi feita pelo venerável José de Anchieta, de São Vicente, 30 de maio de 1560.¹⁹⁰

A personagem pertence ao mito dos tupis-guaranis, contudo não se pode precisar com certeza sua origem. É considerado como ser invisível, senhor dos animais, protetor das árvores. Bate em seus troncos com o intuito de verificar a sua resistência às tempestades. Algumas das características físicas da personagem se modificam em virtude da região. No rio Solimões aparece com longas orelhas, em Santarém mede quatro palmos de altura, no rio Negro é calvo e com o corpo peludo, e assim são verificadas as diferenciações físicas. Os pés voltados para trás parece ser característica predominante, que facilita a sua locomoção e ao deixar rastros falaciosos, engana possíveis inimigos. Gosta de pinga e de fumar, e por esta razão os seringueiros e roceiros deixam esses como presentes nas trilhas, na intenção de distraí-lo ou para agradá-lo. Em 11 de setembro de 1970, o governador Roberto Costa de Abreu Sodré assinou a lei nº 994/70 que instituiu o Curupira como símbolo estadual do guardião das florestas e dos animais. Há um monumento em sua homenagem no Horto Florestal de São Paulo.

¹⁹⁰ CASCUDO, Luis da Camara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte; Itatiaia, 1984. V.1 p. 273a

Mapinguari é um “animal fabuloso, semelhante ao homem, mas todo cabeludo. Os seus grandes pêlos o tornam invulnerável à bala, exceção da parte correspondente ao umbigo. Segundo a lenda, é ele um terrível inimigo do homem, a quem devora. Mas devora somente a cabeça” ¹⁹¹. Personagem que povoa a imaginação popular, principalmente na região Norte.

Bumba-meu-Boi é considerado o folguedo brasileiro de maior expressão estética e social, exibido de novembro à noite de Reis (6 de janeiro), pertence ao ciclo natalino; por esta razão, a tradição reprova sua apresentação no período carnavalesco. O primeiro registro data de 1840, feito pelo padre Miguel de Sacramento Lopes Gama, no periódico *O Carapuço*. O festival é realizado em diversos estados brasileiros, em especial nas regiões Norte e Nordeste. A personagem central é o boi, Cascudo revela que “A figura poderosa do touro tem a mais diversa e prodigiosa bibliografia no domínio mítico, hinos védicos, lendas hindus, tradições brâmanes, iranianas, turianas, eslavônicas, germânicas, escandinavas, francas, celtas, gregas, latinas ¹⁹².”

O auto não encontra similaridade em outro lugar do mundo. O boi de canastra lusitano teve sua gênese em meio à escravaria rural, contudo não há a imitação da tourada, bailando, saltando, espalhando o folião. Cascudo informa que:

Nascido dos escravos e pessoas pobres, agregados dos engenhos e fazendas, trabalhadores rurais e de rudes ofícios nas cidades, sem a participação feminina (...) é o único folguedo brasileiro em que a renovação temática dramatiza a curiosidade popular, atualizando-a. E sua alteração não prejudica a essência dinâmica do interesse folclórico, antes o revigora numa expressão indizível de espontaneidade e de verismo.¹⁹³

Mãe-do-Mato, personagem apenas citada, tem origem na imaginação popular dos paraenses. Ela é a Protetora dos animais.

¹⁹¹ Idem Ibidem. p. 468b

¹⁹² Idem Ibidem p. 150

¹⁹³ Idem Ibidem. p. 152b

Personagens como Curupira e Mapinguari povoam o imaginário popular, há relatos de pessoas que juram já ter visto, ou ouvido esses seres mágicos. Pessoas ligadas às questões mais esotéricas fazem menção de um terceiro olho, outros comentam que os elementais teriam o corpo formado por elementos mais sutis, fato que dificultaria a percepção humana. O leitor é instigado, devido às concentrações de linguagens e aos elementos folclóricos, a refletir a respeito da relatividade das coisas.

Ao resgatar essas personagens em uma obra trilingue a autora divulga o nosso folclore, a nossa cultura, tão rica e peculiar em vários aspectos.

Às crianças é permitido ouvir, ver e conversar com esses seres. Lúcia, a personagem adulta, está em segundo plano, apresentando-lhes os elementos culturais que envolvem as personagens folclóricas. Ela representa o eco da sociedade urbana, que duvida da existência desses seres, tão representativos às populações interioranas.

Aninha, Pedrinho e Júnior simbolizam a ligação da criança com a natureza. Elas são convidadas para participarem de uma aventura inusitada, a 'luta contra os caçadores', pois sabem que Aninha defende e ama os animais. Ela é corajosa, e é quem convence os meninos a aceitarem o convite. Lúcia Pimentel Góes exalta a coragem e o espírito aventureiro da menina, normalmente peculiar aos personagens do sexo masculino.

Os animais e as crianças têm uma atitude ativa frente à problemática que é apresentada, o assassinato dos bichos da floresta pelos caçadores. Realizam o enfrentamento da situação, liderados pelo Curupira, o qual é reconhecido por ser o Protetor da Floresta e dos Animais.

O sonho é canal de ligação primeira entre Aninha e Curupira. Depois desperta para participar da reunião para a qual ela foi convocada. O sonho pode ser considerado como elemento sobrenatural. A oniromancia é a ciência criada para estudá-lo e explicá-lo.

No caso desta narrativa, o mundo onírico é portal que possibilita a passagem de Aninha e dos meninos para o mundo mágico da mata. Um dos elementos que permeia a narrativa é o contraste a nível temporal, a descontinuidade do tempo, como se o sonho evocasse o *in illo tempore*, um tempo mítico, fabuloso.

Às crianças é autorizado participarem das façanhas desses seres sobrenaturais. O sonho propicia que o tempo cronológico ceda lugar ao tempo mítico.

É justamente no momento do sonho que o ser humano extravasa sua fantasia e manifesta a natureza complexa e representativa dos símbolos. De certa maneira o sonho possui afinidade com o mito. No mito há o predomínio do inconsciente coletivo, e se expressa por uma linguagem simbólica.

A autora explora o mundo onírico de maneira *sui generis*. O leitor terá dúvidas se realmente aconteceu o encontro, primeiro um encontro onírico, depois ela desperta para encontrar com Curupira. Ao contar para a mãe sobre a festa, esta duvida, mas palhas na sua cama provam o encontro. Para a criança não haverá dúvidas, mas a posição de Lúcia (mundo adulto e calcado no concreto) é de que tudo não passou de um sonho.

As crianças são inseridas no mundo mítico da mata, se comunicam com os seres sobrenaturais, em uma estrutura fantástica, mas com tonalidade realista, fato que possibilita as peripécias. A vida na floresta é entrecortada pelas personagens. São duas histórias paralelas, das crianças e os passeios com a mãe, e da vida na mata. Nesta é permitida a 'entrada' delas, mas não interferem no 'resultado' da guerra, pois a luta é entre os animais e os caçadores, e pouca participação efetiva as crianças têm neste episódio.

São dois mundos que por um lapso de tempo se entrecruzam, mas unilateralmente, pois os animais não realizam a trajetória inversa.

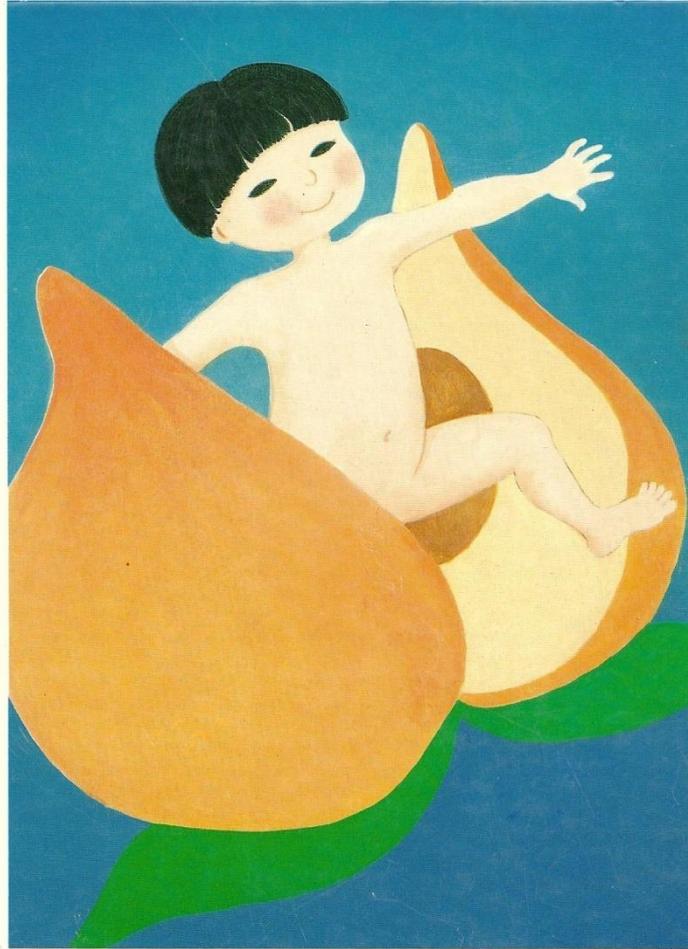
Categorizaríamos o sonho de Aninha, como sonho telepático, segundo Chevalier¹⁹⁴ é o sonho que estabelece comunicação com os sentimentos ou pensamentos de outrem. Ao ler sobre Curupira, Aninha liga-se a ele, abre-se a possibilidade para o encontro entre as personagens. O sonho é uma manifestação da natureza humana, muito estudado por especialistas da área como Freud, Jung, Sutter, entre outros e com importante papel nas civilizações mais antigas ou com maior vínculo com a natureza. No Egito os sonhos recebiam valor premonitório, para os índios da América do Norte, estariam ligados a origem das liturgias.

¹⁹⁴ CHEVALIER, Chevalier. et GHERBRANT, Alain. Op. Cit. (nota 132). p. 844

Uma obra envolvente e sensível de Lúcia Pimentel Góes que resgata personagens do folclore brasileiro e reverbera a importância de se sintonizar com a natureza, ao mesmo tempo em que 'leva' o leitor a conhecer um pouco mais da nossa cultura.

**“ A CRIANÇA QUE BRINCA, INVESTIGA.
SEU MUNDO É RICO E, EM CONTÍNUA MUDANÇA,
INCLUI UM INTERCÂMBIO PERMANENTE ENTRE FANTASIA E REALIDADE.”**

ARMINDA ABERASTURY



————— *CONTOS E LENDAS DO JAPÃO* —————

MOMOTARO

O MENINO QUE NASCEU DO PÊSSEGO

LÚCIA HIRATSUKA
LÚCIA PIMENTEL GÓES

Imagem nº 24

6. 16 MOMOTARO, O MENINO QUE NASCEU DO PÊSSEGO

A estória inicia distanciando a narrativa do tempo atual com “Há muito tempo (...)”. Este início sugere que o leitor deixará o mundo concreto para penetrar no mundo maravilhoso.

“Há muito tempo havia um casal bastante idoso que não tinha filhos”¹⁹⁵. Ele trabalhava na roça e ela lavava roupas no rio. Certo dia a senhora estava na beira da água quando avistou um pêssigo gigante. Ela o chamou e este se aproximou. Levou-o para casa, e quando o esposo retornou para casa, abriram a fruta. Para a surpresa de ambos, dentro do pêssigo havia um bebê, um lindo menininho, deram-lhe o nome de Momotaro.

O menino cresceu depressa. Era admirável sua coragem e senso de justiça. Quando soube que os Onis estavam atacando a aldeia e prejudicando a colheita do arroz, ele decidiu enfrentá-lo. Pediu que sua mãe fizesse os deliciosos bolinhos Kibidango para serem levados na viagem.

No dia seguinte, com sua espada e um saquinho cheio de Kibidango, pôs-se a caminho da ilha dos Onis. Encontrou um cachorro que lhe acompanhou em troca de Kibidango. Mais adiante o mesmo aconteceu com um macaco e, na sequência, um faisão. Os três lhe acompanharam na jornada até a ilha para lutar contra os Onis.

Atravessaram o mar e chegaram até a ilha dos Onis. Eles lutaram contra os enormes e horrendos monstros, que se renderam e prometeram não mais atacar os humanos. O chefe dos Onis devolveu os tesouros roubados, Momotaro e os amigos animais repartiram a fortuna com os moradores da aldeia. “Todos viveram em paz, graças à bravura de Momotaro, o menino que nasceu de um pêssigo”¹⁹⁶.

¹⁹⁵ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustrações HIRATSUKA, Lúcia. *Momotaro – O menino que nasceu do pêssigo*. São Paulo, Editora Estação Liberdade, s/d. p.4

¹⁹⁶ Idem Ibidem p. 24

A personagem tem um nascimento milagroso, espetacular, nasceu de uma fruta. O pêssego é símbolo de fecundidade e renovação, além de significar proteção contra as más influências. Forças 'divinas' intervêm no nascimento, fato que indica vestígio de mito. Ele está no meio do pêssego, que simbolicamente se assemelha ao útero materno. É possível fazer relação com o rito de iniciação, neste caso temos um nascimento iniciático.

O crescimento ocorre de maneira atemporal, 'cresceu muito rápido', fato que caracteriza muitas personagens dos contos populares. O tempo não tem marcação cronológica, passa muito rapidamente. Para Calvino a principal característica do conto popular é:

A economia de expressão: as peripécias mais extraordinárias são relatadas levando em conta apenas o essencial; é sempre uma luta contra o tempo, contra os obstáculos que impedem ou retardam a realização de um desejo ou a restauração de um bem perdido. O tempo pode até parar de todo, como no castelo da Bela Adormecida.¹⁹⁷

Na trajetória de Momotaro articula-se uma relação de amizade entre ele e os animais, que vão acompanhando-o e sendo inseridos na narrativa à medida que esta avança. O encontro do rapaz com os animais (cão, macaco e faisão) se estrutura por meio da lengalenga, da estória cumulativa. Uma cadeia de sequência de diálogos que se entrelaça e se completa:

- Momotaro, onde está indo?
- Vou à ilha dos Onis, lutar contra eles.
- O que carrega no saquinho preso à cintura?
- Kibidango, o bolinho mais delicioso que existe no mundo !

Momotaro simboliza a eterna luta contra os opressores, e com ele vão se unindo novas personagens que partem com o mesmo intuito. Os animais atuam como 'elementos mágicos', auxiliando Momotaro na sua trajetória. O primeiro animal que o acompanha é o cão, para a cultura japonesa, da mesma forma que para a brasileira, é considerado como

¹⁹⁷ CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990. p.50

companheiro fiel. Provavelmente o mais antigo animal doméstico. O cão branco, como aparece na ilustração, significa bondade e devoção.

Os japoneses acreditam que o macaco afasta os maus espíritos, sendo por esta razão que crianças recebem sua miniatura como presente. A sua agilidade e inteligência são conhecidas e reconhecidas. Lexikon revela que no Extremo Oriente “o macaco simboliza a sabedoria; ficaram famosos os três macacos do 'estábulo sagrado' de Nikko; o primeiro tapa os olhos; o segundo, os ouvidos; e o terceiro, a boca; hoje eles são populares como símbolos da vida sábia (e, portanto, feliz)”¹⁹⁸.

O faisão é símbolo solar e de harmonia cósmica. Liga-se ao 'princípio yang'.

Nesta efabulação há a representação de uma luta, na qual está em jogo o alimento da aldeia e a integridade física de seus moradores. A colheita do arroz está ameaçada pelos ataques dos Onis. Na Ásia, o arroz é considerado um alimento sagrado, de origem divina. Foi levado para o Japão pelo príncipe Ninigi, e é objeto de rituais comunitários, símbolo de abundância, riqueza, vida, devido sua vinculação ao poder celeste. Impedir sua colheita é lançar-se contra tudo que ele representa para esta sociedade.

Duas gerações em oposição, os pais, casal de idosos que não conseguem lutar contra a dominação dos Onis, e Momotaro que representa a vivacidade, coragem, justiça, única esperança para a aldeia. Os pais, representantes adultos, são os que apóiam a decisão do filho. Sua origem 'divina' permite que tenha sucesso no combate com os monstros, seres demoníacos e impiedosos.

Evidencia-se a retomada da contraposição entre o herói – Momotaro – e o vilão – Onis, em que o primeiro representa o bem, e o segundo o mal. Em consonância com a moral ingênua. Momotaro derrota os Onis. Ele, como herói, é arquétipo da sabedoria, bondade, poder, felicidade. Através da *persona*, renova-se a concepção maniqueísta, centrada em valores absolutos, que caracterizam o fechamento da obra.

Momotaro é a criança na visão mítica, o iniciado. Apenas para ele há a perspectiva da mudança da realidade, a liberdade da aldeia. Ele não

¹⁹⁸ LEXIKON, Herder. *Dicionário dos símbolos*. São Paulo, Cultrix, 1997. p. 130

possui 'poderes mágicos', mas é sua determinação e união com os animais que propiciam e concretizam a vitória. Ele representa a não acomodação, desperta a recusa à manipulação e à subordinação.

Momotaro, neste contexto, surge anunciando uma possibilidade real de mudança, cujos valores éticos e morais são evidenciados.

Neste aspecto, denota o universalismo da criança, a dimensão de amplitude humana, que se traduz na frase 'a criança é o futuro do país'. Simbolicamente os adultos se acomodam à realidade posta e à padronização, enquanto a criança é percebida como esperança e mudança, vislumbrada pela dimensão das possibilidades.

Como a narrativa é de origem japonesa, pouca foi a possibilidade de criação artística da autora. Fiel à narrativa original, Lúcia a engendrou com o cuidado de não descaracterizar ou modificar a essência da efabulação. Diferente das obras como Drúzio, Vira, ariv Lobisomem, e outras cuja estrutura ou personagens se pautam na literatura popular, nesta obra, como nas outras que pertencem à mesma coleção, houve o cuidado de não imprimir elementos que descaracterizassem a narrativa de origem, imprimindo tratamento estético ao texto com o cuidado de não modificá-lo. Resgatar mantendo fidelidade ao texto fonte.



Histórias
Tradicionais Portuguesas
Contadas de Novo
da Lista de Obras
para Leitura Orientada
5º ano / Novos Programas

António Torrado Texto
Pedro Nogueira Ilustrações
Maria José Costa Guião de Leitura

O Menino Grão de milho

edição escolar

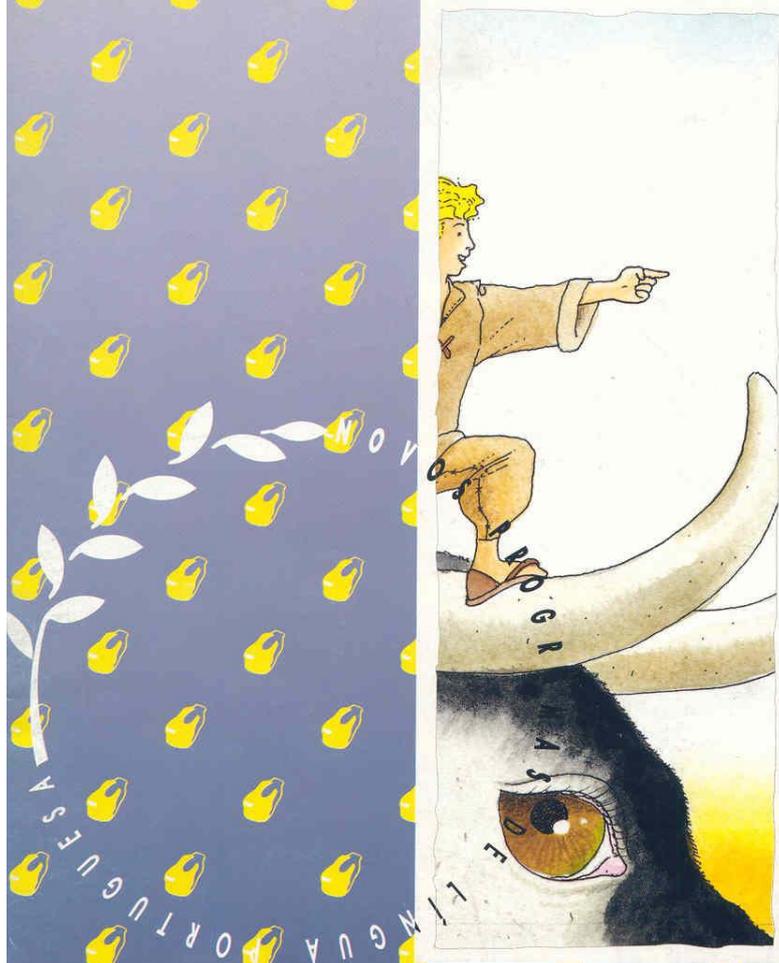


Imagem nº 25

6.17 O MENINO GRÃO DE MILHO



estória inicia-se com o clássico ‘Era uma vez’. Este começo sugere que o leitor deixará o mundo concreto, real, para adentrar no mundo do maravilhoso, do faz-de-conta, do imaginário, irá mergulhar no universo das possibilidades.

“Era uma vez um casal sem filhos”¹⁹⁹ que gostaria muito de ter um filho, mesmo que fosse do tamanho de um grão de milho. O desejo foi realizado. Nasceu Grão de Milho. A personagem tem um nascimento milagroso, pela força do destino, pelo desejo dos pais. Percebemos assim, que forças divinas intervêm no nascimento da personagem, indicando vestígio do mito no início desta efabulação.

Na continuidade da narrativa temos que: “O tempo passou, o miúdo cresceu (...) estava-se a fazer um bonito rapaz”²⁰⁰, ficou do tamanho de uma vagem de ervilha. Neste trecho evidencia-se uma desconfiguração, diríamos que uma descontinuidade do tempo, características essas percebidas em alguns contos populares. O tempo passa muito rapidamente, como afirma Calvino²⁰¹ em seus estudos na obra *Seis propostas para o próximo milênio*.

Grão de Milho é um menino em miniatura. No que concerne às personagens dos contos populares, e desta em especial, algumas são representadas como seres de aparência irreal. A respeito deste assunto Le Goff esclarece que:

Grande parte do domínio do maravilhoso consistiu numa ampliação, numa deformação do mundo normal, do mundo natural. Os gigantes, os anões, as adjunções de um ou mais órgãos, não são habituais mas, no fundo <naturais>; do mesmo modo o é o ser fabuloso e mítico e, no limite, os *Mischwesena*, com as formas extremas que encontramos em Bosch e que se tornaram insuportáveis, que já não são uma mistura de homem e animal e que terminam em objectos. Como nada disso existe

¹⁹⁹ TORRADO, António. *O menino grão de milho*. Porto, Civilização, 1994. p.5

²⁰⁰ Idem Ibidem. p.5

²⁰¹ CLAVINO, Ítalo. Op. Cit. (nota 197).

mais poderia existir, estamos perante um primeiro nível do maravilhoso; parece-me que no <verdadeiro> maravilhoso há realmente qualquer coisa que se não contenta em ultrapassar a natureza mas que está contra a ordem da natureza. Já o excesso, a extravagância, fazem passar a fronteira do quantitativo para o qualitativo.²⁰²



Imagem nº 26

O milho, para Cirlot²⁰³ “simboliza a prosperidade”, e havia toda uma prática especial para o seu cultivo no Minho, região de Portugal. De acordo com os apontamentos de Braga:

A cultura do milho é considerada como do século XIII, em Portugal; no Minho ainda se chama *milhão*, tal como num documento de S. Simão da Junqueira de 1289; diz Viterbo: <D'aqui se podia inferir, que já então havia em Portugal *milho maiz*, ou grosso, a que hoje chamam n'aquela terra *milhão*>. Depois acrescenta um fato acerca da introdução tardia do milho: <no século XVII um certo Paulo de Braga o trouxe à sua terra, vindo da Índia. Ao princípio, dizem, se proibiu semeá-lo, e só alguns semearam poucos pés nas suas hortas e jardins. Hoje é o mais freqüente pão naquela província, e lhe chamam *milho zaborro*, milho grande, milho graúdo, milho maiz, milhão,

²⁰² LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa, Estampa, 1994. p.62

²⁰³ CIRLOT, Jean Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo, Editora Moraes, 1984. p.381

ou milho grosso e milho de maçaroca>. (...) A sementeira do milho é uma festa em casa de cada lavrador do Minho; é a *bessada*, a que concorrem todos os vizinhos com os seus bois, à maneira do *Potirum* ainda usado no Brasil. Depois da *bessada*, segue-se a *picada*, indo as mulheres cobrir ou enterrar os grãos de milho que estão fora do rego. Depois do milho nascido há a *monda*, depois a *sacha*, a *rega*, a *escava*, ou *descroa*, até que depois de maduro o milho no pé este é cortado, trazido para a eira, onde se faz a *esfolhada* ou *descamisada*, ao som de cantigas e de colóquios dos embuçados, sendo por fim *malhado* a mangoal (Mondim da Beira) ou *debulhado* à mão como no Açores, dando-se em paga às mulheres o *carrilho* ou *carolo*. (...)²⁰⁴.

O conto está ligado há uma dinâmica ritualística, na qual os lavradores de milho realizavam certos rituais para o plantio dessa semente. O mesmo fato pôde ser observado por Braga no que concerne ao plantio de outros vegetais como o centeio e a uva.

Todos os pertences de Grão de Milho estão em consonância como o seu tamanho. Seu quarto era uma gaveta do armário, uma alpercata fazia as vezes de uma cama, os lenços da casa serviam de lençóis, e o armário, confeccionado com uma caixa de fósforos. Ele tomava banho em uma xícara e sentava-se em uma almofada para alfinetes. Os talheres eram palitos cortados ao meio, bebia através de um conta-gotas e qualquer tampinha servia-lhe como prato.

Grão de Milho, sempre muito prestativo, ajudava o pai como gente grande, tanto que, as lavadeiras da região, por onde passava cantavam para ele:

- Grão de Milho, rico filho,
quem te queira e arrecade,
pendurado por um atilho
no refolho do peitilho,
que se guarde, que se guarde...

E ele, muito aborrecido, respondia:

Eu Grão de Milho, o andarilho,
Pendurado por um atilho?
Ora adeus, que se faz tarde.²⁰⁵

²⁰⁴ BRAGA, Teófilo. *O povo português nos seus costumes, crenças e tradições*. Vol. 1 Lisboa, Dom Quixote, 1995. p.120

²⁰⁵ TORRADO, António. *O menino grão de milho*. Op. Cit. (nota 199). p.7

Certo dia, Grão de Milho informou aos pais que queria conhecer o mundo, e partiu com uma família de artistas circenses. Dentre as muitas peripécias, foi engolido por uma vaca, e, em seguida, por uma raposa.

O “engolir/devorar” é um tema recorrente nos contos populares. Estar dentro de um animal (ou de uma gruta), simbolicamente se refere ao retorno ao útero materno. A personagem “morre” (ao ser devorada), para “renascer”, mais forte, mais madura. De acordo com Eliade:

É certo que o rito de passagem por excelência é representado pelo início da puberdade, a passagem de uma faixa de idade a outra (da infância ou adolescência à juventude). Mas há também ritos de passagem no nascimento, no casamento e na morte, e pode-se dizer que, em cada um desses casos, se trata sempre de iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social.²⁰⁶

O mesmo rito pode ser percebido na narrativa do *Pinóquio*, em que o boneco é engolido por uma baleia, e somente após esse episódio é que ele está “pronto” para se tornar um menino de verdade. Grão de Milho também passa por um ritual similar, é engolido por uma vaca e, na sequência, devorado por uma raposa. Eles se posicionam no ventre desses animais, ou seja, no centro dos corpos. Cremos ser possível fazer uma analogia desta intercorrência com os estudos de Eliade²⁰⁷ a respeito do rito de iniciação.

Na Bíblia, no Antigo Testamento, há a passagem *Jonas no ventre do peixe*²⁰⁸ na qual Jonas é engolido por um peixe permanecendo em seu ventre durante três dias e três noites, após a oração proferida pelo profeta, o peixe vomitou Jonas na praia. Ele recebeu uma mensagem do Senhor informando que Nínive seria destruída em 40 dias, e dirigiu-se à cidade com a intenção de alertar seus moradores. Eles jejuaram e aplacaram a ira de Deus.

São muitas as estórias, míticas ou maravilhosas, nas quais se evidencia a “devoração” como um rito de passagem, após a fase, no interior de um animal ou de uma gruta, a personagem recebe uma dádiva, um aviso ou se processa alguma transformação, seja de ordem física, seja de ordem psicológica.

²⁰⁶ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

²⁰⁷ ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno*. São Paulo, Mercuryo, 1992. p.27

²⁰⁸ *Bíblia Sagrada*. São Paulo, Ave-Maria, 2000.. p.1244-5

A morte iniciática representa a morte aos olhos do mundo, saída ou passagem para uma outra esfera, para um outro patamar. O herói fica privado da luz do sol, ou seja, “desce” aos mundos subterrâneos. Como a luz é símbolo da vida, inclusive no sentido metafórico em que as mulheres dão à luz, o seu oposto, a treva pode significar a morte, a ausência de Deus. Após o período em que a personagem fica dentro do animal, ela simbolicamente nasce novamente, ou seja, renasce, transforma-se em outro ser.

No que concerne à simbologia dos animais que devoraram Grão de Milho, a vaca está “Associada à terra e à lua. Numerosas deusas lunares têm chifres de vaca. Como símbolo da mãe corresponde à deusa primigênia *Neith*, primeira substância úmida e dotada de certas características andróginas (31), ou melhor, ginandras.²⁰⁹ Chevalier et Gheerbrant complementam que:

A figura de Hator, no panteão egípcio, resume esses diferentes aspectos do símbolo da vaca. Ela é fertilidade, a riqueza, a renovação, a Mãe, a mãe celeste do sol, *jovem bezerro de boca pura*, também esposa do sol, *touro de sua própria mãe*. É nutriz do soberano do Egito; é a própria essência da renovação e da esperança na sobrevivência, já que é *regente e corpo do céu, a alma viva das árvores*.²¹⁰

Em relação à raposa, esta é concebida pelos mesmos estudiosos como:

Semper peccator, semper justus, é nesses termos que Germaine Dieterlen resume a idéia que a sabedoria africana faz desta personagem. E acrescenta: *Independente, mas satisfeito com a existência; ativo, inventivo, mas ao mesmo tempo destruidor; audacioso, mas medroso; inquieto, astucioso, porém desenvolvido, ele encarna as contradições inerentes à natureza humana (GRIP, 52)*. Tudo o que a raposa é capaz de simbolizar, herói civilizador ou cúmplice de fraudes em inumeráveis mitos, tradições e contos pelo mundo, pode ser desenvolvido a partir deste retrato, que, para começar, é o do fr. *goupil* (golpelha), raposa folclórica cuja ambivalência se conhece.²¹¹

Esses animais referendados no conto simbolizam o arquétipo humano, com suas qualidades e defeitos.

²⁰⁹ CIRLOT, Juan Eduardo. *Dicionário de símbolos*. Op. Cit. (nota 203) p. 591

²¹⁰ CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. Op. Cit. (nota 132) p. 926a

²¹¹ Idem Ibidem. p. 769a

Depois de ser devorado duas vezes e enfrentar as dificuldades que permearam o caminho, Grão de Milho retorna ao lar, ao ponto inicial da narrativa, à casa de seus pais, porém, volta vitorioso, com mais maturidade, consciente de seu próprio valor e, com os alforjes cheios.

Fazendo referência à moral ingênua, percebemos que sua estrutura se mantém neste conto de António Torrado. Grão de Milho está em busca da felicidade pessoal. Se nortearmos a análise com base nos padrões éticos vigentes, postularíamos que Grão de Milho não é verdadeiramente moral, pois se apossa do burro e do alforje dos ladrões. Contudo, os ladrões não são pessoas com uma conduta ética e, como a *moral ingênua* atua no sentido de restabelecer a ordem, desfazer as injustiças, que devem ser abolidas, o desfecho está em consonância com esse sentimento de acontecimento justo.

O leitor espera que os ladrões sejam punidos, tanto nesta narrativa como na vida real, e, principalmente, que Grão de Milho conquiste a felicidade. Em consequência, o final da efabulação, no qual os ladrões “perdem” o produto do seu roubo, satisfaz a premissa da justiça. Como referenda Azevedo, a respeito da *moral ingênua*:

Aparentemente, haveria um conflito entre uma certa concepção arcaica coletivista, portanto não individualista, e a *moral ingênua*, de caráter eminentemente individualista. Lembramos que as personagens do conto popular regidas pela *moral ingênua* costumam ser gerais e paradigmáticas – o rei, o príncipe, a moça, a bruxa, o bom, o mau – portanto pertencem e atuam no território do *senso comum* com o qual todos nós podemos nos identificar. Por outro lado, enquanto a *moral ingênua* pressupõe sempre o direito “natural” da busca da felicidade e do querer pessoal, a ética abstrata envolve uma série de restrições e pressupõe o que “deve” ser feito. Naturalmente, em termos, qualquer contexto social determina, em graus diferentes, certas normas de comportamento. Haveria, ao que parece, nas narrativas populares, impregnadas de coletivismo, uma grande identificação entre o que é socialmente aceito e o que é bom para o indivíduo. Estamos, portanto novamente, diante de uma ética concreta (em oposição à abstração) enraizada em concepções como a visão *simpática*, a *sociedade da vida*, a *regeneração periódica do mundo*, etc.²¹²

²¹² AZEVEDO, Ricardo José Duff. *Como o ar não tem cor, se o céu é azul?- Vestígios dos contos populares na literatura infantil*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras

No caso deste episódio em particular, há uma expectativa de que Grão de Milho conquiste a felicidade, voltada especificamente para o acontecimento, não tanto para as ações da personagem. Ele é “julgado”, levando-se em consideração, o nosso juízo sentimental, sendo, nas palavras de Jolles, “bom” e “justo” segundo esse julgamento. Essa atitude que está vinculada à esfera da *moral ingênua* ou da *ética do acontecimento*, como proposto por Jolles em *Forma simples*.

Torrado apresenta a estória sob o ponto de vista de Grão de Milho, que está ligado ao interesse pessoal e afetivo. Fundamentalmente, a personagem busca a felicidade, determinando o que é certo ou errado mediante seus objetivos particulares. Nesta perspectiva, o Bem seria tudo o que pode contribuir para ajudar o herói, enquanto o Mal, o que o prejudica. Esse patamar ético de atuação diante da vida é nomeado de *moral ingênua*.

O traço principal desta escritura de António Torrado é a recriação da Literatura Popular Portuguesa, em seus gêneros e formas, resgatando-os com seu humor refinado e estilo característico. Em relação ao ato de escrever, Calvino versa que:

O êxito do escritor, tanto em prosa quanto em verso, está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significado.²¹³

As imagens são um atrativo a mais para o leitor. Nesta obra elas reiteram e complementam o texto verbal, acrescentando elementos não mencionados.

A ilustração da capa é um recorte da quarta imagem do livro. A primeira apresenta Grão de Milho bebê dentro de uma tampinha de refrigerante. Ele está no centro da mão, na palma direita. Novamente referência

Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Dezembro de 1997.

p. 301

²¹³ CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Op. Cit (nota 197). p. 61

ao Centro, como versado anteriormente por Eliade. Em seus estudos, Cirlot²¹⁴ referenda que a mão “aberta nos hieróglifos egípcios, significa qualquer tarefa especificamente humana e também força magnética. (...) Para o pensamento bérbere, a mão significa proteção, autoridade, poder e força”. No caso a mão direita “corresponde ao racional, consciente, lógico e viril”²¹⁵.

Na ilustração da página cinco, aparece Grão de Milho rapaz, alimentando uma abelha com uma pétala de flor vermelha. A abelha está relacionada com o trabalho, por esta razão, sua vinculação com o cristianismo (símbolo da esperança), além de representar a morte e a ressurreição, haja vista que as abelhas nascem na primavera e morrem no inverno. O herói deste conto está em consonância com essa simbologia, pois ele “renasce” após ter sido engolido pelos animais mencionados.

Para Cirlot²¹⁶ “por sua forma, a flor é uma imagem do “centro” e, por conseguinte, uma imagem arquetípica da alma”, a cor vermelha está relacionada ao sangue, ao parentesco com a vida animal. Grão de Milho está junto à flor, também no centro, e faz dela o alimento para a abelha. É a flor, com toda a sua simbologia da alma que nutre a esperança, as ações humanas no trabalho.

Próximas imagens apresentam o herói tomando banho em uma chávena (xícara) e conduzindo um boi. Este animal “é símbolo da bondade e da força pacífica.”²¹⁷ Grão de Milho também conduz as suas ações com bondade e não faz uso da força física, apenas utiliza-se da sua habilidade em se fazer atender pelos animais.

As que se seguem fazem referência ao momento em que um grupo circense passa pela aldeia, e os pais de Grão de Milho o colocaram sob a responsabilidade do mais velho. O senhor o colocou em seu chapéu roxo, modelo almirante, porém o chapéu e o menino voaram longe, distanciando-se muito do grupo. O chapéu, como registra Chevalier²¹⁸, corresponde à coroa, signo de poder, de soberania. O chapéu é usado como adorno pelo integrante mais velho do grupo, no sentido de autoridade, responsabilidade. Nesta

²¹⁴ CIRLOT, Juan Eduardo. Op. Cit.(nota 203) p. 370-1

²¹⁵ Idem Ibidem. p. 371

²¹⁶ Idem Ibidem. p. 257

²¹⁷ LEXIKON, Herder. Op. Cit. (nota198). p.37

²¹⁸ CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. Op. Cit. (nota 132) p. 232-3

efabulação, o chapéu é um meio de transporte, no qual Grão de Milho é levado para um lugar desconhecido e longe de todos. Na sequência das imagens, a personagem aparece sentada no “centro” de uma couve (novamente referência ao Centro), onde acaba dormindo e sendo comida por uma vaca.

A seguir, visualizam-se os três ladrões conversando, fumando e bebendo. Grão de Milho aparece sentado sobre as pernas com as mãos no rosto, desnudo. Ao tirar as roupas que estavam sujas com o excremento da raposa, ele deixa para trás todo o passado. A representação da nudez está em consonância com a simbologia do renascimento, representando o novo período da vida de Grão de Milho.

A última ilustração faz referência à festa oferecida pelos pais de Grão de Milho pelo seu retorno ao lar. A imagem mostra os pais segurando o rapaz nas mãos, cada um com uma perna do menino em sua palma, novamente a simbologia do Centro. O céu está azul e aparecem uns pontinhos brancos, que representam os fogos de artifício. Os pais estão de frente para o menino, e este rindo, muito alegre com os braços abertos, na postura de louvação à vida.

A tríade - pais e filhos - realiza-se graças ao nascimento de Grão de Milho. O nascimento da prole, em todos os povos, simboliza uma etapa de vida que se cumpre: o casal terá continuidade, essa premissa está assegurada pela presença de uma nova geração.

O casaram e foram felizes para sempre’ dos contos maravilhosos, simbolicamente representa o casal primevo dos grupos humanos. Para que tais grupos subsistissem, necessitava de um ‘Casal Real’ provedor e assegurador de sua continuidade.

Em toda a narrativa o tamanho diminuto de Grão de Milho não interferiu em suas ações, ele agiu e reagiu com rapidez e inteligência. O tema da pequinês em que a personagem possui a dimensão de um polegar, de um grão de milho ou de arroz é recorrente nos contos maravilhosos. Como versa Soriano:

M. de Meyer, dans une monographie datant de 1942 et qui se fonde sur l'étude de 16 versions françaises, assure que les formes Poucet, Pouçot, Peuçot sont peu courantes en France; par contre, les formes dérivées de grain (comme grû de mil,

grain de millet) seraient plus courantes dans notre tradition. M. L. Tenèze s'élève contre cette affirmation avec des arguments d'ordre statistique qui ont un certain poids. Les noms tirés du mot *pouce* se rencontrent dans 35 versions métropolitaines sur 79 et dans toutes les versions d'outre-mer; les noms faisant image avec le mot grain se rencontreraient dans 11 versions formant une zone homogène dans le Sud-Ouest (Gascogne-Languedoc); enfin des noms faisant image avec *poing* se trouveraient dans 15 versions distribuées en une zone traversée en certains endroits par des infiltrations de la forme *Poucet*.²¹⁹

Por ser uma personagem de tamanho reduzido, muitas das ações de Grão de Milho são facilitadas, inclusive o fato de ter sido engolido por uma vaca e por uma raposa. Ser pequeno, para ele, facilitou a comunicação com os animais, pois se posicionou na orelha do boi, podendo ser ouvido com clareza, e também, no episódio em que pôde ouvir a conversa dos ladrões sem ser notado.

L'autre thème, c'est celui de <Pouçot>, du héros de taille minuscule, pas plus grand qu'un grain de mil ou de blé, que le pouce ou que le poing. C'est cette taille du héros qui explique ses actions et ses aventures, sa naissance dans un chou, son séjour dans l'oreille du cheval, la possibilité pour lui d'être avalé par une vache ou par un loup sans que ces animaux s'en rendent compte, etc. Dans ce type de contes, le héros n'a pas de frère et sa naissance a été assez généralement souhaitée par ses parents²²⁰.

²¹⁹ SORIANO, Marc. "Le Petit Poucet" In *Les contes de Perrault: culture savante et traditions populaires*. Paris, Gallimard, 1962. p.182

²²⁰ SORIANO, Marc. Op. Cit. (nota 219) p.181



SE VOCÊ NÃO QUER SER ESQUECIDO QUANDO MORRER, ESCREVA
COISAS QUE VALE A PENA LER OU FAÇA COISAS QUE VALE A
PENA ESCREVER.

BENJAMIN FRANKLIN

coleção
mexe-remexe

O JARDIM DE LUCITA



Texto
LÚCIA PIMENTEL GÓES

Ilustrações
ALICE GÓES

editora scipione

Imagem nº 27

A infância no Brasil é envolvida por estórias que possuem diferentes personagens: saci, mula-sem-cabeça, cuca, boitatá, princesas, bruxas, príncipes, Emília, Menino Maluquinho, tanto as da cultura popular, como as criadas por autores consagrados. Uma das *personas* mais amada e conhecida são as fadas. Elas habitam a fantasia de muitas crianças, sejam as veiculadas pela mídia, (*Sininho, Fairytopia*) ou as que povoam o imaginário popular: fada-madrinha, fada-do-dente. Ambas com a sua varinha de condão realizam pedidos ou deixam presentes. Elas encantam meninos e meninas, e até mesmo adultos mais céticos. De maneira redutora, pode-se defini-las como espíritos da natureza feminina, uma das mais belas manifestações da literatura, envolta em magia, encanto e mistério.

A respeito desses seres mágicos, Callejo informa que:

Lo cierto es que todas las culturas y todos los pueblos primitivos han adorado a viejos espíritus de la naturaleza, suscitados por el animismo (creencia religiosa que considera que todo ser viviente y todo objeto alberga un espíritu o fuerza interior), que más tarde dieron nacimiento, entre los babilonios y los griegos, a deidades terrestres y acuáticas, con toda una sofisticada genealogía de dioses. Se han formulado muchas teorías sobre la posible etimología de las hadas, haciéndolas algunos descender de antiguas divindades celtas (la diosa Dana) y otros de las Dianas romanas. Em realidad, tanto su origen como sus posibles etimologías se pierden en la noche de los tiempos al tratarse de seres que han ido adaptando a las circunstancias de las épocas, pues no siempre se han llamado hadas, ni ninfas, ni lamias, ni elfos ... pero siempre han permanecido con nosotros, eso sí, con diversas apariencias y revestidos de numerosos nombres.²²¹

Nelly Novaes Coelho também contribuiu a respeito do assunto. Ela esclarece que as fadas:

²²¹ CALLEJO, Jesus. *Hadas*. Madrid, EDAF, 1995. p.31-2

Fazem parte do folclore europeu ocidental (e dele emigram para as Américas) e tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível.²²²

Lucita é habitante do mundo feérico, e personagem principal da obra *O jardim de Lucita*. A fada Lucita, com a sua varinha mágica, criou um jardim muito especial para as crianças. O livro tem 16 páginas, sendo que na última há pétalas, fadas e vitória-régia que as crianças, como leitores e co-autoras, são convidadas a completar as ilustrações de Alice Góes. Elas também poderão pintar alguns elementos que compõem o texto visual, e até mesmo escrever um bilhete para a fada Lucita.



Imagem nº 28

²²² COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo, Ática, 1991. p.31

A criança leitora se relaciona de forma dialética com a obra, imprimindo a sua tonalidade ao todo da estória, ela atua de maneira ativa, a cada página, transformando a leitura em uma gostosa brincadeira.

A narrativa é curta, e no transcorrer da mesma a fada cria possibilidade de interação com o leitor real. As 'instruções' estão descritas no rodapé, e a cada leitura, uma nova atividade é proposta. Estas são concebidas de forma que promovem a imaginação e a criatividade pueril, não são determinadas as cores e nem o material que a criança deve utilizar, ela decide de acordo com a sua preferência. Nesse sentido, cada livro será único, original. No olhar de Coelho, “Esta coleção é um dos excelentes exemplos de como a arte pode fundir a natureza lúdica da literatura com a natureza pragmática da educação”.²²³

Há a predominância do lúdico, do diálogo entre o leitor e a obra. A criança leitora dá *anima*, vida às personagens, participando ativamente de cada momento da efabulação. O narrador ‘convida’ o leitor a perceber os detalhes das flores: “Com uma pétala, Lucita faz a margarida. Veja como ela é bonita! Seu corpo é branco, seu coração é amarelo.”²²⁴

Na cena seguinte, Margarida e Marieta, a borboleta, que é prima de Risoleta, comunicam-se pelo olhar. É o momento em que a criança deverá acabar de pintar os elementos da natureza que aparecem na cena. A proposição feita no rodapé da página é em 1ª pessoa: “Agora vou acabar de pintar a margarida e a borboleta Marieta”.²²⁵

Na sequência, cada segmento da estória possui em seu rodapé, o indicativo do quê a criança leitora deverá realizar: cortar, recortar, colar, pintar. Atraindo seu olhar, estimulando a sua criatividade e participação.

²²³ COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo, EDUSP, 1995 p. 601

²²⁴ GÓES, Lúcia Pimentel. Ilustração GÓES, Alice. *O jardim de Lucita*. São Paulo, Scipione, 2000. p.2

²²⁵ Idem Ibidem. p.3

Lucita juntou as rosas e formou um ramalhete.
Entregou para a fada Lilita, com um bilhete.



Imagem nº 29

É importante que os pequenos leitores sintam-se partícipes da obra, nesta leitura predomina a brincadeira, essencial ao equilíbrio humano, ao desenvolvimento infantil. O livro traz uma contribuição imensurável para a formação do Eu lúdico da criança, valorizando seu espaço, atraindo o seu olhar e centrando sua atenção para os detalhes.

A infância, neste projeto, é respeitada e valorizada. Ao ser co-autora, a criança se sente parte integrante do livro, da estória. Sua participação na presente obra coloca em cheque a visão de que a literatura para crianças é feita por adultos, e que elas são apenas receptoras. As autoras, Lúcia e Alice Góes, provam que elas também podem participar deste mundo, é só dar-lhes espaço.

Lucita, com sua vara de condão, cria um jardim todo especial, da mesma forma, Lúcia, com suas palavras, cria um mundo mágico para as crianças, livros nos quais elas também podem morar. Lúcia é 'filha de Lobato', sua infância foi permeada pela Arte do grande mestre, Monteiro Lobato. Da mesma forma que o escritor, Lúcia Góes valoriza e respeita a criança. Lúcia Pimentel Góes é a fada da literatura infantil, criando um universo mágico e encantador para as crianças brasileiras.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior recompensa do trabalho
Não é o que se ganha,
Mas o quê ele nos torna.

O fim é apenas um novo começo, uma oportunidade de olhar para traz e avaliar a trajetória, os caminhos escolhidos, os atalhos desviados, as conquistas alcançadas. Trilhei por caminhos solitários, nos quais a maior recompensa está em perceber o quanto pude conhecer e aprender nesta longa jornada.

Jornada na qual a relação espaço-tempo se fez presente, apressando meus passos, mas insistentemente lembrando-me: Tudo na vida tem um começo, porém não um fim... A minha história com a Literatura iniciou de uma forma muito especial, pelas mãos de meu filho Erick, quando ele estava com seus três aninhos. De lá para cá, muitas outras mãos guiaram meu caminho, como as da minha orientadora, que de mestra se tornou uma amiga muito querida, e mãos invisíveis também se fizeram presentes.

Foram muitos os desafios, renunciar a momentos de convívio com a família e amigos, e principalmente do convívio com a minha filha caçula, que entrou na minha vida, gestada pelo meu coração, pela minha alma. São opções, escolhas, oportunidades não desperdiçadas, que me levaram a debruçar-me nesta pesquisa.

Foi muito gratificante e enriquecedor navegar pela Literatura, em especial, pelas palavras-Arte, de Lúcia Pimentel Góes. Com suas mãos de fada ela transforma o simples, em poético, a vida, em estórias, o comum em um lugar especial. Suas narrativas são tecidas com um misto de luzes e cores, que iluminam e colorem o universo infantil.

Com António Torrado pude viajar além mar, e conhecer uma pouco mais a respeito da literatura lusitana. O humor marca a seu tecer literário, despertando a imaginação.

Em cada capítulo, viagens, aventuras e descobertas.

Iniciei a pesquisa apresentando Literatura Infantil e Literatura Comparada, é um capítulo aberto, no qual convido os leitores a também fazerem a sua contribuição a respeito do assunto.

No percurso histórico da Literatura Comparada, o leitor pôde conhecer um pouco mais da área na qual a Literatura Infantil está inserida na Universidade de São Paulo. Não foi nossa intenção propor ou fazer alguma contribuição teórica, mas plantar mais uma semente no sentido de que outros pesquisadores, potenciais leitores deste trabalho, possam trazer a sua contribuição para este assunto tão polêmico e ainda por se definir.

Com o capítulo que versa a respeito da cultura, a tese começa a traçar sua linha mestra. A literatura é uma das expressões artísticas mais importantes da cultura, independentemente se é ágrafa ou letrada, ela sempre está presente. Teóricos como: Cascudo, Bernard, Sidekun, Langon, Burke, Elias, entre outros, com suas pesquisas forneceram subsídios para que se traçasse a relação entre cultura e literatura.

Cultura da infância, o capítulo seguinte, apresentou o surgimento da infância na nossa cultura, os princípios e valores sociais e familiares que predominavam. Foi necessário construir um paralelo com a visão feminina, para poder entender a relação entre mãe e filho e suas conquistas ao longo dos séculos.

Cultura da infância no Brasil e em Portugal retoma historicamente a situação da criança, sua condição social e a trajetória legal na conquista do reconhecimento como sujeito de direitos.

Conhecendo a cultura, a criança e a infância, sua História e trajetória, as quais forneceram sustentação e base à parte mais subjetiva desta pesquisa, nos capítulos seguintes apresentei o meu olhar, a minha leitura da produção literária de Lúcia Pimentel Góes e de António Torrado.

Na primeira obra analisada, *Zé Diferente* está em busca da sua identidade, e nesta, ele representa a luta contra a padronização. Ele é executor e propositor do seu destino, criança que denuncia um novo tempo da infância.

Dráuzio, da mesma forma que *Zé Diferente*, também trava uma luta em defesa da renovação. Ele é o arquétipo da criança brasileira.

Em *Veado Florido*, António Torrado apresenta a identidade como elemento essencial. Para a personagem se realizar em plenitude, a liberdade é fundamental, o aprisionamento destrói o ser-em-si.

Como se faz cor-de-laranja e *Qual a maior boca do mundo*, os autores revelam a curiosidade infantil, a busca por respostas, a eterna 'sede' pelo conhecimento.

Trim, personagem da obra de mesmo nome, é um menino portador de necessidades especiais, ele é mudo. Após sofrer a rejeição de colegas da vila onde reside, encontra Dô, uma flauta que o levará ao encontro do seu próprio Eu. Nesta trajetória, muitas aventuras e surpresas musicais norteiam a narrativa.

A cadeira que sabe música é um conto lúdico que funde a realidade com a fantasia, é reforçada a idéia de que o Ser deve assumir sua verdade interior, superando os obstáculos.

O Dedal da vovó traz como personagens uma vovó muito alegre e brincalhona e um Dedal, cheio de vida e sagacidade. Ambos trazem em seu interior, o espírito infantil. O lúdico e a comicidade permeiam a narrativa.

A corneta faladora perde a sua voz, emudece. Estorieta em que o animismo está presente, mas sem revelar a personalidade da personagem, as causas de sua 'tristeza'.

A amizade entre um menino e o mar é marcada em *Dudu, amigo do mar*. Sonhos, desejos e realizações marcam a infância de Dudu menino, e o transformam em rapaz.

Com encanto e poeticidade a narrativa *O segredo dos búzios* revela o mundo onírico, em que o mar é cenário das aventuras que envolvem dois irmãos, Tininha e Tino.

Amanhã e Jajá e *A mania das pressas* são obras que envolvem as diferenças de Tempo vividas por cada ser...

Na estória *O Pajem não se cala* a criança é livre para se expressar, dizer o quê pensa, as verdades que não querem calar! Uma forma original para continuar a clássica narrativa de Andersen. Apresenta o passado e redimensiona a literatura.

Bumba meu boi, Mapinguari, Curupira und ... é um livro trilingue em que as personagens crianças entram em contato com o mundo fabuloso da floresta, onde habitam seres folclóricos que lutam pela preservação da natureza.

Em *Momotaro, o menino que nasceu do pêssego* a autora resgata a estória japonesa com o cuidado de não modificá-la, mantendo a fidelidade ao texto fonte. Momotaro é a criança mítica.

Em contraponto, na obra *O menino Grão de milho*, Torrado resgata e atualiza a tradição oral, convidando as crianças lusitanas a conhecerem as narrativas que fazem parte do acervo popular português.

Na narrativa *O Jardim de Lucita*, a criança é valorizada como co-autora do livro, ela participa ativamente da efabulação. Uma proposta diferenciada de ludicidade na literatura. Obra sem contraponto com Torrado.

Considero gratificante a travessia empreendida pelas obras, nas quais mergulhei no sentido de avançar, de maneira significativa, no entendimento da arte literária destinada às crianças e no modo como a Literatura revela o Eu e o Mundo.

VIII - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

“Um país se faz com Homens e Livros.”

Monteiro Lobato

ARIÈS, Philippe. ***História social da família e da criança***. Rio de Janeiro, LCT, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. ***Como o ar não tem cor, se o céu é azul? – Vestígios dos contos populares na Literatura Infantil***. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Dezembro de 1997.

BACHELARD, Gaston. ***A poética do devaneio***. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BADINTER, Elisabeth. ***Um amor conquistado: o mito do amor materno***. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, M. ***Estética da criação verbal***. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Artur, Alves. ***A Capitania de Duarte Coelho e a Obra da Colonização portuguesa no Brasil***. Recife: Edição do Gabinete português de Leitura. 1935.

BAUMAN Zygmunt. ***Identidade***. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo, Summus editorial, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974.

_____. **Escritos da educação.** Petrópolis, Vozes, 2002.

BOXER, Charles Ralph. **A mulher na expansão ultramarina: 1415-1815 alguns fatos, idéias e personalidades.** Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

BURKE, P. **O que é História cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Cultura popular na Idade Moderna.** São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

BRAGA, Teófilo. **O povo português nos seus costumes, crenças e tradições.** Vol. 1 Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. **Contos tradicionais portugueses.** Lisboa, Dom Quixote, 1998.

CALLEJO, Jesus. **Hadas.** Madrid, EDAF, 1995.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo, T.A. Queiroz, 2000: Publifolha, 2000. (Grandes pensadores do pensamento brasileiro).

CASCUDO, Luis da Camara. **Dicionário do folclore brasileiro.** Belo Horizonte; Itatiaia, 1984. V.1

_____. **Civilização e cultura.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1999.

CIRLOT, Jean Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo, Editora Moraes, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura e linguagem. São Paulo, Quirón, 1986.

_____. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo, EDUSP, 1995.

_____. **O conto de fadas**. São Paulo, Ática, 1991.

_____. **O conto de fadas: símbolo, mitos e arquétipos**. São Paulo, Paulinas 2009.

CORSO, Diana et CORSO, Mário. **Fadas no Divã**. São Paulo, Artmed, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo, EDUSC, 2002.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e plano de ação.

Unesco. Fonte: [ue] Unesco - Domínio Público.

Educação das filhas, Doc. 1038 – Mss. nº 6, Arquivo Histórico do Museu Imperial de Petrópolis.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

_____. **O mito do eterno retorno**. São Paulo, Mercuryo, 1992.

_____. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas Perdidas: Os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FENELÓN, Francois de Salignac de Mothe. **L'education desfilles.** Paris, Hachette, 1920.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação Brasileira.** São Paulo, Cortez, 2006.

GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio. Ilustração REIS QUILHA, Maria Cecília Gomes dos **Reinações de Míchi e Lucita.** São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 2ª ed., 1980.

_____. FILHO, Alberto Lopes. **Trim** .São Paulo, Melhoramentos, 1982.

_____. Ilustração KO, Ivete. **Míchi e Lucita encontram Luzul.** São Paulo, Quatro Artes, 1971.

_____. Ilustração GRELL, Antônio Sérgio. **O Maravilhoso Sr. Grão de Café.** São Paulo, Edições Quiron, 3ª ed., 1977.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para crianças e jovens.** São Paulo, Paulinas, 2010.

_____. Ilustrações ONO, Walter. **Dráuzio.** São Paulo, Paulus, 2007.

_____. Ilustração VENEZA, Maurício. **Zé Diferente.** São Paulo, Larousse do Brasil, 2007.

_____. Ilustração STAMACCHIA, Cláudia. **A maior boca do mundo.** São Paulo, Ática, 2001.

_____. **A fábula brasileira ou fábula fabulosa – tentativa paideumática da fábula no Brasil.** Tese de Livre Docência apresentada à

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1994.

_____. Ilustração SCATAMACCHIA, Claudia. **Bumba meu boi Mapinguari, Curupira, und...** Aparecida, São Paulo, Santuário, 1994.

_____. Ilustração KUROMA, Naomy. **O dedal da vovó.** São Paulo, FTD, 1991.

_____. Ilustração HIRATSUKA, Lúcia. **Momotaro – O menino que nasceu do pêssego.** São Paulo, Editora Estação Liberdade, s/d.

_____. **Olhar de descoberta.** São Paulo, Mercury, 1996.

_____. GÓES, Alice. **Dudu, amigo do mar.** Aparecida, SP, Editora Santuário, 1991.

_____. Ilustração GÓES Alice. **Amanhã e Jajá.** São Paulo, Editora do Brasil, 1985.

_____. **Correnteza.** São Paulo, Editora Selesiana Dom Bosco, 1983.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** São Paulo, Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo, Perspectiva, 1996.

JUNIOR ABDALA, Benjamin . Globalização e identidade: a bacia cultural ibero-afro-americana em perspectiva. In **Literaturas em movimento: hibridismo cultural e exercício crítico.** São Paulo, Coleção Via Atlântica, n5, 2003.

KINCHELOE, Joe L. ET STEINBERG, Shirley R. **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

KOLLROSS, C. **O maravilhoso, mítico e lúdico em resgate de formas: Lúcia Pimentel Góes e António Torrado.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2003.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval.** Lisboa, Estampa, 1994.

LEXIKON, Herder. **Dicionário de símbolos**. São Paulo, Cutrix, 1997.

Locke. Segundo tratado sobre o Governo Civil.

LOPES, José Reinaldo. **Além de Darwin: evolução: o que sabemos sobre a história e o destino da vida**. São Paulo, Globo, 2009.

MACEDO, José Rivair. **Riso, cultura e sociedade na Idade Média**. Porto Alegre/São Paulo, Ed. Universidade/UFRGS/EDITORA Unesp, 2000.

MACHADO, Álvaro Manuel et PAGEAUX. **Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura**. Editorial Presença, Lisboa, 2001.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne**. São Paulo, Antroposófica, 1998.

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica: a redescoberta da imaginação na criança mágica**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

PIETRO, Heloísa. **Quer ouvir uma história?** São Paulo, Angra, 1999.

RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo, Perspectiva, 1988.

ROUSSEAU, Jean-jacques. **Emílio**. Portugal, Publicações Europa-América, V1. 1990.

RUSSELL-WOOD, A.J.R. **Fidalgos e Filantropos: a Santa Casa de Misericórdia da Bahia, 1550-1755**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras; Publifolha.

SIMONSEN, MICHELE. **O conto popular**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

SORIANO, Marc. “Le Petit Poucet” In **Les contes de Perrault: culture savante et traditions populaires**. Paris, Gallimard, 1962.

TORRADO, António. Ilustração NOGUEIRA, Pedro. **O menino grão de milho**. Porto, Civilização, 1994.

_____. Ilustração BACELAR, Manuela. **O veado florido**. Editora Civilização, Porto, 1994.

_____. Ilustração BARROS, Jorge. **Conto contigo**. Porto, Editora Civilização, 1994.

_____. Ilustração BACELAR, Manuela. **O pajem não se cala**. Porto, Editora Civilização, 1992.

_____. Ilustração. MACHADO, João. **Como se faz cor-de-laranja**. Edições Asa, Porto, 1978/79.

TORRADO, António. Ilustração BARRADAS, Carlos. **A cadeira que sabe música**. Lisboa, Plátano Editora, s/d.

_____. Ilustração COUWENBERGH, Lisa. **A nuvem e o caracol**. Edições ASA, Portugal, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. São Paulo, Companhia das letras, 1993.

IX – ÍNDICE DAS IMAGENS

- Imagem nº 01 – Capa do livro *Zé Diferente*
Imagem nº 02 – Página 4 do livro *Zé Diferente*
Imagem nº 03 – Página 23 do livro *Zé Diferente*
Imagem nº 04 – Capa do livro *Dráuzio*
Imagem nº 05 - Páginas 6 e 7 do livro *Dráuzio*
Imagem nº 06 – Capa do livro *O vedado Florido*
Imagem nº 07 – Página 15 do livro *O veado Florido*
Imagem nº 08 – Capa do livro *Como se faz cor-de-laranja*
Imagem nº 09 – Capa do livro *A maior boca do mundo*
Imagem nº 10 - Capa do livro *Trim*
Imagem nº 11 – Capa do livro *A cadeira que sabe música*
Imagem nº 12 – Capa do livro *O dedal da vovó*
Imagem nº 13 – Página 11 do livro *O dedal da vovó*
Imagem nº 14 – Página 19 do livro *O dedal da vovó*
Imagem nº 15 – Páginas 12 e 13 do livro *A nuvem e o caracol*
Imagem nº 16 – Página 16 do livro *A nuvem e o caracol*
Imagem nº 17 – Capa do livro *Dudu, amigo do mar*
Imagem nº 18 – Páginas 8 e 9 do livro *Dudu, amigo do mar*
Imagem nº 19 – Páginas 50 e 51 do livro *A nuvem e o caracol*
Imagem nº 20 – Capa do livro *Amanhã e Jajá*
Imagem nº 21 – Página 13 do livro *Conto contigo*
Imagem nº 22 – Capa do livro *O pajem não se cala*
Imagem nº 23 – Capa do livro *Bumba meu boi, mapinguari, curupira und ...*
Imagem nº 24 – Capa do livro *Momotaro: o menino que nasceu do pêssego*
Imagem nº 25 – Capa do livro *O menino Grão de milho*
Imagem nº 26 – Páginas 4 e 5 do livro *O menino Grão de milho*
Imagem nº 27 – Página 13 do livro *O menino Grão de milho*
Imagem nº 28 – Capa do livro *O jardim de Lucita*
Imagem nº 29 – Página 15 do livro *O jardim de Lucita*
Imagem nº 30 – Página 5 do livro *O jardim de Lucita*

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](#)