



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANGÉLICA PINHO MARTINS ROCHA

A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NAS OBRAS DE LOURENÇO FILHO
(1932-1956)



Uberlândia

2019

ANGÉLICA PINHO MARTINS ROCHA

A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NAS OBRAS DE LOURENÇO FILHO
(1932-1956)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Prof Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Uberlândia

2019

**Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

R672	Rocha, Angélica Pinho Martins
2019	A Representação de Infância nas Obras de Lourenço Filho (1932-1956) [recurso eletrônico] / Angélica Pinho Martins Rocha. - 2019.
	Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.
	Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
	Pós-graduação em Educação.
	Modo de acesso: Internet.
	Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2135
	Inclui bibliografia.
	Inclui ilustrações.
	1. Educação. I. Guido, Humberto Aparecido de Oliveira, 1957-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.
	CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ANGÉLICA PINHO MARTINS ROCHA

A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NAS OBRAS DE LOURENÇO FILHO (1932-1956)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Uberlândia, 26 de março de 2019



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Aparecido de Oliveira Guido, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/05/2019, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sauloebertarsio de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/05/2019, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/05/2019, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Gonçalves Borges, Usuário Externo**, em 02/05/2019, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLEUDIO MARQUES FERREIRA, Usuário Externo**, em 06/05/2019, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1189826** e o código CRC **D940BC36**.

Esta tese dedico:

Ao Autor da Minha História

AGRADECIMENTOS

Grata a DEUS por tantas dádivas concedidas, dentre essas, a oportunidade em estudar durante dez anos em uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade, com docentes excepcionais, vivenciando integralmente a tríade da Universidade (ensino, pesquisa e extensão). Sinto-me privilegiada em pertencer ao corpo de discentes do Programa de Pós Graduação (PPGED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia- Minas Gerais (UFU-MG), uma instituição gratuita e comprometida com a educação para todos.

Agradeço a minha mãe Izilda, foram tantas dificuldades financeiras vivenciadas, tantas vezes a senhora foi o alicerce da nossa casa, mesmo em meio a essas adversidades a senhora abriu mão de tanto, para nos oportunizar o estudo. Agradeço os valores sólidos ensinados ao longo da minha formação, mediante a sua conduta. Ao meu pai Moisés por ensinar-me a sonhar, idealizar e ousar. Pelo otimismo inspirador e revigorante que o senhor tem pela vida, pelas histórias contadas durante a minha infância e por ser esta figura que exala admiração pelos filhos. A minha avó Nina agradeço as orações, o carinho e por acreditar tanto em mim. Durante anos, trabalhou como merendeira na escola pública, andando a pé por vários quilômetros para ir e voltar do trabalho. A sua história é inspiradora, superou as ausências de oportunidades, sacrificando a sua própria saúde. Aos meus irmãos: Ângela Elvira, Patrícia e Moisés Victor, pela jornada partilhada ao longo desses anos.

Ao meu orientador professor Doutor Humberto Guido, pela sabedoria, serenidade e profundidade em seus diálogos, ensinamentos e reflexões. Agradeço por ter permitido trilhar esta jornada ao seu lado, pelo suporte literário e a liberdade que viabilizaste para eu refletir e pontuar as minhas ideias. Aos professores Doutores: Betânia e Saulo pelas valiosas contribuições em minha qualificação. Admiro a gentileza, humildade e generosidade de ambos.

A todos os docentes do PPGED da UFU, em especial da linha de História da Educação que oportunizaram o meu crescimento acadêmico e pessoal. A professora Dra Elenita, coordenadora do PPGED, por ter exercido a sua compreensão no momento adverso de minha vida, aos técnicos, em especial ao James pelo atendimento amistoso dispensado nesses anos. Agradeço as noites escuras, onde lágrimas silenciosas foram derramadas, aos dias obscuros e sombrios sem vitalidade sobre a cama, as noites solitárias, a privação social e monetária. Todas essas adversidades muito cooperaram com o meu crescimento espiritual e pessoal. Agradeço as perdas outrora dolorosas, hoje necessárias para eu ter paz e prosseguir em meu caminho. Sou grata as dores na coluna, nas mãos, as angústias em perder pessoas, ao câncer acometido em

um ente pela segunda vez. Estas tempestades despertaram-me para a vida, para a urgência do viver sem peso, sem por menores, pois o encerramento vital neste plano não permite reticências, apenas o ponto final.

“A criança exige do adulto uma representação
clara e compreensiva, mas não infantil”.
(BENJAMIN, 2009, p. 35).

RESUMO

Esse trabalho tem como finalidade investigar a representação de infância nas obras de Lourenço Filho nos anos de 1932 a 1956. O período delimitado justifica-se em função da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no ano de 1932, e a publicação do último volume da Série Graduada de Leitura Pedrinho da Editora Melhoramentos, em 1956. Levantou-se a hipótese de que será identificada nas obras selecionadas diferentes concepções de infância, uma vez que os escolanovistas enaltecem a especificidade da criança em cada etapa biológica e psicológica do desenvolvimento. Entretanto, tal hipótese foi desconstruída ao averiguar que havia a construção de uma infância burguesa, *uma* e universal, ou seja, a suposição inicial foi dirimida ao longo deste estudo. Com o afã de estudar sobre a infância, levou-se em conta a interdisciplinaridade, para dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, em meio a esse diálogo foi possível enxergar que não há uma criança da biologia, da sociologia, da pedagogia, mas há diferentes crianças, sem associá-las no aspecto educacional somente. Há diferentes infâncias, enquanto grupo humano, localizadas nos múltiplos territórios geográficos em distintas cronologias, a literatura foi uma fonte profícua para esta constatação, não sendo utilizada no percurso interdisciplinar, apenas. A obra de Colin Heywood (2004) foi inspiradora para formar outro olhar sobre a representação de infância, esta obra influenciou na reflexão da suposição introdutória desta tese, para definição de categorias analíticas, pautamos na obra de Elias (1994) ao definir as seguintes categorias: conduta social do ser, relações intergeracionais e influência do contexto social e geográfico a serem configuradas neste estudo. O objeto de estudo principal é a infância em suas múltiplas representações ou única representação, a importância desse estudo, figura-se no trajeto em visualizar a infância com um micro poder, capaz de influenciar outros grupos, os seus pares e serem agentes de sua própria história. Entretanto, se durante muito tempo esta perspectiva foi omitida, ou negligenciada, para visualizar amplamente a infância, recorreremos ao uso do rizoma, como princípio metodológico para delinear uma representação clara e compreensiva sobre a infância nas obras de Lourenço Filho nos anos de 1932 a 1956. Destacando que Lourenço Filho e o movimento escolanovista são “panos de fundo” para essa trama, e suas obras selecionadas são fontes, para discutirmos sobre a problemática delimitada.

Palavras-chave: Infância. Representação. Educação.

ABSTRACT

This target of this work is the investigate of the representation of childhood in the works of Lourenço Filho from 1932 to 1956. The period delimited is justified by the publication of the Pioneers Manifest of the New School in the year 1932 and the publication of the last volume of the Graduated Series of Reading Pedrinho of Melhoramentos (Edition), in 1956. The hypothesis was raised that in the selected works will be identified different conceptions of childhood, once the Escolanovistas exalt the specificity of the child in each biological and psychological stage of the development. However, this hypothesis was deconstructed in ascertaining that there was the construction of a bourgeois, one and universal childhood, that is, the initial assumption was resolved throughout this study. In an effort to study children, interdisciplinarity was taken into account in order to dialogue with the different areas of knowledge. In the midst of this dialogue, it was possible to see that there is no child of biology, sociology, pedagogy, but there are different children, without associating them in the educational aspect only. There are different childhoods, as a human group, located in the multiple geographic territories in different chronologies, the literature was a useful source for this finding, not being used in the interdisciplinary course, only. The work of Colin Heywood (2004) was inspiring to take another look at the representation of childhood, this work influenced the reflection of the introductory assumption of this thesis, for the definition of analytical categories, we guide in the work of Elias (1994) when defining the following categories: social behavior of the being, intergenerational relations and influence of the social and geographic context to be configured in this study. The main object of study is childhood in its multiple representations or only representation, the importance of this study, is on the path to visualize childhood with a micro power, able to influence other groups, their peers and be agents of their own story. However, if for a long time this perspective was omitted, or neglected, to visualize childhood, we will use the microscope to delineate a clear and comprehensive representation of childhood in the works of Lourenço Filho from 1932 to 1956. Remember that Lourenço Filho and the Escolanovista movement are "background cloths" for this plot, and their selected works are sources, to discuss the bounded problematic.

Keywords: Childhood. Representation. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diversidade de Grupos Religiosos no Brasil, 2010	54
Figura 2: Emmi Pikler	56
Figura 3: Alemães nazistas rendendo mulheres e crianças judaicas	58
Figura 4: Mulheres e crianças judaicas, selecionadas para morrer, caminham para a Câmara de Gás em Auschwitz, em 1944. USHMM	58
Figura 5: Crianças prisioneiras afastadas de seus familiares trajavam vestimentas listradas ..	59
Figura 6: Bebês em um orfanato comum.....	61
Figura 7: Werfel, criança de 6 anos, austríaco e órfão	62
Figura 8: Recriação do Sapato de Cristal da Cinderela, pelo designer de sapatos Christian Louboutin.....	68
Figura 9: A Cinderela	69
Figura 10: A Gata Borralheira (Cinderela) de Charles Perrault	69
Figura 11: O encantamento de cinderela	70
Figura 12: Moeda Francesa e a Flor de Lis ao centro	78
Figura 13: Flor de Lis na Catedral.....	79
Figura 14: A Limpeza do Estaleiro por Cosette	85
Figura 15: Cosette dormindo com a sua boneca.....	88
Figura 16: Crianças imigrantes dormindo nos cortiços dos Estados Unidos	92
Figura 17: Tom Swayer e Ben.....	94
Figura 18: O negro Jim e Huck	104
Figura 19: Negros em Nova Orleans	105
Figura 20: Índios Ohlones	105
Figura 21: Índio Nativo das Terras Americanas (Norte-Americana).....	107
Figura 22: Chefe Índio Seattle.....	109
Figura 23: Criança utilizando canhão como gangorra	124
Figura 24: Criança utilizando fio para equilibrar-se.....	124
Figura 25: Brincadeira entre garotos: Bolinhas de Gude	125
Figura 26: Crianças brincando com carrinho, anos 1920	125
Figura 27: Crianças utilizando as pilastras para lutarem	126
Figura 28: Crianças utilizando a rua de Nova York para brincarem	126

Figura 29: A água da enchente se transforma em “rio” e barquinhos de papeis são utilizados para representar: “O rio e o barquinho”	127
Figura 30: Menina e meninos vigiando a janela.....	127
Figura 31: Crianças remando na chuva	128
Figura 32: Crianças brincando com armas	128
Figura 33: Criança entediada, vendo uma lesma carregar outra.....	129
Figura 34: Eugenismo é a direção da evolução do ser humano.....	134
Figura 35: Certificado dos Eugenistas.....	135
Figura 36: Adolphe Ferrière	137
Figura 37: Le Petit Journal, 6 de agosto de 1894	139
Figura 38: Abbotsholme School em Derbyshire	141
Figura 39: A horta na instituição: <i>Abbotsholme School</i>	142
Figura 40: L’ecole active	143
Figura 41: Transformons L’ecole	143
Figura 42: Trois Pionniers de l’éducation nouvelle	143
Figura 43: Crianças trabalhando na indústria	156
Figura 44: Garota trabalhando ao lado de uma mulher	157
Figura 45: Sören Aabye Kierkegaard	165
Figura 46: Ilustração remetendo aos trajes	180
Figura 47: Capa da série de leitura graduada Pedrinho	183
Figura 48: Estatística Étnico Racial, 1872 e 1900 a 1930	205
Figura 49: Estatística Étnico Racial, 1940 e 1950.....	205
Figura 50: Criança branca “montada” em uma criança negra	206
Figura 51: Criança negra em uma jaula para animais	206
Figura 52: Capa do livro.....	212
Figura 53: Manuel Nardi, o Manuel Jesus Rodrigues, ou, Manuelzão de Guimarães Rosa ..	220
Figura 54: A Capela e a Foto de Manuelzão	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Test Structure of the Stanford-Binet: 1916 to 2003	39
Quadro 2: Estrutura de teste de Stanford-Binet: 1916 a 2003	40
Quadro 3: Subtests: Verbal Reasoning.....	40
Quadro 4: Subtestes: Raciocínio verbal	41
Quadro 5: Quantitative Reasoning	41
Quadro 6: Abstract/Visual Reasoning	42
Quadro 7: Raciocínio Quantitativo.....	42
Quadro 8: Raciocínio Abstrato/Visual	43
Quadro 9: Short-TermMemory.....	43
Quadro 10: Memória de curto prazo	44
Quadro 11: As Treze Colônias Originais	106
Quadro 12: Idade cronológica de cada etapa do desenvolvimento	150
Quadro 13: Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados populacionais do Brasil.....	203
Tabela 2: Matrícula geral nos ensinos primário comum, médio e superior: Brasil: 1933/1968	203
Tabela 3: População presente, por sexo, 1872-1920	209
Tabela 4: Mortalidade Infantil – 1870-1940.....	218
Tabela 5: Dez principais causas de óbito no Município de São Paulo, 1901	218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
QI	Quoeficiente de Inteligência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - O CONHECIMENTO E A INFÂNCIA.....	27
1.2 A questão sobre o conhecimento	27
1.3 A infância sob os diferentes olhares: o processo de civilização da infância na ótica Elisiana	49
1.4 A visão médica sobre a infância	56
1.5 Considerações parciais	63
CAPÍTULO 2 - A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE DO SUJEITO	64
2.1 Considerações Iniciais	64
2.2 A interpretação social pela ótica da representação.....	64
2.3 As interpretações das representações e seus reflexos nos grupos sociais	72
2.4 Os Miseráveis: trama de Victor Hugo	77
2.5 As obras literárias de Mark Twain	90
2.6 Considerações parciais	108
CAPÍTULO 3 - A IMAGINAÇÃO CRIATIVA, DA NOVA CIVILIDADE HUMANISTA AO ADVENTO DA ESCOLA ATIVA	113
3.1 Considerações Iniciais	113
3.2 A imaginação no pensamento de Aristóteles.....	114
3.3 Vico: a razão e a imaginação	116
3.4 A imaginação na percepção de David Hume.....	120
3.5 Adolphe Ferrière.....	136
3.5 Considerações parciais	152
CAPÍTULO 4 - A INFÂNCIA REPRESENTADA NO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NA INTERPRETAÇÃO DE LOURENÇO FILHO.....	154
4.1 Considerações Iniciais	154
4.2 O ideal de infância de Manoel Bergström Lourenço Filho.....	154
4.3 A existência humana e a educação	165
4.4 A Representação de infância nas obras de Lourenço Filho.....	170
4.5 Considerações parciais	198

Capítulo 5 - A INFÂNCIA SERTANEJA: SILENCIADA, SEM REPRESENTAÇÃO	200
5.1 Introdução	200
5.2 A utopia do progresso brasileiro	200
5.3 A (s) Infância (s) Sertaneja(s)	207
5.4 Miguilim, o cativante personagem de Guimarães Rosa	211
5.5 Considerações parciais	226
CONCLUSÃO.....	228
REFERÊNCIAS	230

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é marcada pelo diálogo entre os diferentes campos epistemológicos para responder a questão central exposta nesta tese: qual é a representação de infância estabelecida nas obras de Manuel Bergström Lourenço Filho no período de 1932 a 1956? Esse diálogo torna-se necessário uma vez que a representação de um grupo, não encontra definido apenas nos aportes da biologia, psicologia ou sociologia, mas na inter-relação entre as diferentes abordagens teóricas que buscam compreender o seu respectivo objeto de estudo.

A visão percorrida neste trabalho não é a caracterização da infância apenas como um grupo etário, mas como um grupo humano, onde seus interesses são sintetizados, seus questionamentos são postos, suas regressões são sublinhadas, de modo a transparecer o papel da infância na sociedade. Esse grupo humano influencia através das relações estabelecidas, ainda que essa influência seja considerada mínima em função do seu poder e papel, e também é influenciado.

Esta pesquisa demonstra o micro poder subjacente a esse grupo humano (infância), sendo esses capazes de afetarem o cotidiano e as relações familiares (BARROS, 2005), seja o micro poder pertencente ao líder do bairro que manipula os demais, ou a criança exemplo; delatora dos erros de terceiros, a menor abandonada que para fugir das dores do mundo real, imagina uma outra realidade.

Os indícios do cotidiano infantil, das experiências individuais retratadas pela literatura, apontarão a realidade humana e/ou desumanizadora a qual essas crianças estão imersas, demonstrando a complexidade, dinamicidade e multiplicidade do que é ser criança, o que é pertencer a esse grupo humano nominado como: infância.

Como a leitura do período histórico, configura-se também no ato de ler a própria história em seu (con) texto, a infância em alguns momentos será sinalizada como um grupo etário que possui estágios e necessidades específicas.

Caso o leitor tenha uma ótica cartesiana em realizar a leitura deste trabalho, pouco compreenderá os diferentes olhares (áreas do conhecimento) para compor esta pesquisa, ou se o sujeito leitor defender a premissa de que as diferentes abordagens teóricas, não podem ser inter-relacionadas, em função do objeto de estudo dedicado em cada área de conhecimento.

Para fazer alusão a este conceito, emerge a interpretação de rizoma proposto por (DELEUZE; GUATARRI, 1999) o rizoma não é centrado em normas, o movimento dos rizomas são marcados por traços descontínuos, os quais desencadeiam rupturas.

O rizoma não permite conduzir-se ao Uno, pois é avesso ao fechamento, as regras

préestabelecidas, a forma de pensar e conceber este trabalho como campo metodológico estão abertos, não submetido ao rigor impostos pelas teorias ou pelo percurso uno, sistematizado e rigorosamente seguido.

Aprecio o olhar ousado, sensível e original de (DELEUZE; GUATARRI, 1999), faço alusão aos autores, ao definir o campo metodológico desta pesquisa, partindo da ideia dos intelectuais em questão, o sujeito leitor observará que este trabalho é um “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATARRI, 1999, p. 36).

Arriscar-se por esta via tem como negativa a submissão de críticas, por não ter trilhado o caminho comum, ou não sistematizar o saber com o devido rigor científico, defendido pelas ciências. Nesta pesquisa não há conexão entre os capítulos, saberes e olhares, o usual não é enaltecido nesta tese, optou-se por traçar linhas de rupturas, valorizar a multiplicidade como defende Deleuze e Guatarri (1999), inserir pontos heterogêneos e de conexão, uma vez que esta não ocorre de forma linear, contínua, há rupturas, fragmentos de modo que a conexão não é fechada, não é acabada, não é definida. Neste aspecto, pode-se considerar uma metodologia um tanto quanto caótica e negativa para uma pesquisa sob o viés cartesiano, entretanto, para enaltecer este percurso metodológico, cita-se: “O bom e o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada [...]” (DELEUZE; GUATARRI, 1999, p. 17).

A dicotomia, em especial no campo das ciências humanas, onde se exige um tema e um olhar inédito sobre um determinado objeto, é veementemente criticada e excluída do roll das distintas pesquisas. “O mundo perdeu seu pivô, o sujeito não pode nem mesmo mais fazer dicotomia, mas acede a uma mais alta unidade, de ambivalência ou de sobredeterminação, numa dimensão sempre suplementar àquela de seu objeto”. (DELEUZE; GUATARRI, 1999, p. 19). O aparente caos é necessário para colocar em evidência a conexão de diferentes movimentos, a ruptura da linearidade, do correto e adequado para a academia, esta tese anula a lógica da similitude contínua entre os capítulos, é no meio deste trabalho que a tese adquire força. A ordem nesta pesquisa foi revertida, a desterritorialização foi estabelecida nos capítulos, este era o meu desejo promover uma tese inovadora, sob uma nova forma de olhar e fazer pesquisa, este meu desejo inconsciente materializou-se nesta tese, mediante ligações, rompimentos, e principalmente o mover sob diferentes lógicas e caminhos, pois há tantas trilhas, por que seguir o mesmo roteiro, sempre?

Sensível a este olhar elege-se nesta pesquisa como campo metodológico a interdisciplinaridade, guiada pelos princípios da multiplicidade, conexão, heterogeneidade, rupturas, fundamentadas na teoria dos filósofos de Deleuze e Guatarri (1999).

A opção em traçar este percurso, possibilita enxergar o que a história durante séculos anulou; o papel social da infância em seus múltiplos contextos e relações, por intermédio dessas inúmeras facetas é possível, identificar a representação de infância tecida em cada cenário histórico, social e econômico.

No campo amplo da história, identifica-se o que foi estabelecido e disseminado sobre a representação de infância estabelecida nas obras literárias de Lourenço Filho, onde a história é tecida em linhas gerais, a representação de infância é desenhada, conforme as concepções vigentes naquele período.

Os anseios educacionais da época, não possibilitaram que os intelectuais vislumbrassem a infância de modo a descortinar as especificidades desse grupo humano em suas relações e inserções.

Isso não significa jamais desconsiderar as célebres obras e a organização do campo educacional, a visibilidade sobre os cuidados, as necessidades, que o Movimento da Escola Nova propiciou à infância. É inegável o quão estruturado e significativo esse movimento foi para as matizes educacionais.

É justamente no período onde há a publicidade do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no ano de 1932 a cronologia inicial desta pesquisa é delimitada. O documento citado anteriormente será utilizado como referência para apontar semelhanças ou digressões entre os princípios presentes no Manifesto, e as interpretações sobre a infância nas obras literárias de Lourenço Filho.

Imbuída de respeito pela magnitude das obras, e de todo o legado educacional do movimento escolanovista, o registro lançado pelos 32 signatários pelos escolanovistas serão importantes, a fim de investigar se as experiências, princípios filosóficos enaltecidos pelos entusiastas da Escola Nova, ecoaram no trabalho de Lourenço Filho, em especial na Série Graduada de Leitura de Pedrinho.

A intenção deste trabalho é apresentar a infância não retratada no movimento escolanovista, em especial nas obras de Manuel Bergström Lourenço Filho, por ter sido omitida ou não vislumbrada, dessa forma defende-se que a infância (real) ocupou um lugar periférico no movimento da escola nova, e por estar alocada neste espaço, as vivências, realidades, podem ser vistas apenas sob um olhar heterônomo.

Sendo assim, conhecer o cotidiano infantil em diferentes espaços sociais e cronológicos é relevante para abstrair as especificidades da infância, sem perder de vista o campo macro, pois não é possível falar sobre a infância, senão pensarmos a generalidade que esse tema incide na proposta educativa.

A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. É motivo de quase todos os seus desvelos, e a fonte de boa parte de suas preocupações. O desenvolvimento dos experimentos que permitem conhecer o roteiro inicial do discurso pedagógico necessita antes de tudo, que se observe de perto esse elemento fundamental, essa condição sine qua non da produção pedagógica: a infância. (NARODOWSKI, 2001, p. 18).

Pode-se dizer que a partir da criança, estudos teóricos sobre o conhecimento, a organização escolar, as disciplinas escolares, a didática são elaboradas de modo a transformar a criança em aluno.

Eleita como uma das fontes de pesquisa nesta tese, a literatura remete-se a um documento histórico, redigido de modo fantasioso ou real, onde pode apresentar por meio do enredo e personagens a configuração de um país, povo, alicerces ideológicos, políticos, culturais, dentre outros. De certa forma, a literatura esboça a: representação da sociedade, pessoas em suas mazelas e/ou bonança num dado estágio temporal.

O contributo da literatura insere-se numa perspectiva micro, uma vez que mediante a reflexão das obras literárias será possível visualizar as maneiras de viver e ser do grupo humano estudado, em suas singulares trajetórias.

Estamos, pois, diante, de uma construção social da realidade, obra dos homens, representação que se dá a partir do real, que é recriado segundo uma cadeia de significados partilhados. Entre estas formas de recriação do mundo, de forma compreensiva e significada, se situariam a História e a Literatura, como diferentes discursos portadores de um imaginário. (PESAVENTO, 2005, p. 35).

Literatura e História estão relacionadas pelas tramas narrativas envolvidas, a primeira não tem o compromisso com o real, lida com o imaginário, este influencia a mentalidade de quem lê o “fantástico”, o real, escrito de modo figurativo ou factual, enquanto a História lida com os fatos, eventos, tramas passíveis de investigações, a partir do concreto: arquivos documentais, iconografias, fontes orais, materiais impressos, dentre outros.

De alguma forma o ofício do historiador também é literário e “imaginário”, uma vez que o historiador não viveu os fatos, não estava no período dos acontecimentos, por isso, mediante as fontes delimitadas, cabe ao historiador imaginar como ocorreu esse ou aquele acontecimento, por meio do seu próprio olhar, ainda que não caiba a subjetividade, é impossível escrever uma narrativa científica senão houver uma interpretação de quem escreve sobre um dado assunto.

Destarte, a escrita do pesquisador no campo da história torna-se “fictícia”, passível de contestação, porque o pesquisador não viveu aquelas circunstâncias, restando a ele apenas representar as ocorrências do que foi experimentado, conhecido e sentido.

[...] a Literatura é fonte para a História dependendo dos problemas ou questões formuladas. se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para o seu trabalho. A Literatura, como se sabe, é sempre fonte de si mesma, ou seja, diz sobre o presente da sua escrita e não sobre a temporalidade do narrado. (PESAVENTO, 2005, p. 35).

Em razão disso, optou-se pelas obras clássicas da literatura para ampliar a resolução microscópica em torno das condutas sociais da infância, da compreensão das relações entre as gerações, e o contexto social e histórico onde esse grupo estava inserido. Como foram definidas essas categorias? Heywood (2004) inspirou com a sua obra literária a pensar que em cada contexto havia uma concepção de infância e sua pesquisa empreendida do tempo medieval a época contemporânea atestou isso. Notou-se o quanto valiosa era a cultura de um povo para influenciar nas condutas, nos trajes; o poder que as gerações mais velhas emanavam sob o pensamento do sujeito, e como em cada contexto histórico e geográfico o tratamento dispensado a criança se modifica.

Observou-se em Elias (1994) que o autor fala sobre os tecidos reticulares, são as relações construídas e influenciadoras da modelagem do ser; por isso, delineou-se como categoria a: relações entre as distintas gerações etárias, os costumes as regras e a sociedade são determinados por cada período histórico em cada sociedade, emergindo a categoria: a influência do contexto histórico e geográfico onde o grupo humano infância estava inserido, por fim, em Elias (1994) compreendemos que a trajetória de cada um é individual, ainda que as normas, regras, padrões sejam comuns àquela comunidade, sociedade, a conduta do sujeito é específica, definiu-se desta forma, a última categoria de análise: a conduta social do ser.

Depreendeu-se mediante essas categorias, algo que suspeitávamos, mas apenas por intermédio da literatura foi possível comprovar; a heterogeneidade, a diversidade da infância, a criança como um ser que fala, pensa, age, sente, não é algo inédito, essa visão exposta na literatura perdura há séculos, o que é recente é o modo de enxergar os pormenores subjacentes à infância, em especial suas vivências na sociedade.

Se o texto histórico busca produzir uma versão do passado convincente e próxima o mais possível do acontecido um dia, o texto literário não deixa de levar em conta esta aproximação. Embora a trama seja, em si, criação absoluta do autor, busca atingir este efeito de apresentar uma versão também plausível e convincente. (PESAVENTO, 2000, p. 57).

Ambas constroem uma representação acerca da realidade, cada qual lança a luz sobre um objeto que se pretende relatar, esse diálogo entre literatura e história é significante para apresentar as interpretações relacionadas aos múltiplos aspectos sociais, econômicos, culturais, recorrentes ou não, num determinado tempo.

Tanto a literatura como a história atentam-se para a época a qual a escrita foi redigida, o autor dos escritos, revelando o emaranhado das diversas relações imbricadas naquele período.

E de onde surgiu a gênese deste estudo? Durante o processo de escrita ao longo da minha dissertação de mestrado (ROCHA, 2012), algumas constatações foram os prelúdios para aprofundar o estudo sobre a infância. Identifiquei que a infância era tipificada entre letras e algarismos, a partir do logrado científico da Escola Nova (SOUZA, 2006).

Outro ponto curioso foi notar que em uma mesma escola, em um mesmo grupo sócio econômico, num mesmo núcleo familiar, havia trajetórias distintas, identifiquei distintas formas de viver a infância, ao longo deste percurso.

Refleti e remorei todas as bibliografias estudadas e notei que poderiam haver contradições, lacunas, ao longo deste processo, pois um perfil de criança tanto em teorias tradicionais, como as nominadas progressistas eram proclamados, entretanto, pouca relação havia entre o que os sujeitos entrevistados falavam sobre a sua infância, e o que as teorias educacionais consideravam o que era a infância.

Obviamente relembrei o estudo da clássica obra: “História Social da Infância e da Família”, e ao cruzar os dados levantados na dissertação com a obra lida, observei que havia diversos tipos de infância, e a infância retratada no citado literato, não correspondia ou em nada se assemelhava com a criança visualizada mediante os relatos dos entrevistados.

Após a apresentação oral da dissertação, decidi ler mais sobre o tema: infância, entretanto busquei novos olhares, fontes e temas, finalmente encontrei a obra de Heywood (2004) que considerei um “divisor de água” neste processo, minimizou a minha inquietação e corroborou com a minha hipótese: há diversas infâncias, em diversos contextos, para diversas etnias, em distintas localizações geográficas, logo, há diferentes concepções de infância e isto não é invenção da modernidade.

Por isso, o que pretendia evidenciar em uma tese; Heywood (2004) havia feito de forma primorosa, elucidando novos paradigmas sobre a infância.

Ao longo do livro de Colin Heywood, observamos como cada família tratava e percebia a criança, seja no campo social, religioso, ou na economia. O vínculo afetivo estabelecido, o abandono ou a negligência familiar, seja por falta de perspectiva econômica da família, todas essas condições influenciavam na relação entre a infância e as gerações etárias mais avançadas.

Se nada era padronizado, por que a criança era genérica nos arcabouços educacionais? Inicialmente, levantei a hipótese de que a única teoria para desmantelar a unicidade sobre a infância seria a escolanovista, pois ingenuamente “cruzei” o conhecimento assimilado sobre a Escola Nova: o qual evidencia o protagonismo infantil, até então ignorado pela teoria tradicional de ensino, com os conceitos postulados pela psicologia, o qual considerava as singularidades da infância. Além do mais, “no início do século XX, havia a necessidade de esclarecimentos que fossem globalizantes e não os que explicassem casos particulares ou isolados; isso ocorreu com todas as Ciências Humanas na ambição por legitimação no ambiente universitário [...].” (CARDOZO, 2010, p. 34).

Por isso, ao evidenciar sobre a criança viva, detentora de vontades, necessidades e desejos, comprovaria o que o que eu desejava: há diversas concepções sobre a infância, em distintos locais e contextos e a escola nova atestaria essas distintas concepções mediante as obras de Lourenço Filho.

De posse desta hipótese inicial coube então delimitar um problema que coadunasse com as suposições levantadas inicialmente. Desta forma, elegeu-se como problema: compreender a representação de infância disposta nas obras de Lourenço Filho nos períodos de 1932 a 1956.

Por que a escolha do intelectual Manuel Bergström Lourenço Filho? Comumente denominado como Lourenço Filho, tem uma importante figuração nesta pesquisa, uma vez que esse foi o principal pesquisador e educador que constituiu o campo educacional, mediante a pesquisa empírica advinda da Psicologia.

Justifica-se o período delimitado, porque no ano de 1932 houve a publicação e disseminação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, encerrando esta pesquisa no ano de 1956, pois foi este o período que Lourenço Filho, publicou a sua última obra da Série de Leitura Graduada Pedrinho¹.

Lourenço Filho, nasceu no interior de São Paulo, em 10 de março de 1897, na cidade de Porto Velho- São Paulo, falecendo em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro, aos 73 anos de idade.

As marcas positivas de Lourenço Filho para a educação moderna são indeléveis e constitucionais para o repensar educacional na sociedade a qual o teórico estava inserida.

¹ *A priori*, o intento era pesquisar mais obras literárias, como A Coleção de Livros do tio Damião. Entretanto, isso não foi possível em função do livro “Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil”. Cf. BERTOLETTI, 2012. Embora o objetivo da obra fosse distinta, seria tênue a linha de análise das obras, tendo em vista que esta série contém poucas páginas.

Lourenço Filho foi um dos mais eminentes educadores brasileiros do início do século XX, participou efetivamente da constituição do campo educacional, bem como do movimento de instituição da Psicologia como campo científico no país. Atuou nas diversas instâncias do campo educacional, em especial nas que se dedicavam à produção e à propagação dos conhecimentos da ciência psicológica aplicada à educação. Era constante sua preocupação em minimizar os problemas pedagógicos e consolidar a formação de professores, discutindo assuntos em sintonia com o que acontecia mundialmente na época em que viveu (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 173).

Apaixonado pela Psicologia compreendeu por meio desta ciência, de que as pessoas são diferentes e singulares, mediante esse pensamento foi possível pensar em novas condições didático-pedagógicas para a efetivação do ensino vivo, ativo.

Inspirado nas ideias de John Dewey (1859-1952), precursor da ideia escolanovista nos Estados Unidos, e pelo suíço Claparède, compreendia que o método de ensino nas escolas deveria ser unificado, para que todos os alunos tivessem o mesmo ensino em qualquer lugar do país, este deveria promover os saberes necessários para a efetivação da aprendizagem, e por conseguinte o homem tornaria mais humano, para que a sociedade fosse orquestrada por sujeitos dotados de harmonia, intelecto e competências profissionais.

Lourenço Filho, assim como os demais expoentes da Escola Nova, defendia o ensino público para a população, este deveria pautar-se pela qualidade, laicidade e gratuitade.

A atuação profissional do intelectual em questão esteve voltada ativamente para a esfera educativa, relacionando a psicologia e a educação como ciências necessárias para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Escreveu diversos artigos e obras direcionadas ao campo da psicologia e da educação, dentre essas: *Testes ABC* (1933); *La penseé de Ribot dans la psychologie sud-américaine* (1939); *Psicologia educacional* (1955-56); *Tendências da Educação Brasileira* (1940); *A Psicologia a serviço da educação* (1943); *A Psicologia no Brasil* (1955); *A Orientação Profissional e as Carreiras Liberais* (1963); *A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos* (1969). Para as crianças, preparou as histórias do Tio Damião. Traduziu, para o português, obras de Émile Durkheim (*Educação e Sociologia*), de Binet e Simon (*Testes para a medida da inteligência*) e de Léon Walther (*Tecno-psicologia do trabalho industrial*), entre outras.

É importante compreender que no contexto da modernidade, considera-se como ciência, as teorias passíveis de experimentação, ou seja, denota-se como campo de conhecimento a mensuração e análise de dados levantados, a partir dos experimentos desempenhados, sob esse viés, é inegável a contribuição de Lourenço Filho para tornar a Pedagogia, como ciência do campo educativo. Neste trabalho delineou-se como tema a representação de infância nas obras de Lourenço Filho, no período de 1932 a 1956.

A respeito dessa representação, alguns questionamentos foram suscitados: Como a infância foi retratada na obra de Lourenço Filho? A representação sobre a infância era universal? Como em cada obra literária as diferentes concepções sobre a infância foram delineadas? Impera em suas produções uma visão pragmática ou imaginativa sobre a infância?

A priori, havia o pensamento que identificariamos diversas concepções sobre a infância, entretanto, não poderíamos excluir completamente a suposição ainda que remota, a verificação de um caráter universal sobre a infância.

Para responder a esses questionamentos, levantamos os seguintes acervos para análise: “Os livros de leitura da série graduada de Pedrinho”, cujos títulos são: “*Pedrinho*”, “*Pedrinho e seus amigos*”, “*As Aventuras de Pedrinho*” e “*Maria Clara e Pedrinho*”.

A escolha dessas fontes não foi aleatória, a motivação propulsora está relacionada que esses livros circularam no ambiente escolar, sendo assim, a representação infantil contribuiria de forma maciça e eficaz com a produção de novos pensamentos sobre a infância.

Não se pode ignorar que há diversos estudos sobre a Escola Nova, a infância, utilizando as mesmas fontes escritas por Lourenço Filho, entretanto, com uma problemática distinta circunscrita nesta tese.

O maior desafio desta pesquisa, foi justamente escrever sobre um tema, utilizando semelhantes fontes, assuntos (escola nova, infância), sem perder de vista a inovação; característica indubitável de uma tese.

Por isso, de uma forma simples, porém não muito comum nos trabalhos acadêmicos, utilizamos a interdisciplinaridade para demonstrar que não há a criança da psicologia, da filosofia, das ciências sociais, o que existe são crianças, situadas em diferentes espaços, pertencentes às famílias concretas, detentoras de condições econômicas (des)favoráveis, vivendo uma etapa denominada como infância, por estar neste período vital, é um grupo humano que possui especificidades, necessidades, anseios, experiências próprias.

Sob o auspicio da fuga do seguro, percorreremos um novo caminho, na ânsia de não ser loquaz do que fora escrito em minha dissertação sobre a modernidade, a civilidade enunciada pelo escolanovismo e a trajetória sobre as distintas infâncias sob a perspectiva do habitus de Bourdieu.

Destarte, reforço que novos olhares serão evidenciados, outras referências bibliográficas serão reportadas e citadas, novos caminhos serão trilhados, pois se trata de um estudo cujo âmago deve ser a originalidade.

A tese estruturou-se em cinco capítulos, a saber: Capítulo 1: *O Conhecimento e a Infância*, o objetivo deste capítulo é analisar as teorias modernas sobre o conhecimento e a visão destas sobre a infância, onde é prenunciado que o homem ao nascer tem a mente como um papel

em branco a ser preenchido, pelo conhecimento produzido pelas experiências. Neste capítulo sublinhamos a ilusão da educação para todos, ao passo que a instrução escolar estaria destinada a um determinado grupo socioeconômico, à infância favorecida pela hereditariedade genética.

No Capítulo 2: *A Representação Social e suas implicações na Identidade do Sujeito*, a propositiva do capítulo tem como fundamento apresentar que em cada contexto histórico, geográfico haverá distintas infâncias, dirimindo desta forma o conceito uno sobre a infância, apregoado pelas diversas teorias, inclusive a escolanovista. Para apresentar uma infância mais semelhante a realidade, lançamos mão de alguns clássicos literários, para apresentar uma infância não representada nas obras voltadas para o contexto educacional.

O Capítulo 3: *A Imaginação Criativa, da Nova Civilidade Humanista ao Advento da Escola Ativa*, objetiva-se discutir sobre a natureza essencial presente na infância a imaginação, e as características proclamadas sobre a infância a partir da perspectiva da escola ativa. No Capítulo 4: *A Infância Representada no Ideário Escolanovista na Interpretação de Lourenço Filho*, este capítulo tem por finalidade apresentar a representação de infância proposta na Série Graduada de Leitura Pedrinho, elegeu-se tais obras em função da expressiva disseminação desta série no espaço escolar. Por ser este um local privilegiado, para a formação de mentalidades que irão reger o futuro do país.

E propositalmente deixamos o Capítulo 5: *A Infância Sertaneja: Silenciada*, por último, para assinalar que apenas a infância burguesa foi considerada nas obras de Lourenço Filho, a infância rural presente ainda no Brasil dos anos 1950, não foi retratada em momento algum nos literatos do escolanovista, reforçando a representação de uma infância universal, desconsiderando, desse modo as diferentes representações de infância. A tese apresentou o modo de vida da infância rural, recorrendo a fonte literária.

Sem a presença da literatura nesta tese, não conseguiria demonstrar a história que se aproxima da realidade, não seria possível tecer sobre as diferentes concepções de infância localizadas nos distintos espaços e tempos.

Por intermédio dos diferentes olhares sobre a infância, foi possível construir uma tese que destacasse na maior parte do tempo a infância, a criança, sem associá-la a escola em todo o tempo, sem representá-la como aluno.

O objeto de estudo elucidado sobre a representação da infância possibilitou conexão entre as diferentes teorias, visando identificar a representação de infância vigente nas obras de Lourenço Filho no período de 1932 a 1956, sem essas conexões entre os diferentes saberes, não notaríamos as contradições entre o que era apregoado e o que foi disseminado nas obras do pensador escolanovista.

CAPÍTULO 1 - O CONHECIMENTO E A INFÂNCIA

1.1 Considerações iniciais

A proposta deste capítulo é analisar os fatores que influenciam no desenvolvimento do intelecto da criança. No primeiro momento, apresentar-se-á, a teoria clássica de Locke sobre o conhecimento, a visão do filósofo sobre a criança. Posteriormente, abordar-se-á a arte universal em ensinar tudo a todos, proposta por João Amós Comenius, visando atender a perspectiva prenunciada pelos liberais em oferecer a educação para todos. Por fim, a ótica médica sobre progresso cognitivo e saudável da criança, em condições adversas, fundamentada na teoria do vínculo afetivo.

1.2 A questão sobre o conhecimento

John Locke, ilustrado filosófo do século XVIII, tecia a ideia de que o conhecimento só poderia ser obtido por intermédio das experiências vivenciadas. Produzir conhecimentos, para este filósofo, seria produzir ideias. Ou seja, o conhecimento advinha das experiências, pois o conteúdo da consciência humana (emoções, lembranças, pensamentos, etc.) advém daquilo que temos de experiência. Esses conhecimentos, Locke designava como ideias.

Enquanto por capacidade Locke (1999) compreendia como aptidão, habilidade de cada sujeito, predisposição dos indivíduos em exercer uma atividade, tais características seriam inatas. Exemplificação, se o sujeito tivesse aptidão para o trabalho braçal, sua capacidade o levaria a exercer esse labor; todavia, se a capacidade fosse inclinada para o mundo intelectual, o indivíduo envolveria-se naturalmente com a atividade intelectual.

Para Locke (1999), o pensamento deveria ser constituído por experiências externas aos sujeitos, oriundas das observações e sensações, enquanto as reflexões seriam resultantes das experiências internas.

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos pois, que a mente é, como dissemos um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o nosso próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos. (LOCKE, 1999 , p. 57).

As ideias possibilitam aos homens a consciência do pensamento, dotado de experiência e inteligência. Sendo assim, cada sujeito poderia ter a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre outrem, pois é desta forma que Locke define o ser humano: reflexão e razão. “Pessoa é um ser pensante inteligente dotado de razão e reflexão que pode considerar a si mesmo como si mesmo (*it self as it self*) ... Ser pessoa significa ter consciência do pensamento e nisso consiste a identidade pessoal” (NODARI, 1999, p. 65, grifo nosso).

Essa identidade pessoal nada mais é do que a individuação de cada ser, é a consciência de cada um, alcançada pela reflexão e razão, estas, por sua vez, proporcionarão ao sujeito a consciência de suas ações.

Conforme Locke, o conhecimento não seria imutável, uma vez que a razão provém das experiências, as quais podem ser alteradas conforme o tempo e o espaço vivenciado pelo ser. Desse modo, o conhecimento não seria algo absoluto, por isso, a razão é uma faculdade que precisa ser mobilizada. Essa ação pode ser movida em contato com a experiência sensível e a realidade empírica. É a partir dessa interação que os conhecimentos começam a ser produzidos (LOCKE, 1999). O conhecimento se forma por meio da experiência.

A partir da apreensão do conhecimento, o sujeito tornava-se útil ao desenvolvimento da Nação. Mais importante que o processo de escolarização seria a evolução de uma boa educação, focalizada na formação de um sujeito prudente, útil e virtuoso. O excerto a seguir, traduzido da obra de John Locke, reflete sobre tal preocupação:

A boa educação dos filhos é dever e preocupação maior dos pais, tanto que o bem-estar e prosperidade da nação dependem dessa, cada um deve seriamente colocar isso em seu coração; e posteriormente após examinar muito bem e distinguir o que é fantasia, costume, ou razão aconselha, no caso, o auxílio para promover o treinamento até a juventude, no que diz respeito às suas várias condições, que é o mais fácil, mais curto, e mais provável para produzir homens virtuosos, úteis e capazes em seus chamados distintos; embora que a maioria para ser cuidado é a vocação do cavalheiro. Pois, se os que de classificação são, pela sua educação uma vez definida a direita, eles rapidamente obterão todo o resto em ordem. (LOCKE, 2003, p. 3, tradução nossa)².

À família caberia o comprometimento em formar o sujeito necessário ao progresso nacional. Essas características deveriam ser ensinadas no seio familiar, para que os indivíduos

² “The well educating of their children is so much the duty and concern of parents, and the welfare and prosperity of the nation so much depends on it, that I would have every one lay it seriously to heart; and after having well examin'd and distinguish'd what fancy, custom, or reason advises in the case, set his helping hand to promote every where that way of training up youth, with regard to their several conditions, which is the easiest, shortest, and likeliest to produce virtuous, useful, and able men in their distinct callings; tho' that most to be taken care of is the gentleman's calling. For if those of that rank are by their education once set right, they will quickly bring all the rest into order”. (LOCKE, 2003, p. 3).

adquirissem virtudes basilares para o progresso e civilização de uma Pátria. Depreende-se, a partir dessa assertiva, que a educação, para Locke, deve ter como perspectiva um caráter utilitário e pragmático.

O principal objetivo de John Locke era formar homens gentis, cordados, que soubessem viver de modo adequado, consoante aos padrões comportamentais da sociedade. Por isso, o foco de John Locke não estava na vida da criança, mas em sua condição como adulto, o conhecimento a ser oferecido na infância era importante para o aprimoramento do intelecto, por isso, a teoria do conhecimento de Locke preocupava-se mais com a infância burguesa (pois era quem possuía acesso a escolarização), desta forma a educação deveria ser rigorosa, utilizando a honra e vergonha, sentimentos necessários, para controlar os instintos ambiciosos e egoístas da criança burguesa.

O governo do homem seria a sua própria razão, ou seja, o autocontrole, e a faculdade mental nortearia a conduta de cada indivíduo, por isso, o Estado não deveria intervir na condução da vida socioeconômica de cada sujeito.

Para conscientizar-se do certo e errado, a educação deveria contribuir recompensas e/ou castigos, dependendo da conduta de cada ser; “Recompensas, eu admito, e punições devem ser propostas às crianças, se desejamos trabalhar pautadas nelas”³ (LOCKE, 2003, p. 33, tradução nossa). O Estado deveria intervir apenas quando o indivíduo abrisse mão de sua liberdade, cujos fins seriam a erradicação ou a ação de minimizar os conflitos, de modo que os direitos do indivíduo fossem defendidos, uma vez que o Estado não é uma instância natural,

O motivo que leva os homens a entrarem em sociedade é a preservação da propriedade; e o objetivo para o qual escolhem e autorizam um poder legislativo é tornar possível a existência de leis e regras estabelecidas como guarda e proteção às propriedades de todos os membros da sociedade, a fim de limitar o poder e moderar o domínio de cada membro da comunidade. (LOCKE, 1978, p. 83).

Para Locke (1999), há três direitos considerados como naturais: liberdade, vida e a propriedade. Dessa forma, a educação voltar-se-ia para o aspecto disciplinar, fundamentados na moral e nos âmbitos físico e intelectual.

No aspecto físico, Locke (2003) aconselha a família a ter cuidado com a alimentação dos pequenos. A prescrição mencionada na sequência cita que os alimentos com açúcar ou

³ “Rewards, I grant, and punishments must be proposed to children, if we intend to work upon them” (LOCKE, 2003, p. 33).

qualquer outro alimento cujo teor aquecesse o sangue⁴ deveria ser evitado:

Para o pequeno almoço e jantar, o leite, o leite-lentilhas, água-gruel, creme de ovos, e vinte outras coisas, que estamos acostumados a fazer na Inglaterra, estão muito em forma para as crianças; somente, em tudo isso, tenha cuidado para que eles sejam simples, e sem muita mistura, e de forma muito restritiva. (LOCKE, 2003, p. 11, tradução nossa)⁵.

Numa sociedade em que o trabalho é o meio pelo qual todos os indivíduos poderiam alcançar riquezas e propriedades, mediante a acumulação de bens, não seria viável para a sociedade em questão. Um indivíduo sem ânimo, sonolento, ou preguiçoso, pois, atrapalharia o avanço econômico e social do Estado.

O bem-estar econômico e as riquezas da Nação tiveram como princípios norteadores as ideias liberais do economista Adam Smith. A ideia de mercado como o principal sustentáculo da ordem social possibilitou conceber a história do pensamento econômico sem a intervenção divina, amplamente difundida e defendida na Era Medieval.

Adam Smith, na obra *A Riqueza das Nações*, tece o quanto importante é a divisão social do trabalho para garantir a produtividade e a lucratividade no manufaturamento.

Cada indivíduo torna-se mais hábil em seu setor específico, o volume de trabalho produzido é maior, aumentando também consideravelmente o cabedal científico. É a grande multiplicação das produções de todos os diversos ofícios - multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho - que gera, em uma sociedade bem dirigida, aquela riqueza universal que se estende até as camadas mais baixas do povo. Cada trabalhador tem para vender uma grande quantidade do seu próprio trabalho, além daquela de que ele mesmo necessita; e pelo fato de todos os outros trabalhadores estarem exatamente na mesma situação, pode ele trocar grande parte de seus próprios bens por uma grande quantidade, ou - o que é a mesma coisa - pelo preço de grande quantidade de bens desses outros. Fornece-lhes em abundância aquilo de que carecem, e estes, por sua vez, com a mesma abundância, lhe fornecem aquilo de que ele necessita; assim é que em todas as camadas da sociedade se difunde uma abundância geral de bens. (SMITH, 1996, p. 70).

É interessante grafar o termo “todas as camadas da sociedade se difundem numa abundância geral de bens”. Conforme o pensamento de Smith, não é apenas o dono da indústria que obtém lucratividade. O empregado da fábrica também usufrui dessa abundância, pois é visando ao próprio interesse que o trabalhador “negocia” a sua força de trabalho, uma vez que

⁴ A ciência comprovou que pessoas com excesso de açúcar no sangue sofrem de cansaço constante, sonolência e fome excessiva, o que ocasiona uma queda de qualidade de vida, e tem impacto na vida ativa e laboral do indivíduo.

⁵ “For breakfast and supper, milk, milk-pottage, water-gruel, flummery, and twenty other things, that we are wont to make in England, are very fit for children; only, in all these, let care be taken that they be plain, and without much mixture, and very sparingly season'd with sugar, or rather none at all; especially all spice, and other things that may heat the blood, are carefully to be avoided”. (LOCKE, 2003, p. 11).

ambos têm interesse nos serviços prestados. Nenhuma ação, seja por parte do dono da indústria ou do empregado, é benevolente; esses dois segmentos visam à lucratividade por intermédio do acúmulo de riquezas mediante o trabalho.

Logo, se todos executarem a mesma tarefa, não haverá motivos para a Nação evoluir, e os indivíduos realizarem as trocas de serviços prestados. Essa troca é importante para garantir a divisão social do trabalho e a utilidade de cada ser para uma sociedade em constante desenvolvimento e ascensão.

A ação dos indivíduos em ofertar e comprar os serviços necessários para a sociedade propicia “naturalmente” a ordem social do mercado, pois os indivíduos tornam-se interdependentes.

Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho. A diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação. Ao virem ao mundo, e durante os seis ou oito primeiros anos de existência, talvez fossem muito semelhantes entre si, e nem seus pais nem seus companheiros de folguedo eram capazes de perceber nenhuma diferença notável. Em torno dessa idade, ou logo depois, começam a engajar-se em ocupações muito diferentes. Começa-se então a perceber a diferença de talentos, sendo que esta diferenciação vai-se ampliando gradualmente, até que, ao final, o filósofo dificilmente se disporá a reconhecer qualquer semelhança. Mas, sem a propensão à barganha, ao escambo e à troca, cada pessoa precisa ter conseguido para si mesma tudo o que lhe era necessário ou conveniente para a vida que desejava. Todos devem ter tido as mesmas obrigações a cumprir, e o mesmo trabalho a executar, e não pode ter havido urna tal diferença de ocupações que por si fosse suficiente para produzir uma diferença tão grande de talentos. (SMITH, 1996, p. 75).

Na assertiva exposta, a educação evidencia a mobilização social de um sujeito ou ao direcionamento de serviços que demandam o trabalho intelectual ou o trabalho braçal. Depreende-se que a educação é um postulado importante para o bom funcionamento da sociedade.

O indicativo nessa sentença possibilita a defesa da ideia de que são os sujeitos sociais os delimitadores da educação a ser oferecida em cada escola/sociedade. Ou seja, para cada sujeito (pertencente a uma esfera social e econômica), deverá haver um modelo educacional, todavia, este modelo deverá ser ímpar na defesa de que a educação deve formar sujeitos trabalhadores e úteis, para o avanço da Nação, independentemente de sua ocupação.

Destaca-se, nessa mesma perspectiva sobre educação diferenciada, o pensamento de Durkheim.

Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos "patrícios" não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, parcias noções de cálculo, canto e gramática! Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. (DURKHEIM, 1955, p. 25-26).

Conforme Durkheim, a educação advinha também da hereditariedade e da capacidade natural do talento de cada sujeito (diferente do pensamento de Adam Smith), por isso, para cada profissão de modo singular, deverá haver uma pedagogia para preparar essa criança para uma determinada função em sociedade. A geração mais experiente deverá educar uma geração despreparada e desconhecedora de todo o processo educacional, moral e civilizador, de modo que

A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí, a obra da educação. Basta enunciá-la dessa forma para que percebamos toda a grandeza que encerra. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, ou tornar tangíveis os germes, ainda não revelados, embora à procura de oportunidade para isso. Ela cria no homem um ser novo. Essa virtude criadora é, aliás, a apanágio da educação humana. (DURKHEIM, 1955, p. 27).

A ideia de hereditariedade em Émile Durkheim é importante para a compreensão de que os laços de solidariedade humana deverão ser interdependentes, à medida que uma geração familiar transmite para a outra os dons naturais para exercer um determinado ofício social. Observa-se, dessa forma, que as relações entre a infância e as gerações mais experientes ocorreriam de modo a repassar para as futuras gerações noções de regras, condutas e normas, dependendo da posição a qual o grupo infância integrava.

Esse ideal viabilizaria a permanência das "castas" sociais, impossibilitando o desajustamento socioeconômico, pois cada indivíduo permaneceria na função social a qual tem aptidões e talentos naturais. Eis como deveria ser a representação da infância em cada contexto social e econômico. Essa teoria orienta a atividade educativa, calcada na hierarquia das capacidades, sedimentada na natureza social de cada ser, o que refletiria na conduta social do grupo infância. A ausência de liberdade de decisões é outro postulado importante para diferenciar a filosofia de Adam Smith e Émile Durkheim.

Para o primeiro, o fato de os sujeitos não usufruírem uma educação de qualidade estaria diretamente relacionado à ausência de dispêndios para custear essa educação. Além disso, a

educação deveria oferecer os elementos rudimentares: ler, escrever, contar, para a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Doravante, a necessidade de trabalhar deveria prevalecer sobre os estudos, uma vez que os sujeitos oriundos de um grupo social inferior economicamente não teriam como pagar pelos serviços prestados, cabendo ao Estado o custeio da oferta de uma educação pública. Entenda-se que este custeio deveria ser bastante reduzido para não onerar este ente, e, por consequência, para não impelir a presença do sujeito jovem, dotado de vigor, na ordem econômica, trocando sua mão de obra pelo capital a ser ofertado.

Mas embora a gente comum não possa [sic], em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, as partes essenciais da educação, como ler, escrever e contar, devem ser adquiridas tão cedo quanto possível, de tal modo que as pessoas que vão trabalhar nas ocupações mais inferiores tenham tempo de as adquirir antes de se empregarem. Com um custo bastante reduzido, as instituições públicas podem facilitar, podem encorajar, e podem até impor a quase todas as pessoas a necessidade de adquirir essa educação fundamental. As instituições públicas podem facilitar esta aquisição estabelecendo uma pequena escola em cada paróquia ou bairro onde as crianças sejam ensinadas através de um custo tão reduzido que até o trabalhador comum o possa suportar; o mestre será apenas em parte pago pelo sector público, pois se o for na totalidade depressa aprende a negligenciar a sua atividade. (SMITH, 1996, p. 23).

Estabelecer pequenas instituições em cada bairro, povoado, cidade é a ideia iluminista propagada e defendida por Adam Smith. Esse ideal supervalorizava a razão como um aspecto a ser considerado no autogoverno de cada indivíduo, ideal defendido por John Locke. Mas por que a citação no texto de uma pequena escola? Para que o Estado não arque com dispêndios cujos interesses são prioritariamente dos sujeitos e não do ente.

Tanto que, para aqueles cujas condições não permitiam arcar com os custeos de uma boa escola, o Estado deveria possibilitar a aquisição do básico para o homem moderno: ler, escrever e contar, esta educação designada como fundamental na época, (termo legislado até hoje, no século XXI), por serem esses três elementos considerados como basilares para o cotidiano do homem moderno. Smith reconhece que “As três partes mais importantes da educação literária – ler, escrever e contar – continuam a ser mais vulgarmente adquiridas nas escolas privadas do que nas públicas; e raramente acontece alguém não as adquirir no grau em que é necessário adquiri-las” (SMITH, 1996, p. 27).

Essa sentença reforça a ideia de Smith de que, se o indivíduo deseja atender a uma necessidade, ou desejo subjetivo, deverá ter renda per capita, para que a troca entre capital e instrução fosse empreendida. Uma boa educação, além de haver um alto custeio, não é interessante para o Estado haver formação intelectual de todos os sujeitos, pois essa ação implicaria na gradativa diminuição de mão de obra nas indústrias e empresas, e, por

consequência, impediria o avanço econômico de uma Nação.

Este seria o caráter democrático⁶ da educação, ramificado pelo liberalismo. A educação deveria ser ofertada para todos, contudo, a qualidade da educação dependeria se o indivíduo teria condições ou não em pagar por esta instrução.

No âmbito do universo liberal, a educação é o instrumento para o desenvolvimento das capacidades naturais do individuo, a escola é o local de oferta privilegiado para esta “igualdade de oportunidades”, tendo como pressuposto filosófico a “igualdade natural dos homens”.

Neste pensamento ilusório sobre as igualdades de oportunidades, a escola, na perspectiva liberal torna-se reforçadora das desigualdades, pois a instrução escolar é orientada visando os diferentes grupos sociais. Responsabilizando o indivíduo por sua incompetência em não atingir patamares sociais mais elevados, pois estava sendo concedida por meio da educação oportunidade igual para todos.

A educação deve ser democrática, em função da capacidade de cada sujeito (hierarquia das capacidades). Dessa forma, é preciso ofertar as mesmas oportunidades educacionais para todos os grupos sociais. Contudo, a escola deveria desenvolver as potencialidades e capacidades individuais de cada discente.

Desta forma, advoga-se a ideia da educação para todos. Todavia, uma educação diferenciada atendendo prioritariamente às necessidades sociais da economia capitalista para a Nação ter ascensão econômica.

Era importante não romper os laços de solidariedade humana⁷, pois em uma sociedade democrática é salutar a diversidade de aptidões sociais para estreitar a cooperativismo, a

⁶ “Na Escócia, a criação destas escolas de paróquia ensinou quase todas as pessoas comuns a ler, e grande parte delas a escrever e a contar. Em Inglaterra, a criação de escolas de caridade teve um efeito similar, mas não tão generalizado, pois a sua criação não foi tão universal. Se, nessas escolas, os livros através dos quais as crianças aprendem a ler fossem mais instrutivos do que costumam ser e se, em vez de algumas noções de latim que por 24 Leituras Liberais sobre Educação vezes aí se ensinam aos filhos da gente comum e que pouca utilidade lhes pode ter, lhes ensinassem aspectos elementares de geometria e mecânica, a educação literária desta gente seria talvez tão completa quanto possível. São muito poucos os ofícios que não dão oportunidade de aplicar os princípios da geometria e da mecânica, pelo que as pessoas comuns poderiam gradualmente exercitar e aperfeiçoar o seu domínio desses princípios, que constituem também a introdução necessária às mais sublimes e às mais úteis ciências. As instituições públicas podem estimular a aquisição dessas partes essenciais da educação mediante a atribuição de pequenos prémios e pequenas insígnias de mérito aos filhos das pessoas comuns que se destaquem nas mesmas. As instituições públicas podem impor a quase todo o povo a necessidade de adquirir estas partes essenciais da educação, sujeitando cada indivíduo a um exame ou prova antes de poder pertencer a qualquer corporação ou de lhe ser permitido exercer qualquer ofício, seja numa aldeia ou numa cidade com corporação”. (SMITH, 1996, p. 24-25).

⁷ “Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral duradoura que ligue uma geração à outra: a sociedade”. (DURKHEIM, 1955, p. 33).

solidariedade entre os organismos e os laços sociais. A aptidão social⁸ de cada indivíduo ampliaria a noção da finalidade prática da vida em sociedade, como aspirava a modernidade.

Sob a égide de propiciar o conhecimento a todos, abordar-se-á sobre a Didática, cuja finalidade é a arte de ensinar tudo a todos (COMENIUS, 2001), o tratado universal de Comenius é essencialmente teológico, pois DEUS é o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem; ELE é a fonte que jorra toda inteligência e conhecimento.

Ao longo desse tratado, há discriminações de capítulos para explicar como deve ser o ensino em cada área: Método para Ensinar Artes⁹, Método para Ensinar as Línguas¹⁰, Método para ensinar Moral¹¹, dentre outros capítulos. A arte de ensinar tudo a todos precisa de uma metodologia sistematizada, apontando como ensinar os saberes essenciais para o homem. A preocupação era “fundar um método universal para as escolas universais”. (COMENIUS, 2001, p. 4).

Ensinar tudo a todos era uma questão entrelaçada à metodologia: qual o melhor “caminho” para ensinar? Constituindo como pergunta central da Didática: como ensinar? A Didática deveria atender aos diversos interesses¹² cumprindo sua finalidade prática, esta, por

⁸ “Não podemos, nem nos devemos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe”. (DURKHEIM, 1955, p. 39).

⁹ “A teoria das coisas é fácil e breve, e não produz senão prazer; ao contrário, a sua aplicação é árdua e demorada, proporcionando maravilhosas vantagens», diz Vives [1]. Sendo as coisas assim, importa investigar com diligência o método de guiar facilmente a juventude a pôr em prática as coisas que dizem respeito às artes técnicas... Aprenda-se a fazer fazendo”. (COMENIUS, 2001, p. 107).

¹⁰ “As línguas aprendem-se, não como uma parte da instrução ou da sabedoria, mas como um instrumento para adquirir a instrução e para a comunicar aos outros. Por isso, não devem aprender-se todas, o que é impossível, nem muitas, o que é inútil, além de que roubaria o tempo devido ao estudo das coisas; mas apenas as necessárias. Ora, são necessárias: a língua materna, para tratar dos negócios domésticos; as dos países vizinhos, para entrar em relações com eles (assim, para os polacos, de uma parte, a língua alemã, e, de outra parte, a língua húngara, a romena e a turca); para ler livros sabiamente escritos, a latina, que é a língua comum da gente instruída; para os filósofos e para os médicos, a grega e a arábica; para os teólogos, a grega e a hebraica”. (COMENIUS, 2001, p. 111).

¹¹ “Importa, portanto, esforçar-se, quanto possível, por estabelecer com exatidão a arte de incutir no nosso espírito a moral e a piedade autênticas, e por introduzi-las nas escolas, para que estas sejam verdadeiramente, como são chamadas, oficinas de homens” (COMENIUS, 2001, p. 116). Há dezenesseis cânones para ensinar a moral, assim como David Hume, Comenius asserta sobre a importância da virtude, prudência e temperança no comer, dormir, na palavra, nada deve ser feito em excesso. “A prudência adquire-se por uma boa instrução, aprendendo a conhecer as verdadeiras diferenças das coisas e o seu valor”. (COMENIUS, 2001, p. 117).

¹² **“UTILIDADE DA ARTE DIDÁTICA Que a Didática se baseie em retos princípios interessa:** 1. Aos pais que, até agora, na maioria dos casos, ignoravam o que deveriam esperar de seus filhos. Contratavam preceptores, pediam-lhes, acarinhavam-nos com presentes e até os mudavam, quase sempre em vão e às vezes com algum fruto. Conduzido, porém, o método didático a uma certeza infalível, será impossível, com a ajuda de Deus, não obter sempre o efeito esperado. 2. Aos professores, a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças; ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, obter um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e de fadiga. 3. Aos estudantes, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber. 4. Às escolas, porque, corrigido o método, poderão, não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até ao infinito. Com efeito, serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atrações. E quando (pela infalibilidade do método), de qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário), nunca será possível que faltem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos. 5. Aos Estados, segundo o testemunho de Cicero [1], atrás citado. Com o qual concorda o seguinte passo (referido por

sua vez, remetia à ideia de um sujeito integral: dotado de moral, conhecimento, espiritualidade.

Comenius tecia a ideia de que o ensino deveria ser gradativo, do menos complexo para o mais complexo; dividido em quatro etapas: “I. O regaço materno seja a escola da infância; II. A escola primária (*ludusliterarius*), ou escola pública de língua vernácula, seja a escola da puerícia; III. A escola de latim ou o ginásio seja a escola da adolescência; IV. A Academia e as viagens sejam a escola da juventude”. (COMENIUS, 2001, p. 140).

O que haveria de ser alterado em cada etapa de ensino seria essencialmente a forma de ensinar; porque a forma como se ensina para uma escola voltada para a infância não deve ser efetivada da mesma maneira na academia: “1. Porque numa escola importa ensinar de uma maneira, e noutra de outra. 2. Porque numa escola é necessário insistir mais numas coisas, e noutras”. (COMENIUS, 2001, p. 140).

Comenius defendia a ideia de que numa escola cujo público era criança em fase maternal deveria ser trabalhada com a experiência externa. Nessa perspectiva, é preciso conhecer todos os objetos distintamente, mediante os sentidos externos. “Na escola primária, devem exercitarse os sentidos internos, a imaginação e a memória, juntamente com os seus órgãos executores, as mãos e a língua, lendo, escrevendo, pintando, cantando, contando, medindo, pesando, imprimindo várias coisas na memória etc. (COMENIUS, 2001, p. 141).

Conforme Comenius (2001), a ação de imaginar e a memorização estão associadas. Atualmente, estudos neurológicos confirmam o que Comenius e tantos outros filósofos defendiam: a imaginação é um elemento necessário para o desenvolvimento cognitivo; a memória é importante para trazer à tona conceitos, experiências e acontecimentos registrados advindos das experiências. Por isso, constituem uma capacidade intelectual importante para fins de registro.

Ou seja, o cérebro retém as experiências vivenciadas na memória¹³.

Stobeo) de Diógenes, discípulo de Pitágoras: «Qual é o fundamento de todo o Estado? A educação dos jovens. Com efeito, as videiras que não são bem cultivadas nunca produzem bom fruto» [2]. 6. À Igreja, pois somente a reta organização das escolas pode ter como resultado que às igrejas não faltem professores instruídos, e aos professores instruídos não faltem alunos apropriados. 7. Finalmente, interessa ao Céu que as escolas sejam reformadas de modo a ministrarem aos espíritos uma cultura exata e universal, não sendo assim de admirar que, com o fulgor da luz divina, mais facilmente sejam libertados das trevas aqueles a quem o som da trombeta divina não consegue acordar. Efetivamente, embora se pregue o Evangelho aqui e além, e oxalá seja pregado até ao fim do mundo, todavia, como em qualquer reunião pública, nas feiras, nas pensões ou em qualquer outro tumultuoso ajuntamento da gente, costuma acontecer que não se faz ouvir somente ou principalmente quem pronuncia ótimos discursos, mas, conforme alguém se encontra com outro ou lhe está vizinho, de pé ou sentado, assim o ocupa ou detém com as suas ninharias; de igual modo acontece no mundo. Cumpram os ministros da palavra o seu dever com todo o zelo possível: falem, exortem, supliquem; todavia, não serão ouvidos pela parte mais importante da população”. (COMENIUS, 2001, p. 13-14, grifo nosso).

¹³ A importância da memória para o sujeito cognoscente é reconhecida ao longo da história do pensamento em geral. Santo Agostinho, por exemplo, chegava a igualar mente e memória, afirmando que todo funcionamento psicológico depende da memória. Assim, aquisição de hábitos, a compreensão do significado das palavras, e o

Observa-se que Comenius advogava a ideia de memória no ensino junto à ação da imaginação. Em momento algum defendia-se o “ato de decorar”, ou *vulgarmente* chamado como “decobreba”, uma vez que esses conceitos não têm significados científicos e remetem-se à noção de armazenar conteúdos sem nenhum esforço intelectual, visando a um fim específico.

As escolas que se apropriaram do ensino tradicional como método de ensino ao longo do tempo “dissolveram” o conceito inicial de Amós Comenius (2001) em trabalhar a imaginação e memória, e não ao ato de *decorar*, como muitas escolas impunham.

Sabe-se que a pedagogia Hebartiana recorreu ao pensamento de Comenius para a organização didático-pedagógica do ensino moderno (NARODOWSKI, 2001). Contudo, nela não havia a menção de que o ato de *decorar* era importante. Por que essa ideia foi disseminada no contexto escolar? Seria por falta de conhecer a teoria educacional primária, elaborada pelo próprio autor?

A didática, na contemporaneidade, ainda é utilizada com o mesmo fim, para o processo de ensino, e o questionamento imerso no campo didático permanece: qual a melhor metodologia para ensinar um determinado conhecimento? Como ensinar esse conhecimento? Depreende-se que esses questionamentos não devem estar dissociados das questões intrínsecas ao currículo: por quê, para quê, para quem, o que ensinar?

A didática ocupa-se da formação do professor, possibilitando a ele caminhos, percursos diversificados para ensinar os conteúdos para todos os cognoscentes. Por isso, a didática constitui campo de saber primordial para o processo de ensino.

Em quaisquer cursos, seja no espaço formal ou não, é necessária a utilização da didática enquanto campo de conhecimento, não focalizando esta como um instrumento, mas como proposta teórica e metodológica que se interessa propagar o conhecimento a todos os interessados.

Quem lida com o campo do saber é o professor, por isso, muitos defendem a ideia da Didática enquanto ciência para a constituição básica do curso de pedagogia, pois é este o ramo de conhecimento que sedimenta a formação profissional docente.

Confere-se a congruência do conceito de que a Didática emana teorias necessárias para a formação do professor. Todavia, essa congruência sozinha não responde pelo processo pedagógico; é preciso haver a fundamentação epistemológica do currículo, juntamente à psicologia da educação, cujo interesse é compreender como o ser aprende e como o sujeito se desenvolve.

reconhecimento de si mesmo como uma continuidade no tempo são capacitações da memória (Agostinho, séc. IV) (CUNHA; ANDRADE E SILVA, 2010, p. 46).

Essa ciência, em particular, empreende um “divisor de águas” ao processo pedagógico, que, *a priori*, centrava-se no processo de ensino (figura do professor), e, posteriormente, e focaliza no processo de aprendizagem (figura do aluno)¹⁴, postulado teórico importante para a compreensão do pensamento escolanovista.

A psicologia da educação, ou comumente designada como psicologia escolar, tem seu trajeto histórico no Brasil marcado por três fases: a primeira remete-se aos anos de 1906 a 1930, na Primeira República, sublinhado por estudos de laboratório num modelo europeu, e não havia nenhuma preocupação em intervir ou transformar a realidade; a segunda fase compreende os anos de 1930 a 1960, cuja essência está atrelada ao tecnicismo de origem norte-americana; e a terceira fase é apontada a partir de 1960. A figura do psicólogo escolar é chamada para discutir as questões pedagógicas no interior da escola, tendo um caráter salvacionista, o solucionador de todos os problemas, em especial as questões comportamentais e de aprendizagem (PATTO, 1984).

No Brasil, a primeira função do psicólogo escolar foi a de mensurar habilidades e inteligências, classificar a capacidade da criança em aprender e se aprimorar nos vários graus de habilidades, conforme a progressão escolar de cada sujeito. A inserção desta como ciência que estuda o comportamento, o processo de aprendizagem do ser humano e as relações entre os sujeitos no mundo¹⁵ foi possível mediante a legitimação da psicologia enquanto ciência¹⁶, em 1879.

A psicologia adquiriu seu *status* científico em 1879, com a inauguração do Laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt. Este médico, fisiologista, interessava-se por desenvolver estudos sobre a psicofisiologia dos processos mentais, ou seja, sobre os processos elementares da consciência. (LIMA, 2005, p. 18, grifo nosso).

A primeira escola para mensurar a inteligência foi desenvolvida por Alfred Binet¹⁷ na

¹⁴ Atualmente, fala-se em processo de ensino-aprendizagem pois parte-se da premissa que não há como dissociar os verbos ensinar e aprender, uma vez que só se ensina se há sujeitos para aprender, e por conseguinte, só se aprende, se há pessoas para ensinar.

¹⁵ “Wundt foi precedido por Francis Galton (1822-1911) que, em 1869, publicou sua obra *Hereditary Genius* como início de seu projeto eugenista, baseando-se na obra *A Origem das Espécies* de seu contemporâneo e parente, Charles Darwin. A partir daí, realizou vários trabalhos em seu laboratório de psicometria, no *University College*, de Londres, tendo como objetivo principal medir a capacidade intelectual e provar a determinação hereditária das aptidões humanas, para que fosse possível selecionar os mais capazes, aprimorando a espécie humana”. (LIMA, 2005, p. 18-19).

¹⁶ “O período pós-revolução industrial, com a vitória da burguesia liberal, é o pano de fundo sobre o qual Galton desenvolveu sua teoria. Num contexto em que a burguesia emergente reafirmava seu poder tendo como base o liberalismo, pautado num ideal de igualdade de oportunidades para todos, as diferenças entre classes sociais eram concebidas a partir da explicação de que uns eram mais capazes do que outros, recebendo respaldo nos instrumentos de medida de inteligência e personalidade criados por Galton”. (LIMA, 2005, p. 19).

¹⁷ “Filho de um médico e de uma pintora, Alfred Binet nasce em Nice, no ano de 1857. Em Paris, termina seus estudos secundários no Lycée Louis-le-Grand e se inscreve na Faculdade de Direito. Ao longo dos estudos jurídicos, manifesta interesses que são de ordem totalmente diferente. Em 1880, a prestigiosa *Révue Philosophique*, dirigida por Théodore Ribot, publicou os dois primeiros artigos de Binet sobre psicologia

França. Embora atualmente os testes de *Quoeficiente* de Inteligência sejam veementemente criticados, é interessante sublinhar a relevância deles para o contexto histórico, pois ao contrário do que estava sendo proposto. Até Binet, a criança era uma “tábula rasa”, a partir do pensamento de Binet a inteligência era determinada pela genética.

Alfred Binet postula o antagônico: a criança tem conhecimento, possui inteligência, e, por sua vez, é determinada pelos fatores genéticos. Por isso, a educação deve trabalhar essas inteligências conforme a capacidade de cada um, medida pelo *quoeficiente* de inteligência. Há aqui a ênfase na diferença subjetiva de cada ser no processo de aprendizagem, determinada pela genética de cada um. Por isso, a necessidade em medir a inteligência, como representados nos Quadros de 1 a 10, pois esta faculdade mental dependeria intimamente dos fatores genéticos intrínsecos no ser.

Mediante o *quoeficiente* de inteligência de cada sujeito é que ocorreria a indicação desse ser passível ou não de escolarização em uma escola normal, ou se deveria ser encaminhado para um espaço de escolas excepcionais.

Quadro 1: Test Structure of the Stanford-Binet: 1916 to 2003

Edition	Structure Abilities	Measured
1916	Parallel vocabulary tests Single age scale	General intelligence
1937	Form L vocabulary test Parallel age scales	General intelligence
1960/1973	Vocabulary test Single age scale	
1986	Vocabulary routing test Subtest point scales	General intelligence Verbal Reasoning Abstract/Visual Reasoning Quantitative Reasoning Short-Term Memory
2003	Hybrid structure Verbal routing test Nonverbal routing test Verbal and nonverbal age scales	General intelligence Knowledge Fluid Reasoning Visual-Spatial Processing Working Memory Nonverbal IQ Verbal IQ

Fonte: Becker (2003, p. 6).

das sensações e das imagens, assuntos que eram debatidos no momento. Ribot incentivava Binet a se manter na direção em que acabara de se engajar”. (ZAZZO, 2010, p. 20).

Quadro 2: Estrutura de teste de Stanford-Binet: 1916 a 2003

Edição	Habilidades da Estrutura	Medidas
1916	Testes de vocabulário paralelo Escala de idade única	Inteligência Geral
1937	Teste de vocabulário do formulário L Escalas de idade paralelas	Inteligência Geral
1960/1973	Teste de Vocabulário Escala de idade única	
1986	Teste de Roteamento Verbal Escalas de pontos do subteste	Inteligência Geral Raciocínio verbal Raciocínio Abstrato/Visual Raciocínio Quantitativo Memória de curto prazo
2003	Estrutura Híbrida Teste de Roteamento Verbal Teste de Roteamento Verbal Teste de Roteamento Não-Verbal Escalas de idade verbal e não verbal	Inteligência Geral Conhecimento Raciocínio Fluido Processamento Visual-Espacial Memória de trabalho QI Não-Verbal QI Verbal

Fonte: Becker (2003, p. 6).

Para cada idade cronológica haverá um tipo de inteligência mental. Caso esta não coadunasse com a idade cronológica, esse sujeito poderia ser considerado como “anormal” ou atrasado.

Quadro 3: Subtests: Verbal Reasoning

Areal subtest	Ages	Reliability	Content
Vocabulary	2-23	.87	Examinees supply word definitions. The first 15 items tap receptive word knowledge (examinees name pictured objects), and items 16 through 46 are presented both orally and in writing vocabulary
Comprehension	2-23	.89	Items 1 through 6 require the receptive identification of body parts. Items 7 through 42 elicit verbal responses associated with practical problem solving and social information.
Absurdities	2-14	.87	This subtest presents situations that are essentially false or contrary to common sense. Examinees point to the inaccurate picture among three alternatives (items 1 through 4), or they verbalize the absurdity in a single picture (items 5 through 32).
Verbal Relations	12-23	.91	Examinees state how three words, out of a four-word set, are similar. The fourth word in each item is always different from the three words preceding it.

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 4: Subtestes: Raciocínio verbal

Subteste da área	Idades	Confiabilidade	Conteúdo
Vocabulário	2-23	.87	Examinandos fornecem as definições das palavras. Os primeiros 15 itens capturam o conhecimento da palavra receptiva (examinandos nomeiam os objetos das figuras), e os itens de 16 a 46 são apresentados oralmente e em vocabulário escrito.
Compreensão	2-23	.89	Os itens 1 a 6 exigem a identificação receptiva das partes do corpo. Os itens de 7 a 42 provocam respostas verbais associadas à solução prática de problemas e informações sociais.
Absurdos	2-14	.87	Este subteste apresenta situações que são essencialmente falsas ou contrárias ao senso comum. Os examinandos apontam para o quadro impreciso entre três alternativas (itens de 1 a 4), ou verbalizam o absurdo em uma única figura (itens de 5 a 32).
Relações Verbais	12-23	.91	Os examinandos afirmam como três palavras, de um conjunto de quatro palavras, são semelhantes. A quarta palavra em cada item é sempre diferente das três palavras que a precedem.

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 5: Quantitative Reasoning

Areal subtest	Ages	Reliability	Content
Quantitative	2-23	.88	Examinees are required to count, add, seriate, or complete other numerical operations (e.g., count the number of blocks pictured; how many 12" by 12" tiles would be needed to cover a floor that is 7 feet by 9 feet?).
Number Series	7-23	.90	A row of four or more numbers is presented, and the task is to identify the principle underlying a series of four or more numbers and to apply that principle to generate the next two numbers in the series (e.g., 1,3, 7, 15, _, _).
EquationBuilding	12-23	.91	Examinees resequence numerals and mathematical signs into a correct solution (e.g., 15, 12, 2, 25, =, +, -).

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 6: Abstract/Visual Reasoning

Areal subtest	Ages	Reliability	Content
PatternAnalysis	2-23	.92	Items 1 through 6 require examinees to complete formboards. Items 7 through 42 involve the replication of visual patterns through block manipulations.
Copying	2-13	.87	Examinees either reproduce block models (items 1 through 12) or draw geometric designs, such as lines, rectangles, and arcs, that are shown on cards (items 13 through 28).
Matrices	7-23	.90	Each item presents a matrix of figures in which one element is missing. The task is to identify the correct element among multiple-choice alternatives.
PaperFoldingandCutting	12-23	.94	Figures are presented in which a piece of paper has been folded and cut. Examinees chose among alternatives that show how the paper might look if it were unfolded.

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 7: Raciocínio Quantitativo

Subteste de Área	Idades	Confiabilidade	Conteúdo
Quantitativo	2-23	.88	Os examinandos são obrigados a contar, adicionar, serializar ou completar outras operações numéricas (por exemplo, contar o número de blocos representados; quantas telhas 12" por 12" seriam necessários para cobrir um piso que é de 7 pés por 9 pés?).
Série Numérica	7-23	.90	Uma linha de quatro ou mais números é apresentada e a tarefa é identificar o princípio subjacente a uma série de quatro ou mais números e aplicar esse princípio para gerar os próximos dois números da série. (e.g., 1,3, 7, 15, _, _).
Equation Building	12-23	.91	Examinandos resequenciam números e sinais matemáticos em uma solução correta (e.g., 15, 12, 2, 25, =, +, -).

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 8: Raciocínio Abstrato/Visual

Subteste de Área	Idades	Confiabilidade	Conteúdo
Análise de Padrões	2-23	.92	Os itens de 1 a 6 exigem que os examinandos preencham os quadros de formulários. Os itens de 7 a 42 envolvem a replicação de padrões visuais por meio de manipulações de bloco.
Cópia	2-13	.87	Os examinandos reproduzem modelos de bloco (itens de 1 a 12) ou desenham desenhos geométricos, como linhas, retângulos e arcos mostrados em cartões (itens de 13 a 28).
Matrizes	7-23	.90	Cada item apresenta uma matriz de figuras em que um elemento está faltando. A tarefa é identificar o elemento correto entre as alternativas de múltipla escolha.
Dobradura e corte de papel	12-23	.94	São apresentadas figuras em que um pedaço de papel foi dobrado e cortado. Os examinandos escolheram entre alternativas que mostram como o papel pode parecer se estiver desdobrado.

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 9: Short-TermMemory

Areal subtest	Ages	Reliability	Content
BeadMemory	2-23	.87	Examinees recall the identity of one or two beads exposed briefly (items 1 through 10), or they reproduce bead models in a precise sequence (items 11 through 42).
Memory for Sentences	2-23	.89	Examinees are required to repeat each word in a sentence in the exact order of presentation.
Memory for Digits	7-23	.83	Examinees repeat digits either in the sequence they are presented, or in reverse order.
Memory for Objects	7-23	.73	Pictures of objects are viewed briefly. Examinees then identify the objects in correct order from a larger array.

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Quadro 10: Memória de curto prazo

Subteste de Área	Idades	Confiabilidade	Conteúdo
Memória para Contas	2-23	.87	Os examinandos lembram a identidade de uma ou duas contas expostas brevemente (itens de 1 a 10) ou reproduzem modelos de contas em uma sequência precisa (itens de 11 a 42).
Memória para frases	2-23	.89	Os examinandos precisam repetir cada palavra em uma frase na ordem exata de apresentação.
Memória para Dígitos	7-23	.83	Examinandos repetem dígitos na sequência em que são apresentados ou na ordem inversa.
Memória para Objetos	7-23	.73	Fotos de objetos são vistas brevemente. Examinandos, em seguida, identificam os objetos na ordem correta de uma matriz maior.

Fonte: Youngstrom et al. (2003, p. 220).

Os testes expostos têm como proposta mensurar a capacidade de memorização em cada faixa etária. Para isso, o professor deveria nortear-se pelos procedimentos citados. Por exemplo, em relação à memória para objetos (último tópico), o examinador deveria apresentar rapidamente imagens de alguns objetos, e, posteriormente, o sujeito submetido aos testes deveria identificá-los na mesma ordem em que foi apresentada. A pontuação mínima a ser alcançada seria 73, e a idade delineada para o teste proposto é dos sete aos vinte e três anos.

Ainda que os testes de Binet, hoje, sofram revés¹⁸ da maior parte dos profissionais da educação, é incontestável o contributo de Alfred Binet em evidenciar quantitativamente que a criança pensa algo inconcebível em séculos anteriores, dada a lógica que a criança é um vir a ser, e necessita de um adulto para preencher a mente dela com os saberes produzidos pelos adultos ao longo dos séculos.

Com o advento dos testes de Binet, ou comumente designados como testes de *Quoeficiente de Inteligência (QI)*¹⁹, houve um marco revolucionário na forma de conceber a criança, considerando-a como um ser que pensa, capaz de compreender o mundo por si mesma, e formular os seus próprios pensamentos, seja por intermédio da organização verbal, memorização de imagens e/ou números, seja pela visão, ou qualquer outro sentido que

¹⁸ Na organização dos grupos escolares, os testes de Binet eram referência para separar os alunos em adiantados ou atrasados, passíveis ou não de serem escolarizados em instituições regulares, caso não fossem deveriam ser direcionados para as escolas excepcionais.

¹⁹ Para encontrar o quoeficiente de inteligência é preciso multiplicar a idade mental por 100 e dividir o resultado pela idade cronológica.

possibilita as interpretações abstratas de fatos e acontecimentos.

Esses testes padronizaram e forneceram com propriedade o que era ser criança, como em cada etapa etária ela deveria se portar e como deveria ser o respectivo desenvolvimento, colaborando com a representação de infância a ser delineada nos programas oficiais. Qual é a relação entre infância, modernidade e conhecimento, conforme título deste capítulo? A modernidade insere o homem no centro do universo (antropocentrismo). Todo saber torna-se passível de questionamento e validação.

Os estudos tornam-se científicos, mediante a experimentação e a comprovação dos resultados. Nesse sentido, as hipóteses são formuladas, uma vez que o conhecimento pode ser corroborado, refutado ou transformado, com o passar do tempo. O conhecimento, tal como o ritmo da vida moderna, é fugaz e dinâmico, concedendo ao homem novas formas de interpretações consonantes com o mundo, com o ser e o com o contexto vivenciado.

Nesse sentido, o espaço urbano é revisitado, novos pilares para as relações são assentados, tendo como referência a delimitação do espaço geográfico para cada um. Nos centros urbanos residia o grupo notório, enquanto nas regiões periféricas, alojavam de qualquer maneira as camadas populares. A ocupação do espaço geográfico reflete o lugar que cada grupo social ocupa na sociedade moderna e capitalista.

Dessa forma, as relações sociais são desenvolvidas dependendo do espaço que o sujeito ocupa nessa sociedade. Além disso, as delimitações territoriais denotam o que é moderno (cidade) e o que é retrógado (campo).

O saber da ciência e o espaço urbano foram se constituindo em elementos fundamentais para a sociedade capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas. O liberalismo está associado a esse contexto e se funda no resgate do indivíduo, na ideia do homem criador e criativo, organizador de seu próprio mundo. E esse resgate, como sabemos, está relacionada ao momento do renascimento, do movimento protestante, ao início do capitalismo, à produção de um olhar menos religioso, menos espiritual sobre as coisas da natureza e da sociedade, [...] e que vai refletir enormemente nos pressupostos das reformas urbanas e reformas escolares durante o século XIX. (VEIGA, 1994, p. 23).

Para os saberes se constituírem, em especial no campo moral, é preciso haver uma relação entre saber e indivíduo. Nessa congruência de pensamento, as gerações mais velhas transmitiriam os saberes necessários às gerações mais novas. Esse grupo que antecede ao grupo infância tem a missão em educar, civilizar, moldar os comportamentos infantis para que esses sejam correspondentes ao período vivenciado, para que o grupo mais jovem possa se integrar e pertencer à sociedade. Portanto, a alocação em um determinado *status* social implicará na

apreensão de saberes e práticas civilizatórias diferenciadas, pois o conhecimento entre as diferentes camadas deve ser distinto.

As identidades, os hábitos e as condutas são construídas pelo homem. Assim como os saberes e o espaço urbano, a racionalização do tempo e do espaço e as novas formas de ser e viver devem ser asseguradas para que a representação do indivíduo como pertencente a um determinado grupo social seja evidenciada.

Em função das novas configurações do território urbano, a rua, por exemplo, torna-se um lugar perigoso, onde as crianças podem aprender palavras, frases, comportamentos que não pertencem ao grupo dominante. Dessa forma, o melhor local para a aprendizagem do grupo notório são as instituições socializadoras: família, escola e igreja.

Depreende-se que os territórios delimitados são carregados de simbolismo e representações. A rua é o local onde as pessoas se locomovem, onde estranhos podem interagir e todos, de alguma forma, utilizam a rua como recurso para mobilidade de um espaço a outro. Esse viés de mobilizar um espaço a outro torna-se perigoso, em especial às crianças da elite, por terem seus corpos, mentes, comportamentos e valores deslocados para a leviandade, característica inerente aos grupos menos favorecidos.

Na rua viviam as crianças abandonadas, por fatores econômicos, sociais ou familiares (filhos advindos de relações fora do matrimônio, por exemplo), crianças que não tinham referências. Por isso, os ensinamentos ficavam encarregados pela própria vida e na própria vida. “Abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira” (MARCÍLIO, 1997a, p. 55).

Mediante a falta de um aporte, de uma referência e do total abandono pelas gerações mais velhas, diversas crianças que residiam na rua cometiam delitos, ingeriam entorpecentes e bebidas alcoólicas e tinham comportamentos avessos ou inadequados para aquela faixa etária.

Esses menores abandonados tornaram-se alvos de preocupações para o governo, e para o grupo social dominante, porque não seria possível falar sobre um país moderno e civilizado havendo crianças habitando na rua e cometendo atos que não coadunavam com a civilidade exigida pelos tempos modernos. A rua era um local de passagem, e aqueles que ali residiam aprendiam costumes insalubres, vivências promíscuas e eram marginalizados pela sociedade.

As crianças não eram excluídas apenas do convívio social e das instituições socializadoras; elas também eram privadas de conviverem com as crianças que não faziam parte da mesma estirpe. A essas crianças caberia viver da própria sorte ou das migalhas depositadas dia a dia, seja engraxando sapatos, distribuindo jornais ou nos atos “desidiosos”.

Para “enquadrar” esses menores no âmbito da moralidade institucional, foi criado o

Código de Menores²⁰, a fim de discipliná-los ou prender os infratores, se necessário fosse, pois a “limpeza” no espaço urbano não implicava apenas na edificação de arranha-céus, no asseamento dos espaços centrais, mas também na expulsão de crianças sem instrução, desprovidas de civilização ou casas modernas, mas na expulsão para a periferia e reformatórios de todos aqueles que não se enquadravam aos valores da sociedade moderna, ainda que fosse uma criança, conforme comprova o Trecho do Código de Menores a seguir:

Trechos do Código de Menores de 1927

Art. 32. Perde o pátrio poder o pai ou a mãe: III, que castigar imoderadamente o filho; IV, que o deixar em completo abandono;

Art. 61. Se menores de idade inferior a 18 anos forem achados vadiando ou mendigando, serão apreendidos e apresentados à autoridade judicial, a qual poderá: I. Se a vadiagem ou mendicidade não for habitual: a) repreendê-los e entregá-los às pessoas que os tinham sob sua guarda, intimando estas a velar melhor por eles; b) confiá-los até a idade de 18 anos a uma pessoa idônea ou uma instituição de caridade ou de ensino pública ou privada. II. Se a vadiagem ou mendicidade for habitual, interná-los até a maioridade em escola de preservação.

Art. 101. É proibido em todo o território da República o trabalho dos menores de 12 anos.

Art. 104. São proibidos aos menores de 18 anos os trabalhos perigosos à saúde, à vida, à moralidade, excessivamente fatigantes ou que excedam suas forças.

Art. 112. Nenhum varão menor de 14 anos ou mulher solteira menor de 18 anos poderá exercer ocupação alguma que se desempenhe nas ruas, praças ou lugares públicos.

Fonte: Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro Reprodução/Grande Otelo²¹
Uma Biografia. Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro (WESTIN, 2015).

Conforme a letra da lei, a criança passa a ser um sujeito de direitos e deveres, o que juridicamente pode ser interpretado como cidadania. Dessa forma, o contexto geográfico e histórico determina no âmbito legal quais são os comportamentos toleráveis ou não no espaço urbano advindos de uma criança.

Todavia, legislar sobre as crianças ou as práticas coadunantes com a infância não implicava em inserir todas as crianças na mesma linha de raciocínio ou com a mesma interpretação, uma vez que as histórias de vida dessas crianças são diferentes. Crianças vivendo em situações diferenciadas das demais implica em uma ótica, ou uma representação distinta.

²⁰ “Em 1922, uma reforma do Código Penal elevou a maioridade de 9 para 14 anos. Com o Código de Menores de 1927, chegou-se aos 18 e a prisão de crianças e adolescentes ficou proibida. Em seu lugar, teriam de ser aplicadas medidas socioeducativas, como se chamam hoje. No caso dos delinquentes com idade entre 14 e 17 anos, o destino seria uma escola de reforma (ou reformatório), onde receberiam educação e aprenderiam um trabalho. Os menores de 14 anos que não tivessem família seriam mandados para a escola de preservação, uma versão abrandada do reformatório. Os mais novos com família poderiam voltar para casa, desde que os pais prometesssem às autoridades não permitir que os filhos reincidissem. Extenso e minucioso, o código se dividia em mais de 200 artigos, que iam além da punição dos pequenos infratores”. (WESTIN, 2015, p. 4).

²¹ Alguns historiadores apontam que esse Código do Menor foi utilizado para proibir Grande Otelo de atuar no teatro.

Para cada “tipo” de criança, uma representação, para cada perfil de infância, um “tipo” de atendimento a ser dispensado.

Os pequenos na prisão

As estatísticas da Polícia do Distrito Federal mostram que uma parcela considerável dos 16 mil delinquentes jogados nas cadeias do Rio entre 1907 e 1912 eram crianças e adolescentes.

Idade	Porcentagem
até 15 anos	1,5%
de 16 a 20 anos	14,9%
de 21 a 25 anos	27,6%
de 26 a 30 anos	18,1%
de 31 a 35 anos	10,2%
de 36 a 40 anos	7,1%
de 41 a 45 anos	4,5%
de 46 a 50 anos	2,6%
acima de 50 anos	2,9%
idade ignorada	10,7%

Fonte: Arquivo do Senado, Anais de 1917 (WESTIN, 2015).

Mediante a análise dessa estatística pode-se dizer que crianças delinquentes, independentemente da faixa etária, antes do Código de Menores eram lançadas nas cadeias, misturando-se com jovens, adultos e idosos. Essa tabela traduz que não havia distinção entre o mundo dos adultos ou o mundo da infância, tratando-se de delitos, ignorando, dessa forma, o respeito da diferença de tratamento normativo e civilizatório que deveria haver nos regimes carcerários.

A prisão para a infância e para os adultos é traduzida mediante uma única perspectiva: retirar, de modo urgente, os indivíduos que não estão aptos a viver na sociedade, privando-os da liberdade. Essa privação acarretaria numa perspectiva mais ampla: encarcerar todos os indivíduos que, de alguma forma, maculam o avanço da modernidade, do progresso e impedem a perpetuação da civilidade e dos saberes que devem ser assimilados e praticados no âmbito social desde a infância.

A legislação estabelecia como deveria ser a conduta social da infância que vivia nas ruas, enquanto as crianças submissas ao pátrio poder familiar possuíam as próprias regras e normas a serem seguidas, distanciando-as do primeiro grupo marginalizado, fosse pelas condições econômicas, sociais ou pela etnia.

Embora os grupos dominantes (Estado, Burguesia e Clero) esforçassesem para tecer o discurso de uma infância única, universal em qualquer local do território, nos próximos tópicos, onde serão tratadas as diferentes perspectivas a respeito da infância, será possível identificar que essa representação de infância tecida por esses grupos é abstrata e ilusória.

1.3 A infância sob os diferentes olhares: o processo de civilização da infância na ótica Elisiana

A reflexão dos conceitos elucidados pelas diferentes áreas de conhecimento é relevante para a construção de teorias que fundamentam a estrutura de uma pesquisa. O conceito advém de uma raiz derivada de um vocábulo, cujo sentido está diretamente relacionado à conjuntura que motivou a formação da palavra.

O conceito estará sempre subordinado a uma interpretação da realidade na qual o pensador encontra-se imerso. Por isso, é comum encontrar diversas interpretações sobre o mesmo conceito no campo teórico, ou pode ser que conceitos comumente usados no passado não o são mais no tempo presente, de modo que outros podem aparecer na presente conjuntura.

Definir os conceitos e a abordagem teórica a serem utilizados no campo da pesquisa é importante para trazer à luz a interpretação de um objeto de estudo. Mediante essa interpretação, ocorre a solidez da defesa teórica ou conceptual de um tema.

Neste estudo, definiu-se que uma das categorias de análise voltada para o grupo humano infância é a conduta social, o qual remete ao aspecto civilizatório, sendo a conduta social a forma como o sujeito se comporta no meio em que está inserido, ou seja, essas condutas estão diretamente relacionadas em como esses sujeitos se portam socialmente.

A forma como cada indivíduo se porta depende de diversos fatores: crenças, finanças, valores, regras, credo, culturas e outros. Por isso, a conduta social é única para cada ser. Exemplifica-se tal assertiva quando pensamos sobre a família: crianças educadas pelos mesmos pais terão comportamentos diferentes, em função de suas crenças e valores construídos ao longo do tempo.

Tal pensamento exprime a dificuldade em tipificar e/ou homogeneizar as condutas de grupos semelhantes, ainda que pertençam ao mesmo grupo etário, econômico e religioso, pois cada ser possui a sua própria identidade social e refletirá a sua conduta social.

Esses comportamentos e/ou condutas sociais são nominados de processos *civilizatórios*. Isso implica em compreender que a sociedade²² (constituída) antes do indivíduo preza por construir a sua própria linguagem, pensamento, religiosidade, vestimentas e alimentações, a fim de possibilitar a formação social do sujeito, de modo que ele assimile as condutas sociais presentes no meio, para ser nominado como sujeito²³ civilizado.

²² “A sociedade, como sabemos somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas”. (ELIAS, 1994, p. 12).

²³ Indivíduo e sociedade são concernentes “[...] àquilo a que se referem os conceitos de indivíduo e sociedade em sua forma atual, ou seja, a certos aspectos dos seres humanos. Oferece instrumentos para pensar nas pessoas e

Sendo assim, a civilização inscreve-se no campo das ações e decisões humanas, comportando um olhar sobre os indivíduos como construtores e construídos pela sociedade; ou seja, é possível afirmar que a civilização comporta um projeto de ordenação do mundo, quer para o presente, quer para o futuro, em que, no nosso entendimento, a infância tem um papel fundamental de construção da sociedade cada vez mais civilizada [...] (SILVA, 2005, p. 24).

A infância é a etapa privilegiada que uma sociedade possui para introjetar padrões de comportamentos a serem expressos no meio social. Esses comportamentos podem revelar muito sobre a sociedade em que vive, caracterizando-a, por exemplo, como evoluída ou não. É por meio das confluências de ensinamentos e valores passados de geração a geração que os indivíduos são formados. Por conseguinte, a sociedade é constituída.

A relação entre os indivíduos e a sociedade é uma coisa singular [...]. Desde que permaneçamos dentro do âmbito da experiência, contudo, somos obrigados a reconhecer que o ser humano singular é partejado por outros seres humanos. Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo, por natureza, que precisa de outras pessoas para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. [...] Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. (ELIAS, 1994, p. 22).

A constituição da trajetória de cada ser é individual, e quanto mais evoluída e complexa é a sociedade, torna-se mais difícil traçar as trajetórias individuais, uma vez que em uma sociedade complexa há diversos fatores que influenciam na formação da mentalidade do ser, ocasionando na modulação das condutas desse indivíduo. Entretanto, essas modulações podem ser ou não assimiladas de modo passivo; isso depende da ação do indivíduo sobre essas regras.

O indivíduo tem a capacidade de formar a sua própria regra, suas próprias crenças, ou se apropriar das regras do outro, ou das crenças de outrem, fruto das interações sociais: “É justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remodelando na relação umas às outras que caracteriza o fenômeno reticular em geral”. (ELIAS, 1994, p. 25).

observá-las”. (ELIAS, 1994, p. 8). Essas ideias sobre seres humanos reforçam a noção adequada em definir nesta tese a infância, como um grupo humano.

No caso da criança, ela necessita de um molde mais firme, uma vez que nessa etapa prevalecem os instintos ante a razão; é a maneira que o indivíduo tem para agir sobre a criança, a fim de que ela se adapte ao meio e se posicione no local onde foi socialmente designada para ocupar; a rede humana é quem molda a criança para ela criar vínculos, relações dependentes, de modo a promover a sua individualidade e autonomia no seio social. Segundo Elias (1994), o processo civilizador passa por estágios até o indivíduo formar a sua individuação e adquirir a sua própria autonomia.

Para cada sociedade haverá um tipo de mentalidade, um tipo de conduta social a ser exercida e valores a serem exigidos. Esses elementos exercem sobre o indivíduo mudanças estruturais, acarretando a alteração da individualidade do ser. Essas alterações provocam um novo posicionamento na teia de relações, e a forma como se relacionam com o outro é transformada.

A esse fenômeno Elias (1994) nominou de fenômenos reticulares. Para ilustrar esse conceito, o intelectual faz alusão à rede, especificamente à rede de tecido:

Nessa rede muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede, nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é comprehensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca [...] essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singular dentro dele. (ELIAS, 1994, p. 30).

Essa imagem explorada por Elias (1994) ajuda no entendimento de outro estrato a ser discutido neste trabalho: as relações intergeracionais. O sociólogo elucida que essa rede de relações é importante, pois exerce a reciprocidade que influencia nos modos de vida de cada ser. Embora haja essa correspondência, entenda-se que nem sempre essa bilateralidade é sadia. Entre as diferentes gerações, cada indivíduo ocupa uma posição, por isso, exerce uma função específica no âmbito social em consonância com a geração à qual pertence.

As gerações anteriores ao grupo humano infância têm a missão de transmitir normas, regras e comportamentos a serem desencadeados nos diferentes espaços, para que o indivíduo se adapte na estrutura social ao qual foi designado, apossando, dessa forma, da sua colocação na sociedade.

Isso implica, de alguma forma, na perpetuação dos costumes, linguagens e pensamentos, sem, muitas vezes, compreender os porquês de tais ações; apenas acostuma-se, adapta-se, e de alguma forma, repete as condutas assimiladas e apreendidas no meio onde vive, possibilitando a perpetuação das tradições no processo civilizatório.

E quanto à perspectiva do processo civilizatório num contexto histórico e geográfico, quais são os seus corolários? Na perspectiva de Elias, a sociedade imprime seus manuais de etiquetas de forma explícita ou implícita, e, para cada ocupação social, há regras cuja observância é necessária para distinguir um grupo do outro. As tropas devem ter um comportamento diferenciado em relação aos nobres; as mulheres devem seguir um padrão de ação distinto dos homens, e de modo sucessivo, as regras operacionalizam o que cada segmento social pode ou não fazer. Essas etiquetas não estão restritas apenas a como agir, mas também ao domínio e controle das emoções.

As emoções estão relacionadas às experiências subjetivas de cada ser a serem vivenciadas no cotidiano do indivíduo. Exemplifica-se: o que pode ser vergonha para a burguesia pode não o ser à camada trabalhadora. A ordem moral disseminada por uma religião é seguida por um grupo que a professa, o que não implica que todos os demais seguem a mesma moral, pois cada grupo segue uma religião.

A religião pertencente a uma instituição eclesiástica emana fonte de poder, influência e coerção sobre a vida dos demais. Sob a égide do sobrenatural, as igrejas justificam as razões pelas quais os sujeitos deveriam agir de uma determinada forma, os motivos pelos quais os valores daquela religião eram mais valiosos que outra, o modo como vestir, falar e referenciar uma autoridade patriarcal, clerical, estatal também estavam contidos nas doutrinas religiosas. Até mesmo a religião era um dispositivo civilizatório em que um grupo ditava as regras e os demais a seguiam, e os que não vivenciavam esses preceitos eram díspares, ocasionando a separação advinda de territórios geográficos e/ou de meios econômicas.

Em países onde a religião protestante predominava, no caso dos Estados Unidos, era comum os grupos abastados seguirem o cânon da instituição. As pessoas que tinham um patamar de instrução escolar um pouco menos elevado também se integravam à igreja, na ânsia de serem respeitadas e inseridas no *nicho* dominante. No Brasil e em outras localidades onde a religião católica predomina, a mesma conjuntura é desencadeada como insígnia para separar o grupo dominante e dominado.

Enquanto a camada excluída se integrava a outras religiões, muitas vezes consideradas como seitas pelas entidades clericais, pois não seguia os mesmos postulados das religiões predominantes, tampouco as finanças dos cofres eclesiásticos.

Observa-se que os dispositivos geográficos, bem como os históricos, atuam como forças de distinção. Para Elias, essas forças são denominadas como centrífugas, pois promovem as diferenciações de um grupo em função das configurações sociais.

Entretanto, sob o viés destacado por Elias, nada é estático; ocorrem mudanças

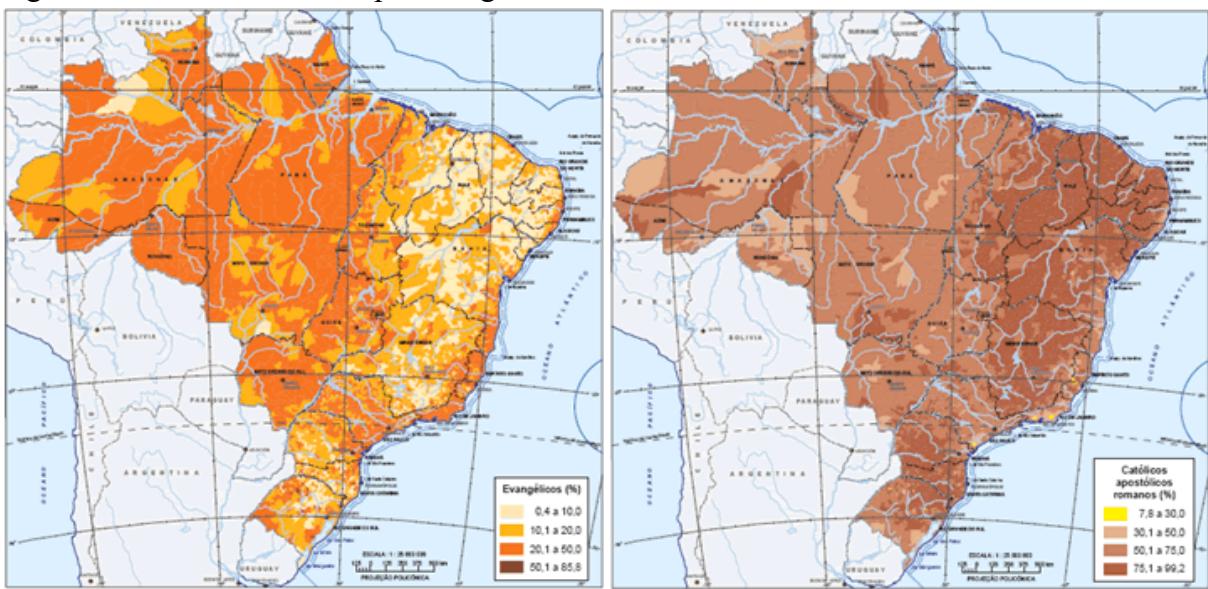
progressivas ou retrocessos. Analisando sob a ótica da religião, se no passado o número de pessoas que seguiam a religião evangélica no Brasil era ínfimo, tomando como referência a religião católica, os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia comprovou que a proporção foi invertida; o número de pessoas católicas está diminuindo, enquanto o índice de pessoas evangélicas pentecostais está aumentando.

Historicamente, pode-se analisar que a atual conjuntura econômica favorece o crescimento dessas religiões pentecostais, uma vez que há nelas um trabalho com os fiéis o alcance de prosperidade financeira mediante a fé, o que por um lado favorece a impulsão da economia do país. Em função desse alcance rápido e fácil, muitos empreendem em diversos segmentos comerciais ou industriais, ocasionando a geração de renda e empregos. A moral no meio evangélico é mais rígida e conservadora, favorecendo o aumento de fiéis nessas religiões, pois há uma “onda” moralista no país, onde grupos são segregados e discriminados, o que, mais uma vez, comprova a teoria de Elias de que as instituições socializadoras são formadoras, coercitivas e excludentes, pois delimitam o grupo que pode ou não compor aquela comunidade.

Isso demonstra a influência econômica no contexto histórico e a afirmação de que as organizações sociais podem ser alteradas com o passar do tempo, conforme atestam a Figura 1 e a citação a seguir.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Dos que se declararam evangélicos, 60% eram de origem pentecostal, 18,5%, evangélicos de missão e 21,8% evangélicos não determinados. A pesquisa indica também o aumento do total de espíritas, dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior, e do conjunto pertencente às outras religiosidades [...]. Os espíritas apresentaram os mais elevados indicadores de educação e de rendimentos. (CENSO 2010..., 2012).

Figura 1: Diversidade de Grupos Religiosos no Brasil, 2010



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apud Censo 2010... (2012).

Credita-se a análise extraída do Jornal *Le Monde Diplomatique* Brasil, onde o crescimento do número de evangélicos é analisado sob as diversas perspectivas. O professor de antropologia da UNICAMP reflete que esse crescimento:

[...] é visível na paisagem urbana brasileira, na qual vemos igrejas neopentecostais com as portas abertas permanentemente e com cultos em vários horários do dia, os quais se frequenta sem estabelecer vínculos comunitários e pessoais densos. Vários desses templos estão próximos aos principais terminais de transporte público das grandes cidades brasileiras, configurando uma religiosidade de passagem, bem adequada à lógica e aos fluxos urbanos. Trata-se de uma religiosidade muito mais centrada na pregação do pastor (também vista individualmente em casa, pela televisão) do que no fortalecimento das relações horizontais entre os frequentadores dos cultos. Muitos evangélicos falam da experiência religiosa como uma espécie de autoconhecimento, um voltar-se para si. Não por acaso, a pregação aproxima-se dos discursos de autoajuda e de empreendedorismo, tão recorrentes no mundo atual. Em suma, uma religiosidade muito direcionada para as demandas cotidianas materiais, afetivas e subjetivas, e menos voltada para a vida eterna, o pós-morte ou a especulação teológica, por exemplo. (ALMEIDA, 2011).

Neste excerto retirado do artigo do jornal virtual é possível observar diversos componentes que compactuam com a influência do processo histórico na alteração dos ritos, costumes e práticas sociais. Se em séculos passados a construção de vínculos era importante nas instituições religiosas, hoje, em função de um contexto onde o individualismo prevalece, muitos optam por frequentar o culto sem criar vínculos. É perceptível que tal ação tem uma relação direta com o contexto histórico vigente.

A experiência aludida pela religião é voltada hoje muito mais para o indivíduo do que para o Reino Celestial. Percebe-se este fato como uma configuração da autorresponsabilidade

e da promoção da autoconsciência. As demandas do presente contexto exigem uma nova forma de organização religiosa para atender às necessidades históricas, econômicas e sociais.

Na ótica de Elias, a privatização da subjetividade dá-se em função do processo civilizatório no qual os indivíduos deveriam ser mais controlados em relação aos sentimentos, emoções e à vida particular. Como não há criação de vínculos nessas instituições religiosas, não há interdependência entre os indivíduos. Por isso, não há existência do indivíduo, pois na ótica de Norbert Elias, o indivíduo se constitui mediante o outro.

Para Elias, em suma, o indivíduo se apresenta como uma síntese complexa de um contexto sócio-histórico singular, dotado de uma configuração exterior e de uma interioridade. A figuração do autocontrole individual está associada, assim, à forma social de distribuição de bens materiais e simbólicos, do controle da violência física e de divisão do trabalho que exigem do indivíduo uma busca permanente para obtenção de saberes específicos. A sociologia configuracional de Elias, nesse sentido, pode ser vista como um espaço de interações e de redes intercomunicantes, onde as correlações são sempre relacionais e o indivíduo existe, enquanto tal, apenas quando compõe uma rede de interdependências, em um sistema de interações sempre tenso e conflitual, por onde se realiza sua identidade individual e social e se organiza sua vida emocional. (KOURY, 2013, p. 85).

O tecido das relações é móvel, pois cada fio (indivíduo) pode ser costurado²⁴ de diferentes maneiras, em conformidade com o contexto atual. Há séculos seria inconcebível a ideia de uma organização eclesiástica não ser uma comunidade, em função dos fios inter-relacionados. Hoje, as igrejas não possuem mais essa configuração. Isso implica em afirmar que o processo da individualidade é específico em cada sociedade e em determinado período histórico, e o conhecimento dos indivíduos sobre o seu respectivo ser produzem uma autoimagem individual, onde incidirá na maneira que cada um se relaciona com os seus pares. Essa autoimagem tem uma relação direta com o cenário histórico e as regras postas nele, para as relações serem construídas (ELIAS, 1994).

E qual é a relação dessa análise com a infância? Pode-se dizer que a representação de infância estará condicionada ao período histórico de cada sociedade, construída conforme as matizes culturais, os costumes, regras e normas a serem assimiladas pelas crianças, de forma a adequá-las aos anseios da sociedade. Ainda que esse grupo humano esteja presente em distintos territórios geográficos, ele sempre estará submetido ao processo civilizatório das sociedades, a fim de perpetuar as tradições sociais e ocupar a posição social que é designada a ele.

²⁴ Alusão ao comportamento.

1.4 A visão médica sobre a infância

Pela conjuntura lógica, em função do período histórico delimitado nesta pesquisa, é coerente falar sobre o discurso da puericultura, as práticas médico-higienistas e os agentes que se destacaram e promoveram bases científicas para o movimento escolanovista. Todavia, a abordagem médica neste trabalho não será discorrida nesta perspectiva.

Visando trazer um olhar pouco explorado no estudo sobre a infância nos trabalhos na linha de História da Educação, discorrer-se-á sobre a teoria de Emmi Pikler (Figura 2) e a importância dela para a infância. Evidenciar a relevância dessa pediatra nesta tese não é desconsiderar a importância de todos os médicos e os seus discursos sobre a criança. Entretanto, conforme redigido anteriormente, é apenas trazer uma nova ótica sobre a infância, a partir de um saber onde o afeto é destacado para a promoção do conhecimento.

Figura 2: Emmi Pikler



Fonte: Pikler Lóczy USA (2019).

Emmi Pikler nasceu em 9 de janeiro de 1902, em Viena, na Áustria, falecendo no ano de 1984, no dia 6 de junho, em Budapeste, Hungria. Formou-se na Faculdade de Medicina em Viena no ano de 1927. Emmi estudou e atuou no ramo da pediatria. Mediante os seus conhecimentos na área médica, formulou novas teorias sobre a infância e a educação infantil, aplicando-as no orfanato onde exercia o ofício como administradora.

Emmi Pikler visualizou os bebês como sujeitos ativos e não apenas receptores de cuidados. Além disso, o vínculo criado entre o bebê e o cuidador e/ou a família faz toda a diferença no processo de crescimento desse ser, possibilitando que ele seja seguro, mais confiante, e o seu desenvolvimento seja trabalhado de forma global.

Para a pediatra, as relações entre as diferentes gerações devem possibilitar o acolhimento ao bebê, pois embora os bebês sejam seres infantes (aquele que não fala), eles

utilizam diversas linguagens como o choro, o balbucio, o olhar, para se expressarem. Pikler observou que os bebês eram sujeitos dotados de emoções, sentimentos e sensações; e o vislumbre que as gerações mais velhas têm sobre o grupo infantil (bebês e crianças pequenas) fará toda a diferença para trabalhar as potencialidades dos bebês.

Sob esse prisma, pode-se dizer que a representação infantil no enfoque das relações intergeracionais, enunciada em Pikler, tem uma forte influência sobre os bebês, uma vez que a representação imbuída na mentalidade da geração adulta é de que o pequeno é um agente. Por isso, age sobre o mundo, explora o ambiente e cria vínculos. Esse olhar, conforme dito anteriormente, faz a diferença no trabalho com os pequenos, possibilitando a representação de uma infância dotada de intelecto, emoções e sentimentos desde a tenra infância. Por isso, passível de ser educada e assimilar a gama de conhecimento compatível com a faixa etária.

Dessa forma, as condutas sociais de cada criança seriam diferenciadas dependendo no meio social em que ela estava imersa. Ainda que o contexto histórico e o território geográfico estivessem vivenciando o catastrófico período de guerra, se a criança sentisse acolhida e segura no ambiente onde crescia, o seu desenvolvimento não seria comprometido.

Essa conclusão de Pikler foi evidenciada no período de guerra, quando a médica pediatra atuava como administradora de um orfanato em Budapeste, cujas regras prioritárias destinavam-se ao vínculo afetivo e ao acolhimento dos pequenos. Essa ação sedimenta a ideia de que a constituição da representação de infância incide na formação da conduta social do indivíduo e no desenvolvimento amplo ou restrito a ser adquirido ao longo da infância.

O orfanato dirigido por Emmi Pikler, situado em Lóczy, um estabelecimento acolhedor criado na Hungria, tinha por finalidade amparar as crianças que foram separadas dos pais no período da Segunda Guerra Mundial.

De forma sucinta, explana-se que a Segunda Guerra Mundial eclodiu nos anos de 1939 a 1945. Apontam-se alguns antecedentes para o início dessa guerra, como: a crise do processo econômico liberal, que seria uma forte justificativa para diversos países saírem da crise, uma vez que a indústria bélica promoveria emprego; o domínio de um povo sobre o outro; ascensão de regimes totalitários, no caso, por exemplo, da Alemanha e da Itália; a busca da recuperação econômica especialmente na Alemanha; o crescimento do pensamento socialista mediante a expansão de sindicatos e movimentos sociais.

Em Budapeste, as atrocidades da guerra também foram vivenciadas, em especial a extermínio de inúmeros judeus (Figuras de 3 a 5). Alguns intelectuais apontam que Hitler não desejava a extermínio dos judeus (principalmente) apenas em função da constituição de uma raça ariana pura, mas porque eles mesmos, em meio à crise, conseguiam lograr êxito em

seus negócios, impossibilitando o avanço financeiro dos alemães em seu respectivo país de origem.

Figura 3: Alemães nazistas rendendo mulheres e crianças judaicas



Fonte: Brito (2018).

Figura 4: Mulheres e crianças judaicas, selecionadas para morrer, caminham para a Câmara de Gás em Auschwitz, em 1944. USHMM



Fonte: Anseude (2018).

Figura 5: Crianças prisioneiras afastadas de seus familiares trajavam vestimentas listradas



Fonte: Galindo (2018).

Lutando palmo a palmo Inverno de 1944

No dia seguinte, 16 de outubro, um governo pró-alemão era instalado, sob a presidência do major Szalasi, chefe da organização militar fascista Arrow Cross. Vinte e quatro horas após o exército alemão entrar na Hungria, Adolf Eichmann voltava a Budapeste, onde exigiu que cinquenta mil judeus fossem enviados imediatamente à Alemanha, a pé, onde serviriam como mão de obra escrava. Eichmann também pretendia que os judeus restantes em Budapeste fossem reunidos em guetos semelhantes a campos de concentração nas imediações da capital. “Veja”, disse ao dirigente húngaro judeu, Rudolf Kastner, “que voltei”. Você esqueceu que a Hungria continuava na órbita do Reich. Tenho braços muito compridos e alcanço facilmente os judeus de Budapeste”. Estes, acrescentou Eichmann, “serão retirados daqui a pé”. As deportações começaram em 20 de outubro. Enquanto os soviéticos se aproximavam da capital húngara por sudeste, os judeus eram encaminhados para oeste, sendo afastados das forças em progressão e utilizados para a abertura de fossos antitanque. Ao longo de quatro dias, a partir de 22 de outubro, 25 mil homens e rapazes e dez mil mulheres e moças foram alocados nessa tarefa; milhares foram mortos durante a marcha ou abandonados ao caírem. (GILBERT, 2014, p. 1559).

Durante a Segunda Guerra Mundial, a organização dos principais países era estabelecida entre eixo e aliados. Os países do Eixo eram: Alemanha, Itália e Japão, enquanto os aliados foram constituídos por: França, Inglaterra, Estados Unidos, e posteriormente, União Soviética/URSS).

Foi nesse contexto que Emmi Pikler atuou de forma antagônica no período atroz, ao qual a população esteve submetida ao longo da Segunda Guerra Mundial. Instituído na rua Lóczy, o orfanato recebeu o mesmo nome da rua onde foi estabelecido. No ano de 1946, em Budapeste (Hungria), para atender as crianças abandonadas ou órfãs após a Segunda Guerra Mundial, a pediatra Emmi Pikler desenvolveu diversos estudos sobre os comportamentos que os adultos deveriam ter em relação aos bebês; os bebês também foram alvos de pesquisa de Pikler.

O orfanato de Emmi Pikler foi alvo de acompanhamento, referências e destaque em função dos resultados apresentados na trajetória das crianças que integraram o corpo do instituto. Essas crianças, em função do tratamento dispensado nesse orfanato, tornaram-se adultos saudáveis, casos raros nos abrigos institucionais.

Pikler considerou que o tempo da primeira infância é essencial para a formação da criança, tanto no que tange à estrutura psíquica saudável e à maturação cerebral, bem como ao progresso motor e ao cognitivo.

A médica formulou a teoria de que, se houvesse um desenvolvimento bem estruturado nos primeiros anos de vida, as crianças, mesmo crescendo em condições adversas, conseguiram desenvolver um bom equilíbrio psíquico e estariam abertas ao mundo e às suas possibilidades, tornando-se responsáveis, autônomas e dotadas de capacidade de produzir relações saudáveis, em função das suas experiências de vida terem sido favoráveis.

Nesse caso, a criação do vínculo afetivo em Lóczy possibilitava as crianças órfãs crescerem num ambiente saudável, onde se sentiam genuinamente reconhecidas, cuidadas e valorizadas pelo outro e pelo grupo ao qual pertencia. Essa ideia de pertencimento criava uma identidade fortalecida, saudável. Por isso, a criança em Lóczy possuía as ferramentas necessárias para crescer de forma saudável.

Eram adultos vivos, ativos, alegres, diferentes das outras crianças crescidas em outros abrigos, as quais não eram estimuladas, consideradas e tampouco cuidadas como a etapa exigia. Isso chamou a atenção de pesquisadores e estudiosos, a respeito dos cuidados da primeira infância, em função do trabalho diferenciado projetado por Emmi Pikler.

Hoje é disseminada a ideia do quanto salutar é o cuidado dispensado aos pequenos, promovida e descoberta em 1946 pela pediatra. Por isso, a magnificência da abordagem da médica Emmi Pikler neste trabalho é tratada.

O pensamento de Pikler corrobora com a tese de que a infância real era tratada no discurso médico. Esse discurso apontava uma representação de infância autônoma, com suas singularidades e potencialidades.

Na década de 1940, Emmi já construía saberes voltados para auxiliar no desenvolvimento dos bebês, Emmi Pikler lança as luzes sobre o protagonismo dos bebês, o que era um diferencial expressivo para aquela época.,

Asserta-se que o orfanato idealizado e administrado por Pikler era diferente dos demais, porque nestes, os bebês eram deixados nos berços (Figura 6), e enfermeiras e cuidadoras não os tocavam, não os estimulavam, ou os bebês faleciam em razão das tristezas, negligências vivenciadas, ou cresciam como crianças com diversos atrasos neuroniais, orais, motores, além

do déficit afetivo, que induzia o indivíduo a ser um adulto inseguro, com comportamentos vulneráveis e sem uma identidade bem formada.

Figura 6: Bebês em um orfanato comum



Fonte: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (2017).

Na Figura 6, observa-se um local “frio”, sem estímulo, sem vida, onde os bebês são largados à sua própria sorte. A arquitetura e a organização do local passam a imagem de um local frio, sem vínculos estabelecidos, sem calor humano.

Isso reforça a ideia basilar de Pikler: as relações estabelecidas durante a infância reforçarão o que essas interações produzem a estima (alta ou baixa) do sujeito, e como esse ser estabelecerá as relações entre os grupos. Essa é uma importante ação na visão da psicologia social, para que os sujeitos definam o seu próprio lugar no grupo social, para tecer relações entre os diversos indivíduos e desempenhar o seu papel no meio social. Nessa perspectiva, as crenças e os valores contribuíram fortemente para as ações desse sujeito.

A abordagem de Pikler tem sido estudada nesses últimos anos. Entretanto, ainda há muito para se explorar na perspectiva da história, uma vez que há poucas narrativas, fontes e imagens sobre o trabalho do orfanato de Loczy.

Cabe sublinhar que neste trabalho as contribuições teórico-práticas de Pikler auxiliaram a compreender que a representação de infância depende do olhar do outro, das concepções e principalmente dos anseios. As consequências catastróficas da Segunda Guerra Mundial poderiam ter somado para que mais um orfanato servisse apenas como “depósito” de crianças órfãs e abandonadas.

Entretanto, mediante as crenças e os valores de Pikler, uma nova interpretação a respeito

dos cuidados com o grupo humano nominado como infância foi feita, manifestando a representação de uma infância que sente, pensa e explora. Por isso, necessita de desafios, cuidados, vínculos afetivos desde bebê.

Sob o viés de Emmi Pikler, a forma como cada criança enxergará a si mesma, a interação com os outros e o papel que desempenhará na sociedade tem relação direta com a forma como as relações intergeracionais construíram o vínculo com essas crianças.

O contexto geográfico e histórico não é determinante para o progresso saudável de uma criança, pois, em meio às consequências dramáticas pós-guerra, o grupo humano infância, atendido no orfanato de Emmi Pikler, encontrou instrumentos e estruturas necessárias para superar as atrocidades estabelecidas nesse cenário territorial.

No que diz respeito à conduta social do ser, sob o enfoque médico de Emmi Pikler, isso dependerá dos vínculos estabelecidos durante a tenra infância, se esses foram saudáveis, com os devidos cuidados, estímulos, afetividade e sensibilidade para compreender a criança em suas potencialidades e limites, a qual terá uma conduta social que remete à noção de pertencimento social. Por isso, haverá a noção de sua relevância no meio social, alavancando o progresso de si e dos outros, nas diferentes esferas.

A Figura 7 é uma das mais tocantes. Nela, foram retratadas a alegria de um órfão austríaco ao receber um par de sapatos da Cruz Vermelha em um orfanato, pós-Segunda Guerra Mundial. O nome da criança é Werfel. A foto foi tirada em 1946, por Gerald Waller, na porta de um orfanato.

Figura 7: Werfel, criança de 6 anos, austríaco e órfão



Fonte: Cavalcante (2014).

1.5 Considerações parciais

Evocou o pensador John Locke para tratar inicialmente sobre o conhecimento, mediante a compreensão da teoria moderna ilustrada por Locke. O saber, para esse filósofo advém das experiências, dos sentidos, por isso, o indivíduo nasce com um “papel branco” na mente a ser preenchido por meio das vivências que serão transformadas em conhecimento.

Uma outra perspectiva sobre o conhecimento da criança advém de Alfred Binet, onde o cientista postula que a inteligência é determinada por fatores genéticos. Por isso, cabe a educação trabalhar a inteligência conforme a capacidade de cada um. Seria possível de aprendizagem a criança detentora de um nível de inteligência satisfatório determinados por fatores genéticos.

No campo civilizatório, o saber também é relevante tendo em vista que para aprender as condutas, as regras e normas civilizatórias de uma sociedade é preciso haver uma relação entre sujeito e o saber, no caso a criança e o conhecimento. Por isso, a ótica Elisiana nesta perspectiva foi tecida neste capítulo.

Um novo olhar sobre a criança é concebido com a abordagem médica da pediatra Emmi Pikler, a qual destaca a importância do vínculo afetivo entre adulto e criança, para o desenvolvimento das faculdades mentais, emocionais no período da infância. Os fatores emocionais, afetivos, até então eram desconsiderados para a discussão das faculdades intelectuais. Por isso, nesse trabalho apresentou-se a teoria de Pikler e os fatores concretos que atestaram a influência das emoções e da afetividade para o desenvolvimento da infância e do saber.

CAPÍTULO 2 - A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE DO SUJEITO

2.1 Considerações Iniciais

Ao longo deste capítulo, identificar-se-á: como a representação é construída, a partir de quê e por quem. Por intermédio da análise das obras selecionadas, o leitor observará que as representações de cada personagem são alteradas mediante as relações sociais estabelecidas e o contexto geral pelo qual a narrativa está passando. Esse movimento será importante para alicerçar a tese de que as representações de infância nas obras de Lourenço Filho não são frutos apenas da Psicologia e da Biologia. Advogamos que há influência das relações sociais para a constituição dessa representação. Lembrando que a nossa tese se configura em compreender qual é a representação de infância presente nas obras de Lourenço Filho (1932- 1956).

2.2 A interpretação social pela ótica da representação.

Para Castells (2008), a identidade é construída por meio das relações de poder, e define três tipos: identidade legitimadora: inserida por instância dominadora da sociedade, cujo objetivo é racionalizar e propiciar eficiência do seu poder de dominação perante os demais; identidade de resistência: criada por pessoas que estão em desvantagens e cria comunidades de resistência em relação à dominação de diversas instâncias da sociedade; identidade de projeto: construída a partir de materiais culturais, para redefinir posições na sociedade, transformando a estrutura social.

Desta forma, a identidade é ressignificada a partir de funções e experiências. Sendo assim, as identidades não são estáticas, elas alteram conforme o tempo e o espaço. As relações sociais que agem sobre o indivíduo constroem padrões de comportamentos, demarcando funções sociais e influenciando na constituição de representações sociais.

A representação é uma categoria de análise da história cultural. Por sua vez, ela tem como um dos princípios “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.17). Quando retrocedemos até à filosofia medieval, encontramos em Guilherme de Ockham a seguinte tipologia: há três significados fundamentais para representação, conforme trecho mencionado a seguir extraído da obra de Abbagnano (2007, p. 853):

em primeiro lugar, a representação designa aquilo por meio do qual se conhece algo. Ou seja, o conhecimento é representativo; Em segundo lugar, por representar pode-se entender conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra. Neste sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem. E em terceiro lugar, por representar entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento.

O conceito de representação será elucidado neste trabalho como “[...] uma forma de interpretar a cultura de um grupo” (CHARTIER, 1990, p. 184). Compreende-se que a representação social se remete a uma identidade social. É possível pensar as representações de identidades sociais sob duas perspectivas:

uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estreita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. (CHARTIER, 1990, p. 183-184).

Essas representações de identidade não são meros simbolismos. Elas conseguem “convencer” as pessoas a construírem suas respectivas mentalidades por suas classificações e julgamentos, dispendo ao passado a apresentação daquilo que realmente dizem que um determinado grupo social é ou tenha sido.

As representações vinculadas pela literatura infantil influenciam na construção de um pensamento, que incidirá na produção de um comportamento. Os clássicos de *Perrault*²⁵ são uma boa ilustração para ratificar tal assertiva.

Em 1679, com quase setenta anos, Charles Perrault passou a registrar as histórias ou contos, recitados entre as damas nos salões parisienses. Ao dar um acabamento literário a esse tipo de história, estava criando um novo gênero da literatura, o conto de fadas. O livro publicado no dia 11 de janeiro de 1697, ficou conhecido como Contos da Mãe Gansa e reunia diversas histórias, entre elas, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Gato de botas, Barba Azul, As Fadas e O Pequeno Polegar.

²⁵ Charles Perrault foi um autor francês que nasceu em Paris, França, em 12 de janeiro de 1628. Filho de Pierre Perrault e de Paquette Le Clerc. Perrault é descendente de uma nobre família de Tours, cidade próxima a Paris. Em 1637, realizou seus estudos literários no Colégio de Beauvais. Em 1643, iniciou o curso de Direito e o concluiu em 1651. Perrault faleceu em Paris no dia 16 de maio de 1703.

Essas histórias eram encerradas em forma de poesia, contendo sempre uma lição de moral (CHARLES..., 2000-2019).

A França, em 1679, época da publicação dos Contos de Perrault²⁶, estava sob o domínio de Luís XIV, conhecido como Rei Sol, o Absolutista que teve o reinado mais longo da França. O termo “Rei Sol” apresentava similitude ao objetivo do rei Luís XIV: assim como o Sol, o rei concedia vida à França, por isso, a sua vontade transformava-se em lei e ninguém poderia questioná-lo.

Sob o reinado de Luís XIV, a França amadureceu culturalmente e se tornou um dos exponenciais ao mundo na esfera cultural, filosófica e desenvolvimento científico. Possivelmente, o século XVII foi uma potente motriz para que Paris, no século XVIII, se tornasse conhecida como “Cidade da Luz”, em função do conhecimento, mediante os pensadores nas diversas áreas, presentes naquele contexto.

No conto de Cinderela²⁷, a garota é obrigada a viver sob a tutela de sua madrasta²⁸, em função da morte da mãe. A madrasta tinha três filhas, fruto de uma relação com o seu pai. O termo madrasta²⁹, durante muitos séculos, tem um sentido negativo, atribuindo às madrastas características maléficas, além de transmitir um sentido desprovido de caráter e beleza, em função da ausência de candura e sensibilidade.

A representação desse conceito impregnou na mente da civilização ocidental de tal

²⁶ “Sabemos que Charles Perrault nada mais era do que um burguês letrado e que não fazia parte do universo camponês. Porém também sabemos, não com certeza, mas com desconfiança, que o autor colheu os contos, que mais tarde publicaria em seu famoso livro *Contos da Mamãe Gansa*, do seu próprio ceio doméstico. Não há registro sobre a real origem dos contos coletados por Perrault, mas nenhuma das hipóteses aceitas defende que ele tenha buscado suas fontes diretamente nos povoados camponeses. Acredita-se que ele tenha se utilizado de histórias contadas por uma ama a seus filhos órfãos de mãe ou pelo próprio autor, na época encarregado da criação e educação de seus filhos. Devemos levar em consideração que Perrault foi o primeiro coletor de contos populares a dirigi-los para crianças. Muito provavelmente devido ao intenso convívio com os filhos após a morte de sua esposa, o autor francês deve ter percebido o fascínio causado nos pequenos pelas singelas histórias das amas [...]. Não havia qualquer tipo de repúdio ao trabalho infantil, pelo contrário, não era normal que as famílias camponesas não o incentivassem. Durante os momentos de descontração, após o trabalho, em que as histórias populares eram contadas, as crianças estavam presentes e ouviam cada detalhe, sendo que os adultos sequer pensavam que deveria ser feita qualquer tipo de censura às cenas violentas e deprimentes, 23 recorrentes nas histórias originais, devido à idade dos ouvintes. Não havia uma concepção de infância tal qual a entendemos atualmente, principalmente no meio camponês. Provavelmente, este conceito sofreu suas primeiras mudanças dentro dos lares burgueses” (SOUZA, 2014, p. 27).

²⁷ Cinderela de Charles Perrault foi criada em 1697, inspirada no Conto Italiano, denominado de *La gatta cenerentola* (A gata borralheira). Fonte: Wikipédia.

²⁸ No imaginário popular, o que prevaleceu foi esta representação de madrasta, uma pessoa má, que roubou a mãe do respectivo pai, e ao ocupar o lugar que até então pertencia à mãe, a madrasta tem duas condutas distintas, à frente do marido é dócil, aparenta tratar bem todas as filhas, inclusive à enteada; enquanto que à enteada é dispensado a opressão, as sobras de comida, o serviço pesado de casa, além dos maltrapilhos em relação às vestimentas.

²⁹ Palavra madrasta, deriva do léxico em latim: *Matrastra*. “Mulher em relação aos filhos anteriores do homem com quem passa a constituir sociedade conjugal. Figurativo: Mulher má, incapaz de sentimentos afetuosos e amigáveis”. Dicionário Michellis

modo que era comum associar a semântica madrasta como um ser desprovido de bondade, cujas condutas seriam prejudiciais à formação e crescimento das crianças.

Em referência à narrativa citada, analisar-se-á o simbolismo marcante neste conto literário: “o sapatinho de cristal”, pela perspectiva do imaginário infantil, história e psicanálise. Esse conjunto de interpretações distintas foi capaz de incutir valores, ideias e influenciar comportamentos ao longo dos séculos.

As crianças dotadas de um simbolismo próprio da faixa etária entre três a seis anos, o objeto em pauta (sapato de cristal), é necessário para o príncipe conhecer a princesa. Curiosamente, o sonho da maioria das meninas é possuir esse artefato para ser considerada como princesa por todos à sua volta, e conhecer o respectivo príncipe.

Sob o ponto de vista da psicanálise, pode-se dizer que o sapatinho de cristal é a transição da infância para adolescência, tanto que, em inúmeras festas de 15 anos³⁰, o pai, para simbolizar essa ruptura da infância, coloca um sapato de salto alto³¹ na filha, e dança a valsa com ela.

Para a história; o “sapatinho de cristal” reflete as normas de comportamentos implementados por Luís XIV na França, conhecido como “Rei Sol”, que trajava saltos altos para demonstrar elegância, fineza e imponência. A característica dada ao sapato: cristal, remete à ideia de luminosidade. A Europa era um referencial como a Nação da Luz, “lócus” dos pensadores iluminados. Por isso, os trajes também deveriam ter essa denotação. Além disso, é uma peça delicada: a matéria esboça excelência, luxo e poder. Características necessárias a um Rei que zelava pela notoriedade.

Todavia, tais atributos não deveriam ser restritos apenas ao rei. Era preciso que essa representação fosse disseminada entre os súditos, em especial às moças francesas, para que a proeminência francesa não se limitasse ao aspecto intelectual. A elegância nos trajes, vestimentas e conduta traçaria uma das principais características da França³²: o sapato de salto alto faria a referência de poder, nobreza, classe (Figura 8). Curiosamente, no imaginário feminino, o sapato é uma das principais peças que as mulheres devotam paixão, pois ainda têm essa representação de feminilidade, exuberância e soberania.

³⁰ Debutante, tem a grafia originária do francês: *débutante, debut* que significa iniciante ou estreante (DEBUTANTE, 2016).

³¹ O baile de debutante é um rito de passagem na qual as jovens são socialmente inseridas em uma nova etapa da vida; deixando a infância para viver os desafios da juventude. A figura do pai, segundo Lacan, é importante para o “corte” do vínculo entre mãe e filho, uma vez que esse outro, ao ser reconhecido no processo, terá o encargo de apresentar o mundo à criança, uma vez que esse outro possui uma representação simbólica, sobre o mundo, tendo em vista que a partir da presença desse outro denominado pai, a criança passa a compreender que o mundo não é formado apenas pelo seu “eu” e a presença da mãe (LACAN, 2008).

³² Assinala-se que a França, é o principal exponente da moda mundial. A “Semana de Moda” em Paris dita o comportamento, vestimenta a ser usada nas estações ocidentais, além disso, a moda, classe, elegância, são representações que surgem à mente.

Figura 8: Recriação do Sapato de Cristal da Cinderela, pelo designer de sapatos Christian Louboutin



Fonte: Christian... (2012).

A história infantil “Cinderela”, na perspectiva dos Irmãos *Grimm*³³, é semelhante à narrativa de *Perrault* em alguns pontos. Cinderela foi uma órfã criada pela madrasta, que possuía duas filhas. Tanto mãe como filhas biológicas eram dotadas de perversidade e tratavam Cinderela como uma empregada dentro de sua própria casa. A transição das roupas da Cinderela³⁴ para trajes surrados e velhos representava essa visão. Foi posto no pé da Cinderela um sapato de madeira, cujo significado trazia a ideia de pobreza, servidão, simplicidade (no sentido de ser desprovido de elegância) e dureza, representando a própria vida que ela levava (Figuras de 9 a 11).

³³ As obras dos “Irmãos Grimm” no ano de 2013, completaram duzentos anos. “Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau (no estado de Hessen, na região central da Alemanha), de uma família de pastores da Igreja Calvinista Reformada. Os pais, *Philipp Wilhelm Grimm* e *Dorothea Grimm*, tiveram nove filhos, dos quais seis chegaram à idade adulta. A infância dos irmãos foi vivida na aldeia de *Steinau*, onde o pai atuava como funcionário de Justiça e Administração do Conde de Hessen. A morte súbita do pai em 1796 lançou a família na miséria, e os dois filhos mais velhos, Jacob e Wilhelm, foram enviados em 1798 para morar com a tia, na cidade de Kassel, onde cursaram o Ensino Médio no *Friedrichs gymnasium*, como preparo para o estudo do Direito, que ambos iniciaram a seguir, junto à Universidade de Marburg. Um de seus professores, Friedrich Carlvon Savigny, percebeu a disposição dos irmãos para a pesquisa de antigos manuscritos e documentos históricos e colocou à disposição sua biblioteca particular, familiarizando-os assim com as obras do Romantismo e com as cantigas de amor medievais. Nesse momento, foi decisivo para os irmãos o pensamento de *Johann Gottfried Herder*, que com sua antologia de Canções Populares (*Volkslieder*, 1878/1879) havia apontado para a importância cultural da poesia popular contemporânea e de tempos remotos. Um evento de natureza política ainda concorreu para moldar a trajetória dos irmãos. Com o avanço do exército francês pelos territórios alemães adentro, em 1807 a cidade de Kassel passou a ser governada pelo irmão de Napoleão, *Jérôme Bonaparte*, que a designou capital do recém-instaurado Reino da *Vestfália*. Essa situação criou as condições para que os Grimm voltassem o olhar para a Idade Média de maneira muito distinta do fascínio manifestado até então pelo Romantismo. Ao contrário dos românticos, que tendiam a idealizar a Idade Média, os Grimm focalizaram o passado em busca de explicação para as condições vividas no presente pelas terras alemãs (que culturalmente se submetiam aos modelos vigentes na França e que viriam a se unificar política e economicamente como país, formando a Alemanha de hoje, apenas em 1871, muitos anos após a morte de ambos os irmãos)”. (VOLOBUEF, 2013).

³⁴ Cinderela: recebeu esse nome porque era suja e empoeirada.

Figura 9: A Cinderela



Fonte: A Gata... (2014).

Figura 10: A Gata Borralheira (Cinderela) de Charles Perrault



Fonte: A Gata... (2014).

Figura 11: O encantamento de cinderela



Fonte: A Gata... (2014).

Jacob Grimm (1785-1863) e *Wilhelm Grimm* (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, vieram de uma família de pastores calvinistas e viveram no contexto em que a Alemanha ainda não havia sido unificada, sendo dividida por trinta e nove (39) estados independentes, cada qual dotado de uma economia, política, cultura e dialeto.

As raízes alemãs dos contos infantis caracterizavam-se por costumes e hábitos populares, vivenciados por caçadores, homens do campo, coletores, dentre outros. Eis a propositiva em relatar tais aspectos por intermédio das estórias, contos, lendas e mitos, compostos pelas narrativas populares.

O medievalismo dos Grimm tingiu-se, assim, da conotação de resistência à ocupação estrangeira e pautou-se pela tentativa de recuperação da identidade nacional por meio da busca de suas raízes culturais. Tais raízes estariam, justamente, no reservatório linguístico e no material folclórico de origem popular. Como resultado, os Grimm dedicaram suas vidas à criação de um dicionário filológico da língua alemã, à elaboração de livros sobre gramática e história da língua alemã, à reunião de mitos, lendas, baladas e, é claro, contos de fadas. Os contos foram sendo coletados, revisados e divulgados ao longo de décadas, desde 1812 até a edição definitiva, em 1857, última em vida dos irmãos. (VOLOBUEF, 2013).

Os contos apropriados pelos irmãos Grimm³⁵ eram exclusivamente alemães. Essas histórias representavam a cultura de um povo. A principal fonte para a escrita das narrativas era oralizada por uma camponesa idosa, Dorotea Viehmann, que narrou aproximadamente duzentos contos.

A disseminação desses contos possibilitaria fomentar uma mentalidade que valorizasse o delineamento da identidade alemã mediante a preservação da história germânica, impulsionando, dessa forma, a aspiração de todos os nativos pela constituição de um Estado-Nação.

Essa representação de rigidez por princípios é imbuída às gerações futuras, transmitida de pais para filhos, ou mediante as legislações formuladas pelo Estado ou Monarquia. Para as infrações cometidas em função da inobservância da lei, sanções são aplicadas aos indivíduos, para manter a ordem e a devida harmonia coletiva, refletindo o cunho social, normativo impregnado em cada instância social.

A circulação dessa representação de infância, por intermédio das obras literárias, produz significado, sentido ao coletivo. Este se apropria desse mundo simbólico mediante a circulação de crenças, ideias e discursos disseminados pela literatura. As imagens colaboram para a estrutura de pensamento, uma vez que essas auxiliam na interpretação das apreensões sociais que cada grupo deve compor, delineando uma maneira própria de ser no mundo.

A identidade circunscrita em uma representação social implica em uma posição social simbólica em que um determinado grupo deve seguir um estatuto e uma posição social (CHARTIER, 1990). Essa é uma hipótese que será validada ao apresentarmos as interpretações das obras literárias.

Por meio do imaginário presente na coletividade, papéis sociais podem ser distribuídos, códigos de postura e comportamento são construídos, e o delineamento de modelos de formação da sociedade é estabelecido.

A disseminação do imaginário coletivo, por intermédio da literatura, constituiu um elemento importante para a difusão de ideias, valores e crenças, uma vez que a representação contida nos contos atuou de modo eficaz e significativo na propagação dos referenciais simbólicos contidos nas estórias infantis, para que a circularidade de referências, experiências e pensamentos, mediante a oralização das estórias transmitidas de geração a geração, seja efetivada.

³⁵ É comum nos contos dos Irmãos Grimm, o pano de fundo das histórias desenrolarem em florestas, campos, montanhas, contando com animais falantes, caçadores, ou seja, representações de personagens pertencentes ao espaço campestre.

As apropriações culturais remetidas pelas histórias infantis são importantes, pois possibilitam as interpretações e compreensão necessárias para a leitura das práticas sociais, econômicas e culturais estruturantes da sociedade.

A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências, nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1990, p. 180).

As múltiplas interpretações, advindas dos diferentes grupos sociais, possibilitam a interpretação de uma realidade ampla e contraditória, em que é possível reconhecer as identidades sociais, elucidadas por papéis a serem desempenhados por cada sujeito no meio social, por meio das representações de personagens, símbolos, atividades vinculadas pelos contos, literaturas, pinturas, dentre outros elementos.

2.3 As interpretações das representações e seus reflexos nos grupos sociais

As interpretações e apropriações dessas representações culturais, segundo Chartier (1990), marcarão simbolicamente o estatuto social dos diferentes grupos que compõem a sociedade, exibindo uma maneira própria de ser no mundo, justificando e perpetuando a existência de um grupo na comunidade social.

As estratégias simbólicas utilizadas para ordenarem cada indivíduo em sua posição social e econômica são denominados como mediadores culturais³⁶.

Os *passeus culturels* são elementos_pessoas, objetos que atuam como mediadores entre tempos e espaços diversos, contribuindo na circulação de representação e do imaginário. Por seu forte enraizamento cultural e sua grande mobilidade, esses mediadores atuam como catalizadores de ideias, sendo capazes de organizar sentidos e criar um sistema de conexões dentro do universo cultural no qual transitam. (FONSECA, 2004, p. 68, grifo da autora).

Tais artefatos são importantes, para que cada ser apreenda a sua identidade e desenvolva, de modo útil, o seu papel na sociedade. Essas apropriações refletem o aspecto cultural de cada comunidade e grupo (etário, social, gênero) presentes na coletividade. Por um lado, o conceito

³⁶ Em francês: *passeus culturels*.

de apropriações foi utilizado por Chartier (1990), no século XX, enquanto no século XVI, é possível identificar a discussão do filósofo Immanuel Kant sobre o conceito de representação, elucidando que este conceito se origina por intermédio da aquisição. A aquisição não seria abstraída por meio do empirismo, da percepção, sensação dos objetos; mas eles deveriam ser abstraídos por meio das conexões inatas na mente. Essas abstrações seriam possíveis por meio das experiências (MARQUES, 1990).

O homem é limitado ao tempo e espaço, por isso, a aquisição das representações pode ser aplicada em relação aos dados da experiência³⁷ vivenciada num dado tempo e espaço.

Qualquer que seja o modo de como um conhecimento possa relacionar-se com os objetos, aquele em que essa relação é imediata e que serve de meio a todo pensamento, chama-se intuição (Ansechauung) [...]. A capacidade de receber (a receptividade) representações dos objetos segundo a maneira como eles nos afetam, denomina-se sensibilidade [...]. Os objetos nos são dados mediante a sensibilidade e somente ela é que nos fornece intuições; mas é pelo entendimento que elas são pensadas, sendo dele que surgem os conceitos. Todo pensamento deve em última análise, seja direta ou indiretamente, mediante certos caracteres, referir-se às intuições, e, consequintemente, à sensibilidade, porque de outro modo nenhum objeto nos pode ser dado. A impressão de um objeto sobre esta capacidade de representações, enquanto somos por ele afetados, é a sensação. (KANT, 1992, p. 82).

O conhecimento é próprio do homem, pois as faculdades do sujeito não se limitam à razão. Há outras capacidades que o homem detém, que torna possível para que ele alcance o conhecimento. As formas puras de representação de um objeto surgem por intermédio da intuição, por exemplo: quando nomina-se cadeira, o pensamento chamado intuição consegue fazer a relação mental da representação de cadeira.

É possível o sujeito representar mentalmente uma cadeira, pois a ele foi apresentado tal objeto e ele possuiu uma impressão sobre este objeto; a ele foi dada a possibilidade de conhecer uma cadeira. A maneira sob a qual cada sujeito representará uma cadeira (material: plástico, madeira, estofada) depende de como o objeto foi apresentado a ele, a experiência que cada um foi afetado; todavia, é pelo entendimento, compreendendo que este termo refere- se como o sujeito pensa o conceito de cadeira.

Dessa forma, pode se entender que as representações emanadas pelo sujeito só são possíveis de serem adquiridas em função do espaço e do tempo, sendo este verificado mediante um fator interno, enquanto o primeiro, por meio de um fator externo. Ou seja, só pode-se

³⁷ “Consideraremos, portanto, conhecimento ‘a priori’, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os opostos aos empíricos, isto é, àqueles que só o são “a posteriori”, quer dizer, por meio da experiência”. (KANT, 1992, p. 8).

conhecer algo se foi concebida pela experiência de ser afetado pelo objeto, num dado tempo e espaço, uma vez que as sensações são organizadas no espaço e no tempo.

A representação que pode ser dada antes de todo pensamento denomina-se intuição [...] Sobre isto cabe salientar duas coisas, a representação é o processo fundamental, e através de relações entre representações é que se torna possível o pensamento; tanto a representação quanto a relação sintética entre representações é regida pelas mesmas regras, isto é, essas regras (as categorias do entendimento) determinam a síntese, seja do múltiplo dado à intuição sensível (reunida sobre a unidade da apercepção), seja do pensamento enquanto relação sintética de representações (seja do conceito, enquanto síntese do múltiplo das intuições sensíveis, seja de juízos enquanto relações entre conceitos ou juízos entre si).

(KURLE, 2011, p. 237).

Tomando como objeto da pesquisa a identificação das representações infâncias presentes nas obras de Lourenço Filho (1932-1956), para alcançar este objetivo, delineou-se como fontes a serem pesquisadas as obras literárias voltadas para o público infantil; nessa ótica, a literatura como um campo de representações regido pelo pensamento (conceitos) e intuição sensível (figuras). E por constituir-se como fonte neste estudo, é importante debruçar-se sobre o significado da literatura.

Etimologicamente, o vocábulo literatura advém do latim *literatura*, a partir da palavra *littera*, letra. Pode-se dizer que o conceito literatura está associado à ação de escrever, erudição:

Nas línguas europeias, a palavra “literatura” designou em regra, até ao século XVIII, o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral. Até à segunda metade desse século, para designar especificamente a arte verbal, o corpus textual, eram utilizadas palavras como “poesia”, “verso” e “prosa” (que hoje reconhecemos enquanto classificação de géneros literários). Citemos Maria Vitalina Leal de Matos: “A palavra “literatura” só em época relativamente recente – desde meados do século XVIII – tem o significado que hoje lhe damos. Até aí, a palavra existia, mas com um sentido diferente: designava, de modo geral, o que estava escrito e o seu conteúdo, o conhecimento [...]. (LOPES, 2010, p. 1).

Apenas no século XVIII, com Voltaire, a literatura tornou-se individual no âmbito da estética das luzes, sendo ela uma forma particular de conhecimento (LOPES, 2010) A gênese dos burgos (burguesia) enquanto nova classe social, a Revolução Industrial e o desenvolvimento da indústria e do comércio do livro impulsionaram o acesso às diversas obras literárias aos segmentos abastados das classes sociais (burguesia, clero e elite). A literatura pode ser entendida como dois campos de entendimento: o primeiro refere-se à compreensão de que a literatura é uma produção textual elaborada por um indivíduo, ou pela coletividade de sujeitos, em um determinado tempo; a outra perspectiva tem a clareza de que a literatura destina-se à ação de criar a palavra escrita, a linguagem que integrará esse texto, além do conhecimento a

ser difundido por intermédio da literatura.

Giacon (2009) elabora categorias para analisar o texto enquanto campo que produz saberes, sensações e discursos. Esses conceitos literários foram analisados pela autora, mediante as seguintes categorias: conhecimento³⁸, catarse e discurso.

Em relação à primeira categoria de análise do conhecimento, tem-se a noção de que esse é um pensamento construído pela escrita e linguagem por meio da literatura, enquanto um código social, cultural, econômico. Esse pensamento é difundido pela leitura de textos ou reprodução das histórias literárias, sendo apreendidos no campo cognitivo, e, por conseguinte, incorporado em seu fazer diário. Constatase que o pensamento produzido e difundido pela literatura, é adquirido pelo leitor, e incorporado em seu fazer diário.

O conceito grego de catarse³⁹ significa “extravasar” seus sentimentos, emoções. Ao se deparar com uma obra literária, pode-se identificar o uso da catarse ou a função catártica, nas obras de Franz Kafka (*A Metamorfose*), por exemplo. O termo conceitual catarse foi cunhado por Aristóteles. As emoções advindas de palavras escritas pelo autor permitem que o leitor perceba as emoções emitidas pelo texto, sendo este um meio para que o sujeito exprima suas emoções. A escrita por meio da catarse permite que o leitor avalie os valores, ideais e ideologias que têm sido disseminados pela sociedade.

A literatura, sob outro enfoque de categoria, tem uma função pragmática, isso é, a difusão dos discursos a serem incutidos na mentalidade dos sujeitos, numa determinada ordem cronológica. Essa ideia refere-se à capacidade da literatura em pregar uma ideologia por meio de seus escritos. Há exemplos literários para esse fim: *Macunaíma* (1928), quando Mário de Andrade valoriza a linguagem brasileira e toda a mestiçagem típica do país; em *Canção do*

³⁸ Um exemplo desse tipo de função da literatura ocorre nesse excerto de *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* (BARRETO, 1915, p. 245): A pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete. Nem a física, nem a moral, nem a intelectual, nem a política que julgava existir, havia [...] E, bem pensando, mesmo na sua pureza, o que vinha a ser a Pátria? Não teria levado toda a sua vida norteado por uma ilusão [...]. O conhecimento sobre o personagem e a relação deste com o discurso sobre pátria não seria um saber a mais a ser incorporado pelo leitor? Seria sim e tanto que é feito que o discurso de Quaresma via carnavaлизação dos discursos de identidade passa a ser incorporado pelo leitor, abrindo várias perspectivas de leitura de uma obra. (GIACON 2009, p. 6).

³⁹ A função catártica ou catarse, apontada por Aristóteles, é aquela que faz com que o leitor purifique os seus sentimentos ao se defrontar com uma obra literária. Isso ocorre por vários fatores e depende muito da vivência de leitura do leitor e da capacidade do escritor de aguçar a imaginação do leitor. Nas peças teatrais e no cinema, essa função atinge seu grau máximo pelo uso das faculdades de visão e audição, contudo nos textos literários é necessário que o escritor faça o leitor percorrer um caminho tortuoso até o conflito para tingir o máximo do grau catártico de uma obra. Alguns contos fazem isso como é o caso de *Pai contra mãe* de Machado de Assis, no qual para salvar o seu filho da fome, um caçador de recompensas entrega uma negra grávida e fugitiva. Ele a joga com tanta violência aos pés do dono, que ela ali na frente deles aborta a criança. O efeito de catarse no leitor faz com que este avalie os valores referentes ao direito à vida e as ideologias que são pregadas pela humanidade. (GIACON, 2009, p. 6-7).

Exílio (1846), de Gonçalves Dias, a natureza brasileira é evidenciada e enaltecia por suas belezas naturais; o simbolismo presente nessa poesia ilustra o contexto social de intelectuais, a classe burguesa em ascensão para que houvesse a ascensão de um Estado- Nação. A corrente nacionalista, presente na literatura brasileira, foi importante para apregoar essas ideologias por meio da leitura das obras desse período. “A ideologia estaria difusa na obra, pois o autor não poderia subtrair-se, enquanto homem do seu tempo, aos discursos de classe ou de grupo social que pretendem explicar o funcionamento da sociedade, os seus valores ou, mais ambiciosamente, o sentido da vida”. (BOSI, 1995, p. 276).

Ao exprimir os valores de um determinado grupo social, a ideologia presente na literatura subtrai as diferenças, descontextualiza a história. Há uma tentativa de uniformização dos valores para cada segmento social, minando a subjetividade em relação às condutas e pensamentos.

As ideias produzidas pelos textos, interlocuções e imagens são apreendidas pelos leitores, materializando-se em práticas sociais a serem adotadas pelos diferentes sujeitos em conformidade com a faixa etária, perfil socioeconômico e gênero. Além da produção ideológica que influencia os pensamentos, não é possível desconsiderar os elementos psíquicos, cujos símbolos são capazes de construir conceitos, crenças e valores.

A literatura interpreta a realidade sob o viés da sensibilidade e razão, e a ela é permitido representar o mundo sob versos e emoções, sem perder o objetivo ao qual se dispõe. A trama de sínteses, narrativas de um tempo histórico e a junção entre História e Literatura possibilita ao leitor apropriar-se do mundo mediante a sua própria interpretação, pois ambas tecem: “Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto” (PESAVENTO, 2003, p. 37).

Por isso, a opção de ilustrar o conceito de representação por meio da literatura infantil. As implicações desse para a produção de mentalidades e, por conseguinte, a formação social dos sujeitos, além disso, a literatura infantil permite assinalar o quanto ela influencia para que uma dada identidade social seja disseminada e apropriada pelos diversos grupos sociais, estabelecendo, assim, o pensamento, costumes, vestimentas e linguagem de uma determinada geração.

A literatura, enquanto fonte histórica, demanda a análise de como a realidade social é afirmada ou negada mediante as construções sociais e históricas, representadas por meio dos contos, personagens, histórias, diálogos, entre outros elementos. A produção literária não é isenta de interesses ou estratégias para abranger um grande público.

2.4 Os Miseráveis: trama de Victor Hugo

Registra-se que um dos maiores desafios deste capítulo foi identificar as fontes bibliográficas que não relacionassem infância e escola no século XIX. É objetivo deste tópico analisar a infância tal como uma etapa da vida, não construindo uma unidade única entre infância e escolarização.

Foram utilizadas as obras literárias de Victor Hugo, Mark Twain e Guimarães Rosa para analisar como o contexto histórico, econômico e social de cada país e região influencia na construção da infância, nos distintos grupos socioeconômicos.

Para fins metodológicos, primeiro interpretou a obra literária das seguintes localidades geográficas: Missouri (Estados Unidos), Paris (França). Ao longo da tessitura deste capítulo, apresentaremos os principais trechos que contribuíram com a proposta da tese, inter-relacionando-os com os fatos históricos da época.

Após aclarar as considerações sobre tais elementos, explicaremos como a infância foi representada em cada um desses territórios e apontaremos as categorias de análise para realizar tal explanação.

A primeira obra literária a ser analisada é *Os Miseráveis*, de Victor Hugo. Nascido em Besançon, no dia 26 de fevereiro de 1802, foi um escritor francês considerado como ativista dos direitos humanos francês, e estadista. Destacou-se também na poesia, escrevendo uma obra considerada célebre por Luís XVIII: *Odes et poesis diverses*. Esta, por sua vez, possibilitou que Victor Hugo recebesse uma pensão vitalícia do “Rei Sol”, forma como Luís XVIII era chamado⁴⁰. Victor Hugo faleceu em 22 de maio de 1885.

Antagônico ao lema: Fraternidade, Igualdade e Liberdade presente nos ideários iluministas, a obra *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, possui em seu contexto o fim da Comuna de Paris⁴¹. Ao longo da narrativa, identifica-se a história de Cosette, Fantine, Jean, Javert, apresentando a sociedade francesa do século XIX, retratando, dessa forma, o cotidiano social ao qual a população desprovida de recursos estava submetida na Europa, precisamente em Paris do século XIX.

⁴⁰ Cf. Victor Hugo (2019).

⁴¹ “Para a pesquisadora francesa Danielle Tartakowsky, a historiografia viva, produzida pelos combates e pelos clássicos do marxismo, concebe a Comuna de Paris, como uma revolução operária. Surge, porém, na década de 1960, uma outra interpretação sobre a natureza da revolução implementada pelos *communards*. Representantes da historiografia acadêmica, Jacques Rougerie afirma que o combatente *communard* estava muito mais próximo do insurreto de 1848 do que do proletário moderno-portanto, tratar-se-ia de uma revolução democrática e republicana. Já o sociólogo francês Henri Lefebvre desenvolve a tese a qual os acontecimentos populares de 1871 constituíram uma revolta popular contra a expulsão do povo de Paris, após a reforma urbana de Hausmann”. (TRÓPIA, 2001, p. 175).

O ano é 1817, o local é Paris. Nessa perspectiva, a narrativa de Victor Hugo aponta para o contexto histórico do qual surgirá a personagem Fantine, mãe da personagem Cosette. Para possibilitar a ambiência do leitor na trama histórica, Victor Hugo rememora que este

[...] é o ano que Luís XVIII, com certo aprumo régio, não destituído inteiramente ... denominava o vigésimo segundo ano do seu reinado. Foi o ano em que o senhor *Bruguière de Sorsun* se tornou célebre, em que todas as lojas de cabeleireiro foram pintadas de azul com flores de lis, esperando novamente o uso dos pós e o regresso da ave real. (HUGO, 2007, p. 95).

Para compreender melhor o que significavam os símbolos dispostos no excerto citado anteriormente, pesquisou-se em fontes bibliográficas que interpretaram os signos da época. Identificou-se que a flor de lis está associada à Monarquia Francesa, uma vez que possui três pétalas que representam os símbolos da Sabedoria, Fé e Amor. O primeiro na França a usar esse símbolo foi Luís VII. Conhecida como a *fleur de louis*, hoje é comumente chamada de *fleur de lis*.

Luís VII utilizava esse símbolo real para selar as cartas na moeda francesa (Figura 12), nas coroas, no manto e nos diversos símbolos do poder monárquico dessa época.

Figura 12: Moeda Francesa e a Flor de Lis ao centro



Ecu d'or de Luís IX

Fonte: Moedas... (2010).

Contrário aos simpatizantes de Napoleão Bonaparte e da Revolução Francesa, Luís XVIII reinou até 1825. Durante os períodos mencionados anteriormente, o monarca foi obrigado a exilar-se na Rússia, Reino Unido e Prússia, em função de Napoleão Bonaparte.

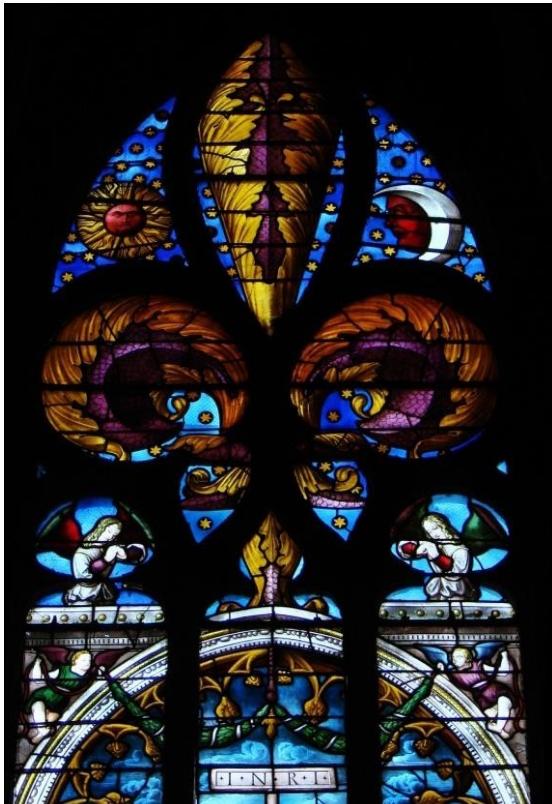
Observa-se no trecho de Victor Hugo (2007) o quanto a construção de símbolos é importante para produzir a mentalidade sobre a realeza. Por consequência, essa construção possibilitaria o encantamento da população pela monarquia, ao identificar a importância dela

para a França. Dessa forma, o rei manteria o controle dos súditos, a fim de minar qualquer desordem ou contestação, pois o belo e o sagrado traduziam a França nesse período, nos aspectos cultural, econômico e social.

Burke (1994) redige de forma minuciosa como os símbolos são produzidos de forma consciente para a manutenção da figura monárquica na Europa.

A Flor de Lis (Figura 13), também conhecida como a representação de lírio ou íris, é mencionada no Livro Sagrado em suas diversas passagens, como por exemplo, os lírios do campo, apresentando parábolas e ensinamentos utilizando essa figura. O motivo da Flor de Lis ter a cor azul é porque esta traduzia a cor do manto da realeza, o sangue da nobreza europeia, símbolo da supremacia real de uma Nação (BURKE, 1994).

Figura 13: Flor de Lis na Catedral



Fonte: Vitraux... (2018).

A cor azul também foi expressa pelo autor ao tecer comentários sobre o azul dos olhos, e da veia de Fantine:

Quanto a Fantine era a personificação da alegria. Os brilhantes dentes que possuía tinham evidentemente recebido de Deus a missão do riso. Levava de melhor vontade na mão do que na cabeça o seu chapelinho de palha guarnecido de fitas brancas. Os abundantes cabelos loiros sempre prontos a flutuar, soltando-se a cada instante, o que a obrigava a segurá-los [...]. Os lábios deliciosamente rosados brilhavam de modo

encantador. [...] O mais ingênuo é às vezes o mais acertado. Acontece disto. Rosto resplandecente, perfil delicado, olhos azuis-escuros, pálpebras grandes, pés pequeníssimos, pulsos e tornozelos admiravelmente talhados, pele branca, mostrando aqui e além as ramificações azuladas das veias, faces pueris e frescas, [...], uma alegria melancólica, formas esculturais e delicadas, eis como era Fantine. (HUGO, 2007, p. 115).

Pela descrição do autor, observa-se que Fantine destacava-se não apenas pelo frescor próprio da infância, como também pela beleza resplandecente em sua estrutura física. Era delicada e curiosamente tinha os olhos azuis, como a cor que prevalece na bandeira Francesa e no sangue da realeza. Dificilmente, uma jovem que passava despercebida pelo olhar masculino.

Todavia, essa figura leve será descrita posteriormente por uma imagem completamente oposta, em função de uma gravidez rejeitada pelo homem que a concebeu e pela mulher solitária que se transformou, por não possuir o amor de quem a personagem amava, tampouco por deter as condições emocionais e financeiras para cuidar de uma criança.

A alguns passos de distância, estava também uma mulher com uma criança ao colo e segurando ao mesmo tempo um saco que parecia ser muito pesado. A criança que esta mulher apertava contra si era um dos mais divinos entes que seria possível ver-se. Era uma menina de dois a três anos, que pela garidice do seu trajo se podia juntar com as outras duas crianças; trazia um lenço de linho fino, umas roupinhas com fitas e uma coifa com rendas. A sainha levantada de um lado, deixava-lhe a descoberto a coxa branca, roliça e firme. Era rosada e o seu aspecto do mais saudável, sentindo-lhe tentações de lhe morder nas faces. [...] Fantine ficara só. O pai de sua filha afastara-se aqueles rompimentos são irrevogáveis achou-se absolutamente isolada, tendo de menos o hábito do trabalho e demais o gosto do prazer, visto que, arrastada pela sua ligação com Tholomyés a abandonar a pouco lucrativa profissão, que sabia, desprezara os fregueses, que por sua vez não tornaram a procurá-la. Nenhum recurso, pois. Fantine sabia ler, mas não sabia escrever; na sua infância haviam-lhe apenas sensinado a assinar o nome, razão porque mandou por um escrevente público escrever uma carta a Tholomyés, depois segunda e ainda terceira. Tholomyés, porém, não respondera a nenhuma. [...] Lembrou-se então que Tholomyés encolheria os ombros acerca da sua filhinha, que não tomaria a sério aquela inocente criaturinha e o seu coração cobriu-se de tristeza ao pensar naquele homem. Que resolução tomaria? Não sabia a quem dirigir-se. Tinha, é verdade, cometido uma falta, mas o fundo da sua natureza, como estareis lembrados, era de pudor e virtude. Conheceu vagamente que estava em vésperas de cair na miséria, de ir de mal a pior. (HUGO, 2007, p. 114-115).

No excerto anterior, percebe-se que a jovial Fantine carregava, em sua face e nos seus trajes, o peso de ser mulher, mãe, pobre, solitária, rejeitada pelas amigas e abandonada pelo pai de sua filha, sendo obrigada a sobreviver trabalhando por horas intermináveis como operária. Embora a vida o tenha reservado a tristeza, o ressentimento e a amargura, era possível encontrar em Fantine a preocupação com a sua filha Cosette, ainda completamente dependente da mãe. Os sentimentos nobres de Fantine não poderiam permitir que a filha morresse em função da ausência de cuidados básicos para um crescimento saudável.

Nota-se que no enredo destaca-se a habilidade de Fantine ler, mas não escrever. Na Europa do século XVIII, houve a disseminação da instrução nos diversos espaços: cidades, vielas. Todavia, ainda no século XIX, era comum saber ler e não escrever, principalmente entre as mulheres, pois não se ensinava de modo concomitante essas duas habilidades: primeiro ensinava-se a ler, posteriormente, escrever.

Possibilitar a escrita à mulher no século XIX seria perigoso, pois era considerada ainda como um gênero inferior, que deveria prestar total submissão ao homem, a ponto de anular seus próprios desejos e vontades. Ensinar a escrita à mulher seria uma maneira de emancipá-la e possibilitar a ela a expressão livre de sentimentos, lutas, indignações e de atos que deveriam permanecer centralizado na figura masculina. Além disso, o material para aprender a escrita era de alto dispêndio, um empecilho a mais para que as famílias dotadas de poucos recursos aprendessem a escrever.

Até a segunda metade do XIX, as aprendizagens de leitura e escrita davam- se em momentos dissociados. Tanto no espaço doméstico, quanto nas aulas de professores particulares ou nas “aulas públicas”, aprendia-se, primeiramente, a técnica da leitura – em estágios que variavam entre um e dois anos de prática. Depois, caso houvesse possibilidades, aprendia-se a escrever e, por fim, as quatro operações básicas da matemática... (MORAIS, 2007, p. 495).

O crescimento urbano e a exigência de mão de obra nas indústrias exigiram que a mão de obra feminina, ainda que não fosse qualificada, adentrasse ao espaço industrial, para aumentar a escala de produção das grandes indústrias, *a priori*, um território predominantemente masculino. Dessa forma, a escola tornou-se o local favorável para as crianças aprenderem a leitura, a escrita e os cálculos.

Asilos infantis, creches ou qualquer outra instituição de educação infantil que pudessem estar presentes em Paris no século XIX eram uma realidade distante a ser custeada para que Cosette tivesse uma boa educação imbuída de valores morais e éticos.

Com vinte e dois anos, numa bela manhã de Primavera, saiu de Paris levando a filha às cavaleiras. Quem as visse passar, compadecer-se-ia inevitavelmente delas. Aquela mulher não tinha no mundo senão a criança que levava consigo e a criança só tinha no mundo a mulher que a conduzia. Fantine alimentara a filhinha no seu próprio seio, o que a enfraquecera e lhe deixara alguns acessos de tosse, que a intervalos a acometiam. (HUGO, 2007, p. 120).

Por isso, a opção de Fantine foi pagar à família dos Thenardier o custeio necessário para a sua respectiva filha ter uma vida mais digna que o futuro reservaria à jovem Fantine. Encantada pela aparência de alegria das crianças, Cosette foi deixada aos cuidados da matriarca

da respectiva família, para receber os cuidados básicos para a formação saudável, dotada de uma boa moral e instrução ética que aparentava possuir o respectivo clã.

Ao passar por diante da estalagem dos Thenardier, a presença das duas criancinhas, encantadas sobre o seu monstruoso baloiço, causara-lhe uma espécie de deslumbramento, que a fizera parar em frente daquela alegre região. Há encantos no mundo e aquelas duas criancinhas encontraram aquela infeliz mãe. (HUGO, 2007, p. 122).

Embora o custeio de sua filha Cosette fosse mensalmente fornecido por Fantine à família Thernadier, a criança era submetida aos maus-tratos físicos e verbais daquele núcleo familiar. A comida concedida à pequena advinha dos restos alimentares. Dormia com a presença de insetos peçonhentos e roedores transmissores de doenças letais (ratos), e, aos cinco anos de idade, tornou-se a criada da casa.

Cosette não fazia um movimento que não visse desabar sobre si uma saraivada de castigos violentos e imerecidos. Doce e frágil criaturinha, que não devia compreender nada deste mundo nem de Deus, sem ser incessantemente punida, repreendida, tratada com a maior rudeza, espancada e vendo a seu lado duas criancinhas como ela, a viver num raio de aurora! A Thenardier, sendo má para Cosette, fez com que Eponine e Azelma o fossem também, porque as crianças naquela idade são simples cópias da mãe. A diferença é o formato ser mais pequeno. (HUGO, 2007, p. 129).

Observa-se que o autor utilizou a expressão “... as crianças naquela idade são simples cópia da mãe” possivelmente inspirado pela concepção de que a criança é um adulto em miniatura. Victor Hugo acrescenta que as crianças são cópias da mãe, porque, em tese, era a genitora que passava a maior parte do tempo cuidando das crianças, além de ser a responsável pela educação moral dos filhos. Por isso, as condutas, referências de modos e valores eram transmitidos pela figura materna.

Em função da alta mortalidade infantil, chegar à idade de cinco e seis anos, principalmente num contexto parco de recurso, era considerado uma vitória, nas terras europeias.

A mãe semeia, a morte leva, dizia-se em Veneza. *Quem tem um, não tem nenhum*, recitava um provérbio francês, que retrata o dado demográfico de uma mortalidade infantil ao redor de quase 50% entre 0 e 10 anos e nos recorda que, para ter um filho, os camponeses do século XVIII (na Itália também no século XIX), deviam colocar no mundo, dois. Os provérbios, como este último, além de ser sugestivos de comportamento demográfico (ou mesmo sexual-matrimonial), dizem, muito, de crianças mortas, assim como as fábulas, rituais e crenças. (PANCINO; SILVERIA, 2010, p. 203, grifo nosso).

A principal fonte para retratar o alto índice de mortalidade infantil seriam as lápides do cemitério, onde independentemente da etnia, gênero e grupo social, a morte ceifava a vida dos

pequenos. A atenção médica, assistencial e educacional voltada à criança ainda era parca. Conforme registros da Medicina, até o final do século XIX, a Pediatria não existia. Os médicos não tratavam as crianças, e, justamente por serem um “vir a ser”, não podiam demandar tempo e cuidado dos profissionais da área de saúde. Quem cuidava das crianças eram as mães, criadas ou parteiras.

As notícias sobre a morte dos pequenos não abalavam as famílias, por ser um fato corriqueiro e normal presente nos diversos lares. Os pequenos, inclusive, acompanhavam o enterro dos menores. O sentimento de morte infantil não assolava os grupos desprovidos de finanças, tampouco a elite.

A obra de Victor Hugo possibilitou “enxergar” uma infância até então desconhecida em fontes de pesquisa: a infância bastarda. Há poucos estudos também voltados para as crianças que eram encaminhadas para a parentela mais próxima, em função da perda dos pais (por intermédio das guerras e doenças).

A personagem Cosette fornece pistas sobre o que era ser criança bastarda, mulher, pobre, submetida aos maus-tratos e negligência de uma família desconhecida, que ainda ganhava dinheiro para manter e cuidar da menor.

Conforme a imagem 14, é perceptível identificar que a vivacidade, o sorriso e a ternura vivenciada com a sua mãe foram substituídas por uma fisionomia pesada e assustada. Sem calçados e sem brilho no olhar, aos cinco anos de idade, Cosette tornou-se a criada da casa. A ela cabia a limpeza de todos os cômodos e dos utensílios da casa sob a vigilância contínua da matriarca e de suas filhas.

A limpeza do estaleiro ficava sob a responsabilidade da pequena, e qualquer eventualidade que ocorria no local, a menor era a culpada. Submetida aos maus-tratos diários, Cosette dormia em qualquer local. Acostumada com o chão frio, coberto apenas pela palha, não se queixava de dores, nem de temores. Em função da enfermidade da mãe, Cosette tornou-se órfã. Fantine, sua mãe, foi enterrada na vala comum, sem realizar o seu maior desejo, que era rever a sua própria filha. “Fantine foi enterrada no canto gratuito do cemitério, que pertence a todos e não pertence a ninguém e onde para sempre se perdem os pobres.” (HUGO, 2007, p. 234).

Se antes Cosette era tolerada, pois a família Thenardier recebia os dispêndios de Fantine, após a morte da mãe, a criança, agora com oito anos de idade, permaneceu na estalagem da respectiva família, porque era uma mão de obra gratuita, a quem os donos do estabelecimento poderiam explorar. Órfã, sem ninguém para protegê-la, ampará-la ou cuidá-la.

Observa-se que o amor fraternal a ser dispensado a essa criança não existia. O sentimento fraternal de infância que “nasce” na Europa no século XVIII, o qual exige cuidado,

amor, amparo, um universo paralelo a ser vivenciado pelos pequenos, tal qual ditava a burguesia, não existe nessa família.

Ao contrário de Cosette, as filhas do Thenardier eram chamadas pelos nomes e carinhosamente por apelidos, peles viçosas, sempre bem vestidas, cabelos arrumados, gordas, em nada se assemelhavam com a figura sofrida da menor. Às filhas era oportunizado o momento de vivenciar a infância brincando, seja com as bonecas, com os balanços, ou com os amigos da vizinhança.

Enquanto a frágil Cosette era coibida de brincar, obrigada a fazer trabalhos forçados de modo constante, temia os maus-tratos dos Thernadier, por isso, ficava isolada embaixo da mesa junto aos viajantes que permaneciam no bar. A ela cabia trabalhar também durante a noite, servindo os que pousavam na estalagem.

Na ausência de água no recinto, Cosette deveria andar por horas, para chegar ao poço e buscar a água necessária. Um serviço que deveria ser destinado a um adulto, preferencialmente a um homem, por ter uma força física mais robusta. Entretanto, era delegado à ofuscada Cosette. Em um dos diálogos entre a criança e a senhora Thenardier, é possível constatar o tratamento fornecido à criada da casa:

— Senhora cadela sem nome, vá dar de beber ao cavalo.
 — Senhora, mas é que não há água nenhuma em casa — disse Cosette com voz enfraquecida.
 A estalajadeira abriu a porta da rua de par em par e acrescentou:
 — Pois vai buscá-la!
 Cosette curvou a cabeça e foi pegar num balde vazio que estava ao pé da chaminé e que era maior do que ela. A criança podia sentar-se e mover-se dentro dele à vontade. (HUGO, 2007, p. 296).

O nome é a identidade principal de uma pessoa, é algo salutar para o desenvolvimento psíquico, emocional e cultural do ser humano. Algumas culturas apontam a importância do nome, pois subjacente a esse, é possível explicitar um determinado significado, o que poderia influenciar no destino/trajetória do sujeito.

Subtrair o direito de uma pessoa de ser nominada pela sua respectiva identidade (nome), é inferiorizá-la, ou “coisificá-la”, como se fosse apenas um objeto, passível de ser usado. O nome remete ao ato de humanizar, evocar a identidade do ser, o que não era vivenciado pela menor Cosette. Observa-se que, por não ser uma pessoa, não era dotada de sentimentos, pensamentos, volatilidade e desejos. Por isso, não justificaria “um objeto” vivenciar o cotidiano intrínseco à infância.

A infância devia ser usufruída por aqueles que tinham uma estrutura familiar e finanças

estáveis. O livro elucida vestígios que propicia a afirmação de que a infância não era uma etapa a ser vivenciada por todos, tendo em vista que poucos eram os afortunados no século XIX, para aproveitar esse ciclo sem as responsabilidades próprias do mundo adulto.

A criança vistosa, alegre e bem tratada foi substituída pela imagem de uma criança triste (Figura 14), cujas mãos foram consumidas pelas frieiras, pálida e magerrima, uma vez que a ela a comida era dada se sobrasse. Habituada a comer embaixo da mesa, ou em locais insalubres, Cosette não era autorizada a comer junto com a família. Suas roupas surradas não eram substituídas quando havia temperatura mais baixa. O local para dormir era próximo da lareira, o colchão eram as palhas utilizadas pelos animais. Cosette não conhecia o repouso tranquilo de uma cama desde quando foi recebida pelos Thernadier. A sua função como criada da casa não permitia que ela tivesse acesso aos “privilégios” da família.

Figura 14: A Limpeza do Estaleiro por Cosette



Fonte: Os Miseráveis. Ilustrador: Émile Bayard (RAMOS, 2016).

Conforme a obra de Victor Hugo (2007), a sorte de Cosette tende a alterar quando a pequena encontra-se com Jean Valjean num poço, à noite. A criança era obrigada a pegar água todas as vezes que o recurso acabava no estaleiro. Por temor, sempre verificava se havia água suficiente para todos os hóspedes dos estaleiros, aos bichos (cavalos) e aos hóspedes. Todavia, numa determinada data, em função de uma comemoração nos vilarejos da cidade, houve um

acúmulo de hóspedes não esperados, o que determinou a saída de Cosette para buscar água no meio da noite. O poço era afastado do estaleiro, ficava no meio da floresta. Essa situação contrária, possibilitou que aquela encontrasse o homem que seria o seu redentor, conforme promessa feita à Fantine, antes que ela falecesse.

Impressionado com os maus-tratados sofridos por Cosette, Jean Valjean observa que a garota vive apenas embaixo da mesa, amuada pelos cantos do estaleiro, não possui amigos da sua faixa etária e o brinquedo que possui é uma espada de chumbo, não sendo autorizada a brincar com as bonecas pertencentes às meninas Thernadier.

Era assim que a criança simplificava estes românticos nomes tão caros à estalajadeira.

— Que vem a ser isso de Ponina e Zelma?

— São as filhas da senhora Thenardier.

— E que fazem elas?

— Oh! — disse a criança. — Têm lindas bonecas, coisas de ouro, nem sabem para onde se hão-de voltar! Jogam, brincam, fazem o que querem.

— Todo o dia?

— Sim, senhor.

— E tu?

— Eu cá trabalho.

— Todo o dia?

A criança ergueu os seus grandes olhos, nos quais havia uma lágrima, que por causa da escuridão não se via e respondeu com doçura:

— Sim, meu senhor. — E, após um intervalo de silêncio, prosseguiu: — Às vezes também brinco, quando acabo o serviço e me deixam.

— E com que brincas?

— Com o que posso. Ninguém se importa. Mas eu não tenho muitos brinquedos, e Ponina e Zelma não querem que eu brinque com as bonecas delas. Não tenho senão uma espadita de chumbo, que não é maior do que isto.

E a criança mostrava o dedo mínimo.

— E que não corta?

— Ai, corta, sim, senhor; corta salada e cabeças de moscas. (HUGO, 2007, p. 305).

O brinquedo dado à Cosette seria um instrumento a ser utilizado por um adulto. Entretanto, como a própria personagem coloca, ninguém se importa com o “tipo” de brinquedo que ela utiliza para brincar. A representação de indivíduo que a família Thernadier possui a respeito da criança é apontada mediante as ações dispensadas à criança. Para esse grupo familiar, para cada representação de sujeito, há um tratamento a ser dado a ele.

De vez em quando, Cosette levantava os olhos da meia em que trabalhava e punha-se a vê-las brincar com ar lúgubre. Porém, Eponina e Azelma não olhavam para Cosette, a quem consideravam como um cão. Aquelas três crianças não tinham vinte e quatro anos entre todas e já representavam toda a sociedade humana: de uma parte a inveja, da outra o desdém. A boneca com que as filhas da estalajadeira brincavam, apesar de velha e quebrada, nem por isso parecia menos admirável a Cosette, que nunca na sua vida tivera uma boneca, uma verdadeira boneca, para nos servirmos de uma expressão que todas as crianças compreenderão. (HUGO, 2007, p. 310).

Sentimentos como fraternidade e liberdade não deveriam ser vivenciados por qualquer um, apenas por nobres, burgueses ou clãs abastados, o que não era o caso de Cosette. Filha bastarda, de uma mãe prostituta, pobre, menina, órfã, Cosette não era digna de ser tratada com o amor fraternal, e tampouco, poderia ter a liberdade necessária para vivenciar o estágio da vida chamado infância.

Privada das necessidades básicas como higiene, alimentação, moradia digna e saúde, Cosette era uma sobrevivente daquele contexto que tanto a oprimia e possibilitara que ela perdesse a sua identidade como pessoa.

Naquela época, o sonho de qualquer menina era ganhar uma boneca, ainda que fosse doada, quebrada, ou já gasta pelo tempo; a boneca era o brinquedo almejado por qualquer garota.

A boneca é uma das mais imperiosas necessidades e juntamente um dos mais engracados instintos da infância feminina. Preparar, enfeitar, vestir, despir, tornar avestir, ensinar, ralhar, embalar, afagar, adormecer, figurar de qualquer coisa uma pessoa,
todo o futuro da mulher consiste nisto. A cismar e a tagarelar, a fazer enxovaizinhos e vestidinhos [...] (HUGO, 2007, p. 312).

A boneca possui um significado expressivo para a história de uma cultura. Elas podem revelar a concepção de uma sociedade a respeito da cultura feminina, ou do contexto histórico, pois detém significados e valores culturais de uma sociedade (BROUGÈRE, 2001).

Segundo as pesquisas históricas produzidas por Ariès (2006), a produção de bonecas ocorreu no século XVII, as quais foram inspiradas nas estatuetas religiosas, estas, por sua vez, não eram passíveis de manipulação por serem objetos sacros. A partir do século XVIII, a produção industrial de brinquedos em larga escala, tais como bonecas, minicarros, cavalos de madeiras, dentre outros símbolos culturais pertencentes a um dado contexto histórico, permitiu que houvesse a ascensão da divisão entre o mundo da criança e o mundo do adulto. Exemplifica-se que cavalos de madeira eram a representação dos cavalos utilizados como meio de transporte para viagens, deslocamentos, ou para batalhas/guerras. Dessa forma, depreende-se que era o simbolismo do universo adulto adentrando ao mundo da infância.

Outra ilustração a ser tecida refere-se à boneca. Esse objeto detém símbolos característicos do imaginário infantil, que reflete a cultura de um povo, ou a concepção de uma sociedade. Observa-se que, em cada época, haverá um tipo de traje utilizado pelas bonecas. No século XIX, é possível visualizar bonecas utilizando laços, vestidos compridos e rosto que pouco se assemelhava ao de uma criança.

Interpreta-se, com essa descrição, que esse artefato seria um símbolo necessário para

possibilitar a imersão da criança no mundo adulto. Além disso, a ideia de que criança era um “vir a ser” ainda não havia sido superada. Por isso, não caberia representar a imagem infantil em uma boneca.

O ato de trocar de roupa, dar comida, dar banho, pentear o cabelo e cuidar da boneca como se fosse sua própria filha, nada mais era do que a interpretação e assimilação do mundo adulto, das responsabilidades de ser mãe no contexto familiar. Ainda que Cosette não tivesse o exemplo em sua própria casa, pois tornara-se órfã, ela possuía referências culturais do que era ser mãe, e, a partir dessas referências, a menor poderia criar o seu próprio mundo, imaginando uma mãe para si, mediante as brincadeiras com a boneca⁴² (Figura 15). Embora no século XIX a boneca já era produzida em quantitativo maior, ainda sim era um objeto inacessível à maioria da população.

Figura 15: Cosette dormindo com a sua boneca



Fonte: Os Miseráveis. Pintura de Leon Comerre (A PRIMEIRA..., 2010-2013).

Por intermédio dessa obra, foi possível identificar que Cosette não tinha aprendido a ler e a escrever com a família Thernadier, pois a família, conforme pensamento da época, não considerava que empregados deveriam aprender a ler e a escrever. Sob a tutela de Jean Valjean, Cosette aprendia a soletrar as primeiras letras numa mansão abandonada, transformada em

⁴² A boneca foi um presente de Jean Valjean, quando o personagem observou os maus tratos e a total privação de Cosette na família Thernadier.

refúgio/casa para ambos. Se antes Cosette era privada do brincar, dos cuidados e dos afagos, ainda que vivesse em um quarto abandonado e miserável, possuía, finalmente, a inserção na vida social.

Sucederam-se as semanas. Aqueles dois entes passavam uma existência feliz naquele miserável aposento. Cosette logo pela manhã começava a rir, a brincar e a cantar. As crianças têm o seu canto de manhã como as aves. Jean Valjean às vezes travava-lhe da vermelha e engelhada mãozinha e beijava-lha; porém, a pobre criança, afeita a ser espancada, não sabia o que isto queria dizer e retirava-a toda envergonhada. Às vezes tornava-se séria e punha-se a contemplar o seu vestido preto. Cosette já não andava coberta de andrajos, andava de luto; saía da miséria e entrava na vida. Jean Valjean começava a ensinar-lhe a ler. Às vezes, quando estava a fazê-la soletrar, lembrava-se de que fora com a ideia de praticar o mal que aprendera a ler nas galés, ideia que aproveitava para ensinar a ler a uma criança, e então o velho forçado sorria com esse sorriso pensativo dos anjos. Sentia nisto uma premeditação superior, uma vontade de alguém sem ser o homem, e perdia-se em fundas cogitações. Os bons pensamentos têm seus abismos como os maus. A vida de Jean Valjean quase se cifrava em ensinar Cosette a ler e deixá-la brincar [...]. (HUGO, 2007, p. 343).

Observa-se que a prerrogativa de ensinar a ler, no primeiro momento, em especial à mulher, estava sendo desempenhada por Jean Valjean, que, como tutor preocupado com o desenvolvimento e com a inserção de Cosette na sociedade, possibilitava a ela viver entre as responsabilidades destinadas à sua faixa etária e a diversão nos momentos do ócio.

Sob os parâmetros da categoria elencada para que a infância fosse analisada na obra literária de Victor Hugo: *Os Miseráveis*, cuja história foi relatada no contexto francês, identificou-se que a representação da principal personagem infantil, Cosette, transformava-se conforme a realidade à qual estava inserida.

A priori, com a sua mãe Fantine, Cosette, embora bastarda, era uma criança bem cuidada; a ela era dispensada a atenção e o carinho da figura materna. Sob a perspectiva de proporcionar um futuro melhor à garota, Fantine deixa a menor sob a tutela da família Thernadier.

A figura bela e vivaz da criança loura dos olhos azuis, com o passar do tempo, é alterada por uma imagem pálida, fúnebre, com roupas maltrapilhas e mãos dominadas pelas frieiras. O serviço pesado de Cosette não permitia que a menor brincasse; o brincar pertencia a quem possuía o privilégio de ser criança, etapa que não havia sido vivenciada pela menor, pois a ela eram atribuídas as responsabilidades de um adulto.

As outras personagens infantis que o autor faz alusão são as filhas dos Thernadier, cujas imagens apresentadas são antagônicas à de Cosette. Pouco se sabe sobre o cotidiano delas, uma vez o autor pode ter posto nas entrelinhas que as garotas, dotadas da figura materna e paterna, não poderiam ser expostas, preservando-as de quaisquer perigo que o mundo adulto poderia fornecer a elas.

O que se sabe sobre tais personagens é que ambas tratavam Cosette como um bicho, e

elas não eram submetidas a castigos físicos ou frases de desprezo. Ponina e Zelma eram bem cuidadas e tratadas, entretanto, dotadas de sentimentos maus (ao contrário do que se pensava sobre o ser criança, na perspectiva de Rousseau). Elas zombavam do estado de Cosette e proibiam-na de manusear qualquer brinquedo que lhes pertencia. Além disso, em um dado momento da trama escrita por Hugo (2007), é possível identificar o sentimento de inveja, quando Cosette ganha a boneca do viajante Jean Valjean.

Os sentimentos descritos subtraem a ideia de que na infância não é possível identificar emoções negativas que assolam a mente humana. Embora o lúdico, imaginário, vez ou outra, fizesse parte do cotidiano de Cosette (principalmente sob os cuidados de Jean Valjean), não é possível na infância ser detentor apenas de bons sentimentos, como nos contos de fadas.

Cosette, como já redigido ao longo do texto, era filha bastarda, mulher e oriunda de um grupo excluído da sociedade francesa. A mãe, Fantine, quando mais nova, vendia o seu próprio corpo, posteriormente passou a trabalhar em uma indústria e era pertencente ao grupo miserável da sociedade francesa.

2.5 As obras literárias de Mark Twain

As próximas obras a serem analisadas referem-se aos livros de Samuel Langhorne Clemens, nascido nos Estados Unidos da América, Flórida-Missouri, em 30 de novembro de 1835.

Samuel era um humorista e escritor norte-americano. Ficou conhecido como o escritor Mark Twain⁴³. Mark Twain passou a sua infância às margens do rio Mississippi, sendo este local a principal inspiração para escrever as suas obras literárias. Aos treze anos, tornou-se aprendiz de tipógrafo. Marcado por diversas tragédias familiares: perda do pai, dos irmãos, Twain encontrou na literatura um alento para expressar suas emoções e “fugir” do ímpeto de tirar a sua própria vida em função das tragédias que vivera: morte do seu pai, e, quando tinha doze anos de idade, a morte dos seus irmãos e irmã por motivos diferentes.

O rio Mississippi é o principal local onde as célebres obras literárias de Mark Twain encontrarão espaço para serem desenvolvidas. Twain viveu na época que os Estados Unidos passavam por profundas transformações em nome do progresso, entretanto, conheceu o lado sombrio desse avanço, ao perceber a forma como os imigrantes e índios eram explorados pelos colonizadores.

Neste tópico, mais uma vez analisar-se-á como o contexto histórico, econômico e social

⁴³ Termo utilizado por navegantes para a verificação da profundidade dos rios.

influência nas representações de infância. Delinearemos os personagens principais, Tom Sawyer e Huckleberry, a serem investigados neste estudo. Como na obra anterior, entrelaçaremos o momento histórico pelo qual a história é escrita junto à análise dos personagens.

Citam-se as principais obras voltadas para o público infanto-juvenil do respectivo autor: *As Aventuras de Tom Sawyer* e *As Aventuras de Huckleberry Finn*. Por intermédio dessas obras, é possível assinalar como era a interpretação dos diversos segmentos nos Estados Unidos: índios, escravos, negros e habitantes do campo, sendo eles algumas figuras que estarão presentes nas obras de Mark Twain.

Os Estados Unidos da América foram originalmente uma região habitada por diversas tribos indígenas.

Nos primeiros séculos da era cristã, os Hohokam viviam em povoações próximas à atual cidade de Phoenix, Arizona. Lá construíram quadras para jogos de bola e elevações semelhantes a pirâmides, parecidas com as encontradas no México; além de um sistema de canais e de irrigação. (HAMBY, 2012, p. 7).

A população indígena foi devastada no território norte-americano, em função das diversas doenças trazidas pelos europeus, quando estes chegaram à América.

Ao que tudo indica, a sociedade indígena na América do Norte estava fortemente ligada à terra. A identificação com a natureza e com os elementos fazia parte das crenças religiosas. A vida dos índios era essencialmente comunitária e voltada para o clã. As crianças desfrutavam de mais liberdade e tolerância que na sociedade europeia da época. Embora algumas tribos norte americanas tenham desenvolvido uma espécie de hieróglifo para preservar certos textos, a cultura indígena era primordialmente oral, em que uma importância muito grande era atribuída à narração de contos e sonhos. Não resta dúvida de que havia considerável comércio entre os vários grupos e há fortes indícios de que tribos vizinhas mantinham entre si relações amplas e formais – tanto de amizade e como de hostilidade. (HAMBY, 2012, p. 9).

Os colonizadores ingleses⁴⁴ foram os primeiros emigrantes a mudarem para os Estados Unidos da América. Eles fugiam de guerras, de doenças perniciosas e da intolerância à liberdade da prática religiosa, além das dificuldades econômicas, entre os anos de 1630 a 1635, vivenciadas na Inglaterra.

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a transformação mais expressiva dos EUA: um país essencialmente agrícola tornou-se um país na vanguarda da industrialização, mediante a constituição das máquinas a vapor, a utilização do carvão e do aço. As ferrovias emanaram um ar moderno e industrial, facilitando a locomoção de cargas e expandindo o

⁴⁴ Havia nos Estados Unidos da América (E.U.A.), a presença de suecos, holandeses, alemães, huguenotes franceses, espanhóis, italianos, portugueses e escravos africanos (África do Sul).

comércio e a industrialização no país.

Nesse mesmo período, questões referentes à escravatura *versus* abolição dos escravos, manifesto pelo direito das mulheres, estavam em efervescentes discussões. Inúmeras invenções (telefone, lâmpada incandescente), a promulgação de lei sobre o trabalho infantil, construção e expansão de diversas bibliotecas públicas pelo país mediante a ação de Andrew Carnegie são alguns dos acontecimentos do continente norte-americano, nos períodos elucidados.

Em contraste a uma Nação rica, progressista, há o retrato, por imagens ou mediante a literatura, de uma população miserável, excluída, habitantes de cortiços ou moradores de ruas. É nesse cenário que Mark Twain cresce e cria a sua perspectiva sobre os Estados Unidos da América (Figura 16).

Figura 16: Crianças imigrantes dormindo nos cortiços dos Estados Unidos⁴⁵



Fonte: Cavalcante (2015).

A primeira obra a ser analisada, *As Aventuras de Tom Sawyer*, conta a história de um garoto órfão de pai e mãe, criado por uma tia idosa chamada Polly. Nas primeiras páginas, é possível perceber que Tom é avesso a regras e normas, e constantemente ausenta-se das aulas para brincar sozinho ou com as outras crianças. Frequentava de modo constante rio Mississippi, para nadar com as outras crianças. Todavia, sempre mentia (ou tentava mentir) à sua tia que estava presente nas aulas.

⁴⁵ Imagem original do Museu da cidade de Nova York, retratada por Jacob Riis. Crianças dormindo na *Mulberry Street*, Ca. 1890.

Tom realmente ficou longe da escola a tarde toda e se divertiu bastante. Ele só voltou a noitinha e mal teve tempo de ajudar o negrinho Jim a serrar a lenha para o dia seguinte e cortar as achas com a machadinha antes do jantar- pelo menos ele chegou a tempo de contar as suas aventuras a Jim, enquanto este fazia três quartos do trabalho. (TWAIN, 2008, p. 11).

Tom convivia com seu meio irmão Sidney (Sid), que, ao contrário dele, não se atrevia a cabular as aulas. Diligente e esforçado, Sid não tinha o ímpeto aventureiro de seu meio-irmão. Sidney era o modelo de criança a ser seguido (na perspectiva de tia Polly): observador, perspicaz; era o delator de todas as travessuras de Tom.

O protagonista não era dado ao trabalho, mas cumpria, com muito esforço, as tarefas que eram delegadas por tia Polly. Todavia, sempre querendo “tirar” vantagem dos demais em benefício próprio, Tom se envolve em brigas, negociações, trocas de favores, entre outras questões.

Nesse cenário social era comum as crianças ajudarem os adultos a realizarem os serviços do cotidiano. Para algumas crianças, o brincar de modo corriqueiro era um hábito, e não um privilégio de poucos. Tom sabia disso, portanto, para livrar-se do trabalho, utilizava a persuasão e a negociação, enganando as outras crianças e argumentando, por meio de palavras e condutas, que o trabalho seria melhor que o brincar.

Ele começou a pensar nas brincadeiras que tinha planejado para esse dia e sua tristeza foi aumentando cada vez mais. [...] Retirou do bolso suas riquezas materiais e fez um balanço de estoque- ... lixo suficiente para trocar um trabalho por outro, quem sabe, mas nem de longe o bastante para comprar sequer meia hora de pura liberdade. Assim, ele retornou suas escassas riquezas para os bolsos e desistiu da ideia de contratar alguns dos outros meninos. (TWAIN, 2008, p. 14).

Em um dos trechos, Twain relata a abordagem de Tom com o garoto Ben Rogers (Figura 17), que se encontrava brincando, aproveitando a manhã ensolarada de sábado brincando, ao contrário de Tom.

“Ele (Ben) comia uma maçã e, nos intervalos entre as mordidas, soltava um apito longo e melodioso... porque de repente tinha a ideia de representar um barco a vapor! [...] porque estava fazendo de conta que era o vapor Big Missouri” (TWAIN, 2008, p. 15).

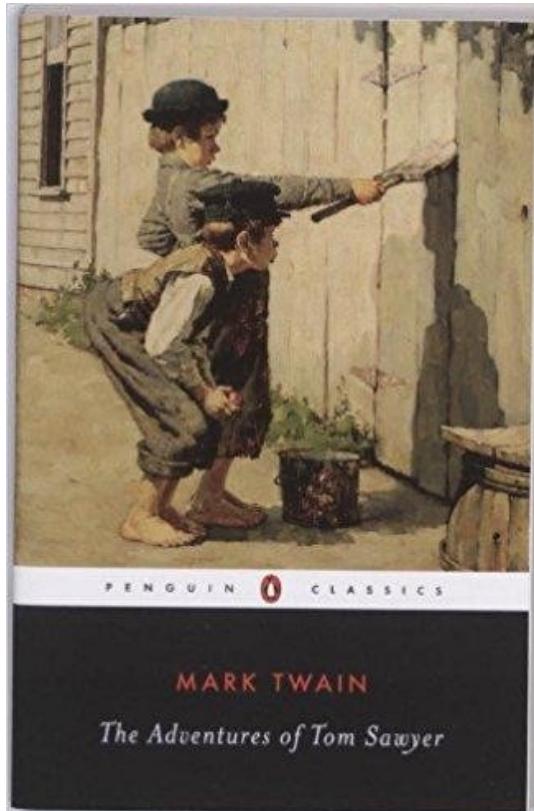
Por meio do trecho mencionado anteriormente, é possível identificar o quanto significativo era o cotidiano marítimo⁴⁶ àquelas crianças. Tanto que, ao brincar de “faz de

⁴⁶ “A idéia de progresso andava de mãos dadas com a de transportes mais rápidos. O barco a vapor foi criado por Robert Fulton e o primeiro deles foi o Clermont, que passou a navegar no rio Hudson em 1807. Enquanto, no início do século XIX, o barco a vapor era um dos símbolos do progresso e das conquistas da geração presente, as gerações seguintes tratariam de transformar o mesmo barco a vapor em símbolo de vida no campo, mais simples, sem a correria da cidade grande. A imagem de um barco descendo calmamente um rio, rodeado de belas

conta”, a representação de como os tripulantes, os marinheiros, entre outros, portavam-se no barco, foram interpretados pelo menor Ben.

O fragmento anterior, extraído da obra de Twain, mostra o ardiloso Tom identificando as “riquezas” que possuía no bolso para listar algum garoto para executar o trabalho laboral. Enquanto isso, ele poderia beneficiar-se, de algum modo, do tempo livre.

Figura 17: Tom Swayer e Ben



Fonte: Big... (2011).

Observa-se que essa ação de Tom tem uma relação com a ideia da sociedade capitalista emergente no cenário do final do século XIX, início do século XX, o qual os detentores do capital contratavam homens para trabalhar nas indústrias. Assim como Tom convenceu as outras crianças (trecho a ser inserido nas próximas linhas) de que o trabalho num sábado seria melhor que o brincar, os industriários convenciam a população de que o labor possibilitaria benefícios para o indivíduo, desde a produção de riquezas até mesmo a satisfação em ser útil à sociedade.

paisagens naturais e eliminando fumaça, povoaria o imaginário de muitas pessoas, quase como uma antítese crítica do que irá se desenvolver bem mais tarde nos grandes Centros urbanos. (Nas cenas iniciais do filme ... E o Vento Levou, de 1939, para retratar “a vida calma do sul” que teria sido destruída pela Guerra Civil, o diretor coloca cenas de barcos a vapor navegando no Mississipi.”). (FERNANDES; MORAIS, 2007, p. 92).

Ben falou:

— Alô companheiro! Te puseram no serviço, hein?!

— Ora, é você, Ben. Eu nem tinha reparado.

— Sabe de um troço? Eu vou nadar no rio, vou, sim. Você não gostaria de ir junto? Ah não, você prefere trabalhar, não é? Trabalhar é muito melhor que se divertir!

Tom, virou para o rosto do garoto, contemplou-o por um momento, e falou:

— O que é que você chama de “trabalho”?

— Ué você não está trabalhando? [...]

— Ora, corte essa! não vai me dizer que está gostando do serviço!? A brocha continuou em seus movimentos.

— Gostar disso? Ora, eu não vejo porque não deveria gostar. Por acaso deixam um menino pintar a cerca todos os dias? (TWAIN, 2008, p. 15-16).

A encenação de Tom, que demonstrava apreciar o trabalho de pintar a cerca, a sua respectiva concentração como se estivesse devoto ao trabalho, bem como o “privilégio” em não haver no cotidiano garotos que pintam cerca, fascinaram Bem. Esse discurso transformou Bem em uma “isca” fácil para Tom livrar-se do trabalho e apreciar o ócio comendo a maçã⁴⁷, que antes estava sendo degustada por Bem.

Enquanto Bem trabalhava, Tom “maquinava” como poderia conseguir mais “riquezas” e alistar mais crianças para exercer a tarefa que deveria ser por ele desempenhada.

Mais ou menos pelo meio da tarde em vez de ser um pobre menino miserável, como tinha constatado ser naquela mesma manhã, Tom estava literalmente nadando em riquezas. [...] ele tinha adquirido doze bolinhas de gude, parte de um berimbau, um pedaço de vidra de garrafa azul que era gostoso de se olhar, porque deixava as outras coisas azul também, um carretel vazio... E durante todo o dia tinha se divertido à beça, sem mexer um dedo para pintar a cerca, conversando e brincando com um monte de garotos. (TWAIN, 2008, p. 16-17).

A força a ser submetida no maquinário das ferrovias, indústria e comércio, numa sociedade até então predominantemente agrária, torna-se algo novo. Por isso, necessita de que a população seja convencida sobre os benefícios de uma sociedade capitalista. Sendo o exemplo mais usual o discurso do proveito do trabalhador não se restringir às riquezas produzidas pela terra, mas pela aquisição de capital, sendo este a moeda salutar para adquirir terras e bens (duráveis ou não duráveis). Segundo Blackburn (2016), a organização da sociedade capitalista, em que os mais pobres vendem a força laboral em troca de moedas/ capital, é outra forma de escravizar as pessoas, podendo ser nominada como “segunda escravidão”.

Tal termo evidencia o fato de que a escravidão nas Américas não se enfraqueceu e não terminou no período pós-colonial. Outra maneira de colocar a questão seria afirmar que a industrialização e o advento da modernidade não representaram automaticamente o fim da escravidão, mas que, ao invés disso, a intensificaram e a

⁴⁷ A fruta foi utilizada como moeda de troca, para que Ben conseguisse o trabalho que estava nas mãos de Tom.

difundiram. O resultado foi uma nova escravidão americana, que reformulou e reorganizou a instituição. (BLACKBURN, 2016, p. 12).

Essa nova escravidão não se restringiu aos imigrantes, negros, índios e pardos, porém, ampliou-se às diversas etnias e às pequenas gerações (as crianças); posteriormente, as mulheres também foram arrendadas nessa nova forma de escravizar as pessoas. Todos aqueles que dispensavam de força física deveriam ser alforriados para trabalhar durante penosas jornadas nas indústrias.

Entretanto, não havia trabalho para todos, e muitos tornaram-se miseráveis por não possuírem renda, tampouco moradia, principalmente porque em 1894 os Estados Unidos foram acometidos pela primeira Grande Depressão, cujo reflexo foram milhares de pessoas desempregadas.

Na família de Tom, quem trabalhava era agraciado pela tia Polly com alguma guloseima, ou com a permissão para brincar. A referida senhora acreditava em DEUS, por isso, ensinava às crianças as Sagradas Escrituras, e, aos domingos pela manhã, as crianças, juntamente com a tia Polly, participavam dos cultos.

Aos pequenos havia a organização da Escola Dominical, onde as crianças aprendiam os ensinamentos cristãos com uma linguagem própria para a sua faixa etária.

As aulas da Escola Dominical iam das nove às dez e meia; seguia-se o culto para os adultos. Duas das três crianças sempre ficavam voluntariamente para escutar o sermão; a restante, isto é, Tom, permanecia também, mas por razões bem mais fortes: sabia que ia receber alguma espécie de castigo, se não ficasse... Os bancos da igreja tinham encostos altos sem qualquer estofamento e davam lugar para umas trezentas pessoas. O edifício em si era pequeno e simples, com uma espécie de caixa de madeira de pinheiro em cima do alpendre para representar uma torre. Na porta de entrada, Tom ficou para trás um passo ou dois e abordou um camarada que também estava vestido com suas roupas domingueiras [...]. (TWAIN, 2008, p. 26).

Neste episódio, é possível perceber a importância do legado educacional de Comenius e Lutero. Para o primeiro, a Didática era uma arte necessária para ensinar tudo a todos, inclusive às crianças, bastando utilizar métodos e técnicas adequadas à faixa etária delimitada. No que tange ao ensino de Lutero, era importante que todas as crianças, desde a tenra idade, aprendessem sobre o Livro Sagrado, por isso, a necessidade de haver um ensino aos domingos, com uma linguagem própria para as crianças, para ensiná-las as virtudes necessárias, com o afã de elas não se desviarem das virtudes apregoadas pelas Escrituras Sagradas.

Outra análise que pode ser interpretada nesse trecho é quando o autor refere-se ao termo “roupas domingueiras”. Sabe-se que numa família desprovida de recursos havia a necessidade de separar os melhores trajes para ir à igreja aos domingos, não podendo ser utilizados no

cotidiano. Os trajes deveriam ser condizentes com o ambiente clerical: limpos, discretos e bem apresentáveis. Além disso, a roupa, enquanto um elemento de comunicação visual, deveria fornecer a linguagem exigida para distinguir os diversos meios sociais, ou seja, uma vestimenta utilizada no dia a dia não poderia ser a mesma a ser trajada em um meio santo, puro, como no ambiente eclesiástico⁴⁸.

Naquela época, o cotidiano das pessoas de diferentes segmentos sociais era resumido aos dias de trabalhos, e o domingo era reservado para ir à igreja participar dos rituais católicos, sendo este momento considerado especial, logo, era uma ocasião de ostentar uma vestimenta nova ou especial. (GONÇALVES, 2012, p. 45).

Os significados sociais de cada roupa advêm de pensamentos que direcionam cada traje para cada geração etária, segmento social e gênero. O vestuário traduz o estilo de vida de cada pessoa, a religiosidade, o grupo social ao qual pertence um sujeito. Para cada ocasião social, é necessário trajar uma vestimenta específica para aquele momento.

Nesta relação entre sujeito e objeto, permeada pelo processo criador, as roupas despontam com significados. São os significados sociais, fruto do imaginário, que denotam as vestimentas como garbosas, opulentas, soleiras, como sofisticadas ou, ainda, as considera como ‘roupas de ver Deus’. Sem esses significados, elas existem apenas como artefatos de algodão que cobrem a nudez de homens e mulheres em um centro urbano ou rural. (GONÇALVES, 2012, p. 48).

Na igreja, o silêncio e a concentração eram imperiais para que as pessoas pudessem aprender mais sobre DEUS e ouvir o ensino mediante o “porta-voz” da igreja na Terra, no caso do texto de Twain, o pastor⁴⁹. Por isso, as crianças deveriam ser mantidas sob a vigilância da família, pois, se necessário fosse, a correção disciplinar deveria ser dada aos pais. “As crianças da Escola Dominical distribuíram-se através da nave, ocupando bancos junto a seus pais, conforme era o costume, para serem mantidas sob controle.” (TWAIN, 2008, p. 33).

O controle, a vigilância e a punição eram ações necessárias para que a ordem em locais públicos, principalmente em instâncias religiosas, fosse mantida. Era preciso disciplinar o corpo, e, se preciso fosse, puni-lo mediante castigos físicos, para que a ordem fosse mantida no local onde o silêncio e a concentração deveriam imperar.

As práticas de controle e vigilância não deveriam restringir-se ao universo clerical. Os bons costumes e a disciplina mental e corporal também deveriam ser estabelecidos no contexto

⁴⁸ “A roupa domingueira comunicava para a cidade a vaidade de homens e mulheres, suas posições sociais ou as escamoteava”. (GONÇALVES, 2012, p. 45).

⁴⁹ O protestantismo foi a religião predominante nos Estados Unidos.

escolar, como demonstra este fragmento:

– EU PAREI PARA CONVERSAR COM HUCKLEBERRY FINN⁵⁰! O coração do professor parou e ele ficou olhando para o menino sem saber o que dizer. O murmúrio cessou; os alunos ficaram olhando na maior surpresa, pensando que seu colega tinha perdido a razão. Falou o mestre:
 – Você – você fez o quê?
 – Eu parei para conversar com Huckleberry Finn!... Não havia maneira de interpretar as palavras em outro sentido.
 – Thomas Sawyer, esta é a confissão mais espantosa que eu jamais escutei. A palmatória não será suficiente para castigá-lo por esta ofensa. Tire seu casaco. O mestre executou sua tarefa até ficar com o braço cansado e seu estoque de varinhas haver diminuído consideravelmente, de tantas que quebrou. Seguisse então a ordem:
 – Agora, senhor, vá sentar-se com as meninas! Que isto lhe sirva de lição! Uma risadinha zombeteira percorreu a sala e aparentemente encheu o menino de vergonha; mas na realidade, a expressão de seu rosto foi provocada muito mais por sua adoração idólatra da formosa desconhecida e pelo prazer assustador de poder gozar de tanta boa sorte. Ele se sentou na ponta do banco de pinho e a garota afastou-se dele, arrepanhando as saias e virando a cabeça para a parede. Cotoveladas, piscadelas e sussurros atravessaram a sala, mas Tom ficou sentado muito quieto, com os braços estendidos sobre a tábua comprida e baixa que servia como classe e que era presa às costas do banco da frente. Inclinou a cabeça sobre seu livro e pareceu estudar atentamente (TWAIN, 2008, p. 45).

A elaboração de hábitos civilizados num contexto capitalista torna-se fundamental para que o contexto rural fosse substituído pelo tom da modernidade. Por isso, bons hábitos e boas virtudes são necessários no contexto civilizatório. Pela descrição (nota de rodapé), o pai de Huckleberry era um bêbado (logo, estava fora dos padrões civilizatórios que a sociedade moderna estabelecia). Qualquer família que prezasse o bom nome e a “boa fama”, não permitiria ao filho ter amizade com um sujeito cuja educação fica à deriva do próprio destino.

Além disso, ele não era obrigado a frequentar nenhum dispositivo social disciplinar como a igreja ou a escola; suas regras ele mesmo fazia, por isso, as crianças o temiam, e ao

⁵⁰ “Huckleberry Finn, filho de um bêbado contumaz. Huckleberry era cordialmente odiado e temido por todas as mães da cidadezinha, porque ele era um vagabundo vulgar, sem lei nem rei, sem eira nem beira, uma péssima companhia para seus filhos – especialmente porque todos os meninos o admiravam profundamente e sentiam o maior prazer em andar com ele, apesar de estarem proibidos; no fundo de seus corações, desejavam ser iguais a ele. [...] Seus cabelos eram um espetáculo horrível, formando uma espécie de meia-lua recortada nas pontas com uma lâmina de faca. Seu casaco, quando ele usava um, chegava-lhe quase aos tornozelos e os botões desciam quase até o chão; suas calças eram sustentadas por um único suspensório, o fundilho descia até a metade das coxas e parecia não conter nada. As pernas das calças, completamente rasgadas e esfiapadas, arrastavam-se atrás dele pelo chão, quando não estavam arregaçadas. Mas acontece que Huckleberry ia e vinha para onde lhe dava na telha. Quando o tempo estava bom, dormia na soleira das portas; se chovesse, entrava dentro de um barril virado; melhor que tudo, ele não tinha de ir à escola e nem à igreja; não obedecia a ninguém, não tinha casa nem patrão; podia ir pescar ou nadar sempre que quisesse e ficar até a hora que lhe agradasse. Ninguém o repreendia, se entrasse em uma briga; ficava na rua até altas horas; era sempre o primeiro menino a andar descalço na primavera e o último a colocar algum tipo de calçado no outono. Mais ainda, nunca tinha de se lavar, não punha roupa limpa e sabia praguejar e dizer um monte de outras palavras maravilhosas que os meninos nunca ouviam em casa. Em resumo, aquele rapaz possuía todas as coisas que concorrem para tornar a vida preciosa”. (TWAIN, 2008, p. 37-38, nota nossa).

mesmo tempo o admiravam, pois era livre, não era sucumbido aos moldes e à fôrma dos dispositivos sociais.

Identifica-se, mediante análise da nota de rodapé exposta anteriormente sobre a vida de Huckleberry, que as discussões e agressões físicas e verbais eram comuns na infância. Desmistificando, mais uma vez, a ideia de que as crianças de outrora não brigavam, não discutiam, eram mansas e pacatas.

[...] o processo civilizador caracteriza-se exatamente pela permanente tensão entre pacificação e violência, pois somente a partir do momento em que os grupos humanos aprenderam outros modos de resolução de conflitos, que não apenas pela violência física, e os incorporam em suas vidas, é que o apelo a não violência se intensifica. (VEIGA, 2009, p. 66-67).

Dessa forma, comprehende-se que os conflitos estão presentes na existência humana, o que pode variar é a forma como esse conflito ocorre ao longo do tempo. A história de Tom Sawyer desenrola-se com o passar dos capítulos, encontrando o ápice no assassinato de um dos moradores da região. Não é nosso intuito aprofundar nesse enredo.

Ao longo dos excertos discutidos, pôde-se atestar que a representação de uma boa criança, ou de uma criança má, está intimamente relacionada ao núcleo familiar ao qual a criança pertence. Uma criança que possui apenas o pai, sendo este alcoólatra, não pode ser considerada uma boa influência aos demais, primeiro porque não possui uma boa referência de moral e bons costumes em sua própria casa, segundo porque não há para este nenhum tipo de sanção. Portanto, dificilmente estará apto para frequentar os núcleos que exigem hábitos disciplinares/civilizatórios, tais como a escola e a igreja; e por fim, uma criança livre é uma criança irresponsável, sem compromisso com a ordem, esteio basilar para o progresso de uma Nação.

Twain explorou um pouco mais a figura de Huckleberry em uma obra específica nominada “As aventuras de Huckleberry Finn”⁵¹, em que o processo civilizatório torna-se o

⁵¹ Monteiro Lobato traduziu esse livro pela Editora Brasiliense (São Paulo). Todavia, optamos por não utilizar a obra traduzida pelo intelectual, pois a linguagem típica dos habitantes que viviam na comunidade à margem do Mississippi e o vocabulário utilizado pelos negros foram substituídos por uma tradução que desconsiderou a cultura dessas comunidades. Tivemos acesso a obra e constatamos uma linguagem mais refinada utilizada por Huck por exemplo, como apresenta o trecho: “A viúva Douglas entendeu transformar me em seu filho adotivo. Queria civilizar-me e me forçava a ficar em casa todo o dia, fazendo-lhe sala”. (TWAIN, 1985, p. 3). Observa-se que o vocabulário utilizado na tradução é erudito, sem nenhuma relação com a linguagem de um contexto de um garoto excluído socialmente e sem escolaridade. Segundo Marins e Wielewicki (2009), Lobato (TWAIN, 2010) ao traduzir o livro *As Aventuras de Huckleberry Finn* desconsiderou a riqueza dos dialetos da comunidade negra do Missouri, o dialeto corrente do Pike- Country e quatro variedades modificadas deste último. Além disso, para as autoras a questão linguística, os aspectos culturais e regionais, interferem significativamente na leitura da obra. Atualmente alguns autores estão “limpando” algumas linguagens utilizadas por Twain em sua obra original, com a justificativa de não reproduzir os termos pejorativos utilizados pelo autor. Enquanto autora dessa tese, posicionei-me contra esse tipo de tradução, uma vez que para ler esse tipo de obra histórica considerada como um repertório clássico ao público infanto juvenil norte americanos. Para ler uma obra literária, é preciso

enredo principal deste livro. O primeiro capítulo extraído do exemplar mencionado apresenta em seu título o “tom” do assunto a ser abordado ao longo da obra literária *Civilizando Huck*.

Pode-se dizer que três fatores são basilares para a compreensão do processo civilizatório: a consciência, o poder e a violência. A consciência é subdividida em consciência individual e coletiva. A consciência coletiva é formada por um conjunto de mentalidades, crenças e valores que atuam de forma permanente, pois são transmitidos de geração a geração, enquanto que a consciência individual é formulada por um indivíduo, em função deste não concordar com as regras estabelecidas, por não enxergar o mundo com a mesma ótica dos demais, todavia, para esse indivíduo ter uma consciência individual, implica em viver isoladamente da sociedade, tendo em vista que ele não se dispõe a viver as regras sociais.

Para explicarmos a questão da consciência coletiva e social, utilizaremos o teórico Émile Durkheim, embora haja críticas sobre o campo teórico do autor, no contexto histórico estudado (formação da sociedade capitalista e o processo civilizatório presente nesta teoria), definimos que este autor possui os elementos-chaves para a explicação das condutas dos personagens (obras literárias) no âmbito social, além de tecer explicações sobre a necessidade de civilizar as pessoas, para uma nova ordem socioeconômica. Dessa forma, defendemos que neste contexto a educação é parte de um projeto civilizatório.

Para Durkheim (2007), o modo como cada pessoa age num determinado meio social depende diretamente da aprendizagem que lhe foi conferida pelas gerações anteriores. Esse modo de ser, viver e pensar estão presentes antes mesmo do indivíduo nascer. Por isso, é um fato social externo a ele. Nessa perspectiva, a sociedade precede a existência do indivíduo. Por isso, há sentimentos coletivos, tradições culturais semelhantes que unem esta sociedade.

Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotados de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações, nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos portanto constituem uma espécie nova, e é a eles que ser dada e reservada a qualificação de *sociais*. (DURKHEIM, 2007, p. 4).

O indivíduo não depende apenas de si, ele está inserido em uma sociedade em que há

contextualizar com a história do povo da época. Quando a ação de um tradutor ignora as linguagens, ou até mesmo quando um editor revisa a linguagem, limpando-as, por considerar excludentes, fortes, o mesmo está desconsiderando um repertório histórico, o “retrato” de um povo expressado pela literatura, tais atos higienizam a memória, e principalmente desconsideram a opressão, as violências simbólicas e físicas sob as quais os excluídos estavam subordinados.

laços que os unem para seguir os costumes e filosofias imersas nesta sociedade. Para Durkheim (1999), esse tipo de ação nomina-se laços de solidariedade mecânica.

Observa-se que, por Huck, não viver conforme as regras estabelecidas em sociedade é preciso aplicar-lhe sanções que perpassam por castigos físicos, até mesmo pela coerção e o molde imposto pelo processo civilizatório.

A Viúva Douglas ela me pegou pra filho e declarou que ia me civilizar, mas era duro viver na casa o tempo todo, considerando a tristeza de como a viúva era cheia de regras e decente em todos os seus modos. E assim, quando não consegui aguentar mais, dei o fora. Me meti de novo nos meus velhos trapos e no meu barril de açúcar, e fiquei livre e satisfeito. Mas Tom Sawyer me caçou e disse que ia fundar um bando de assaltantes e que eu só podia entrar no grupo voltando pra viúva e sendo respeitável. Assim voltei. [...] A viúva tocava um sino para o jantar, e ocê tinha que chegar na hora. Quando ocê ia pra mesa, não podia começar logo a comer, mas tinha que esperar a viúva baixar a cabeça e resmungar um pouco sobre a comida, apesar de não ter realmente nada de errado com ela – isto é, nada só que tudo era cozido separado. Num barril de restos é diferente, as coisas se misturam e o suco meio que gira com força ali dentro, e a coisa fica mais gostosa. Depois do jantar ela pegava seu livro e me ensinava sobre Moisés e os caras dos Papiros, e eu tava doido pra saber tudo sobre ele, mas aos poucos ela deixou escapar que já fazia um bom tempo que Moisés tava morto, assim não dei mais bola, porque não me interesso por mortos. Pouco depois eu quis fumar e pedi licença pra viúva. Mas ela não quis saber. Disse que era um hábito ruim e não era limpo e que eu devia tentar não fazer mais aquilo. (TWAIN, 2010, p. 19-20).

Conforme Durkheim (2007), há uma força que atua sobre o indivíduo, caso ele não se ajuste às regras sociais. Essa força nomina-se sanção.

Quando se observa os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir, às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las a limpeza [...]. Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem, pelo fato de derivarem delas. [...] a educação tem justamente por objeto produzir o ser social; pode-se portanto ver nela, como que resumidamente, de que maneira esse ser se constitui na história. Essa pressão de todos os instantes que sofrem a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres não são senão os representantes e os intermediários. (DURKHEIM, 2007, p. 5-6).

Analisa-se que o ambiente familiar ao qual Huck foi submetido estava alicerçado aos princípios civilizatórios, tanto que a fala inicial do personagem aponta esse interesse: a viúva queria civilizá-lo. A ideia de civilizar, nesse contexto, possibilita interpretar que Huck portava-se como um selvagem, sem modos até para comer. É preciso aprender práticas e hábitos saudáveis para conviver em sociedade, tendo em vista que a criança era um ser social.

Todavia, é preciso interpretar a obra literária com o olhar do século que ela foi redigida: início do século XX.

É interessante constatar que a criação das crianças com poucas amarras fornece a elas uma visão de mundo diferenciada: são mais espertas por terem mais experiência de/na vida, comparadas às crianças da mesma faixa etária que vivem sob a tutela e a proteção familiar.

Fiquei pensando nisso tudo por dois ou três dias, então decidi que ia ver se tinha algum sentido. Peguei uma velha lâmpada de latão e um anel de ferro, e saí pra mata e esfreguei e esfreguei até ficar suado como um índio, fazendo planos pra construir um palácio e vender o edifício, mas não adiantou, nenhum dos gênios apareceu. Concluí que toda essa história era apenas mais uma das mentiras de Tom Sawyer. Imaginei que ele acreditava nos árabes e nos elefantes; já eu, eu penso diferente. Aquilo tinha toda a cara de uma escola dominical de catecismo. (TWAIN, 2010, p. 27).

Os pais de Huck não eram alfabetizados, sua mãe estava morta e seu pai não dava a devida importância aos estudos, pois toda a aprendizagem necessária para viver advinha da vida, por isso, implicou com o menor por frequentar a escola, atividade comum para a maior parte das crianças.

Três ou quatro meses passaram, e agora era bem inverno. Eu tinha ido pra escola grande parte do tempo, sabia soletrar, ler, escrever só um pouco, e sabia recitar a tabuada até seis vezes sete igual a trinta e cinco, e não acho que ia poder seguir adiante algum dia, mesmo que fosse viver pra sempre. Não tenho mesmo interesse pela matemática.

– Então vô ensinar a viúva a não se meter onde num é chamada. E olha aqui... ocê deixa essa escola, tá ouvindo? Vô ensinar as pessoa a fazer um menino olhar o próprio pai de cima, fingir que é melhor do que ele. Espera só eu pegar ocê vadiando perto dessa escola de novo, tá ouvindo? Tua mãe num sabia ler, e ela também num sabia escrever, antes de morrer. Ninguém da família sabia antes de morrer. Eu num sei, e agora vem ocê todo empinado desse jeito. Não sô homem de aguentar essas coisa... tá ouvindo? Diz uma coisa... quero ouvir ocê lendo. Peguei um livro e comecei uma história sobre o general Washington e as guerras. Quando já tinha lido um meio minuto, ele pegou o livro num safanão e atirou o troço pela casa. Disse:

– Então é assim. Ocê sabe ler. Tinha minhas dúvida quando ocê me disse. Agora olha aqui, ocê para de me olhar de cima. (TWAIN, 2010, p.77).

Entretanto, não se pode descartar a ideia de que os homens são diferentes entre si; cada ser social tem um papel importante na sociedade, pois cada um cumpre sua função social, que possibilita laços de solidariedade orgânica, pois denota a interdependência que há entre os sujeitos, para desempenhar uma determinada atividade social. (DURKHEIM, 1999).

Por exemplo: os costumes de Huck eram particulares, criado na/pela vida, o seu pensamento destoa das demais crianças, seus hábitos não são comuns, tomando como referência a mesma geração etária, o que pode causar até certa estranheza em nomear Huck de criança, já que ele possui alguns costumes que pertencem ao adulto, como o ato de fumar.

Possivelmente, na visão da sociedade⁵² e do seu próprio pai, Huck não poderia ler e escrever, tampouco frequentar a escola, pois ele não era “um engomadinho”⁵³ como os demais, embora tivesse se tornando um. Portanto, deixá-lo na condição social que se encontrava era importante para não romper os laços sociais que estavam imersos nesse meio.

As aventuras de Tom e Huck desenrola-se com Huck passando por vários lugares, ao auxiliar o negro Jim a fugir de casa, pois uma de suas donas, a senhora Watson, queria vendê-lo para Nova Orleans, conforme diálogo realizado entre o negro Jim e a criança pária, Huck (Figura 18), apresentado a seguir:

– Tá bem. Eu disse que não ia contar e vou manter a palavra. Palavra de índio honesto. As pessoas vão me chamar deabolicionista sórdido e vão me desprezar por ficar calado – mas não faz mal. Não vou contar e de todo jeito não vou voltar pra lá. Então me conta o que aconteceu.

– Ocê vê, era sempre assim. A veia dama – a srta. Watson – ela me xinga o tempo todo, e me trata mal, mas ela sempre dizia que num me vendia pra Orleans. Mas eu vi que tinha um traficante de negro rondando bastante o lugá nos últimos tempo e comecei a ficá com medo. Uma noite eu me arrasto inté a porta, bem tarde, e a porta num tava bem fechada, e escuto a veia dama contá pra viúva que ela vai me vendê pra Orleans, ela num queria, mas ela podia consegui oitocentos dólar por mim, e era uma pilha tão grande de dinheiro que ela num podia resisti. A viúva ela tenta convencê a outra a num fazê nada disso, mas num fiquei pra ouvi o resto. Dei o fora bem rápido, vô te contá. (TWAIN, 2010, p. 83).

⁵² “[...] a sociedade não é uma simples soma de indivíduos, mas o sistema formado pela associação deles representa uma realidade específica que tem seus caracteres próprios”. (DURKHEIM, 2007, p. 105).

⁵³ Expressão coloquial utilizada para expressar pessoas que possuem bens e prestígio.

Figura 18: O negro Jim e Huck



Fonte: Kelly (2011).

A maior parte dos negros de Nova Orleans veio da África, obrigada a trabalhar para os colonizadores. Nova Orleans foi fundada em 1718 por colonizadores franceses e transferida para a colônia espanhola em 1763, retomando o poderio francês pouco tempo depois. Esteve sob o domínio francês até em 1803, em função da compra de Lousiana pelos Estados Unidos da América.

Os negros oriundos da África, ao chegarem em Nova Orleans, foram separados de suas famílias e respectivas tribos, para evitar quaisquer tipo de resistência ou revolta. Todavia, as práticas africanas permaneceram com os negros. Para resistir à identidade forçada que os brancos colonizadores/exploradores lhes impunham, os negros construíam a sua própria cultura, religião e costumes, tanto que Nova Orleans é a referência mundial do jazz.

Na Figura 19 é possível perceber como a dama fornece a esmola para o negro, possivelmente livre após a Abolição dos Escravos, mediante a promulgação dos direitos humanos, uma vez que a escravidão negra atrasava o progresso do país e não representava a imagem moderna e progressista que o país almejava. Na mesma imagem, ao lado, há uma garota negra sem calçados, com trajes simples, tendo acesso à água santa da fonte. Na representação da Figura 18, mesmo Thom sendo mais novo que Jim, este ajoelha perante o garoto, embora a interpretação, segundo o texto, seja o implorar para dizer onde ele estava. Pode-se, nas entrelinhas, “ler” a imagem como a submissão, rendição do negro ao “homem branco”, independentemente do gênero ou da faixa etária.

Figura 19: Negros em Nova Orleans



Fonte: Domingo... (2017).

Ao analisar o diálogo entre Jim e Huck, identifica-se o seguinte vocabulário: “palavra de índio honesto”. Outro grupo explorado e excluído nos Estados Unidos eram os índios.

Centenas de tribos indígenas habitavam a América do Norte até a chegada dos europeus. Há uma variedade enorme nessas tribos: só em línguas diferentes encontraram-se mais de trezentas. Grupos indígenas como os cherokees, iroqueses, algonquinos, comanches e apaches povoavam todo o território, do Atlântico até o Pacífico. Alguns outros grupos deram nomes à geografia dos EUA: dakota, delaware, Massachusetts, iowa, illinois, Missouri. Por toda a América, a história dessas tribos seria profundamente modificada pela chegada dos europeus (KARNAL, 2007, p. 50).

Figura 20: Índios Ohlones



Fonte: Os Estados Unidos... (2012).

Por não estarem adequados aos padrões europeus, os povos indígenas foram considerados incivilizados, primitivos, alheios à decência, ímpios, perversos e trapaceiros (Figura 20). Dessa forma, os índios necessitavam de DEUS, da religião (católica/protestante/monoteísta) e do trabalho como forma de se redimirem das práticas imundas, por isso a necessidade em colonizá-los (Quadro 11). Diversos índios foram dizimados por doenças infectocontagiosas trazidas pelos europeus, em função das péssimas condições de salubridade durante as viagens, e as pestes as quais os europeus vivenciavam em seu respectivo continente.

Quadro 11: As Treze Colônias Originais

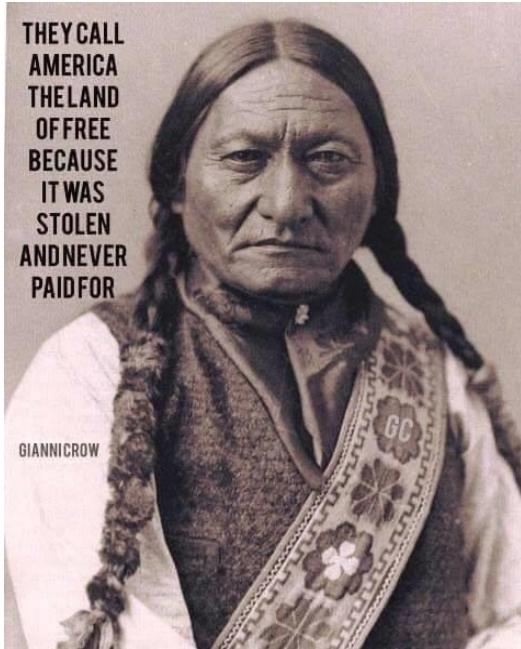
Nome	Fundada por	Ano
Virgínia	Companhia de Londres	1607
New Hampshire	Companhia de Londres	1623
Massachusetts	John Mason e outros 1620-1630 (Plymouth) separatistas puritanos	1620-1630
Maryland	Lord Baltimore	1634
Connecticut	Emigrantes de Mass	1635
Rhode Island	Roger Williams	1636
Carolina do Norte	Emigrantes da Virgínia	1653
Nova York	Holanda	1613
Nova Jersey	Barkeley Carteret	1664
Carolina do Sul	Nobres ingleses	1670
Pensilvânia	William Penn	1681
Delaware	Suécia	1638
Geórgia	George Oglethorpe	1733

Fonte: Karnal (2007, p. 57).

Enquanto o genocídio indígena alastrava-se pelas colônias como forma de higienizar, aniquilar todas as tribos⁵⁴ (Figura 21) que não se enquadram ao formato de vida dos colonizadores, observa-se que o número de colonos aumentava progressivamente.

⁵⁴ Enquanto os nomes dos norte americanos advinham de personagens bíblicos ou históricos. Os nomes dos índios tinham relação com a sua personalidade ou característica física, fazendo alusão aos animais ou as figuras da natureza, principalmente os chefes das tribos. Por exemplo: Cavalo Louco, Touro Sentado, dentre outros. É comum ver em filmes de faroeste, *bang bang*, a representação dos conflitos entre índios e colonos.

Figura 21: Índio Nativo das Terras Americanas (Norte-Americana)⁵⁵



Fonte: Genocide... (2018).

A família das colônias tinha em média 7 filhos, todos eram obrigados a trabalhar, inclusive as crianças e mulheres. Nessa época, o índice de mortalidade infantil também era muito alto (KARNAL, 2007).

As mulheres brancas gozavam de boa fama entre os viajantes que visitavam a América. Lord Adam, um inglês visitando os EUA em 1765, descreve-as como diligentes, excelentes esposas e boas para criar família. Apesar dos elogios, as mulheres não tinham identidade legal. Sua vida transcorria à sombra do pai e do marido. O divórcio foi escasso nas colônias. A maior parte das mulheres casava-se uma única vez. O universo puritano dividia a existência humana entre infância e idade adulta, sem intermediários. Assim, depois dos sete anos de idade, as crianças eram vestidas como adultos pequenos. Aprender a ler e escrever e o ofício dos pais era, basicamente, a educação que os pequenos recebiam. As crianças tinham várias tarefas na casa colonial, concebida como uma microcomunidade de trabalho. (KARNAL, 2007, p. 57).

À medida que o pensamento nacionalista alastrava-se por terras norte-americanas, maior era a intolerância em relação às comunidades negras e indígenas, não apenas porque a pele destoava dos demais, mas principalmente em função dos costumes, hábitos e práticas sociais não estarem em consonância com as condutas sociais do povo norte-americano.

Os povos que não foram extermínados foram subjugados, oprimidos e escravizados pelos colonizadores, forçados a trabalhos pesados e inculcação religiosa constante, mediante a

⁵⁵ “Eles falam que a terra americana é livre, porque foi roubada e nunca pagaram por isso”. (GENOCIDE..., 2018, tradução nossa do texto da Figura 21).

prática religiosa católica/protestante, dependendo da localidade da colônia.

O pensamento norte-americano era constituir uma Nação forte e desenvolvida, com cidadãos norte-americanos em consonância com a representação criada por esses de quem era ou não norte-americano, de quem era ou não civilizado, e de quem necessitava ser civilizado. Tanto que Huck finaliza a história da mesma forma como iniciou: “Mas acho que tenho que escapulir pro território na frente do resto, porque a tia Sally ela vai me adotar e me civilizar, e eu não aturo essas coisas. Já passei por isso antes”. (TWAIN, 2010, p. 167). O ato de civilizar não era apenas um desejo, mas uma necessidade de qualquer Nação que aspirasse à modernização e ao progresso.

2.6 Considerações parciais

Depreendeu-se o quanto os distintos olhares, as condições geográficas, históricas, econômicas, familiares, influenciaram as interpretações das maneiras de ser, agir, pensar, portar-se de um determinado grupo.

A escolha por inter-relacionar Literatura e História não foi neutra e aleatória, ambas áreas do conhecimento permitiram compreender como as representações são de cada ser, têm uma relação direta com as experiências e as posições sociais que cada indivíduo ocupa.

Por intermédio do livro *Os Miseráveis*, constatamos que a figura de Cosette alterou-se conforme a realidade social na qual ela estava inserida, e as relações sociais à qual estava submetida em cada cenário da literatura. Ao lado de sua mãe, Fantine, mesmo com os recursos parcios, Cosette possuía beleza, vivacidade, o encantamento subjacente à etapa da infância, ao passo que com a Família Thernadier, Cosette definhou-se, perdeu o brilho, o corpo trazia marcas dos castigos físicos e dos trabalhos pesados submetidos a ela. Nesse contexto, Cosette era uma empregada doméstica, uma bastarda, por não ser reconhecida como membro da família, e por ser sozinha, deveria submeter-se à perversidade do clã.

Nas obras de Mark Twain, há o Tom Sawyer criado pela Tia Polly, à beira do Rio Mississipi, avesso às regras, normas, e à escola. Ele era coagido a seguir as normas presentes no cotidiano social. Tom representa o *bon vivant*, expressão francesa denotada para apontar um sujeito que não aprecia o trabalho, esforço, preza apenas pela diversão e demais prazeres da vida. Os pensamentos de Tom e as diversas “quebras” de regras apontam ele como uma criança que ameaçava a ordem social.

Se a emergência de uma sociedade capitalista exigia um homem cordado, moldado às regras sociais como seu meio-irmão Sidney, o personagem Tom deveria ser submetido às

diversas sanções para não desatar os laços de solidariedade presentes na sociedade capitalista.

Dessa forma, a análise das obras literárias propiciou a identificação em como as representações são construídas, a partir do quê e por quem. Além disso, os personagens apresentados possuíam uma identidade social, a qual era marcada por um estatuto social a ser cumprido pelos personagens. Cabe ressaltar que este estatuto estabelecia as condutas sociais próprias de cada posição social.

Carta do Chefe Seattle ao Presidente dos Estados Unidos da América em 1854.

O grande chefe de Washington mandou dizer que desejava comprar a nossa terra, o grande chefe assegurou-nos também de sua amizade e benevolência. Isto é gentil de sua parte, pois sabemos que ele não precisa de nossa amizade. Vamos, porém, pensar em sua oferta, pois sabemos que se não o fizermos, o homem branco virá com armas e tomará nossa terra. O grande chefe de Washington pode confiar no que o Chefe Seattle (Figura 22) diz com a mesma certeza com que nossos irmãos brancos podem confiar na alteração das estações do ano. Minha palavra é como as estrelas - elas não empalidecem. Como podes comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal idéia nos é estranha. Se não somos donos da pureza do ar ou do resplendor da água, como então podes comprá-los?

Figura 22: Chefe Índio Seattle



Fonte: A carta... (2015). (Foto: Divulgação)

Cada torrão desta terra é sagrado para meu povo, cada folha reluzente de pinheiro, cada praia arenosa, cada véu de neblina na floresta escura, cada clareira e inseto a zumbir são sagrados nas tradições e na consciência do meu povo. A seiva que circula nas árvores carrega consigo as recordações do homem vermelho. O homem branco esquece a sua terra natal, quando - depois de morto - vai vagar por entre

as estrelas. Os nossos mortos nunca esquecem esta formosa terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela é parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; o cervo, o cavalo, a grande águia - são nossos irmãos. As cristas rochosas, os sumos da campina, o calor que emana do corpo de um mustang, e o homem - todos pertencem à mesma família. Portanto, quando o grande chefe de Washington manda dizer que deseja comprar nossa terra, ele exige muito de nós. O grande chefe manda dizer que irá reservar para nós um lugar em que possamos viver confortavelmente. Ele será nosso pai e nós seremos seus filhos. Portanto, vamos considerar a tua oferta de comprar nossa terra. Mas não vai ser fácil, porque esta terra é para nós sagrada. Esta água brilhante que corre nos rios e regatos não é apenas água, mas sim o sangue de nossos ancestrais. Se te vendermos a terra, terás de te lembrar que ela é sagrada e terás de ensinar a teus filhos que é sagrada e que cada reflexo espectral na água limpida dos lagos conta os eventos e as recordações da vida de meu povo. O rumorejar d'água é a voz do pai de meu pai. Os rios são nossos irmãos, eles apagam nossa sede. Os rios transportam nossas canoas e alimentam nossos filhos. Se te vendermos nossa terra, terás de te lembrar e ensinar a teus filhos que os rios são irmãos nossos e teus, e terás de dispensar aos rios a afabilidade que darias a um irmão. Sabemos que o homem branco não comprehende o nosso modo de viver. Para ele um lote de terra é igual a outro, porque ele é um forasteiro que chega na calada da noite e tira da terra tudo o que necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de a conquistar, ele vai embora, deixa para trás os túmulos de seus antepassados, e nem se importa. Arrebata a terra das mãos de seus filhos e não se importa. Ficam esquecidos a sepultura de seu pai e o direito de seus filhos à herança. Ele trata sua mãe - a terra - e seu irmão - o céu - como coisas que podem ser compradas, saqueadas, vendidas como ovelha ou miçanga cintilante. Sua voracidade arruinará a terra, deixando para trás apenas um deserto. Não sei. Nossos modos diferem dos teus. A vista de tuas cidades causa tormento aos olhos do homem vermelho. Mas talvez isto seja assim por ser o homem vermelho um selvagem que de nada entende. Não há sequer um lugar calmo nas cidades do homem branco. Não há lugar onde se possa ouvir o desabrochar da folhagem na primavera ou o tinir das assa de um inseto. Mas talvez assim seja por ser eu um selvagem que nada comprehende; o barulho parece apenas insultar os ouvidos. E que vida é aquela se um homem não pode ouvir a voz solitária do curiango ou, de noite, a conversa dos sapos em volta de um brejo? Sou um homem vermelho e nada comprehendo. O índio prefere o suave sussurro do vento a sobrevoar a superfície de uma lagoa e o cheiro do próprio vento, purificado por uma chuva do meio-dia, ou ressendendo a pinheiro. O ar é precioso para o homem vermelho, porque todas as criaturas respiram em comum - os animais, as árvores, o homem. O homem branco parece não perceber o ar que respira. Como um moribundo em prolongada agonia, ele é insensível ao ar fétido. Mas se te vendermos nossa terra, terás de te lembrar que o ar é precioso para nós, que o ar reparte seu espírito com toda a vida que ele sustenta. O vento que deu ao nosso bisavô o seu primeiro sopro de vida, também recebe o seu último suspiro. E se te vendermos nossa terra, deverás mantê-la reservada, feita santuário, como um lugar em que o próprio homem branco possa ir saborear o vento, adoçado com a fragrância das flores campestres. Assim, pois, vamos considerar tua oferta

para comprar nossa terra. Se decidirmos aceitar, farei uma condição: o homem branco deve tratar os animais desta terra como se fossem seus irmãos. Sou um selvagem e desconheço que possa ser de outro jeito. Tenho visto milhares de bisões apodrecendo na pradaria, abandonados pelo homem branco que os abatia a tiros disparados do trem em movimento. Sou um selvagem e não comprehendo como um fumegante cavalo de ferro possa ser mais importante do que o bisão que (nós - os índios) matamos apenas para o sustento de nossa vida. O que é o homem sem os animais? Se todos os animais acabassem, o homem morreria de uma grande solidão de espírito. Porque tudo quanto acontece aos animais, logo acontece ao homem. Tudo está relacionado entre si. Deves ensinar a teus filhos que o chão debaixo de seus pés são as cinzas de nossos antepassados; para que tenham respeito ao país, conta a teus filhos que a riqueza da terra são as vidas da parentela nossa. Ensina a teus filhos o que temos ensinado aos nossos: que a terra é nossa mãe. Tudo quanto fere a terra - fere os filhos da terra. Se os homens cospem no chão, cospem sobre eles próprios. De uma coisa sabemos. A terra não pertence, ao homem: é o homem que pertence à terra, disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra. Não foi o homem quem teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo o que ele fizer à trama, a si próprio fará. Os nossos filhos viram seus pais humilhados na derrota. Os nossos guerreiros sucumbem sob o peso da vergonha. E depois da derrota passam o tempo em ócio, envenenando seu corpo com alimentos adocicados e bebidas ardentes. Não tem grande importância onde passaremos os nossos últimos dias - eles não são muitos. Mais algumas horas, mesmos uns invernos, e nenhum dos filhos das grandes tribos que viveram nesta terra ou que têm vagueado em pequenos bandos pelos bosques, sobrará para chorar, sobre os túmulos um povo que um dia foi tão poderoso e cheio de confiança como o nosso. Nem o homem branco, cujo Deus com ele passeia e conversa como amigo para amigo, pode ser isento do destino comum. Poderíamos ser irmãos, apesar de tudo. Vamos ver, de uma coisa sabemos que o homem branco venha, talvez, um dia descobrir: nosso Deus é o mesmo Deus. Talvez julgues, agora, que o podes possuir do mesmo jeito como desejas possuir nossa terra; mas não podes. Ele é Deus da humanidade inteira e é igual sua piedade para com o homem vermelho e o homem branco. Esta terra é querida por ele, e causar dano à terra é cumular de desprezo o seu criador. Os brancos também vão acabar; talvez mais cedo do que todas as outras raças. Continuas poluindo a tua cama e hás de morrer uma noite, sufocado em teus próprios desejos. Porém, ao perecerem, vocês brilharão com fulgor, abrasados, pela força de Deus que os trouxe a este país e, por algum desígnio especial, lhes deu o domínio sobre esta terra e sobre o homem vermelho. Esse destino é para nós um mistério, pois não podemos imaginar como será, quando todos os bisões forem massacrados, os cavalos bravios domados, as brenhas das florestas carregadas de odor de muita gente e a vista das velhas colinas empanada por fios que falam. Onde ficará o emaranhado da mata? Terá acabado. Onde estará a águia? Irá acabar. Restará dar adeus à andorinha e à caça; será o fim da vida e o começo da luta para sobreviver. Compreenderíamos, talvez, se conhecêssemos com que sonha o homem branco, se soubéssemos quais as esperanças que transmite a seus filhos nas longas noites de

inverno, quais as visões do futuro que oferece às suas mentes para que possam formar desejos para o dia de amanhã. Somos, porém, selvagens. Os sonhos do homem branco são para nós ocultos, e por serem ocultos, temos de escolher nosso próprio caminho. Se consentirmos, será para garantir as reservas que nos prometeste. Lá, talvez, possamos viver os nossos últimos dias conforme desejamos. Depois que o último homem vermelho tiver partido e a sua lembrança não passar da sombra de uma nuvem a pairar acima das pradarias, a alma do meu povo continuará vivendo nestas floresta e praias, porque nós a amamos como ama um recém-nascido o bater do coração de sua mãe. Se te vendermos a nossa terra, ama-a como nós a amávamos. Proteje-a como nós a protegíamos. "Nunca esqueças de como era esta terra quando dela tomaste posse": E com toda a tua força o teu poder e todo o teu coração - conserva-a para teus filhos e ama-a como Deus nos ama a todos. De uma coisa sabemos: o nosso Deus é o mesmo Deus, esta terra é por ele amada. Nem mesmo o homem branco pode evitar o nosso destino comum. (A CARTA..., 2015).

CAPÍTULO 3 - A IMAGINAÇÃO CRIATIVA, DA NOVA CIVILIDADE HUMANISTA AO ADVENTO DA ESCOLA ATIVA

3.1 Considerações Iniciais

No capítulo anterior, a infância foi analisada no campo literário, dali são extraídas múltiplas representações da infância na modernidade, constata-se que há o predomínio de uma perspectiva moral destinada à promoção da nova civilidade que é tecida pelos valores burgueses. Essa civilidade humanista científica determinada pela urbanização do espaço social foi sendo consolidada pelas sucessivas gerações em suas diferentes características (etárias, sociais), assim, em especial as representações que cada segmento social tece sobre a infância.

À medida que o desenvolvimento teórico foi desenvolvido nesta tese, percebeu-se o quanto a noção de civilidade tem expressividade para a condução de um novo homem e uma nova sociedade. Era preciso que um novo conceito de civilidade fosse apresentado desde a infância, para que o maior número de indivíduos fosse atingido com esse novo ideal, num menor tempo possível, a fim de contribuir para o progresso do país.

Após refletir sobre a infância, as representações permeadas em cada contexto, nos diversos segmentos, houve o levantamento da seguinte questão neste estudo: o que é próprio do ser criança, do viver a infância? Qual é a essência própria, significativa, que essa geração possui em relação às gerações avançadas no *chronos* (idade)? Em qual perspectiva faz sentido a natureza da infância ser descrita como universal, tal qual desejava a burguesia?

Até aqui, as representações extraídas do campo literário (capítulo 2) confirmam a principal faculdade mental da criança, a saber, a imaginação. A imaginação são as janelas da mente, abertas e aptas para criar um mundo paralelo, amigos imaginários, histórias fictícias, para “ser” a princesa, o príncipe, ou o antagonista de um conto literário, objetos que se transformam em brinquedos, corpos que são livres para se contorcerem, pularem, andarem e correrem em seu próprio ritmo, desafiando a própria estatura e as leis da gravidade.

A imaginação é característica própria do ser humano, é a capacidade mental do sujeito que permite a representação dos objetos. Por isso, defende-se o argumento de que é uma característica intrinsecamente humana. Para corroborar ou desfalecer esse argumento, abordar-se-á, sob o prisma da filosofia, o que constitui e para que serve a imaginação.

3.2 A imaginação no pensamento de Aristóteles

Nesta perspectiva, foi selecionada a obra de Aristóteles⁵⁶: *De Anima (On the Soul)*, ou Estudo sobre a Alma⁵⁷. Segundo Aristóteles (2010, p. 66), a “alma é aquilo pelo qual vivemos”, e essa alma é composta por faculdades nutritivas, perceptivas, discursivas e pelo movimento. E prossegue em seu pensamento, afirmando que “cada uma das partes das almas possui sensibilidade e desloca-se; e se possui sensibilidade, também possui imaginação e desejo. É que onde existe sensibilidade existem também, de facto, a dor e o prazer, e onde existem estes, existe necessariamente também apetite.” (ARISTÓTELES, 2010, p. 66).

No interior da alma, há também as faculdades perceptivas e opinativas. Sendo assim, a alma, conforme o filósofo, é aquilo pelo qual vivemos, exercemos a percepção, e meio pelo qual discorremos; não pode ser considerada como matéria e sujeito.

Ao longo da respectiva obra, Aristóteles elabora o seu pensamento sobre os sentidos nas diversas perspectivas: tato, paladar, audição, os nutrientes do ser mediante as percepções e sensações. Considerando o enfoque deste tópico, cabe-nos apresentar o que Aristóteles entende por imaginação.

O filósofo considera que, ao contrário da ciência e do entendimento, nem sempre a imaginação poderá ser considerada como verdadeira, uma vez que, mediante ela, podemos criar imagens que poderão ser falsas. A imaginação depende, necessariamente, da volatilidade do ser humano.

A imaginação, por seu turno, é algo diferente da percepção e do pensamento discursivo. Ela não sucede, de facto, sem a percepção sensorial, e sem ela não existe suposição. Que a imaginação não é, contudo, a mesma coisa que [o pensamento], nem que a suposição, isso é evidente. É que essa afecção depende de nós, de quando temos vontade (é possível, pois, supor algo diante dos olhos, como os que arrumam em mnemónicas, criando imagens). Formar opiniões, por sua vez, não depende apenas de nós, pois são necessariamente ou falsas ou verdadeiras. Além disso, quando formamos a opinião de que algo é ou temível ou horrendo, somos directamente afectados. O mesmo acontece no caso de algo encorajador. Já quando se trata da imaginação, comportamo-nos como se observássemos, num quadro, as coisas temíveis ou encorajadoras. Da própria suposição também existem vários tipos: a ciência, a opinião, a

⁵⁶ “Aristóteles nasceu em Estágira, colônia de origem jônica, na Macedônia, Grécia, no ano de 384 a. C. Filho de Nicômaco, médico do rei Amintas III, recebeu sólida formação em Ciências Naturais. Com 17 anos partiu para Atenas, tornou-se discípulo de Platão”. (ARISTÓTELES, 2000-2018).

⁵⁷ Aristóteles considera a faculdade humana em dois pontos: sensitivo e o intelecto.

sensatez e os contrários destas. (ARISTÓTELES, 2010, p. 111).

A ação de imaginar origina-se do movimento, e não é possível ocorrer sem a percepção sensorial.

Ora, uma vez que a visão é o sentido por excelência, a palavra *imaginação* deriva da palavra *luz*, porque sem luz não é possível ver. E por permanecerem e serem semelhantes às sensações, os animais fazem muitas coisas graças a elas. Acontece isto a uns _ por exemplo, aos animais selvagens _por não terem entendimento; a outros, porque se lhes tolda, por vezes, o entendimento, por estarem doentes ou durante o sono. Este é o caso, por exemplo, dos homens. A respeito da imaginação _ o que é e porquê _ baste o que foi dito. (ARISTÓTELES, 2010, p. 113).

Ao analisar essa sentença, pode-se dizer que, embora Aristóteles não desconsidere a imaginação enquanto uma capacidade mental perceptiva, ele subestima a faculdade do imaginar, argumentando que esse exercício pertence aos animais ou aos homens, se estiverem doentes ou com sono. Portanto, a imaginação é uma faculdade inferior à razão. Se contextualizarmos essa sentença, com a representação de infância que havia nessa época, apontam-se as crianças como seres animalescos, sem razão alguma, carentes de um ser superior (adulto dotado de intelecto) para guiar-lhes ao caminho do entendimento.

A alma, conforme a filosofia aristotélica, movimenta-se, porque nela há desejos de diferentes percepções. Ao realizarmos a conexão com a representação de infância, ou melhor, aquilo que de fato associa-se à ideia de vivenciar a infância, denota-se como centro dessa representação a pulsão constante da criança em explorar o mundo, característica significativa do ciclo infantil.

O pequeno ser explora o mundo mediante as diferentes percepções: o tato, paladar, audição, visão, olfato, sentindo todas as percepções que os objetos produzem em nosso ser. Em meio a essas percepções, a criança cria associações. Ilustra-se tal assertiva da seguinte forma: se é dia, tem que haver o sol; se é noite, tem de haver estrelas, pois a visão possibilitou as respectivas combinações.

A retenção dessas percepções é o que produz a memória, a qual nos acompanhará ao longo de nossa vida. O cheiro da terra molhada no campo, ou o cheiro do café exalando na cozinha logo pela manhã, o doce fabricado junto com os familiares, as diferentes sensações produzidas e acumuladas em nossa memória estarão retidas em nossa mente até o fim da nossa existência.

Por intermédio da retenção dessas memórias, conseguimos recriar em nossa mente as experiências vivenciadas num dado momento, ou criar um novo instante em função da conservação de nossas lembranças advindas das percepções.

A imaginação é externalizada mediante o uso das diversas linguagens: escrita, pintura, música e desenhos, com o princípio de nominar o que foi criado, sentido e concebido, mediante a capacidade mental.

Esse ato de criar algo poderá ser viabilizado como entendimento, ou vislumbrado como algo racional, se for passível de comprovações científicas. Do contrário, a imaginação torna-se restrita ao sentir, por isso, denota-se como uma faculdade mental inferior.

Se a imaginação é latente na infância, e se é considerada como um exercício intelectual inferior, a criança não pode ser considerada como um ser dotado de intelecto, portanto, é um ser inferior, pois sua capacidade intelectual restringe-se ao imaginar, ato que muitas vezes não é considerado como racional ou passível de entendimento.

A exigência do saber perpassa pela capacidade do indivíduo em ser racional. O conhecimento deve estar atrelado à razão.

3.3 Vico: a razão e a imaginação

Outro filósofo escolhido para teorizar o campo da imaginação foi o napolitano Giambattista Vico⁵⁸. Os pensadores de sua época, em especial os iluministas, defendiam a antinomia entre razão e imaginação. Para Vico, há uma extensão entre razão e imaginação⁵⁹:

O fato de Vico ter sentido a necessidade de distinguir não de maneira ascendente, cronológica, a relação entre imaginar e entender leva a crer que a conquista do pensamento abstrato, do tipo intelectual, não representa no seu pensamento a superação do saber imaginativo, fundado sobre a ficção, mas, antes, que esteja propriamente na realização que se estabelece entre imaginar e entender a chave da racionalidade. (SANNA, 2018, p. 286).

Antagônico ao pensamento de Aristóteles e Hume, Vico defendia a concepção de que não é necessária a existência de algum instrumento para imaginá-lo, uma vez que a imaginação consiste na representação de um artefato, ou até mesmo de uma história. Por que relacionar a história ao conceito de imaginação? À medida que o sujeito vivencia a trama de uma história,

⁵⁸ Giambattista Vico nasceu em Nápoles em 23 de junho de 1688, falecendo em sua terra natal no ano de 1744, em 23 de janeiro. Vico foi filósofo, jurista italiano, historiador, retórico e político. Um iluminista reconhecido a partir do século XIX fora de Nápoles, pois em seu período, não defendia de modo incisivo a teoria iluminista, pois desconsiderava que a razão era pura, e que defendia o argumento de que havia um Ser Superior na condução do ambiente externo. Vico possuía uma mente poética, e defendia esta como faculdade intelectual do ser humano. Por viver em um século onde a razão era sobrevalorizada, foi ignorado pelos demais filósofos e pela sociedade a qual pertencia. Texto inspirado na biografia de Vico. (GIAMBATTISTA VICO, 2018).

⁵⁹ Para Vico, a imaginação e razão eram importantes para o indivíduo compreender o conhecimento histórico. Embora, este seja um conceito basilar no pensamento de Vico, não iremos aprofundar no respectivo conceito.

criando representações em sua respectiva mente, há experiências promovidas pelas emoções como repulsa, tristeza, afeto, empatia e ternura, o que reforça o posicionamento de Vico.

A razão e a imaginação são categorias importantes para entender a si, ao outro, e para avançar os estágios geracionais em que a sociedade vive.

Se para Vico a natureza humana é mutável, as ações humanas dependem da vontade de cada ser, portanto, não são semelhantes. Acrescenta-se que a história não pode ser marcada pela predestinação divina dos fatos ou acaso, como propunha a filosofia helenista.

O argumento de Vico é simples e efetivo: o que se constata na história é a heterogeneidade das ações humanas (a ordem civil) em relação ao ideal da razão (a ordem natural). A simplicidade explicativa de Vico vai além, ele afirma que os primeiros homens da gentilidade foram as crianças do gênero humano, como tais, eram incapazes de entender a reta razão, porque possuíam os sentidos vigorosos e a imaginação muito viva [...]. (GUIDO, 2018, p. 146).

Ao elucidarem essa lógica, os racionalistas ignoraram a evolução humana em seus diversos aspectos: sociais, econômicos, culturais e suas linguagens. A linguagem, para Vico, é considerada importante, porque por meio da evolução dela, evidencia-se a transformação do cérebro e da natureza humana, provando, dessa forma, que a imaginação também pertence ao campo cognitivo.

O intelecto, exemplifica Vico, é igualmente uma faculdade (todas *animi facultates* de ascendência estoica) na medida em que torna verdadeiro o que compreendemos por intermédio dele. Portanto, a fantasia é também ela uma capacidade, porque produz uma representação do seu objeto e põe assim em movimento um juízo, que é da alma. O conceito de “faculdade” não flui aqui, como para Descartes, em direção ao seu sentido moderno de “função”, mas se vincula mais proximamente da prontidão e da rapidez do pensamento que traduz em ato uma virtude. A fantasia, gênero particularíssimo de faculdade, é uma componente do patrimônio recebido pelo homem como um dote: “dos dotes espirituais [dirá Vico nas Instituições] alguns são inatos, como o engenho, a fantasia, a memória, outros são adquiridos [...]. Os primeiros constituem um aperfeiçoamento do intelecto humano”, os segundos (justiça, temperança, fortaleza, prudência) um aperfeiçoamento da vontade humana. (SANNA, 2018, p. 298).

Na condução desse pensamento, a imaginação compõe o intelecto humano, não obstante, aquela é fruto de uma linguagem que pode ser expressa de diversas formas: narrativas, pinturas, canções. A linguagem traduz a evolução, transformação de um povo, por ser uma atividade histórica que marca a sua existência no presente, no passado e no futuro. Sendo assim, a linguagem humana é fruto da história, da capacidade humana, guiada por uma providência divina. Posto que a existência do mundo exterior é oriunda de DEUS, a compreensão holística do mundo não tem a sua gênese nos homens, e sim, na divindade.

O conhecimento do homem em relação ao mundo é limitante e perpassa pelas etapas de observações, descrições, classificações, reflexões e registros (DINIZ, 1998). Tais ações estariam restritas a um espaço e ao tempo.

Dessa forma, não se pode explicar a historicidade da atividade humana como causa e efeito, como propunham alguns filósofos. É preciso compreender que toda atividade humana tem um propósito, o qual pode estar conectado às atividades econômicas, desejos e necessidades.

A valorização da habilidade humana em criar, compreender e alterar a existência imersa num período histórico é eminente, ou seja, o homem possui as competências necessárias, mediante um conhecimento ativo, para recriar a realidade à qual está inserido. Essa assertiva fundamenta-se no pensamento de que:

[...] o mundo natural era uma criação divina, por isso, somente conhecido por essa divindade, o mundo humano podia ser conhecido pelo homem já que ele é o seu criador. Ao estabelecer uma demarcação entre natureza (esfera do divino) e história (esfera do homem), Vico estava dessacralizando a história. Afastando a intervenção direta de Deus no curso da história [...]. (DINIZ, 1998, p. 13).

Sem a presença da imaginação na faculdade intelectual, não é possível exercitar a mente para criar uma nova realidade, um novo sentido para a existência humana. A imaginação, por se reduzir a um termo fantasioso, desconexo da vivência social, foi ignorada como um campo mental durante séculos para os filósofos e pedagogos, pois anulavam e/ou desconheciam que, para a imaginação ocorrer, há demanda de um exercício cerebral intenso e amplo (SCHLEGEL, 2013), o que provoca uma acentuada energia mental⁶⁰. Por isso, a imaginação pertence apenas ao ser humano.

A capacidade do cérebro em progredir e adaptar-se às necessidades climáticas, espaços e acontecimentos demanda uma plasticidade cerebral, denotada pela capacidade de alteração do cérebro, adquirida por novas experiências. Desse modo, exclui, a tese de que durante séculos foi evidenciado pela ciência e filosofia que o cérebro é imutável.

Em consonância com o pensamento de Vico, a neurociência, considerada como uma ciência nova, uma vez que foi propagada a partir do século XIX, enuncia a imaginação como

⁶⁰ Diversas regiões do cérebro são ativadas quando o ser humano inicia o processo de imaginação. A imaginação enquanto atividade cerebral instigou durante muito tempo os neurocientistas, levando mapear as áreas do cérebro responsáveis pelo exercício da imaginação. Sabe-se que o córtex occipital, córtex parietal posterior o precuneus posterior e o córtex pré-frontal dorsolateral. Tal explicação como uma atividade cerebral, elimina a ideia de que tanto homens quanto animais possuem imaginação, pois o campo cognitivo é presente apenas no cérebro humano (ENCONTRADAS..., 2013).

uma ação cerebral, pois elimina a automatização do pensamento, produzindo novas sinapses⁶¹ e, por conseguinte, amplas oportunidades para a reestruturação cerebral, refletindo no campo intelectual.

E por que a imaginação tem sido desconsiderada no campo educacional?

A educação enquanto um projeto é definida em vista a uma demanda cultural, social e econômica. A sistematização da educação organiza-se mediante os conhecimentos produzidos e acumulados durante a trajetória das primeiras civilizações. Para elas, o conhecimento é produzido por uma atividade intelectual e não mediante a imaginação.

Mediante o surgimento da *pólis*, a busca do sentido da existência e essência humana torna-se necessária para definir como a *epistheme* educacional poderia ser projetada. Essa projeção é necessária para a libertação da consciência humana e justiça social.

Nos primórdios da cultura grega clássica, a educação ofertada à juventude masculina era promovida por instrutores: “o *paidotribes* (mestre), o *khitaristes* (música), o *gramatistes* (gramática).” (CAMBI, 1999, p. 83). A virtude, moral e a prudência eram elementos importantes para a constituição do ser.

A formação humana está relacionada com o ensino e preocupa-se com as aptidões externas a serem desenvolvidas com o cultivo da essência interior, coadunante com o objetivo maior da *pólis*: justiça social e emancipação da consciência humana.

O saber deve ter, em sua essência, a articulação do conhecer mediante as práticas. A educação, o saber não era empobrecido cultural e intelectualmente; a vivência da arte⁶² perpassava pelos poros dos cidadãos gregos.

É paradoxal pensar a arte como um fundamento importante para a constituição do ser, uma vez que a *Philo Sophia* é amante do saber. Este, nos primórdios da civilização, não esteve restrito ao ler, contar e calcular.

Ainda que o pensar racional fosse enaltecido pelos filósofos, não se pode ignorar que o desenvolvimento da percepção, observação e imaginação, promovidas pelo teatro nas grandes arenas, ou nas Acrópoles, na época da cultura grega, foi um propulsor importante para debater, refletir e discutir sobre os novos costumes, ideais e práticas sociais imersos na cidade.

⁶¹ Estudos científicos apresentam que a plasticidade neuronal é mais expressiva durante a infância, pois onde as janelas do cérebro estão mais abertas para as oportunidades em obter vivências.

⁶² Arte, advém do termo *latim ars*, está ligada a atividade humana utilizada para expressar sentimentos, pensamentos, emoções, manifestadas na ordem estética.

Assim, discutir as relações entre teatro e poder, analisar a função cívica do teatro, nas suas vertentes política, religiosa e pedagógica, não significa negar a existência de uma intenção lúdica. É o momento de lembrar que, para além da fruição estética, já por si uma fonte de prazer, os dramaturgos, como opina Havelock, se preocupavam em combinar o divertimento com a educação. Por seu lado, a intenção educativa implicava certamente uma reflexão sobre os problemas concretos da pólis. (OLIVEIRA, 1993, p. 72-73).

Embora a retórica filosófica exposta na gênese deste capítulo reverenciasse o saber enquanto campo intelectual, a própria cultura grega, enaltecedora das trovas, poesias, canções e teatros, demonstra que, para a constituição da formação do ser, não há como segregar o pensar e o sentir, o refletir e o imaginar, o classificar e o observar.

3.4 A imaginação na percepção de David Hume

David Hume⁶³ é conhecido como o filósofo do inteligível, ou dos sentidos. Ao contrário do que advogava Descartes, Hume considerava que a natureza humana não estava restrita à razão, mas nesta contém desejos, paixões, fúrias e tantas outras emoções, as quais a razão não é capaz de sentenciar sobre.

Em uma sociedade cuja razão era de modo sobrevalorizada, David Hume, juntamente com os filósofos que contrapunham a razão como o centro da natureza humana, eram considerados como pensadores de uma erudição fácil e dada. Certamente isso, para um filósofo, era algo vergonhoso, pois rebaixa o exercício intelectual profundo, em compreender a essência humana.

Certamente, a filosofia fácil⁶⁴ e dada terá sempre preferência, para a maioria dos homens, sobre a filosofia exata e abstrusa; e por muitos será recomendada, não apenas como a mais agradável, mas também como mais útil do que a outra. Ela penetra mais

⁶³ “Nasceu David Hume em Edimburgo (Escócia) de uma família da pequena nobreza fundiária, em 26 de abril de 1711. Muito cedo apaixonou-se pelo estudo dos clássicos e da filosofia. Com 18 anos de idade, surgiu-lhe a intuição de um novo panorama de pensamento — *a new scene of thought*: a Ciência da Natureza Humana como uma novíssima visão filosófica da totalidade do mundo. Essa intuição proporcionou-lhe efetivamente a idéia básica do Tratado da Natureza Humana, sua principal obra, seu trabalho mais profundo e mais meditado”. (HUME, 2010, p. viii-ix).

⁶⁴ “A filosofia ‘fácil’ considera seu tema adequado as ações humanas (ela visualiza o homem como ‘nascido para a ação’), e tem como fim inculcar a virtude. Seu método consiste no uso de exemplos que permitem inculcar a virtude. A filosofia ‘difícil’ considera seu tema apropriado as especulações metafísicas acerca da natureza (isto é, das ‘essências ocultas’) do homem e do mundo externo, pois o homem é considerado um ‘ser racional’ que pode desvendar a natureza das coisas. Seu fim é a verdade absoluta acerca desta natureza imutável. Seu método é a ‘instrução’ ou a apreensão do conhecimento através de uma longa cadeia de raciocínios. Uma filosofia adequada, sustenta Hume, deve combinar o tema, o método e o fim dessas duas classes de filosofia, pois a dualidade da natureza humana parece ser um dos principais objetivos da Investigação. Desta maneira, o tema adequado é o ‘entendimento humano’ em suas operações racionais e volitivas, já que o entendimento humano pode ser entendido como aquilo que é capaz de conhecer-se a si mesmo como centro do pensamento e da ação”. (STERNFELD, 1949, nota nossa).

na vida cotidiana, molda o coração e os afetos, e ao atingir os princípios que impulsionam os homens, reforma-lhes a conduta e aproxima-os mais do modelo de perfeição que ela descreve. Ao contrário, a filosofia abstrusa, alicerçada numa concepção que não pode penetrar na vida prática e na ação, desvanece quando o filósofo sai da sombra e penetra no dia claro, nem seus princípios podem manter facilmente qualquer influência sobre nossa conduta e nossos costumes. Os sentimentos de nosso coração, a perturbação de nossas paixões e a impetuosidade de nossas emoções, dissipam todas as suas conclusões e reduzem o filósofo profundo a um simples plebeu. (HUME, 2000, p. 2).

Hume considerava que a teoria a respeito da razão predominante na Europa era assim reputada por ser conveniente à economia que estava em ascensão na época. Por isso, os gostos, as paixões, em uma sociedade em que a burguesia encontrou um campo fértil para florescer, não caberia falar sobre sentimentos, desejos, paixões, apenas negócios.

Posto o pensamento de Hume como uma filosofia fácil e dada, observa-se que o pensador considerava que as teorias poderiam ser reformuladas, uma vez que a exatidão impedia o homem de rever suas ideias e conceitos.

O filósofo em questão comprehende: “por inato o que é primitivo ou não copiado de nenhuma percepção precedente, podemos então afirmar que todas as nossas impressões são inatas e que nossas ideias não o são”. (HUME, 2000, p. 13).

Conforme David Hume, as percepções demonstram as totalidades dos fatos mentais e das operações volitivas; os elementos primitivos da experiência são as impressões, e estas se caracterizam por experiências que adentram a alma, como a tristeza, o ódio e a paixão, enquanto que as ideias advêm das fracas imagens constituídas pelo pensamento, raciocínio.

Elucida-se tal raciocínio quando um indivíduo conhece o mar pela primeira vez: ele pode tocar as águas, sentir o gosto das águas salgadas, ouvir o barulho das ondas; nesse momento, ele está vivenciando as percepções, as experiências e as sensações, agradáveis ou não, que o ato de perceber o mar está produzindo impressões em sua mente.

Meses depois, ao lembrar-se da primeira vez que esteve frente ao mar, esse mesmo indivíduo, ainda que não esteja naquele local, consegue ter uma ideia do que é o mar. E por que nominar esse ato como ideia? Porque o sujeito não está vivenciando as impressões que meses anteriores vivenciou, por isso, as ideias sobre o que é o mar são menos vivazes em relação às impressões vivenciadas sobre o mar, mediante as experiências vivenciadas nesse local. Dessa forma, as impressões e as ideias estão inter-relacionadas

Depreende-se que as impressões marcadas na alma de um sujeito são tão vorazes que, dependendo da experiência que ele teve em uma determinada situação, ou num dado contexto, as ideias sobre aquele momento caminharão com o sujeito, possivelmente não tão fortemente como a primeira vez. Todavia, estarão atreladas até que o sujeito consiga reformular sua ideia

mediante outras experiências, para haver outras impressões.

Conseguimos formular as nossas ideias, ainda que estas sejam derreadas ante as impressões. Se não vivenciarmos as sensações e não tivermos as nossas próprias percepções, experiências, não conseguimos formular as ideias.

Em uma sala de aula, se a professora falar frequentemente sobre a cor vermelha, e nunca a apresentar e mostrar onde é possível encontrá-la, e se os alunos não a visualizarem, não perceberem a constituição dessa cor, eles jamais poderão formular a ideia do que é a cor vermelha, pois a mente não fez a cópia de nenhuma impressão para formular as ideias. Dessa forma, atesta-se que “[...] a conjunção constante de nossas percepções semelhantes é uma prova convincente de que umas são as causas das outras, a anterioridade das impressões é uma prova equivalente de que nossas impressões são as causas de nossas ideias”. (HUME, 2000, p. 29).

Se as impressões são importantes para a obtenção de ideias, como a imaginação, conforme Hume é constituída? A imaginação, conforme Hume, não é reduzida pelas experiências passadas, uma vez que elas podem trazer à mente as percepções que não são vivenciadas nas impressões. Esse movimento é que possibilita ao ser humano ser capaz de criar, pois extrapola o campo perceptível das sensações.

A imaginação não está retida num tempo e num espaço, contudo, depende das primeiras impressões criadas na mente, as quais possibilitarão ao ser humano a capacidade de criação, uma vez que, ao remeter-se a ideia de algo experimentado pelas percepções, as ideias se apresentarão de forma ofuscada em relação às impressões contidas na alma.

Ou seja, para Hume, é possível imaginar algo, se este objeto, ou vivência, existir *a priori*, no campo das impressões.

Hume começa por distinguir entre memória e imaginação; segundo crê, tanto uma quanto outra dependem das ideias (que, em Hume como em outros filósofos, parece ser termo sinônimo ou substituto de imagem) que são geradas através de nossa experiência sensível. Enquanto, porém, a memória se restringe a reproduzir as sequências e combinações de idéias tais quais as recebemos, a imaginação as pode reorganizar e transformar. Para Hume, porém, ambas as faculdades podem se confundir – é possível não estarmos certos se vivenciamos algo ou meramente o imaginamos, e crermos piamente na realidade dos sonhos enquanto sonhamos –, pois a diferença entre imaginação e memória deriva de um maior grau de vivacidade na segunda. (FERNANDES, 2011, p. 167).

Compreende-se que a memória lida com a reprodução dos fatos organizados, sequenciados, embora seja uma atitude passiva de apenas receber as impressões e agregar na mente, enquanto a imaginação, mediante as experiências, são capazes de criar, recriar e transformar as ideias.

Em linhas gerais, reforça-se o argumento de que não é possível imaginar, se não houver as impressões formadas na alma. Portanto, aquilo que não é fornecido pelas impressões, mediante as percepções, torna-se impossível formular ideias, e, posteriormente, ser (re)criado, para imaginar novas situações, objetos ou narrativas. Se algo é formulado, ou criado sem perpassar pelo mundo inteligível, essa ação não corresponde à imaginação, mas ao ato de fantasiar. O conceito de fantasiar não estaria atrelado ao da imaginação.

As sessões anteriores serviram para reforçar a ideia de que a característica própria da infância advém do ato de imaginar. Imaginar consiste em criar, elaborar um mundo à parte, ação de simbolizar. No filme *A Vida é Bela*, a ilustração de um pai, para poupar o filho do “sofrimento” do Holocausto, cria junto ao garoto um mundo à parte, utilizando os artefatos da guerra.

No espaço do “faz de conta”, a literatura retrata a imaginação como um campo fértil para a criança adentrar na história. Tal ato não requer tanto esforço. Nesse mundo irreal, alguns optam por ser o protagonista ou antagonista. O que importa a essas crianças é ter um “mundo” ao qual elas, de fato, possam pertencer.

E o que essa discussão tem relação com a temática representação de infância? Asserta-se que não é possível representar a imagem infantil sem a natureza que lhe é própria; não é possível falar sobre criança sem caracterizá-la. E o que, de fato, representa ser criança? Viver a infância?

Não são muito precisas as definições, porque o ser criança envolve a construção livre, as descobertas, as explorações, as constantes perguntas e o livre direcionamento para novas experiências e novas descobertas. Num mundo adultocêntrico, em que suposições, curiosidades, brincadeiras e ludicidade não são bem-vindas, a definição de ser criança e do que consiste em viver a infância torna-se fadada ao enrijecimento da essência da infância.

Sem desconsiderar que ao longo do tempo os modos de ser criança e viver a infância são transformados culturalmente, nos trajes, na linguagem, nos pensamentos, dentre outros; as brincadeiras e o processo de criação são subjacentes à infância, isso é inato, específico, próprio da infância, e o tempo apresenta que isso não se altera (Figura 23).

Figura 23: Criança utilizando canhão como gangorra



Fonte: 20 imagens... (2016).

Figura 24: Criança utilizando fio para equilibrar-se



Fonte: 20 imagens... (2016).

Figura 25: Brincadeira entre garotos: Bolinhas de Gude



Fonte: Selene (2015).

Figura 26: Crianças brincando com carrinho, anos 1920



Fonte: Selene (2015).

Figura 27: Crianças utilizando as pilastras para lutarem



Fonte: Princiotti (2017).

Figura 28: Crianças utilizando a rua de Nova York para brincarem



Fonte: Princiotti (2017).

Figura 29: A água da enchente se transforma em “rio” e barquinhos de papeis são utilizados para representar: “O rio e o barquinho”



Fonte: Princiotti (2017).

Figura 30: Menina e meninos vigiando a janela



Fonte: Princiotti (2017).

Figura 31: Crianças remando na chuva



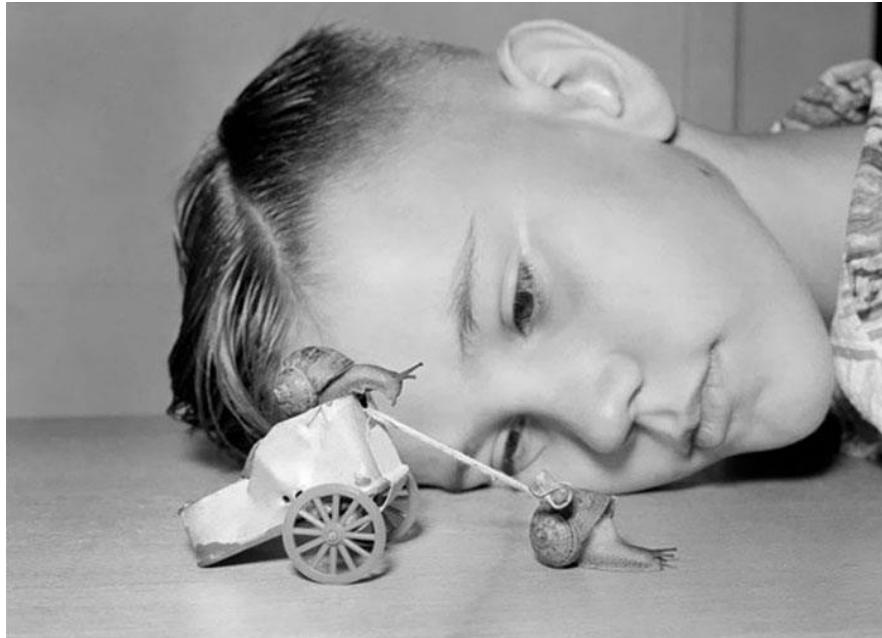
Fonte: Princiotti (2017).

Figura 32: Crianças brincando com armas



Fonte: Princiotti (2017).

Figura 33: Criança entediada, vendo uma lesma carregar outra



Fonte: Princiotti (2017).

Interpretar tais imagens possibilita o “desmoronamento” de alguns conceitos imbuídos em estudos e pesquisas, como: “menina não pode andar com menino”, ou seja, não podem ser amigos. Não é isso que a imagem ilustra. É perceptível visualizar meninos brincando com as meninas: quando os primeiros estavam “olhando a janela”, observa-se que uma garota toca no *short* do menino.

Em uma sociedade na qual havia o discurso de que meninas não se aproximavam ou tocavam nos garotos, essa ideia é destituída de sentido, pois a Figura 30 apresenta a presença de uma menina nesse ato de “bisbilhotar” a janela, e a garota toca o garoto.

Outra ideia difundida de geração em geração é o fato de os pais não permitirem as crianças brincarem na rua, porque é perigoso. Quer algo mais devastador e perigoso do que brincar em meio aos destroços de uma guerra ou utilizando uma arma de guerra como brinquedo? E tal ação ocorrendo sob a observação de um adulto?

Mais um discurso presente é: “antigamente havia uma infância saudável, comportada, dotada de respeito às regras”, contudo, não é isso que as fotos mostraram no cotidiano.

Observe a Figura 27 em que os garotos sobem nas pilastras e lutam sobre elas. Quer algo mais libertador do que subverter as normas e ainda “imitar” os heróis lutando em campos perigosos e vulneráveis? E a “fala” de que as crianças negras não se misturavam com as crianças brancas? Seria esta imagem uma exceção? Não julgo que seja, pois, o discurso do adulto nem sempre remete ao discurso da criança.

E o que as imagens nos revelam é a assertiva ilustrada no início deste tópico,

independentemente de nacionalidade, tempo histórico, espaço, capital econômico e/ou social, natureza da infância. A imaginação é um atributo inato e semelhante para todas as camadas, períodos históricos e gêneros do grupo humano infância.

Não apenas as narrativas tendem a mostrar uma infância perfeita e a necessidade de resgatá-la de qualquer forma. As canções também devem demonstrar ou afastar a etapa infantil de qualquer entoação que lembre a violência contra os animais.

Um exemplo disso é a cantiga de roda entoada durante décadas: “*Atirei o pau no gato-to-to, mas o gato-to-to não morreu-, reu-reu...*”, a qual ganhou uma nova letra na atualidade: “*Não atire o pau no gato, porque isso não se faz, o gatinho é nosso amigo, não devemos maltratar os animais, jamais*”⁶⁵.

Perde-se a essência da infância quando tentamos pedagogizar demasiadamente esta etapa da vida. Até mesmo as cantigas populares foram transformadas em algo moralmente incorreto, pois atacar os animais, além de ser crime, é uma conduta vergonhosa e má.

Nessa tentativa de objetivação da linguagem, há uma supervalorização do sentido. Como se tudo tivesse que ter sentido e como se o sentido fosse tudo. Como se a linguagem fosse o sentido. Comunicação de sentido. E, ao contrário do que se possa pensar, a linguagem é muito mais função de representação do que de comunicação. O ser humano está sempre tentando se representar pela linguagem. Então, quando a letra de uma música é adaptada, parece que só o sentido conta. A sonoridade, a melodia, o ritmo, como algo para além do sentido, ou melhor, aquém do sentido, não são contados. Os sons da palavra chegam ao ser humano antes de seu sentido e nos marca, nos afeta, produzindo inscrições psíquicas. [...] Em outra versão adaptada “o cravo não brigou com a rosa”, fica evidente uma negação que denota uma idealização da infância, como um momento em que não poderia haver frustrações, sofrimentos, perdas. Ideia de que a criança não pode lidar com isso, não tem recursos ou condições de suportá-lo. Crença em um ideal de perfeição, onde a falta não é bem-vinda, não pode aparecer. Por que o cravo não pode brigar com a rosa? Porque não pode haver desencontro nas relações, um não pode não corresponder ao que o outro espera. Nada pode faltar! E é justamente a nossa marca fundamental. É por meio desta que se dá a constituição psíquica. (MOURÃO, 2012, p. 3-4).

Por que então formar crianças ou representar uma infância que não pode vivenciar o sofrimento, as dores, as perdas, as necessidades e as mazelas que muitas vezes o cotidiano nos impõe? A fase da infância também tem suas angústias, seus vazios e suas intempéries. Os sofrimentos são importantes para a criança desenvolver e fortalecer a sua estrutura emocional,

⁶⁵ Embora haja ciência de que não posso apontar valores, impressões, ou expressar minha subjetividade, em um trabalho científico. Todos esses melindres e literalismo tornam-se a sociedade um local insustentável para viver, talvez seja por isso que há tantas pessoas em estado depressivo, tudo deve ser pensado: por que dizer isso? O que esta canção fala? Qual é a verdadeira intenção que há por trás de cada palavra? Uma canção, não pode ser uma melodia, sem palavras de baixo calão para a criança entoar? Uma canção não pode revelar que a criança, mesmo um ser em crescimento não é o pequeno Emílio?

saber dar respostas ao outro, a si mesma e aos desafios vivenciados.

Na ânsia em representar uma infância ideal, estamos nos distanciando cada vez mais do sentido de ser criança e de auxiliá-las no desenvolvimento de estruturas emocionais, cognitivas, com as devidas habilidades para conviverem na sociedade. Dessa forma, é conveniente a concordância da afirmativa: “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensiva, mas não infantil”. (BENJAMIN, 2009, p. 35).

Entende-se a necessidade de falar sobre a criança a partir do ponto de vista do ser criança, de suas singularidades, peculiaridades, desejos e limitações. Entretanto, ela não deve denotar uma representação áurea, cándida, alheia e isolada do mundo real. Por isso, o que se defende neste tópico é a natureza da infância destacada pela capacidade imaginativa presente, de modo expressivo, na infância.

Conforme esboçado neste estudo, o ato de imaginar auxilia no progresso infantil, independentemente do contexto histórico. Parece óbvio defender essa visão. Entretanto, levanta-se a hipótese de que essa essência pertencente à natureza infantil não foi retratada nas obras dos escolanovistas, em especial de Lourenço Filho, um dos principais signatários do movimento.

Por que destacar a imaginação como um elemento importante para a infância, nesta tese? A resposta para este questionamento configura-se nos benefícios da imaginação para o desenvolvimento infantil e nos motivos pelos quais ela é presente de modo significativo na infância, comparando-a às outras etapas geracionais.

A criança é um ser que explora o seu meio, a sua volta. Desde a tenra idade, investiga tudo o que está à sua volta, tentando, à sua maneira, buscar a própria lógica para a existência do sol, das plantas, da água e dos demais elementos que a cercam. Essas buscas constantes por explorar o espaço, criar hipóteses e procurar o novo, a fim de responder às suas próprias questões, possibilitam aos pequenos um exercício intelectual expressivo, para dar sentido àquilo que os cerca.

Essa curiosidade ingênua não tem de ser acompanhada por uma resposta epistemológica consistente, pautada na metodologia rigorosa da ciência. Tais resoluções surgem do intelecto, onde a imaginação é a responsável por fornecer uma resposta congruente ao respectivo estágio etário que a criança vivencia.

“A imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e sem dúvida outros aspectos da nossa vida se cruzam e interagem”. (CABRAL, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva, a imaginação é um elemento importante para a elaboração do

processo de aprendizagem, é onde as narrativas são interligadas às experiências vivenciadas, e aquelas que podem ser elaboradas, pois, “todo pensamento humano é uma *re-presentação*, isto é, passa por articulações simbólicas.” (DURANT, 2004, p. 14).

Essa afirmação implica em dizer que a inteligência é um componente importante para o processo criativo, e não um ato meramente perceptivo. A criação também origina-se das emoções, necessidades, desejos, fatores motivadores internos, todos formados na estrutura cerebral. “[...] O aprendiz é concebido como um manipulador inteligente e flexível, que busca a informação e trata de organizá-la, integralizá-la, armazená-la e recuperá-la, quando necessário, de forma ativa e ajustada às estruturas cognitivas que dispõem internamente.” (PAULA et al., 2006, p. 206).

Ao ler a explicação anterior, a teoria elucidada não aponta uma ideia inédita no campo educacional. A história da educação apresenta-nos um intelectual cuja bibliografia aponta para os estudos nesta área: em compreender como a criança pensa.

Nos anos de 1920, emerge a teoria do suíço Jean William Fritz Piaget, nascido em Neuchâtel, no dia 9 de agosto de 1896. Biólogo, psicólogo e epistemólogo, considerado um dos ilustres pensadores mais importantes no século XX. Em função da formação ampla, Piaget defendeu a interdisciplinaridade para a compreensão do pensamento humano, fundamentando sua respectiva teoria na gênese psicológica.

Piaget apresentava características de uma criança prodígio. Ilustra-se tal atributo, pois, em 1907, aos onze anos de idade, publicou o primeiro relato sobre um pássaro albino. Essa genialidade possibilitou ao suíço a investigação inédita e complexa sobre o pensamento infantil⁶⁶. Como fator resultante da pesquisa, Piaget descobriu que a criança tem uma forma singular de raciocinar.

O ato de conhecer, segundo Piaget, advém da ação do sujeito sobre o meio, de modo que o conhecimento organiza-se a partir da experiência, a qual atribui significado a esse sujeito. O conhecimento ocorre entre o organismo (sujeito) e o meio. A interação entre o conhecer exógeno e a incorporação do conhecimento endógeno é importante para a estruturação cognitiva do sujeito.

As explicações concedidas no campo biológico⁶⁷ por Jean Piaget foram salutares para

⁶⁶ Durante os anos de 1919 a 1921, Piaget conhece Théodore Simon, teórico que lhe possibilita investigar o pensamento infantil. Simon foi colaborador de Alfred Binet, na produção de aferição da escala da inteligência humana. Esta escala ficou conhecida como Alfred-Binet.

⁶⁷ A biologia é a ciência basilar explorada pelos escolanovistas para explicar a natureza do ser humano, e suas respectivas *necessidades*. Ao evidenciar as necessidades da infância, preceitua-se esta etapa como distinta das demais.

explicar a estrutura do ser humano, em especial a ideia de *necessidade*, vocábulo utilizado pelos princípios escolanovistas. Se na filosofia piagetiana o ato de conhecer advém da ação do sujeito sobre o meio, há a compreensão de que o indivíduo não é um ser passivo, mas ativo, capaz de agir no meio onde vive. Sendo assim, as *atividades* são propulsoras do processo cognitivo do sujeito.

Era conferida a posição de ciências no século XIX, às áreas de saber sedimentadas na apresentação de dados, comprovados mediante testes⁶⁸. O que possibilitou esse estrato científico à psicologia foram os testes criados por Francis Galton⁶⁹, influenciado pelo pensamento darwiniano de que os seres mais bem-adaptados sobrevivem ao meio.

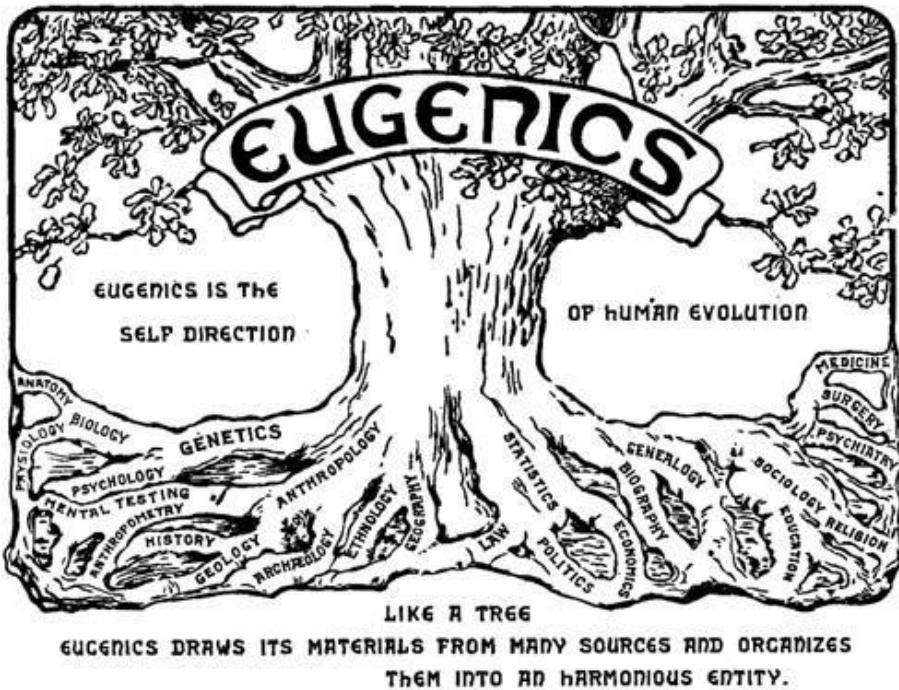
Galton, com a finalidade de quantificar o intelecto humano, a capacidade e as aptidões naturais de cada indivíduo, comprovando a forte influência da hereditariedade humana, para tornar o indivíduo apto ou não para sobreviver no meio social, resolveu aplicar os testes psicométricos no laboratório de psicometria, em Londres, na Universidade College, onde suas pesquisas eram realizadas.

Essa teoria foi utilizada para fundamentar o eugenismo (Figura 34). Observa-se a influência da biologia para inspirar a criação de uma ciência que atesta, mediante elementos quantitativos, o comportamento, a inteligência e as aptidões do ser humano. Assim como Darwin defendeu a tese de que a biologia influencia na adaptação do ser ao meio onde vive, e o meio, por sua vez, seleciona naturalmente os seres mais bem-adaptados, a Psicologia trilhou esse mesmo caminho. Com a finalidade de atestar que alguns sujeitos eram mais bem-dotados de capacidades em relação aos outros, a seleção entre os indivíduos era naturalizada pela hereditariedade genética, oportunizando que apenas os bem-adaptados (os capacitados) estariam aptos a sobreviver no meio social.

⁶⁸ “A psicologia adquiriu seu *status* científico em 1879 com a inauguração do Laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt. Este médico, fisiologista, interessava-se por desenvolver estudos sobre a psicofisiologia dos processos mentais, ou seja, sobre os processos elementares da consciência”. (LIMA, 2005, p. 18).

⁶⁹ Numa linha teórica Galton, foi antecessor a Wundt.

Figura 34: Eugenismo é a direção da evolução do ser humano



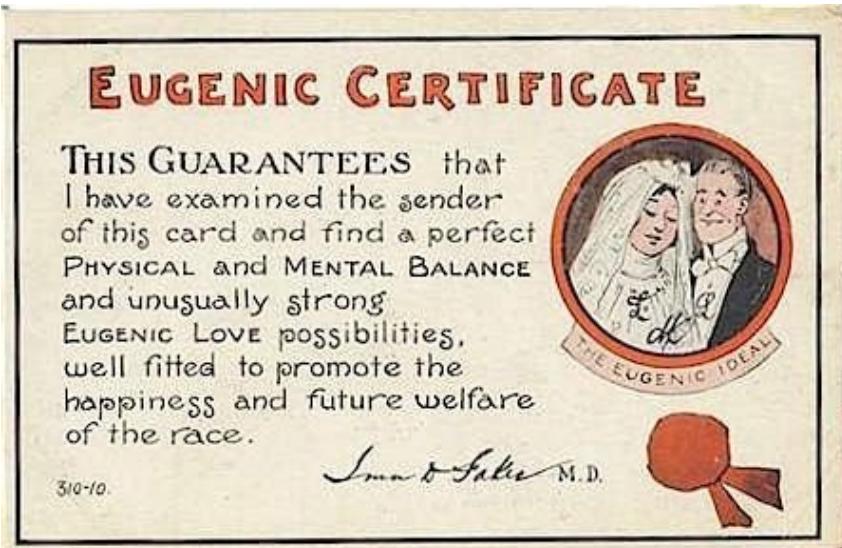
Fonte: Sir Francis... (2011).

La huella que le dejó su primo fue tan grande que *Galton* decidió aplicar los **principios Darwinistas** al estudio de las diferencias individuales, llegando a considerársele el “padre” de la **psicología diferencial**. Las **teorías de Galton**, focalizadas en el *estudio de las diferencias individuales de las capacidades humanas desde una perspectiva adaptativa y biológica*, se enfrentaban radicalmente a las ideas psicológicas que más difusión tenían en su época...lo que dio lugar a *dos corrientes enfrentadas*...el escenario que le gustaba a *Galton*...siempre buscando *polémica*. Siguiendo esta línea llegó uno de los aspectos más criticados de sus investigaciones, su polémica teoría de la “**Eugenésia**”, en la cual se aplicaba la *selección artificial al ser humano para mejorar la raza*. *Galton* subrayaba que la propia naturaleza o conjunto de dotaciones innatas del individuo era un *factor determinante del éxito en la vida*. Para demostrarlo, estudió a una serie de hombres eminentes. Comprobó que los **padres que presentaban características sobresalientes** tendían a tener *hijos con iguales características*, y pensó que esto debía explicarse fundamentalmente en función de la *naturaleza y no de la crianza*. Puede decirse que el eje en torno del cual giró toda la obra de *Galton* fue su aseveración de que “**la herencia importa más que el medio**” (SIR FRANCIS, 2011, grifos nossos).

A teoria eugenista serviu para os nazistas atestarem a superioridade de uma etnia sobre a outra, e fora utilizada como argumento para esterilizar pessoas desprovidas de sanidade mental ou com deficiência, bem como a população pobre, a qual possuía muitos filhos, o que aumentava a miséria de uma sociedade.

As famílias consideradas como aptas a proliferar filhos qualificados para viver naquela sociedade ganhavam um certificado (Figura 35) promovido pelos eugenistas comprovando a capacidade biológica, atestando, por conseguinte, uma hereditariedade saudável para as futuras proles.

Figura 35: Certificado dos Eugenistas



Fonte: Peña (2005).

Como pano de fundo econômico, para apresentar quão devastadora era a alta taxa de fecundidade entre os pobres, Smith (1996, p. 90) argumenta que:

A pobreza, embora sempre desestimule o casamento, nem sempre o impede. Pelo contrário, parece até favorecer mais a procriação. Uma mulher das regiões montanhosas, que passa fome, muitas vezes gera mais de vinte filhos, ao passo que uma mulher fina e bem alimentada muitas vezes não se dispõe sequer a gerar um, e na maioria dos casos sente-se esgotada se tiver 2 ou 3. A esterilidade, tão freqüente entre mulheres de posição, é muito rara entre as de classe inferior. A luxúria no sexo feminino, talvez por inflamar a paixão pelo prazer, parece sempre enfraquecer e com freqüência destruir totalmente as energias procriadoras. Entretanto, a pobreza, embora não evite a procriação, é extremamente desfavorável à educação dos filhos.

Durante muito tempo as crianças que sobreviviam, diante de uma alta taxa de mortalidade infantil, eram consideradas como mãos de obra para as famílias mais pobres. A educação, conforme aponta Rocha (2012), ainda nos anos de 1971, era um “luxo”, dado que poucas famílias social e economicamente desprovidas poderiam ter esse dispêndio. Geralmente, o filho mais velho, para ser exemplo aos demais, era o escolhido para ser inserido no processo de escolarização.

Se a educação possibilita o avanço e progresso de uma nação, os filhos dos grupos sociais menos abastados proliferariam a miséria e a pobreza intelectual e cultural do país. Como forma de minimizar tal questão, a indústria, o comércio e a burguesia poderiam gerar trabalho a esse grupo, possibilitando que os dons e aptidões inatos à classe trabalhadora fossem exercidos nas posições subalternas, postos que a elite não poderia exercer, pois demandavam o uso expressivo da força braçal, muitas vezes um trabalho sujo, e contavam com poucos

momentos para ócio, dada a proposta de, quanto mais há trabalho, maior a remuneração do trabalhador.

Como a educação é um investimento que possibilitará o retorno a médio e longo prazo, a elite possuía poucos filhos para fornecer a melhor instrução a eles. Além disso, a hereditariedade possibilitaria que esse grupo social não fosse inserido em funções rudimentares, pois a genética naturalmente conduzia-os para ofícios que exigiam boa postura, civilidade e ampla compilação cultural e intelectual.

Durante o final do século XIX e início do século XX, foram constituídas teorias nas diversas esferas: biológica, psicológica e econômica, para selecionar as pessoas que poderiam adentrar ao processo de escolarização, e encaminhar os indivíduos para determinadas funções no campo de trabalho. Dentre as áreas apontadas anteriormente, optamos por compreender como as filosofias educacionais tecidas nessa época conduziram a proposta da escola nova.

Ciente de que diversos intelectuais contribuíram para a estrutura intelectual e pedagógica da Escola Nova, tais como: Edouard Claparède (1873-1940), Roger Cousinet (1881-1973), John Dewey (1859-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), em função dos diversos estudos e pesquisas voltados para os referidos pensadores, optou-se, nesta tese, expor as contribuições de Adolphe Ferrière, por ser um dos maiores ideólogos do movimento escolanovista, sinalizando que o seu pensamento e suas propostas ecoaram por diversos territórios geográficos. Além disso, há poucos escritos comparado aos demais sobre Adolphe Ferrière, ilustre intelectual e defensor do escolanovismo.

3.5 Adolphe Ferrière

Adolphe Ferrière (Figura 36) nasceu em Genebra no dia 30 de agosto de 1879, morrendo na capital, em 16 de junho de 1960. Foi um pedagogo suíço, idealizador do movimento escolanovista. A maioria dos textos encontrados sobre a teoria de Ferrière está em espanhol, e, de modo expressivo, em francês, reforçando a opção do presente estudo em pesquisar sobre o seu pensamento educacional, identificando-se a pouca exploração do trabalho do pensador sotoposto.

Figura 36: Adolphe Ferrière



Fonte: Teóricos... (2012).

O intelectual Adolphe Ferrière foi um incansável propagador da ideia da infância ativa. O escrito de suas obras foi redigido ao longo de várias guerras mundiais, alcançando o prestígio intelectual, pela originalidade de suas ideias. Ferrière não era uma unanimidade entre a comunidade científica, pois foi um pedagogo.

“espiritualista” (bajo una capa externa de modernismo), o sea, reaccionario y limitado. Sabemos bien con qué virulencia, en los años 60, sociólogos o pedagogos de inspiración principalmente marxista pusieron en la picota la psicología o la psicopedagogía de la Escuela activa. Se denunciaba en ella el enmascaramiento pseudo-científico de la ideología pequeño-burguesa, elitista e individualista. Ferrière fue uno de los blancos preferidos de esta crítica⁷⁰. (HAMELINE, 1993, p. 395, grifo do autor).⁷¹

Além disso, o seu pensamento era considerado mais lírico, possuindo pouco rigor científico metódico na apresentação de suas teorias educacionais, o que ocasionava um descrédito maior à sua concepção educacional. Suas ideias eram exploradas em seu respeitivo

⁷⁰ O próprio exemplo da psicopedagoga "espiritualista", portanto reacionária e limitada. Sabemos quão animada foi, nos anos 1960, a acusação, pronunciada principalmente por sociólogos ou pedagogos de inspiração marxista, em relação à psicologia ou psicopedagogia da Escola Ativa. Denunciava a camuflagem pseudocientífica da ideologia pequeno-burguesa, elitista e individualista. Ferrière é um dos alvos favoritos desta crítica. (HAMELINE, 1993, p. 395, nota nossa).

⁷¹ "Espiritualista" (sob uma camada externa do modernismo), isto é, reacionário e limitado. Sabemos bem com que virulência, nos anos 60, sociólogos ou pedagogos de inspiração principalmente marxista colocam no pelourinho a psicologia ou a psicopedagogia da Escola ativa. O mascaramento pseudocientífico da ideologia pequeno-burguesa, elitista e individualista foi denunciado nela. Ferrière foi um dos alvos favoritos desta crítica. (HAMELINE, 1993, p. 395, tradução nossa).

jornal, *Petit Journal* (1918-1960), considerado como contraditório em sua conduta e seus ideais. Cita-se como exemplo dessa contradição a aliança pública socialista publicada em 1919 no seu próprio jornal, sendo partidário de um plano que propõe a intervenção do Estado na economia. Porém, essa intervenção não poderia comprometer o poder aquisitivo da população.

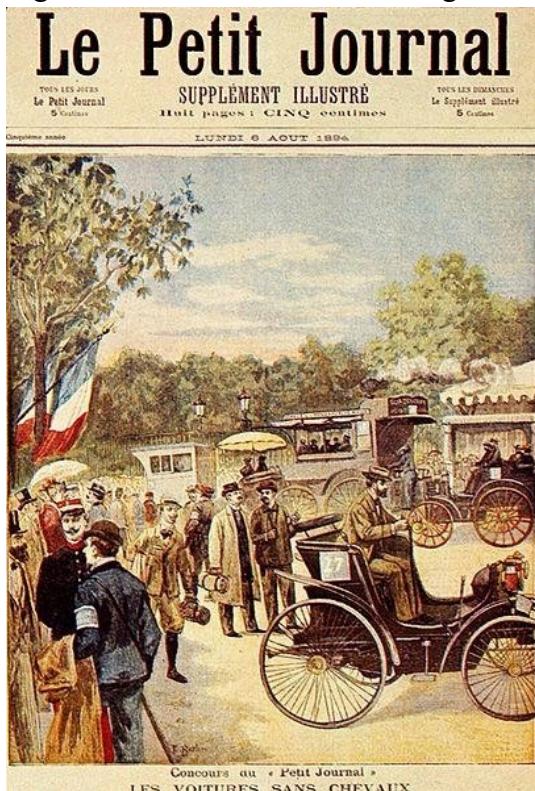
Paradoxalmente, era defensor das ideias liberais propagadas pela elite e das hierarquias sociais públicas, o que incitava o ódio entre os revolucionários, por ser um homem contraditório e sem a veia revolucionária que o contexto demandava.

Em seu próprio jornal, Adolphe publicava as suas ideias. O fato de ter um veículo de comunicação sob o seu comando auxiliava na disseminação de seus ideais, pois é sabido o poder que a imprensa possuía nas civilizações ocidentais:

[...] a imprensa periódica se caracteriza por uma natureza política, ao se tornar uma atividade comprometida com o exercício do poder político.... Deste modo, a instituição jornalística, equilibra o que ela quer veicular para o leitor conhecer, atendendo, dessa forma, a seus interesses e suas expectativas. A empresa jornalística ao constituir-se num instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos (público e privado) passa a atuar na vida social e, consequentemente, não fica neutra aos acontecimentos, às ideias e as concepções, ou não é alheia à realidade histórica na qual está inserida. [...] A imprensa periódica, apesar de todos os mecanismos de controle é uma difusora de ideias, defensora de pontos de vistas [...]. (CARVALHO, 1999, p. 55-56).

E por ter esse caráter propagador de ideias, é um instrumento ideológico profícuo para os pensamentos disseminarem no âmbito social. Dessa forma, Ferrière, por ser editor de seu próprio jornal (Figura 37), veiculava as notícias, reportagens e ideias, para que o leitor pudesse conhecê-las. Sendo assim, Ferrière atendeu aos seus próprios interesses e expectativas, o que facilitou a disseminação das ideias educacionais de uma Nova Escola para uma Nova Sociedade, atribuindo forma e organicidade às ideias pedagógicas dos escolanovistas.

Figura 37: Le Petit Journal, 6 de agosto de 1894



Fonte: Le Petit Journal... (2008).

Vítima de algumas circunstâncias desastrosas em sua vida, como a surdez que o acometeu aos vinte anos de idade, impossibilitando o exercício da função de educador, o incêndio em 1918 na casa de campo foi outro grande desastre, dizimando os livros que o acompanharam desde a infância. Como forma de eternizar as lembranças da infância, com o testemunho e relatos de seus familiares, pôde escrever as crônicas de sua vida, em seu jornal⁷².

Embora não apreciasse a ideia de ser nominado como pedagogo, uma vez que era um ignorante sobre as teorias pedagógicas⁷³, Ferrière considerava que a educação era um componente importante para os debates europeus nos campos social, econômico e cultural. Por isso, negava o título de “pedagogo”, mas aludia a sua posição como política.

Por considerar-se uma pessoa intuitiva, tornando essa característica ainda mais aguçada pós-surdez, Ferrière intitulava-se “psicólogo educacional”, pois tinha as habilidades naturais para cuidar das crianças. Ferrière denota ser uma figura contraditória, pois ao mesmo tempo que se apresenta como um “educador vocacionado”, ele diz que sua aptidão natural o levou a ser “psicólogo infantil”, sem deixar de lado o engajamento político.

⁷² My Grand Journal retrata a crônica de suas histórias, leituras e reflexões. Tem quatorze volumes de três a quatrocentas páginas (HAMELINE, 1993).

⁷³ Adolphe não leu o trabalho de Pestalozzi e nem de Rousseau, para conhecer os ideais pedagógicos praticados na época.

Y es que, en efecto –y es un tercer dato para entender su “vocación”– Ferrière tiene un contacto precoz con las Escuelas Nuevas rurales, cuyos inicios se remontan a 1889 con la creación de la New School de Abbotsholme por Cecil Reddie. Pero Adolphe no es el primer Ferrière que descubre las Escuelas Nuevas. Su contacto con ellas se efectúa por intermedio de su familia. Así, dos de sus primos hermanos trabajan en escuelas nuevas desde 1899, uno en la Landerziehungsheim de Ilsenburg, en Alemania, que dirige Hermann Lietz, y el otro en la New School de Bedales, Inglaterra, cuyo director es J.H. Badley, antiguo colaborador de Cecil Reddie en Abbotsholme: dos escuelas emblemáticas del movimiento. Por otra parte su tío, el pastor Louis Ferrière publica un estudio sobre ellas. Ferrière data de 1897 la visita que efectuó, en compañía de su padre, a Edmond Demolins en la “Ecole des Roches” de Verneuil-sur-Avre, en Francia. Ha leído ya el bestseller del sociólogo francés A quoi tient la supériorité des anglo-saxons (1897) así como L'Education nouvelle, su manifiesto dirigido a los padres de familia em 1898⁷⁴. (HAMELINE, 1993, p. 400).

Durante os anos de 1900 a 1902, Adolphe esteve em Hermann Lietz monitorando a educação de seus irmãos, trabalhando como voluntário. Entretanto, é nesse local que Adolphe projeta seus ideais educacionais, em função dos interesses espontâneos dos estudantes por uma determinada atividade. Essa experiência vivenciada na Alemanha trouxe convicções sobre o método ativo da escola, pois despertava os interesses das crianças na aprendizagem.

Brevemente, pode-se relatar, pelos trechos lidos na Wikipédia e nos artigos publicados em inglês sobre a biografia de Cecil Reddie, que ele foi um educador inglês, nascido em 10 de outubro de 1856, falecido na data de 6 de fevereiro de 1932, em Londres. Uma figura ilustre, dada a sua ampla formação em Medicina, Física, Química e Matemática, doutorando-se em Química na Universidade de Göttingen (CECIL..., 2018).

Hostil ao currículo clássico vivenciado ao longo de suas graduações, Reddie encantou- se com as teorias educacionais progressistas aplicadas na Universidade onde obteve o título de doutor. Pela sua própria história de vida⁷⁵ e pelas influências dos romancistas socialistas Edward Carpenter e John Ruskin, Cecil Reddie abominou os castigos físicos, defendendo a autodisciplina e o auxílio mútuo e cooperativo entre os alunos, nominado, atualmente, como tutoria.

Em 1889, Cecil Reddie funda: “*Abbotsholme School*”, em Derbyshire (Figura 38), sendo diretor da escola até os anos de 1927, ano que se aposentou de suas respectivas atividades.

⁷⁴ “[...] ele tem um contato precoce com as Escolas Novas no campo, cujas origens datam de 1889 com a criação da “New School. de Abbotsholme” por Cecil Reddie. Mas Adolphe não é o primeiro Ferrière a descobrir as novas escolas. É através de sua família que ele entra em contato com a Escola Nova. Então, dois de seus primos-irmãos trabalham na Escola Nova desde 1899, em *Landerziehungsheim* Ilsenburg na Alemanha, liderado por Hermann Lietz, e um no *New School de Bedales* cujo diretor é JH Badley, um antigo colaborador de Cecil Reddie em Abbotsholme, duas escolas emblemáticas do movimento. Então seu tio, pastor Louis Ferrière, publica um estudo sobre elas. Ferrière data sua visita em 1897, acompanhada por seu pai, senhor Edmond Demolins na *Ecole des Roches* em Verneuil-sur-Avre, na França. Ele leu o best-seller do sociólogo francês *O que detém a superioridade dos anglo-saxões* (1897) e também a *Escola Nova*, seu manifesto aos pais da família”. (HAMELINE, 1993, p. 400, tradução nossa).

⁷⁵ Afeiçãoava-se por pessoas do meu sexo, embora muitos intelectuais angustiassem dessa mesma crise, o contexto histórico não permitia que os homens assumissem sua opção sexual .

Figura 38: Abbotsholme School em Derbyshire



Fonte: My Home Town... (2018).

O currículo da escola era progressista e contava com aulas de artes, recreação, trabalho manual e atividades físicas. Além disso, possuía a visão de que o contato com a natureza era importante para a formação dos sujeitos, por isso, possibilitou a criação de animais, hortas, para os alunos vivenciarem experiências. Os uniformes da época também foram reinventados, “combinando” com a flexibilidade e originalidade do currículo escolar progressista.

Na Figura 38, é possível identificar esse currículo descrito no parágrafo anterior. Observa-se que as artes, no caso a música, eram um componente importante para o ensino nesse universo escolar. Na imagem ao fundo, há duas crianças montadas em um animal, que, aparentemente, parece um elefante, em função do tamanho. Os uniformes são *shorts*, chapéu e camisa. Mais uma vez, o uniforme está em consonância com a flexibilidade solicitada pelo currículo de uma escola nova. O professor encontra-se no fundo da imagem, retratando a essência da escola. O aluno é o protagonista das atividades, não o professor.

Observa-se, na Figura 39, que apenas garotos estudavam na escola, localizada numa região rural, onde a terra favorecia o cultivo de hortas. Sob a supervisão do professor, os alunos cuidavam das plantas. Os uniformes eram soltos, permitindo a mobilidade e a flexibilidade.

Figura 39: A horta na instituição: *Abbotsholme School*



Fonte: Countryfile... (2010).

Para propagar as concepções pedagógicas experimentadas na *Abbotsholme School*, Reddie costumava contratar professores de outros países e regiões, possibilitando a vivência, de modo que, quando os docentes regressassem aos seus países de origem, pudessem implementar a metodologia da escola ativa.

Um desses professores foi o alemão Hermann Lietz, teólogo e afeto aos ideais das escolas progressistas. Lietz, na Alemanha, fundou cinco escolas com esse modelo de currículo escolar, influenciando outras pessoas a percorrerem o mesmo caminho, tais como: Kurt Hahn (Berlim), Edmond Demolins (Marselha/ França) e Adolphe Ferrière (Suíça).

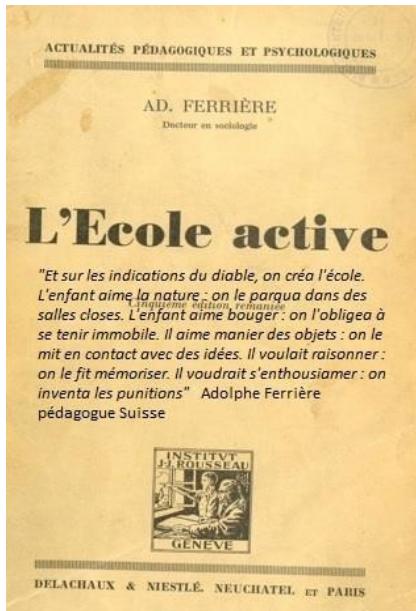
Embora fosse o fundador da escola progressista, inspirando e influenciando suas concepções em vários continentes, Cecil Reddie tornou-se afeto a uma política mais autocrática na direção da escola, distanciando-se do pensamento socialista romântico, aproximando-se de atitudes pró-alemães durante a Primeira Guerra Mundial. Dessa forma, o seu poder de influência foi minado, ocasionando a perda progressiva de alunos, uma vez que o currículo de *Abbotsholme School* tornou-se mais conservador e rígido.

Por que não elucidar de modo mais profundo e sistemático neste trabalho a vida intelectual e suas influências no campo educacional do inglês Cecil Reddie, fundador da escola progressista?

Explica-se que as circulações das ideias pedagógicas elaboradas por Adolphe Ferrière,

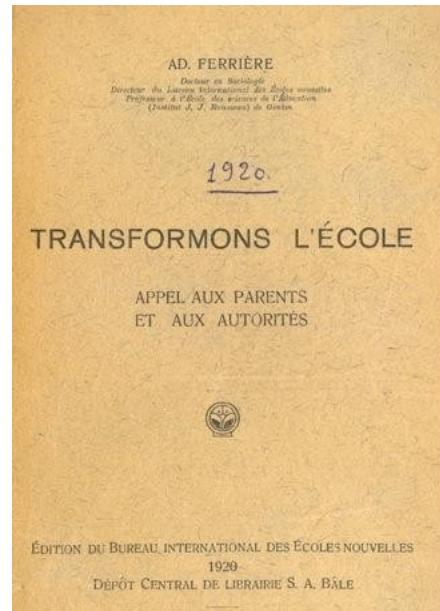
publicadas em centenas de artigos, revistas e jornais de todos os tipos (Figura 40 a 42). A defesa de uma escola nova no campo da educação pública adentrou até mesmo ao Instituto Jean Jacques Rousseau, Centro de Estudo e Pesquisa reconhecido internacionalmente sobre o desenvolvimento da criança. Desse modo, reforça-se a escolha desta pesquisa em escrever sobre as ideias propagadas pelo escolanovista Adolphe Ferrière.

Figura 40: L'ecole active



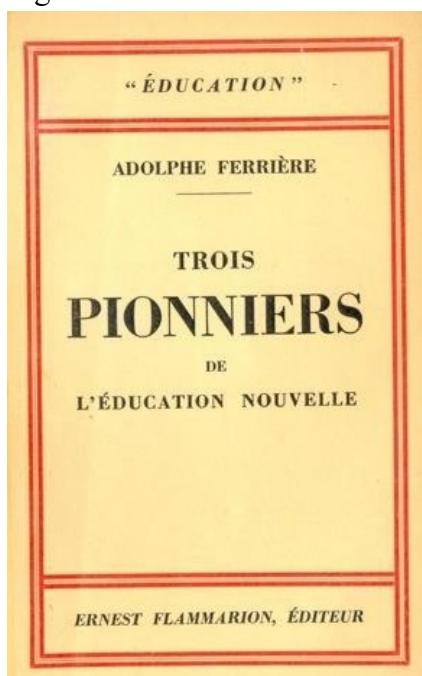
Fonte: Adolphe Ferrière (2016).

Figura 41: Transformons L'école



Fonte: Adolphe Ferrière (2011).

Figura 42: Trois Pionniers de l'éducation nouvelle



Fonte: Capa... (2011).

Não será possível pesquisar os escritos oriundos das fontes primárias manuscritas por Adolphe Ferrière, por não encontrar nenhuma fonte *on-line*. Por isso, os objetos de estudo serão referenciados por artigos publicados em revistas científicas.

Contrapondo-se a um modelo de escola centrada na figura autoritária do professor, em que a instituição preza pela uniformização dos alunos e modelagem dos métodos de ensino, identifica-se a necessidade de conceber uma nova educação, onde os interesses e necessidades das crianças sejam considerados, um ensino que deixa de ser abstrato e mecanizado, para tornar-se concreto e ativo.

Les premières écoles sont créées en Angleterre, en Allemagne et en Suisse. En France, Edmond Demolins fonde l'École des Roches en 1898. Il publie La même année un manifeste aux pères de famille: *L'Éducation nouvelle*. En 1910, il y a en France dix écoles nouvelles. Les créateurs de ces écoles se connaissent, se rendent visite, se confient mutuellement leurs enfants. Il y a une sorte d'internationalisation de ce courant qui se cherche un nom. Georg Kerchensteiner (1854-1932) souligne l'intérêt d'une éducation par le travail manuel, qui fait jouer l'intelligence pratique et l'intérêt pour l'action et parle d'« *Arbeitschule* ». On préférera « école active » [...] (GEORGE, 2001, p. 3).⁷⁶

A medicina, a biologia e a psicologia são postulados teóricos importantes para fundamentar os argumentos sobre a reconfiguração da educação. A abordagem da medicina, destacando a presença de alguns educadores como: Maria Montessori, Ovid Decroly, dentre outros, descreve as particularidades, necessidades físicas, biológicas e psicológicas presentes no universo infantil.

O contexto econômico facilitou a proliferação de uma nova mentalidade educacional. Em função da ascensão da burguesia, há necessidade de formar mentes criativas, dotadas de conhecimento, para possibilitar o avanço e o progresso das cidades.

No campo cultural, ocorre a emergência das artes, literatura, filosofia e da psicanálise no campo científico, possibilitando que o sujeito possa ser inserido em um novo contexto, em uma nova atmosfera social.

Na origem da Escola Nova na França, observa-se a influência do escoteirismo. O fundador do escoteirismo, Baden-Powell, tem os seus escritos traduzidos por Bovet, em 1912

⁷⁶ “As primeiras escolas são criadas na Inglaterra, Alemanha e Suíça. Na França, Edmond Demolins funda *School of Rocks* em 1898. Publica o mesmo ano um manifesto aos pais de família: A Nova Educação. Em 1910, há na França dez escolas. Os criadores dessas escolas se conhecem, visitam-se, confiam um no outro os seus filhos. Existe um tipo de internacionalização desta corrente que buscam por esse nome. Georg Kerchensteiner (1854-1932) sublinha o interesse de um educação através do trabalho manual, o que torna jogar inteligência e interesse práticos para a ação e fala de "Arbeitschule". Vamos preferir "escola ativa" [...]" . (GEORGE, 2001, p. 3, tradução nossa).

(GEORGE, 2001). A filosofia circunscrita no escoteirismo tem como pilares: o cooperativismo entre os colegas; o aprender a viver em comunidade; vivenciar diferentes experiências; “aprender fazendo”; a oportunidade em vivenciar a democracia, dentre outros princípios. Tais propostas coadunam com os norteadores filosóficos e pedagógicos da Escola Nova, por isso, aponta-se a influência do escoteirismo no processo escolanovista.

Pour le Adolphe Ferrière: “*C'est l'école où l'activité spontanée de l'enfant est à la base de tout travail : appétit de savoir, besoin d'agir et de créer sont manifestes chez tout enfant sain*”. (GEORGE, 2001, p. 3)⁷⁷.

Uma vez que a criança por Ferrière é descrita como um ser que tem apetite pelo conhecimento, em algum momento, os postulados enunciados por Ferrière, pesquisado nos artigos sobre as ideias oriundas desse teórico a despeito da Escola Nova, levam em conta a imaginação? Até o momento não há nada que remeta a esse aspecto da natureza infantil da criança, nenhuma representação da infância há no postulado da escola nova, o qual remeta sobre a imaginação.

Ferrière (apud GEORGE, 2001) descreverá que o papel da criança no âmbito da escola nova é: Observar as coisas, em linhas gerais: observar o que ela toca, o que vê, o que está fazendo. Esse conjunto de observações importantes para a prática da escola nova deve estar inserido nas *Lições de Coisas*.

A partir desse momento de observação, a criança tem a necessidade de falar sobre todas as observações feitas. A fala do mestre não deve prevalecer sobre a fala da criança, pois pode inibi-la e impossibilitá-la de se tornar ativa. Desse modo, é necessário a criança ser ativa no processo de escolarização da escola nova, uma vez que, ao assumir o protagonismo no processo pedagógico, ela será capaz de questionar, levantar hipóteses e construir o seu próprio conhecimento.

Ces écoles nouvelles sont, nécessairement en quelque sorte, privées; et donc chères, réservées à la clientèle (de la partie éclairée) dès classes dirigeantes et, au-delà, elles sont d'esprit élitiste. On ne voit, avant cela, que l'expérience de Cempuis quis'adresse aux classes populaires, mais dans la condition bien particulière d'un orphelinat, et peut-être, plus tôt encore, l'école de Iasnaya Poliana de Tolstoï em 1879 pour les enfants de ses paysans. Ferrière, cependant, pose bien ces tentatives comme un prélude à l'extension de ses idées à l'école publique. (GEORGE, 2001, p. 5)⁷⁸.

⁷⁷ É a escola ou a atividade espontânea da criança onde se encontra a base de todo o trabalho: a apetite por conhecimento, a necessidade de agir e criar manifestam-se em quaisquer crianças saudáveis. (GEORGE, 2001, p. 3, tradução nossa).

⁷⁸ As escolas novas são necessariamente de alguma forma, provadas, e são reservadas para a clientela dirigente (da parte iluminada) das classes dominantes e, além disso, elas são de espírito elitistas. Nós não vemos que antes

Observa-se, ao longo da escrita dos artigos e na fase introdutória deste tópico, que há uma luta ideológica no contexto europeu entre socialistas e capitalistas. Socialistas acusam que esse tipo de escola privilegia apenas as elites, enquanto Ferrière demonstra que alguns orfanatos e escolas voltadas para os filhos de camponeses como o caso de Tolstoï e as concepções escolanovistas têm surtido o devido efeito, e brevemente, adentrarão ao campo das escolas públicas.

Em 1921, ocorre, no Congresso de Calai, a criação de uma Liga Internacional que discutirá e elaborará os princípios norteadores para a Nova Educação. Ferrière, enquanto vice-presidente dessa Liga e editor-chefe do jornal nominado *Por uma Nova Era (For The New Era)*, também pensa no ensino da Universidade, em especial da Universidade Francesa.

Para Ferrière, é necessário treinar os líderes e os bons trabalhadores, além de possibilitar a democratização do acesso à universidade, sem deixar a elite excluída desse processo. “*Roger Cousinet (1881-1973) qui fut instituteur avant de devenir professeur en Sorbonne, met au point sa méthode de travail libre en groupes, et fonde une association, la Nouvelle Éducation, en 1922*” (GEORGE, 2001, p. 5)⁷⁹.

A Escola Nova nasce em um continente assolado pela Guerra, cuja população aspirava pela paz e o progresso, além da liberdade tão proclamada pelos franceses. Destarte, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para os adeptos desse ideal, pois havia a necessidade de pensar um novo país, que, até então, era marcado por um regime autoritário, nacionalista, onde qualquer ameaça contra o Estado tornava-se motivo de guerra. Por isso, a Escola Nova foi um alento filosófico e pedagógico, para criar uma nova sociedade, um novo homem, para uma nova Europa.

O embate entre os trabalhadores (Partido Comunista) e os liberais (escolanovista) perdurou durante muito tempo. Uma carta de um soviético, criticando a Escola Nova e as concepções subjacentes nelas, como: humanizar as pessoas, educar para a paz, para a democracia, foram motivo de escárnio para os comunistas, apontando tal pensamento como ilusório e utópico. Conforme consta na carta, os comunistas eram contra a renovação da humanidade pela educação, pois advogavam por uma pedagogia proletária, destinada para a educação da luta de classe a todos os trabalhadores.

disso, há a experiência em , que a Cempuis que são destinadas para as classes populares, mas na condição muito especial de um orfanato, e talvez, antes disso há a escola de Yasnaya Polyana de Tolstói em 1879, oferecida para os filhos dos camponeses. Ferrière, no entanto, apresenta bem essas tentativas como um prelúdio para a extensão de suas ideias na escola pública. (GEORGE, 2001, p. 5, tradução nossa).

⁷⁹ Roger Cousinet (1881-1973), antes de ingressar como professor em Sorbonne, fundou a associação a Escola Nova, em 1922, criando o método de trabalho livre em grupo, para integrar o pensamento da Escola Nova (GEORGE, 2001, tradução nossa).

Cité par D. Lindenberg, *L'Internationale communiste et l'école de classe*, au congrès de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement de 1930, le délégué soviétique l'exécute: *Les soi-disant partisans des méthodes nouvelles s'efforcent de concilier l'école et la société en introduisant la société dans l'école, en transformant l'école en communauté idéale ou en transportant l'école dans le fond des bois, au sein de la nature, le plus loin possible des villes industrielles où sévit une lutte de classes féroce – et là, dans le calme des champs, ils veulent couver l'individu idéal, comme dans un véritable incubateur. Que voilà des rêves comiques, mais bien propres à semer des illusions dangereuses sur la possibilité de "rénover l'humanité" par l'éducation! À ces chimères, nous opposons la pédagogie prolétarienne qui lie l'éducation à la lutte de classe des travailleurs, qui éduque chaque homme en Le faisant participer activement à la lutte pour l'ordre nouveau* (GEORGE, 2001, p. 6, grifos do autor)⁸⁰

Nessa perspectiva, aponta-se que o embate ideológico entre as forças políticas no continente Europeu não permitiu que as filosofias apregoadas pelos escolanovistas fossem postas em prática nas instituições escolares destinadas a população proveniente da camada trabalhadora.

Alguns intelectuais conhecidos no campo educacional resistiram fortemente contra tais ideais progressistas, como Henry Wallon, cuja orientação era marxista, Celstin Freinet, considerado como um comunista e depois que fora expulso do partido em 1952 foi considerado como anarquista, contrapondo-se à Escola Nova.

Freinet acreditava que esse “tipo de educação” serviria apenas para as classes burguesas, e o proletário manteria o seu “*status quo*” na sociedade, por isso, nominou-a como uma educação autoritária a serviço da elite dominante.

Adolphe Ferrière tornou-se um militante fervoroso da Escola Nova. Em função da sua surdez, pôde concentrar-se em elaborar textos impressos e disseminar as concepções e os benefícios da Escola Nova. Seus pais foram figuras importantes na discussão sobre o papel da Escola Nova, tendo em vista que o senhor Edmond Demolins, sociólogo, já havia escrito às famílias, em 1897, um texto descrevendo a que é que se deve a superioridade dos anglo saxônicos. Quando Ferrière conheceu algumas escolas que vivenciavam uma educação progressista, pôde lembrar do filho do seu pai e das propostas contidas na obra.

A hegemonia do poder dos anglo-saxões foi exterminada em função da guerra contra a França, quando esta dominou o território inglês. Possivelmente esse povo serviu de inspiração para as escolas rurais na França, pois a economia predominante era a agricultura e a pecuária.

Além das questões simbólicas presentes na referida cultura, era um povo cuja unidade na esfera social imperava, havia qualidade de vida, a aprendizagem estava progredindo, bem como a aquisição cultural daquele povo.

⁸⁰ A explicação/tradução livre da citação encontra-se no parágrafo anterior.

Essa qualidade de vida, para Ferrière, encontrou sua materialização ao possibilitar que a criança fosse livre para aprender quando desejasse. A escola deveria organizar-se por intermédio dos centros de interesse. Todas as ações desencadeadas pelas crianças devem ocorrer ao ar livre, de forma espontânea e mediante as observações. Sendo assim, as palavras aprendidas e os desenhos feitos foram, antes de tudo, observados pelos pequenos no cotidiano.

As crianças aprendem a contar utilizando os recursos da natureza de forma concreta. Nada advém do abstrato, não há aula, não há lições, não há sanções, as crianças são orientadas, porém, não forçadas a respeito de suas atividades.

Na perspectiva escolanovista, a criança aprende que está a serviço da comunidade. Por isso, a ordem, o respeito e a autodisciplina são importantes para haver os laços de solidariedade, cooperativismo e tudo o que deve ser construído livremente e de forma harmônica e ordeira.

As explicações biológicas e genéticas apregoadas por Claparède e Jean Piaget foram importantes para Ferrière, uma vez que essas áreas de saberes tinham o campo científico essencial para comprovar as necessidades, especificidades e o desenvolvimento de cada etapa da infância. Por essas razões, tanto a biologia como a psicologia ganharam destaque no campo educacional, pois denotavam a científicidade a respeito da infância.

Essa científicidade tinha uma relação direta com o conceito de infância voltado para os fatores genéticos, importantes basilares para justificar a aptidão e a habilidade de cada ser para o desenvolvimento da sociedade. Sob essa ótica, a Sociologia foi outro campo de conhecimento que contribuiu com a Escola Nova para justificar a redenção da humanidade por meio da educação.

A escola é uma minissociedade em que os alunos serão preparados para a vida em sociedade; cada um exercendo sua atribuição conforme suas aptidões naturais, comprovadas por testes psicométricos e de quoeficiente de inteligência.

Ou seja, a infância é destituída para que a criança se torne um ser cuja capacitação deve ocorrer ao longo do processo de escolarização para assumir as funções sociais às quais foi destinado naturalmente. A Escola Nova acaba tornando-se paradoxal, pois de um lado há um “*laissez faire*” do docente, ao permitir que o aluno estude o que ele desejar, e por outro lado, a escola é um local privilegiado para transmitir noções e valores necessários para a civilidade do ser, os valores e bons costumes.

Além disso, no campo ideológico, político e econômico, a Escola Nova tem como papel regenerar o homem, impossibilitando-lhe que caia nas armadilhas do discurso autoritário do comunismo, onde há uma sobrevalorização das lutas entre os homens, entre os distintos grupos sociais e o impedimento do progresso da Nação, mediante a ascensão do capitalismo.

Essa proposta emerge contra a ideologia comunista que se alastrava por alguns países, a qual era acusada pelos liberais de disseminar ruínas, misérias. Por isso, tornaram-se tão fortes a proposta e a defesa da Escola Nova para a formação de uma Nação que possibilitasse o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual.

O papel focado no progresso social não teve seus fundamentos sustentados apenas na política liberal. A psicologia, enquanto ciência produtora de dados contribuiu consideravelmente para o campo pedagógico apresentar novas práticas pedagógicas, e uma nova concepção educacional que refletiria no mundo do trabalho, ao utilizar o discurso psicológico para justificar que as condições do desenvolvimento do aluno devem estar atreladas ao ajustamento das ocupações escolares (TRINDADE, 2012). Portanto, o desenvolvimento humano estaria atrelado à essência natural que há em cada ser, o que justificaria a ocupação laboral e a distribuição de alunos para cada segmento social e escolar.

Observa-se que, no campo teórico da Escola Nova, a criança é a protagonista do processo pedagógico. É possibilitada a ela a oportunidade de observar e realizar trabalhos conforme seus interesses e necessidades; oportuniza a ela a capacidade de criar. Entretanto, esse discurso torna-se fragilizado quando se confronta que a essência da Escola Nova entoada na Escola Nova é preparar o indivíduo para viver em sociedade, cooperando para o progresso do meio ao qual está inserido.

Dessa forma, as necessidades da criança são pensadas de forma a concebê-la como um ser que necessita de ajustamento para uma nova ordem socioeconômica. Sua capacidade de criar está atrelada à pretensão do Estado em produzir bens econômicos. Portanto, o discurso da Escola Nova, ao propor a criança como centro do processo pedagógico, torna-se fragilizado, quando percebe-se que a essência da infância, ilustrando-se a imaginação neste tópico, não é considerada em nenhum momento.

A criação que remete ao pensamento escolanovista está associada à ideia de um ensino que supera a pedagogia “fria” e a mecânica existente na Tendência Pedagógica Tradicional, propondo ao aluno atividades diferenciadas para que o ensino torne-se vivo e atrativo. Entretanto, essas atividades diferenciadas não possibilitavam a constituição de mentes que pudessem se expressar mediante a imaginação. A essência da infância, no caso a imaginação como elemento elencado, não foi levada em conta na prática pedagógica da Escola Nova.

O conceito de lúdico está atrelado ao valor educativo de cada jogo, “[...] sendo os melhores jogos aqueles que exercitam o corpo e o espírito.” (TRINDADE, 2012, p. 118). O livro também classifica a primeira infância separando-a em gêneros (Quadro 12), pautado na teoria de Claparède.

Quadro 12: Idade cronológica de cada etapa do desenvolvimento

Etapas	Homens	Mulheres
Primeira Infância	Até 7 anos	Até 6-7 anos
Segunda Infância	De 7 a 12 anos	De 7 a 10 anos
Adolescência	De 12 a 15 anos	De 10 a 13 anos
Puberdade	De 15 a 16 anos	De 13 a 14 anos

Fonte: *Pyscologie de l'enfant et pèdagogie experimentale* (AGUAYO, 1935, p. 117).

Nos limiares dessa obra não se identifica de modo explícito a imaginação como fator relevante a ser desenvolvido na natureza infantil, pois, ao mesmo tempo que o Manual Pedagógico *Didática da Escola Nova* valoriza a imaginação infantil, ele enaltece os jogos que exigem conhecimentos científicos ou técnicos, minando, dessa forma, a simples ação do brincar, do exercer a imaginação mediante o lúdico, posto que as atividades voltadas para o lúdico, nesse manual, têm um direcionamento claro para prepará-los ao mundo do trabalho.

As assertivas a seguir corroboram com essa defesa. De um lado há a ideia de que:

Nem sempre interessam mais às crianças os jogos complicados. Quando, por ser perfeito demais, um brinquedo não dá margem ao vôo livre da imaginação ou não apresenta dificuldade que possa ser vencida ou não desperta a curiosidade ou a tendência a experimentação, a atividade provocada pelo jogo possui reduzido atrativo. (AGUAYO, 1935, p. 118).

Partindo dessa premissa, elabora-se o pensamento de que a criança poderá brincar livremente, exercendo sua imaginação, para que o jogo possua o fim da brincadeira, contribuindo com o desenvolvimento lúdico e com a imaginação, oferecendo a capacidade de criar, imaginar, criar vínculos afetivos com os jogos e os colegas. Entretanto, essa elaboração não coaduna com o sentido da imaginação, criação infantil para a Escola Nova.

São brinquedos complicados, mas interessantes, e de grande valor pedagógico, os desmontáveis e os técnicos ou de construção que exercitam as funções mentais da criança e contribuem para a educação da mão e da vista. Pertencem à essa classe os jogos de construção de casa, pontes, máquinas, etc. Todos esses jogos exigem quase sempre conhecimentos científicos ou técnicos que as crianças devem adquirir para pôr em prática os movimentos característicos do jôgo. [...] É por isso que na escola activa, na escola nova, têm tão elevada importância o jôgo-aprendizagem ou trabalho jôgo: é uma transição insensível e natural do jôgo infantil para o trabalho do adulto. (AGUAYO, 1935, p. 119).

A imaginação, na perspectiva escolanovista, restringe-se a um ato perceptivo de observações. Esse pressuposto filosófico restringe-se à capacidade de criar ao “aprender a fazer”, que estaria relacionado a maneiras distintas de agir sobre um determinado objeto. Porquanto, a imaginação limita-se à capacidade de executar.

Conforme apresentado anteriormente, neste capítulo, o conceito de imaginação perpassa pelas emoções, motivações e fatores internos, que, juntamente com a faculdade intelectual, são capazes de compreender os conceitos, os quais, por sua vez, poderiam mobilizar novos saberes por meio de ações sucessivas sobre um dado objeto. Ações que não são enfatizadas no contexto da Escola Nova.

Sob a égide da Escola Nova, o jogo é um “pano de fundo” para preparar o aluno para atender às necessidades de uma sociedade capitalista. Por isso, é considerado como uma atividade, e não como um campo lúdico onde as diversas faculdades podem ser trabalhadas.

As tarefas, as atividades são sobrevalorizadas na Escola Nova em detrimento dos conteúdos. Tanto que a didática da Escola Nova prenuncia que não deve reduzir a aprendizagem aos jogos, uma vez que há outras propostas:

Há muitos trabalhos escolares, como a jardinagem, as dramatizações, o cuidado com os animais, a construção de objetos desejados pela criança, as experiências de laboratório, a observação dos animais e das plantas, a execução de vários projetos, etc., que se motivam por si mesmos e não precisam, pois, do estímulo do jogo. (AGUAYO, 1935, p. 122).

Essas propostas de atividades são defendidas por Adolphe Ferrière em diversas obras, sendo que a principal evocação para as atividades serem realizadas no contexto escolar é inspirada na educação funcional, porque nesta, as regras gerais do comportamento humano são apontadas. Destarte de que a escola seja a própria vida.

De resto, a abertura à vida não se justifica somente por necessidades na ordem ontogenética. A finalidade última da Escola Nova é a inserção na civilização. A este título é eminentemente social, fraternal, comunitária, como instituiu Ferrière que consagra um livro ao *Progres Spirituel* (Progresso Espiritual) e assegura que a escola activa há de salvar o mundo. (GILBERT, 1983, p. 100-101, grifo do autor).

Os objetivos dos jogos, conforme apregoados pelos princípios da Escola Nova, têm impacto na educação física, nos pontos: sociais, morais e intelectuais. O jogo educa o físico, considerando o corpo como um organismo vivo, estimulado por vontade e interesse. Sob a esfera intelectual o jogo propicia o exercício dos sentidos, a capacidade de distinguir o que é real e o que é fantasioso, a aprender a observar, julgar, analisar e preparar-se para o trabalho sério.

No que tange à moral e ao social, os jogos ensinam o valor da cooperatividade, o sacrifício da vontade do indivíduo em submeter-se ao interesse do grupo, além do respeito mútuo e a disciplina. (AGUAYO, 1935).

Ferrière elucida que os conteúdos a serem contidos na Escola Nova devem ser

organizados em função da utilidade e do grau de importância na vida em sociedade.

A escola é considerada por Ferrière como uma extensão da sociedade. Nessa perspectiva, a função principal da escola é socializar a criança de modo a inseri-la e integrá-la de maneira harmoniosa à vida social. Essa “função última” da escola, segundo Ferrière, conferia à escola um papel significativo na “adaptação” do indivíduo à sociedade: o ajuste individual. (GEBRIM, 2009, p. 6, grifo do autor).

Desse modo, a Escola Nova, para Ferrière, tem um compromisso pragmático em preparar a criança para a vida, para o convívio social, pensando sempre no avanço econômico e social que a educação pode propiciar ao sujeito. A infância, nessa perspectiva, é representada como um sujeito ativo, com o objetivo de ser útil à Nação, ao trabalho ao qual foi destinado a executar, dependendo, especificamente, dos fatores genéticos. A criança torna-se o agente principal do processo pedagógico, pois o interesse nela a ser despertado para as atividades práticas educativas incidirá na formação de um sujeito ativo, comprometido com a ordem e o progresso do país. Criatividade, interesse e diversidade de atividades pedagógicas, são importantes para preparar o sujeito para ser útil na vida social. Portanto, ao deslocar a criança como centro do processo de aprendizagem, em nada relaciona-se com o ato de concebê-la como um ser que está vivenciando uma etapa em que o lúdico é proeminente.

3.5 Considerações parciais

A imaginação emerge como elemento essencial a natureza infantil, desse modo o conceito de imaginar é discutido sob a perspectiva de Aristóteles e Hume. Por intermédio da teoria de Hume, identificou-se que a imaginação está atrelada a capacidade de pensar, pois é um exercício intelectual, onde por meio das percepções o sujeito consegue criar, imaginar histórias e situações.

Na ótica de Vico a imaginação é necessária para a evolução do sujeito nos diversos aspectos: linguagem, pinturas, canções e poesias. O filósofo insere a imaginação como fonte importante para o desenvolvimento da capacidade cognitiva.

Por outro lado, no campo biológico, atestou que a capacidade do indivíduo determinada pela genética, comprovaria que alguns sujeitos eram mais bem-dotados de capacidades em relação aos outros. Por isso, a seleção entre os indivíduos era naturalizada pela hereditariedade genética.

Agregada a biologia enquanto campo científico, a psicologia postulava que a infância possuía necessidades, singularidades e um desenvolvimento específico em cada etapa etária.

Por essas razões, tanto a biologia como a psicologia ganharam destaque no campo educacional, pois teorizavam sobre a científicidade na infância.

Adolph Ferrière um dos precursores escolanovistas defendeu que a infância deveria submeter-se a processos educacionais múltiplos, por meio de atividades e propostas diferenciadas, com o intuito de formar o indivíduo cívico, cordado, prático, dotado de iniciativa e criatividade, características necessárias para promover o desenvolvimento capitalista, cooperando com o progresso social.

CAPÍTULO 4 - A INFÂNCIA REPRESENTADA NO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NA INTERPRETAÇÃO DE LOURENÇO FILHO

4.1 Considerações Iniciais

Qual é a representação de infância disposta nas obras de Lourenço Filho no período de 1932 a 1956? É uma representação que apresenta uma infância imaginativa ou pragmática?

Quais as características inerentes sobre a infância nas obras de Lourenço Filho? A criatividade? O brincar? Esses elementos são retratados nas fontes literárias produzidas por Lourenço Filho?

Para responder a esses questionamentos, levantamos os seguintes acervos para análise: Os livros de leitura da “Série Graduada de Pedrinho”, cujos títulos são: *Pedrinho, Pedrinho e seus amigos, As aventuras de Pedrinho, Maria Clara e Pedrinho*.

Levanta-se as hipóteses de que serão constatados nesses livros, temáticas sobre conteúdos biológicos (herança genética, eugenismo), no campo psicológico (a inteligência determinada pela capacidade genética, a criança ativa, curiosa, onde o espontâneo, a observação prevaleceria nos assuntos propostos, por ser estes um dos ideais apregoados e defendidos pelos escolanovistas, pois na perspectiva liberal endossada pela científicidade dessas duas áreas do conhecimento, não há como aprimorar dons e habilidades naturais dos indivíduos, senão houver uma educação que estimule essas capacidades inatas.

Esses valores para serem impressos na mentalidade das crianças contaria com a circulação de obras escritas por Lourenço Filho, para que essas características fossem disseminadas mediante o saber imprimindo a imagem de uma criança cheia de energia, iniciativa, entusiasmada e questionadora.

4.2 O ideal de infância de Manoel Bergström Lourenço Filho

Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, no Estado de São Paulo, no ano de 1897, no dia 10 de março, e faleceu no dia 3 de agosto de 1970.

A opção por Lourenço Filho⁸¹, como autor da obra desta pesquisa, decorre dos 50 anos

⁸¹ “Sempre motivado para responder a novos desafios, entre outras atividades, organizou o ensino público do Ceará, onde criou um laboratório de psicologia (1920); organizou a Biblioteca de Educação, Editora Melhoramentos (a partir de 1926), reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (1931); integrado no movimento escolanovista, escreveu um livro básico para se compreender o movimento (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930) e foi um dos

dedicados aos estudos da psicologia e pedagogia (1920-1970).

O professor Lourenço Filho influenciou expressivamente o campo educacional, sendo o pioneiro no estudo da psicologia na educação brasileira e um defensor incansável para que o país tivesse um projeto nacional voltado para a educação brasileira. Criar um Manifesto que fosse pioneiro para pensar um projeto nacional para a educação, foi a ideia de 32 intelectuais brasileiros, envolvidos com a Escola Nova no Brasil.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 34).

Observamos, na citação, que o manifesto articula riqueza, avanço com a educação, uma ideia genuinamente liberal proposta por Adam Smith como apontamos no primeiro capítulo. E por que entrelaçar economia e educação? Porque, em uma perspectiva liberal, não há como aperfeiçoar dons e habilidades naturais dos indivíduos, senão houver uma educação que aperfeiçoe, trabalhe e aprimore essas capacidades inatas.

Portanto, numa visão liberal imbuída no manifesto escolanovista, o grupo humano denominado infância emerge nessa perspectiva: preparação para viver em um país cujos avanços industriais, econômicos tinham-se tornado pujantes. O lócus ideal para essa preparação seria a instituição escolar. Logo, a ideia de infância atrelava-se à de escola, e inicialmente a formalização imbuída no Manifesto sobre a necessidade de formar “forças”, algo que lembra esforço laboral, em que o fator humano não é considerado, apenas o que pode ser produzido com o trabalho humano: a força.

Seja a força advinda do esforço intelectual, seja a do trabalho braçal, as necessidades e

signatários do Manifesto dos Pioneiros; organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946); fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944); Estimulador da vinda do Professor Mira y López para o Brasil e da criação do ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional), dirigiu durante vários anos os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (Mira y López, como diretor do ISOP, era seu redator chefe); participou, ativamente, das discussões para a elaboração da LDB e para a regulamentação da profissão de psicólogo. [...] Escreveu livros e artigos de referência obrigatória nos campos da psicologia e da educação: *Testes ABC* (1933); [...] Para as crianças, preparou as histórias do Tio Damião. [...].” (LOURENÇO..., 1997).

as aspirações dessa sociedade estavam centradas no fator econômico. Por isso, a erradicação do trabalho infantil não seria efetivada nessa época, muito pelo contrário: a infância tornou-se um atrativo para a indústria capitalista, pois era um grupo humano com força e podia ser remunerado com parcós salários. Para a família, os pequenos nas indústrias contribuiriam para ampliar a renda familiar.

[...] ao contrário de trazerem consigo a erradicação da exploração do trabalho de menores, criaram as condições de sua generalização, quer nos países periféricos, quer nos países semiperiféricos e centrais, nos setores da indústria que fundam a sua competitividade nos baixos custos da mão-de-obra assalariada [...] (SARMENTO, 2002, p. 271).

As famílias desprovidas de recursos financeiros, histórica e culturalmente, têm prole maior que a de famílias elitizadas. Essa visão de haver um pequeno trabalhador para ampliar a renda reforçava mais a ideia em aumentar a prole.

As brincadeiras, os comportamentos, as formas de falar, a trajetória escolar (êxito ou fracasso), são fatores que diferenciam a infância do grupo social provido financeiramente daquela que não tem recursos financeiros. Dessa forma, a condição econômica e financeira influenciará esse grupo humano: infância, em sua forma de ser e de viver.

Essa visão sobre a infância como um fator adicional de renda não prevalecia apenas no Brasil, como atestam as Figuras 43 e 44.

Figura 43: Crianças trabalhando na indústria



Fonte: Prado e Ortiz (2016).

Figura 44: Garota trabalhando ao lado de uma mulher



Fonte: Santos (2015).

A infância nesta perspectiva liberal não nasceu reconhecendo “[...] na infância sua especificidade- sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar”. (KRAMER, 2000, p. 2). Se na burguesia há o intento em transformar as crianças em mão de obra assalariada, paradoxalmente, é no interior da burguesia capitalista que há a ideia “[...] de uma criança que precisava ser moralizada e paparicada, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès”. (KRAMER, 2000, p. 3).

A maneira mais eficaz para paparicar uma criança seria no reduto familiar. Os que não tinham uma família estruturada não experimentavam as adulações e paparicos no seio familiar. No reduto familiar, as crianças vivenciariam os ensinos civilizatórios e moralizantes; entretanto, tais ações não ficavam restritas à família, havia outras instituições socializadoras que deveriam cumprir esse papel, como as igrejas e as escolas.

Sendo assim, o conceito de infância associa-se diretamente ao conceito educacional civilizatório, era preciso repensar uma instituição escolar com objetivos e fins filosóficos e sociais explícitos e claros, bem como métodos e técnicas de ensino eficazes.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos políticos sociais a solução dos problemas escolares. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 35).

Se antes o pressuposto filosófico da pedagogia estava pautado em uma fundamentação essencialista, no referido contexto era preciso reformular as bases e fornecer outro direcionamento aos princípios filosóficos educacionais.

Toda a educação varia sempre em função de uma *concepção da vida*, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma dada sociedade terão respectivamente opiniões diferentes sobre a *concepção do mundo*, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como *qualidade socialmente útil*. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 39, grifo nosso).

A questão da qualidade socialmente útil estava atrelada ao conceito de que, em uma sociedade capitalista, é útil apenas aquele que pode produzir algo para o meio social. Se um indivíduo, por qualquer motivo, não consegue desempenhar um determinado papel dentro da sociedade, é denominado inválido.

E o que é uma qualidade social? A qualidade tem relação com o processo de escolher, eleger o que é melhor para o âmbito social e/ou individual, a utilidade de algo visando a melhorar as condições de vida social e economicamente do coletivo e/ou do indivíduo, no campo econômico de uma sociedade capitalista.

[...] o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. (SILVA, 2009, p. 219).

Este pensamento é transposto para o âmbito educacional, reforçando o que anteriormente foi redigido, para algo se tornar aceito no meio educativo e científico era preciso que os resultados fossem mensurados. Esse pensamento encontrou um terreno profícuo a ser germinado, dadas as circunstâncias econômicas da época.

Para a ciência, tudo que possuía qualidade social era quantificado, tabulado, estava enquadrado em um padrão e modelo estabelecidos previamente. Esses modelos visavam a atender ao conforto, à utilidade e à praticidade da sociedade. E, assim, foi estabelecido o pensamento educacional do que era qualidade socialmente útil, por meio de tabelas e gráficos, como demonstra a obra *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita*, de autoria de Manoel Bergström Lourenço Filho (Quadro 13).

Quadro 13: Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC

Pontos de Análise	Testes
1) Coordenação visual-motora	Teste 1 – Cópia de figuras Teste 3 – Reprodução de movimentos Teste 7 – Recorte de papel
2) Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 – Reprodução motora e gráfica de movimentos
3) Memorização visual	Teste 2 – Denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4) Coordenação auditivo-motora 5) Capacidade de prolação 6) Resistência a ecolalia	Teste 6 – Reprodução de polissílabos não usuais Testes 4 e 6 – Reprodução de palavras usuais e não usuais
7) Memorização auditiva	Teste 4 – Reprodução de palavras de uso corrente
8) Índice de fatigabilidade	Teste 8 – Pontilhação em papel quadriculado Teste 7 – Recorte em papel
9) Índice de atenção dirigida	Teste 2 – Denominação de figura Teste 5 – Reprodução de narrativa Teste 7 – Recorte Teste 8 – Pontilhação
10) Vocabulário e compreensão	Teste 2 – Denominação de figura Teste 5 – Reprodução de uma narrativa. Todas as provas pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Fonte: Lourenço Filho (2008, p. 50).

O contexto social, geográfico e histórico possibilitava essa relação de uso, praticidade e qualidade que deveria haver no ambiente educativo, por conseguinte, a infância deveria submeter-se a um modelo padronizado estabelecido pelos adultos, visando a atender à concepção de mundo e de homem que emergia no início do século XX.

Transformando súditos em cidadãos, colonizados em povo, a escola necessita criar padrões, testes cujo padrão de qualidade social estivesse em consonância com os anseios da burguesia liberal. Desse modo, projetava-se uma nova forma de conceber a infância. Para essa infância ser aceitável no campo escolar e em outros espaços de socialização era preciso passar pelo crivo dos testes.

A obra produzida por Lourenço Filho, *Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, tem esse teor, e está relacionada aos seguintes fatores: infância e escola; infância atrelada aos interesses liberais capitalista; testes, seleções e padronizações para saber quem pode ser útil ou não no interior da sociedade capitalista.

Nossas escolas primárias estão especialmente – se não exclusivamente – montadas para o ensino rudimentar da leitura e da escrita. Razões históricas têm levado a confundir os problemas gerais da educação popular com o mero aprendizado das primeiras letras. [...] A escola popular carece de ter hoje função socializadora muito mais profunda e extensa. Alfabeto e cultura não são sinônimos e, muito menos, alfabeto e educação. Por esta temos que entender adaptação convinhável ao tempo e ao meio, orientação das novas gerações aos problemas da vida presente, já nos seus variados aspectos de defesa da saúde e produção da riqueza, já nos de equilíbrio e melhoria das instituições sociais. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 19).

Observamos que Lourenço Filho menciona as escolas públicas nesse trecho. Falar sobre avanço, progresso e economia é falar também sobre instrução escolar, pois é preciso lapidar, trabalhar as aptidões naturais, em especial as da camada popular, sendo o principal foco para a indústria, uma vez que ela absorve a criança como mão de obra barata e produtiva.

Para esse grupo, também era interessante integrar-se à indústria e ter acesso a escolarização em função do discurso salvífico apregoado pelo Estado a respeito da educação e do trabalho.

A escola, enquanto função socializadora, encontrou aporte teórico em Durkheim, posteriormente ampliando para Bourdieu, Elias e outros. Neste trabalho, privilegiamos a instituição escolar como função socializadora na ótica elisiana, enquanto mecanismo social – o estabelecimento de ensino compõe uma ordem oculta, em que contribui para que cada um ocupe um determinado espaço e papel social. Para cada papel a ser desempenhado, há um ritual a ser cumprido:

Cada qual é obrigado a usar certo tipo de traje; está preso a certo ritual no trato com os outros e a formas específicas de comportamento, muito diferentes dos moradores de uma aldeia chinesa ou de uma comunidade de artesãos urbanos do começo da Idade Média. A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (ELIAS, 1994, p. 21).

A interdependência deve ser contínua em uma sociedade capitalista, para que a teia das relações humanas não se dissolva nesse processo. Além disso, enquanto função socializadora, a escola possibilita o convívio entre crianças e adultos. Esse convívio é necessário, porque

para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, para repisar esse ponto, pouco mais que um animal. E, justamente porque a criança desamparada precisa da modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo. (ELIAS, 1994, p. 25).

O autocontrole, a postura e a disciplina são condutas sociais exigidas pela modernidade, e a escola terá também essa incumbência em disciplinar mente, corpos, emoções, de modo a apresentar o quanto civilizado os sujeitos são. A formação de um homem novo, regenerado, torna-o protagonista da criação de uma nova sociedade. Esse projeto estava inserido no contexto burguês de civilidade. “Nesse debate de processos, a criança tem ficado esquecida. Falamos da criança real, da criança viva, com as suas mil diversidades individuais”. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 23).

Essa noção de indivíduo surge no período iluminista: o liberalismo enquanto produto do cenário ilustrado estabelece a liberdade, que, por sua vez, necessita da igualdade, sem a qual não há liberdade.

A liberdade incide no indivíduo autônomo, capaz de tomar as suas próprias decisões, fazer as próprias escolhas, e, ao mesmo tempo, cada indivíduo perante as regras normativas deve ser tratado de forma igual, pois, sem o princípio do universalismo, a autonomia, liberdade e igualdade não funcionam.

De maneira simples, Elias (1994) declara que a sociedade é formada por um aglomerado de indivíduos, inter-relacionados, como em uma teia, e, por isso, não há como falar em sociedade, senão houver indivíduos e vice-versa.

O que diferencia uma sociedade de outra é o modo como as transformações ocorrem, suas práticas, seus costumes, seus rituais. Essas práticas ocultas, que o indivíduo segue de forma inconsciente, restringem a conduta do ser de agir, pensar e sentir, pois há uma série de restrições ocultas impostas pela sociedade que o indivíduo acaba seguindo, porque a sociedade (o coletivo) antecede o individual (indivíduo).

No contexto da modernidade, a diversidade individual implica compreender que cada indivíduo tem sua genética, seus fatores biológicos, seus talentos naturais, a psique e o meio social em que está imerso. Essa diversidade postula que o indivíduo não é apenas um ser cognitivo, mas possui fatores biológicos, psicológicos, sociais individuais para cada criança.

A ideia do homem como ser pensante encontra um campo profícuo no Renascimento, uma vez que, nesse período, o homem era considerado o centro do universo. Para os ideais cristãos da época, havia uma relação entre o Ser Absoluto, mediante a Providência Divina, e o

ser relativo. A Providência Divina é uma assertiva teológica segundo a qual Deus sabe o futuro e a história de cada ser. Por isso, para cada um, há um plano a ser vivenciado no mundo material.

O projeto divino só pode ser vivenciado, se o indivíduo fizer sua parte, e tem a possibilidade de escolher viver sob o temor de Deus ou trilhar o seu próprio caminho. No entanto, o ser Supremo sabe as escolhas humanas antes mesmo de serem feitas. Por isso, nada ocorre sem a permissão e a onisciência do Ser Absoluto.

O pensamento teológico estabelecido endossava que o homem era um ser pensante, racional, capaz de fazer as suas próprias escolhas, todavia, as melhores escolhas pertenciam àqueles que se submetiam ao Plano Divino, que se tornava real para o indivíduo “quando o mesmo fazia a parte dele e Deus fazia aquilo que Lhe competia”, expressão comumente utilizada nos dias de hoje.

Sob a égide do pensamento de Erasmo de Roterdão, a natureza humana foi relacionada com a racionalidade do ser:

Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e rationalistas do mundo antigo, a concepção do homem ser pensante. ERASMO de Roterdão, na obra *De pueris instituendis*, expôs como deve ser entendida a natureza humana. E aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este carácter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio. Todavia, a época do Renascimento, que herdou as tradições antigas e cristãs (pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelado homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade [...]. (SUCHODOLSKI, 1978, p. 13, grifo do autor).

Como o homem é um ser pensante e racional, a educação deve ser um direito de todos. Por isso, não era mais compatível aceitar uma sociedade em que o sujeito não era alfabetizado. O ensino é a “pedra angular” para transformar servos em cidadãos.

De posse do conhecimento, o indivíduo seria livre para fazer suas escolhas de modo consciente, superando a opressão, a ignorância e a miséria. Esse ideal coadunava-se com a ascensão da burguesia no poder.

O anseio da burguesia era libertar o indivíduo dos dogmas da Igreja, em especial da Igreja Católica. Destarte, o papel da escola era mister para formar um novo tipo de homem que se adequasse à nova sociedade.

Esse projeto, apontou sua relevância no âmbito educacional, porque, por intermédio da escola tradicional, cuja *epistheme* foi relacionada com a pedagogia da essência, o âmago da educação moderna foi sedimentado.

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional. (SAVIANI, 1999, p. 18).

As críticas em relação à escola tradicional versavam sobre o fracasso da escola em não conseguir o derramamento de luz para todos os indivíduos, além do ensino frio, mecânico, que colocava o sujeito como um ser passivo no contexto educacional.

A abordagem tradicional do ensino advém de uma filosofia da essência, cujo fundamento está no campo metafísico proposto por Platão, para quem a essência do homem busca constantemente pelas verdades imutáveis da alma, encontradas por intermédio da razão. Essas verdades imutáveis são materializadas no conhecimento que se encontra disposto na sociedade: pronto, acabado, imutável e hierarquizado. Sendo, portanto, direcionado ao mundas ideias, a fim de alcançar o bem comum, o belo, o entendimento real do mundo.

Platão considerava que as pessoas não eram iguais, e, por isso, cada qual deveria receber um tipo de educação, colaborando, desse modo, para que o sujeito fosse posicionado socialmente. Uma vez que cada pessoa tinha um dom, um potencial a ser trabalhado pela educação, o processo educativo deveria levar em conta essas singularidades. A alma que predominava em cada ser humano era a alma racional, irascível ou concupiscível. Nessa perspectiva, o corpo era efêmero, mas a alma do ser é imutável, apenas esta contemplaria a perfeição do ser: o mundo inteligível.

Todo o processo pedagógico, na perspectiva da pedagogia da essência, visa a adaptar o homem no contexto social, econômico, cultural de um determinado cenário histórico.

Em contrapartida, dialeticamente, a educação e a formação pedagógica sustentam de algum modo aquilo que se determina como essencial a uma sociedade, do ponto de vista ético, moral e no que tange à formação intelectual, bem caracterizado no processo formativo docente efetivado pelos jesuítas. (TORRA; MARTINS; CÔRREA, 2013, p. 1093).

Numa perspectiva em retomar a ética, os valores morais, estabeleceu-se no espaço escolar a pedagogia tradicional, cuja função precípua era transmitir o conhecimento de modo sistemático, graduado e cumulativo. Por isso, a exposição de todo o conteúdo era necessária, e a memória do aluno deveria receber e “guardar” os saberes transmitidos.

O ensino deveria seguir rigorosamente os manuais escolares, como normas a serem

meticulosamente observadas pelos professores, de modo a garantir o ensino pautado nos conteúdos.

O pensador cristão Tomás de Aquino é outra fonte em que o conhecimento sobre a pedagogia da essência está sedimentado, uma vez que o filósofo considera importante, a separação, no homem, entre a materialidade e a forma.

“No homem, a forma é atribuída à atividade pensante, que molda as diferentes matérias que compõem a realidade. Nessas mesmas matérias, encontra-se o próprio homem. Cabe à educação atuar da mesma maneira para todos, sabendo que existe, para cada homem, uma forma.” (GUIDINI; MARTINS, 2009, p. 6).

Nessa atmosfera histórica, a educação tinha um papel basilar, uma vez que deveria propiciar ao ser aquilo que é próprio da essência humana. Dessa forma, caberia à educação compreender “como ensinar”, de modo que o agente central da educação fosse o docente: “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18).

No entanto, essa era uma proposta que não estava em consonância com os planos burgueses de formar uma sociedade capitalista em que o sujeito deveria ser preparado para tomar iniciativa, ser capaz de desenvolver atividades diversas assumir o seu *status quo*, de modo que o sujeito fosse capaz de contribuir com o avanço e a consolidação de um Estado Nação.

A sociedade passou a ser vista como um microrganismo em que todas as pessoas teriam uma função diferenciada, por serem diferentes umas das outras. Essa diferença advinha das aptidões naturais, ou seja, a essência de cada ser era considerada singular, única, e os homens eram essencialmente diferentes. Sendo assim, a educação deve promover essa aceitação mútua, de modo que cada indivíduo respeite essa diferença, e o indivíduo seja adaptado ao meio social.

O ser humano é constituído por fatores biológicos, psicológicos e sociais. Não há como padronizar os sujeitos, tampouco, oferecer a mesma educação a todos. É preciso que o sujeito se reconheça como parte integrante dessa sociedade, de modo a ser útil para a mesma. Por isso,

[...] a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto. (SAVIANI, 1999, p. 19).

Por que esse indivíduo, para essa sociedade, torna-se tão importante? De modo a responder a essa questão ao fim deste tópico, destacamos (mas não aprofundamos), o estudo de Kierkegaard sobre a existência humana, pois julgamos que a questão existencial pode responder a tal questionamento.

4.3 A existência humana e a educação

Sören Aabye Kierkegaard (Figura 45), nasceu no dia 5 de maio de 1813 em Copenhague, na Dinamarca, e faleceu em 11 de novembro de 1855. Kierkegaard foi teólogo, poeta, cristão e o primeiro filósofo considerado existencialista. Como filósofo, escreveu textos em que criticava as organizações religiosas, a ética, a moral, as questões psicológicas, dentre outros temas.

Figura 45: Sören Aabye Kierkegaard



Fonte: Soren Kierkegaard (2018).

Kierkegaard, em seus textos, explorava as emoções humanas, como a angústia, as paixões e o desespero, sensações inerentes ao ser humano. Em outras obras, o filósofo discutia a verdade subjetiva e a verdade objetiva, era um crítico voraz das práticas cristãs atreladas ao Estado, em especial da associação da religião cristã ao Estado dinamarquês.

O ilustre pensador discutia problemas profundos e concretos que acometiam a existência humana: uma vez que o indivíduo é único, e, dessa forma, a existência corresponde a uma realidade subjetiva, singular.

Por isso, cada ser é responsável por traçar a sua vida, a sua existência nesse mundo; cada um torna-se agente de suas ações e deve responder pelos seus próprios atos. A filosofia existencialista credita ao indivíduo a capacidade de construir a sua própria realidade, pois o ser é livre para tomar suas próprias decisões, bem como para arcar com as consequências. O mundo é um campo repleto de possibilidades, onde cada sujeito é responsável por traçar o seu respectivo caminho e ser protagonista de sua própria história.

Kierkegaard foi influenciado fortemente por seu pai⁸², um agricultor fervoroso em sua fé, pai de sete filhos – Kierkegaard era o mais novo e considerado filho da velhice. Cinco dos irmãos, além de sua mãe, morreram antes de o pai completar 33 anos de idade, o que produziu na figura paterna um estado depressivo, perdendo sua fé em Deus.

Esteticamente, Kierkegaard era considerado feio para o período em questão. Por ter uma perna maior do que a outra andava de modo desengonçado; a coluna era levemente encurvada, aparentando não ter o porte adequado para aquele contexto. Todavia, sua intelectualidade, discussões, usando parábolas e metáforas, destacavam-no diante dos demais ilustrados da época.

O filósofo era o preferido do pai, e sempre que a figura paterna chegava do campo, Kierkegaard ouvia atentamente suas histórias, as experiências vivenciadas no meio rural, e essas histórias ajudavam Kierkegaard a pensar sobre a condição da existência de cada ser.

Seguindo as orientações paterna (Mikaël Pedersen Kierkegaard, nome de seu pai), Kierkegaard desenvolveu um raciocínio profundo e criativo, pois o pai instruía que a prática de argumentação deveria ser fundamentada em argumentos criativos. Além disso, Kierkegaard progrediu e consolidou sua capacidade de argumentar de modo crítico, criativo, imaginativo e prático. Da figura paterna, Kierkegaard também herdou a melancolia, a solitude e a mágoa – sentimentos necessários, talvez, para pensar a existência humana.

Embora a maioria dos filósofos existencialistas na contemporaneidade sejam considerados ateus, Kierkegaard, o pai do existencialismo, era cristão fervoroso, mas também era um ferrenho crítico da organização eclesiástica luterana. Para ele não haveria como compreender a existência humana sem compreender a transcendência de DEUS.

Segundo Castro (2009), Kierkegaard, ao escrever: *Temor e Tremor*, enaltece o silêncio como forma de refutar a ideia de que é possível alcançar a fé pela própria razão, questionando

⁸² Kierkegaard pai nasceu servo nas remotas charnecas da Jutlândia, no norte da Dinamarca. A família era propriedade do sacerdote local e trabalhava em suas terras. Quase certamente se deve a isso o nome de família — Kierkegaard é a forma dinamarquesa do inglês *churchyard* [adro ou pátio de igreja, usado como cemitério] (CASTRO, 2009, p. 21).

até mesmo se há algum sistema filosófico, pois, nessa obra, nega todos esses sistemas. A obra é marcada pelo amadorismo e pela poética, a figura anônima que redige esse texto é nominada como *Silentio*, para quem o silêncio é a chave para a compreensão dos demais, mas não desenvolve nenhum sistema filosófico e tampouco acredita que haja um.

A obra se inicia com o silêncio do significado de *Silentio*, o silêncio de Tarquínio e, por fim, se fecha com o silêncio de Abraão. Não há voz que fale à maneira da racionalidade especulativa da época, mas a voz que se quer fazer ouvida em Temor e Tremor é a da subjetividade, do indivíduo singular e da existência. *Silentio/Kierkegaard* conduz seus leitores a uma escolha, que está relacionada com o que é a verdade para o indivíduo. Também está preocupado em como a verdade se torna significativa para uma existência concreta e real. *Silentio/Kierkegaard* não é o *logos* que busca uma verdade por meio da racionalidade e, sim, o *patho* que alcança uma verdade que atende à situação existencial do indivíduo. (CASTRO, 2009, p. 52, grifos do autor).

Kierkegaard considerava que a razão tinha suas limitações e não podia explicar a transcendência de DEUS – a fé, nessa obra, é tomada como um absurdo. Dessa forma, Kierkegaard nomeia a subjetividade, visto que cada homem é responsável por suas escolhas, como o campo correto para a busca da verdade. Embora a racionalidade tenha suas limitações, é no encontro consciente com seu próprio eu que o indivíduo é capaz de ter uma experiência individual com a fé cristã.

Pautado por esse pensamento, Kierkegaard torna-se um crítico das obras hegelianas, uma vez que, para o primeiro, há uma relação entre a razão e a fé, enquanto para Hegel⁸³, a razão explica todo o universo, compreendendo todos os elementos e ordenando-os mediante categorias. Para Hegel o sentido da humanidade teria uma conexão profunda em alcançar, de modo contínuo, a Razão, que é materializada pela formação do Estado – explicando esse pensamento de forma simplista, a Razão, no caso o Estado, era formada mediante uma providência divina, e o Estado era composto de vencedores que pertenciam à ordem evolutiva de uma essência divina.

Além disso, Hegel conceituava a consolidação do Estado Nação como o ápice do desenvolvimento racional de uma sociedade, o que, para Kierkegaard, não possuía sentido nenhum. Para rebater esses pensamentos⁸⁴, o referido filósofo lia as obras hegelianas,

⁸³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em 27 de agosto de 1770, em Stuttgart, falecendo em Berlim, no dia 14 de novembro de 1831. É unanimemente considerado um dos mais importantes e influentes filósofos da história, tornando-se o expoente do Idealismo Alemão. (GEORG..., 2018).

⁸⁴ Segundo Kierkegaard (2004, p. 212), “a ironia é uma determinação da subjetividade”. Enquanto Hegel assertava em sua obra *História da Filosofia* (2º volume, p. 62) apud Kierkegaard (2004, p. 212): “Toda dialética deixa valer, o que deve valer, como se valesse, deixa que a própria destruição interna aí se desenvolva-universal ironia do mundo”.

comentando, discutindo e criticando cada ponto que considerava frágil nas argumentações de Hegel, apontando, por exemplo, em sua obra, as sentenças passíveis de argumentações, (conforme demonstra a nota de rodapé), expondo suas próprias alegações, como demonstra a citação a seguir:

Exatamente porque cada realidade histórica é individual, e, contudo apenas um momento na realização da idéia, ela carrega em si mesma o germe de sua ruína. Isto se mostra com toda clareza no judaísmo, cuja significação como momento de transição é especialmente singular. [...] Entretanto, já que a ironia é uma determinação da subjetividade, então ela tinha de se mostrar lá onde pela primeira vez a subjetividade apareceu na história universal. Com efeito, a ironia é a primeira e mais abstrata determinação da subjetividade. Isso aponta para aquela virada histórica em que a subjetividade pela primeira vez apareceu, e assim chegamos em Sócrates. (KIERKEGAARD, 2004, p. 214).

Desta forma, Kierkegaard, tornou-se ainda mais respeitado, pois conseguiu debater, discutir, e rejeitar a obra de um dos filósofos mais célebres daquele tempo: Hegel.

Porém o mais importante é que desde o início Kierkegaard teve dúvidas sobre o Espírito Absoluto e seu autoconhecimento. Para ele, o autoconhecimento tinha que ser alcançado no nível subjetivo. Insistia que para os indivíduos o subjetivo tinha que ser mais importante que qualquer Espírito Absoluto. O reino subjetivo era nossa maior preocupação. (STRATHERN, 1999, p. 30-31).

Se a subjetividade toma corpo, torna-se o âmago da discussão no século XIX, encontrando maior vitalidade. A partir do século XX, não caberia no meio social um indivíduo passivo, covarde ou temeroso para tomar as próprias decisões. A passividade era um conceito a ser “banido” na sociedade do fim do século XIX, em especial no início do século XX, principalmente nas terras onde a efervescência do capitalismo e da modernidade ocorreu de forma tardia, comparando-se com a Europa.

Ao homem era concedida a liberdade em fazer suas próprias escolhas, ainda que isso lhe causasse mal-estar ocasionado pela angústia, agonia em traçar seu próprio caminho, sem ninguém para opinar sobre as suas escolhas ou determiná-las. Dessa forma, o ser humano, não deveria ser considerado um mero receptáculo, mas um agente, dotado de razão, sentimento, para fazer suas próprias escolhas, trilhando o seu próprio caminho, o que conferia a subjetividade de cada ser.

Sendo assim, retomamos um questionamento feito inicialmente: por que esse indivíduo, naquela sociedade, torna-se tão importante?

Os aparatos filosóficos elaborados por Kierkegaard ajudam-nos a compreender que o ser humano não tem a sua existência delineada apenas pela razão, mas possui sentimentos,

volatilidade, imaginação, humor, ou seja, suas características psicológicas também devem ser consideradas, e, por isso, a existência não pode ser formatada, tampouco explicada puramente pela razão ou pela lógica, uma vez que envolve relações, personalidade, contradições no processo histórico e de constituição desse indivíduo, o que atenua a subjetividade, destacando a singularidade do ser.

Se cada indivíduo é único, não compete à educação pensar “como ensinar”, mas sim “como aprender”. Isto implica alterar a centralidade do ensino para a aprendizagem. Sendo assim, cada aluno deve ter um tempo para aprender o conteúdo, e cabe ao professor respeitar esse *chronos*, atuando como um auxiliador no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, são postos os fundamentos psicológicos que sedimentam a educação no século XX.

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. Tais pedagogias se caracterizam pelo primado da prática sobre a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados oriundos da própria atividade dos alunos com o acompanhamento do professor. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século. (SAVIANI, 2007, p. 104).

Uma compreensão de uma infância passiva remete à ideia de que o sujeito não é livre para fazer suas próprias escolhas, dependendo efetivamente de um adulto para direcionar o seu caminho, ensiná-lo o que deve ser aprendido, impossibilitando-o de explorar o mundo com os seus próprios olhos. Caberia ao adulto determinar as regras, os limites e as normas universais a serem cumpridas por todos os sujeitos, o que está em consonância ao estabelecido por uma educação que prima pela essência.

Enquanto a teoria existentialista⁸⁵ aponta que o ser é livre e capaz de pensar desde bebê (cita-se os fundamentos epistemológicos piagetianos para fundamentar cientificamente tal assertiva). Dotado de razão – a faculdade central do ser, mas não única –, o indivíduo também tem suas paixões, fraquezas, angústias, conceituando-o como ser dotado de emoções. Logo, o

⁸⁵ “O próprio COMENIUS interessou-se profundamente por esta questão; esta atitude era uma consequência inevitável da concessão que a pedagogia da essência fez à vida concreta com a revisão dos seus métodos tradicionais de educação e de ensino. Uma vez que se aceita tomar em consideração a criança viva e espontânea, pelo menos no domínio dos métodos pedagógicos, o problema do conhecimento mais concreto da sua natureza empírica devia pôr se de modo cada vez mais imperativo. Próximo do fim da sua vida, COMENIUS tentou determinar as características principais da natureza humana compreendida deste modo e formulou conclusões muito interessantes relativamente ao seu triplo caráter (razão, palavra, mão). [...] Se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem. Tal pensamento surge com o Renascimento, mas é ROUSSEAU que irá dar-lhe desenvolvimento”. (SUCHODOLSKI, 1978, p. 19).

mundo era um campo aberto e possível para que o sujeito explorasse o seu entorno, tivesse a sua própria empiria e sua própria narrativa a respeito de suas experiências, isso acarreta a promoção da singularidade e da subjetividade de cada ser. Pode-se dizer que a representação de infância estava intimamente associada ao conceito teórico dessas duas correntes filosóficas. Isso se refletia no pensamento que cada filosofia possuía sobre a conduta do ser e das relações entre as diferentes gerações, bem como o contexto histórico-geográfico subjacente à infância, o que reforça a ideia de que cada teoria tem uma forma de interpretar o ser e, por consequência, a infância.

4.4 A Representação de infância nas obras de Lourenço Filho

Manoel Bergström Lourenço Filho elaborou a série *Leitura Graduada* para as quatro séries primárias, denominada então como série de leitura graduada de Pedrinho. Para cada etapa cronológica, havia uma obra a ser trabalhada na respectiva série escolar.

Lourenço Filho teve uma carreira de destaque no âmbito da educação. Conforme Abreu (2014), ele soube reconhecer o *habitus* de cada posição, o que possibilitou o reconhecimento de linguagens adequadas, para o intelectual alcançar as elevadas posições sociais e tão relevantes para o âmbito educacional. “Lourenço Filho não era um herdeiro do capital social, cultural ou econômico, mas soube conquistar capital cultural que se desdobrou em capital social, o que lhe rendeu lucros por toda sua vida” (ABREU, 2014, p. 40).

Em face da proposta de organização da Biblioteca Escolar, Lourenço Filho teve a oportunidade, em 1925, de ingressar na Editora Melhoramentos, em que as célebres obras⁸⁶, fonte de análise desta pesquisa, foram publicadas, a saber: *Pedrinho* (1953), primeiro livro; *Pedrinho e seus amigos* (1954), segundo livro; *As aventuras de Pedrinho* (1955), terceiro livro; *Leituras de Pedrinho e Maria Clara* (1956), quarto livro.

⁸⁶ “Entre 1942 e 1951, período em que dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Departamento Nacional de Educação, respectivamente, publicou doze títulos na série ‘Histórias do Tio Damião’: *Totó*, *Baianinha*, *Papagaio real*, *Tão pequenino...*, *Saci-Pererê*, *O indiozinho*, *A irmã do indiozinho*, *A gauchita*, *A formiguinha*, *No circo*, *Maria do Céu*, *E eu, também...* Esses títulos foram sucessivamente reeditados ao longo dos anos, totalizando 686.000 exemplares. Entre 1953 e 1957, publicou os cinco títulos da Série ‘Pedrinho’: *Pedrinho*, *Pedrinho e seus amigos*, *Aventuras de Pedrinho*, *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, *Pedrinho e o mundo*. O êxito da série o consagrou como autor de literatura infantil; sucesso de público e vendagem, *Pedrinho* teve dezoito edições com o total de dois milhões de exemplares; já *Pedrinho e seus amigos* alcançou dezessete edições e um milhão de exemplares. Os demais títulos da série repetiram a façanha”. (MONARCHA, 2010, p. 108).

O novo pensamento pedagógico estava implantado e difundido, em certa medida, pelos livros da Melhoramentos. [...] Organizou (1927) a Biblioteca de Educação, com a finalidade de introduzir no país corrente de filosofia da educação elaboradas em outros centros de debates. Preparou 35 títulos da biblioteca, assinou traduções, adaptações e revisões de texto. HassoWeiszflog, que acompanhou os trabalhos daquele educador. [...] A presença ubíqua de Lourenço Filho na editora Companhia Melhoramentos contribuiu para reforçar seu prestígio, e nela atuou como diretor de coleções, autor, tradutor, prefaciador e parecerista de originais de livros enviados para publicação. Seu nome incorporou-se à editora de modo definitivo, ao dirigir “Biblioteca de Educação”, projeto editorial criado e implementado em 1927, ano do Centenário do Ensino Primário no Brasil. (MONARCHA, 2010, p. 54-55, grifo do autor).

Como professor do ensino primário durante um tempo, Lourenço Filho estranhava as obras literárias para as crianças estarem distante da realidade e da linguagem do/para o público infantil. Mais uma vez, o intelectual encontra um campo para proliferar suas ideias. O que diferencia Lourenço Filho dos demais é justamente essa capacidade de teorizar e colocar em prática os saberes. Com a produção de livros infantis, ele poderia entreter as crianças e ensinar-lhes conhecimentos valiosos a serem utilizados ao longo da vida.

Empenhou-se em produzir uma literatura escolar nacional, e, por isso, os saberes sobre história e geografia têm destaque sobre os demais, pois havia um objetivo claro em seu pensamento: consolidar o pensamento nacionalista desde a infância.

A Série Graduada de Leitura de Pedrinho atende às exigências da evolução psicológica da criança e aos objetivos do programa de ensino. Estimula o desejo de ler, e de ler com compreensão e de forma produtiva. É a primeira série de leitura escolar a cuidar dos problemas das relações humanas, no lar, na escola e na vida social [...] Concorre, por tudo isso, para que o trabalho escolar transcorra num ambiente de verdade, de alegria e beleza. (LOURENÇO FILHO, 1968, contra capa).

A crença no poder da educação, cujos postulados fundamentavam-se em valores morais, práticas higienistas, sentimento nacionalista, amor ao labor, era projetada para reformar a sociedade, de modo a preparar as futuras gerações, adaptando-as a constantes transformações exigidas pela industrialização e pela economia capitalista.

O ilustre reformador defendia a ideia de que a leitura não podia ser um ato mecânico, mas uma atividade necessária para que a criança comprehendesse o funcionamento das relações sociais e da sociedade, as histórias do país, os marcos geográficos, entre outros elementos.

A leitura deveria garantir a curiosidade e o interesse do aluno em aprender condutas cívicas, práticas higienistas, boa alimentação, para que a criança pudesse ter experiências similares e compreender o quanto úteis são para o avanço da modernidade.

A intenção de Lourenço Filho era contribuir com a formação de personalidades disciplinadas, dotadas de condutas morais, cordadas, asseadas, com bons modos e costumes.

Desde a roupa até mesmo o comportamento das crianças/personagens, tudo foi pensado pelo escolanovista, a fim de introjetar os novos valores da sociedade burguesa: “[...] Devemos saber obedecer para mais tarde mandar” (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 25).

Esta frase sintetiza o pensamento industrial capitalista segundo o qual alguns nascem para mandar; outros, para executar ordens. Aos leitores dos livros de Lourenço Filho a disciplina e a obediência às autoridades eclesiásticas, governamentais e familiares eram fundamentais, para que os futuros adultos pudessem mandar.

A literatura em Lourenço Filho esteve comprometida em formar cidadãos patriotas, capazes, responsáveis e comprometidos com os valores morais para auxiliar no avanço do país. A intenção de Manuel era incutir os ensinamentos necessários, a fim de promover a mudança de comportamento das crianças, contribuindo com as forças econômicas do país.

Tais modificações só se conseguem mediante a atividade da própria pessoa que esteja aprendendo. Ninguém pode aprender por outrem. [...] As escolas existem para que situações favoráveis à aprendizagem sejam propostas às crianças, isto é, situações que concorram para desenvolvimento plural adequado e equilibrado da conduta. (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 9).

Lourenço Filho valorizava as experiências. Ao ler as obras selecionadas para este trabalho, percebemos que assuntos do cotidiano são abordados, como aves, símbolos nacionais, laços familiares, amizades, viagens, mudanças, trabalho, com o propósito de as crianças se identificarem com os personagens e, por conseguinte, com as histórias.

A literatura infantil brasileira originou-se por intermédio dos livros escolares no fim do século XIX e início do século XX (ARROYO, 1968). Esses livros tinham a sua relevância no ensino primário, em função da formação das crianças republicanas, para despertar a paixão, o civismo, o sentimento de nacionalidade, a curiosidade para formar os leitores infantis.

Se antes a leitura restringia-se a um ato meramente mecânico, com o advento da literatura infantil no Brasil, os personagens deveriam criar vínculo com os leitores mirins.

As gravuras, os personagens e a linguagem no diminutivo foram milimetricamente pensados para atingir a comunidade infantil. Olavo Bilac, ao publicar o livro *Poesias Infantis* em 1888, privilegiou temas que explorassem o cotidiano, que não fosse banal e não impedissem a criança de pensar, sentir e imaginar.

A infância
 O berço em que, adormecido,
 Repousa um recém-nascido,
 Sob o cortinado e o véu,
 Parece que representa,
 Para a mamãe que o acalenta,
 Um pedacinho do céu.
 Que júbilo, quando, um dia,
 A criança principia,
 Aos tombos, a engatinhar...
 Quando, agarrada às cadeiras,
 Agita-se horas inteiras
 Não sabendo caminhar!
 Depois, a andar já começa,
 E pelos móveis tropeça,
 Quer correr, vacila, cai...
 Depois, a boca entreabriindo,
 Vai pouco a pouco sorrindo,
 Dizendo: *mamâe... papai...*
 Vai crescendo. Forte e bela,
 Corre a casa, tagarela,
 Tudo escuta, tudovê...
 Fica esperta e inteligente...
 E dão-lhe, então, de presente
 Uma carta de A. B. C... (BILAC, 1929, p. 17).

Nessa poesia, destinada às crianças, Bilac fala sobre a ternura de uma mãe em observar o filho crescendo em cada etapa do seu desenvolvimento, destacando que a criança “tudo escuta, tudovê... fica esperta e inteligente...” e, no fim, é presenteada com uma carta⁸⁷ de A. B. C, segundo a qual apenas as crianças belas, fortes e inteligentes podem ter acesso à escolarização, utilizando as cartilhas para aprender a ler e a escrever.

Percebe-se que, ao lado da ternura da mãe, Bilac trabalha, na mente do leitor, a importância de a criança ser esperta e inteligente, para se inserir no processo de escolarização, pois, nessa época, o estudo para muitos ainda era um sonho não alcançado. Para uma criança compor o seletº grupo de indivíduos que ingressavam na escola, era necessário passar nos testes de coeficiente de inteligência e atestar a capacidade de aprender.

Nas palavras de Olavo Bilac, no prefácio inserido na primeira edição⁸⁸ do gênero literário infantil, foi dada a ele a missão de produzir um livro para a infância, pois caberia projetar uma obra:

⁸⁷ Cartilhas utilizadas até os anos 1950, em que era trabalhado o método sintético de alfabetização.

⁸⁸ O prefácio foi extraído da página eletrônica *Literatura Infantil* (1880-1991) da Universidade Estadual de Campinas, em que há diversos acervos literários digitalizados. Segundo o sítio, “os editores declararam que o prefácio deixou de ser publicado na 1ª edição, por esquecimento da oficina impressora”. Cf. <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi02.htm>.

Simples, acessível à inteligência das crianças [...] É um livro que não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras, há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada [...] Fiz o possível para não escrever de maneira que parecesse fútil demais aos artistas e complicada demais às crianças. Se a tentativa falhar, restar-me- há o consolo de ter feito um esforço digno. (BILAC, 1888).

A literatura infantil tem, em sua essência inicial, a intenção educativa, pedagógica, por isso, o primeiro espaço massivo que a literatura infantil ocupou foi o campo escolar, onde um número expressivo de crianças poderia ter acesso a valores, ensinamentos e ideias disseminadas pelo grupo dominante.

Os livros infantis no início da modernidade, com o advento das ideias liberais e da ascensão do grupo econômico burguês, possuíam conteúdos similares: voltados para a civilidade e obediência à Pátria, à religião e aos pais (gerações mais velhas).

Havia o ideal de formar um homem cívico, patriótico, cordado, religioso, com uma alta conduta moral, além do ufanismo brasileiro. Esses valores deveriam atingir o maior número de leitores possível em um breve período, e o local mais eficaz para isso, era a escola.

Nos livros literários para a infância é comum visualizarmos a valorização dos heróis do passado, o enaltecimento da natureza e das riquezas naturais do país, além da exaltação da língua nacional, a vertente moral para formar o “homem de bem, honesto e trabalhador”.

Incide nessa ótica a filosofia existencialista, consoante as aspirações da modernidade, segundo a qual a atividade intelectual é salutar para que o sujeito extraia as melhores condições de vida na nova sociedade que emerge. Dessa forma, os livros e o caderno são elementos constantes na publicação de livros literários para a infância. Era preciso subtrair o homem de sua ignorância, e a forma mais eficaz para atingir esse alvo seria na escola.

É certo que com effervescencia intelectual que produziu no professorado, se abriu de uma vez, a escola esses ares, a cujo oxygenio, se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos ultimos annos. (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 408-409).

O espírito renovador foi publicado mediante a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, nele foram traçadas diretrizes e princípios para a constituição da educação básica. Diversas reformas educacionais foram empreendidas, sob a égide de formar novas mentalidades, era preciso capacitar os professores, alterar a filosofia educacional e principalmente incutir novos valores para a futura geração e o meio mais eficaz para alcançar isso, era mediante a disseminação de instrução, pensamentos, comportamentos a serem disseminados nos ambientes sociais, em especial na escola.

Neste sentido, a literatura foi um importante condutor para a projeção desses ideais adentrarem no espaço escolar, isso porque o campo cultural era um instrumento importante “para desenvolver as forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os factores fundamentais do acréscimo de uma riqueza da sociedade”. (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 409).

Em 1943, Lourenço Filho publicou o artigo *Como aperfeiçoar a literatura infantil* na Revista Brasileira. Esse artigo foi importante para a comunidade escolar e para a sociedade literária, pois distinguiu conceitualmente o que era literatura didática e literatura infantil, conforme relata Oliveira (2015).

Para Lourenço Filho, a literatura infantil tem um forte vínculo com a arte, e o marco dessa literatura no Brasil é *Narizinho* (1921), em que o imaginário e a fantasia sem o caráter pedagógico emergem no país. A partir desse momento, amplia-se o interesse nas obras literárias infantis, de modo que Gustavo Capanema, no ano de 1936, criou, no Ministério da Educação, uma comissão para orientar, incentivar e fiscalizar a produção desse gênero literário (OLIVEIRA, 2015).

A primeira produção de gêneros literários de Lourenço Filho foi para adultos. Como o Juazeiro do Padre Cícero, publicava crônicas em jornais, e romances⁸⁹. A partir do fim dos anos de 1950, Lourenço Filho desafia-se a escrever para o público infantil. O envolvimento de Lourenço Filho com o grupo infância ocorreu em função da organização da Biblioteca Infantil, a partir do ano de 1915, após a morte do precursor inicial desse movimento, Arnaldo de Oliveira Barreto (1889-1925).

Mediante os estudos na área da psicologia, biologia, sociologia e a experiência acumulada com a organização da Biblioteca Infantil no território brasileiro, Lourenço Filho revestiu-se de autoridade para lançar obras que desconstruíram vocabulário enrijecido, arcaico, presente na literatura infantil e pouco atraente às crianças.

O escritor Lourenço Filho, exaltou os heróis brasileiros, enalteceu a fauna e a flora brasileira, expôs o cotidiano do núcleo familiar, valorizou a praticidade, experiências e o labor por intermédio de suas obras.

Lourenço Filho escreveu a coleção literária da série *Tio Damião*, em que o regionalismo, o folclore, os costumes e os diálogos de cada região foram retratados, “suas histórias indicadas para leitores de seis a oito anos, tematizam o cotidiano de Dedé, uma menina pequena curiosa, esperta, que aprende por meio de histórias contadas por tio Damião [...]” (BERTOLETTI, 2012, p. 137).

⁸⁹ Cf. Marins (1962).

Outro projeto exitoso de Lourenço Filho foi a escrita de livros didáticos para as crianças em processo de escolarização. Publicada inicialmente em 1927, a *Cartilha do Povo* teve um sucesso significativo, havendo dois mil exemplares.

Em um país onde o número de analfabetos no início do século XX era tão elevado, o número de exemplares dessa cartilha pode ser considerado como um marco.

[...] a taxa de crianças de 6 a 12 anos, que em 1920 não sabiam ler, se aproximava de 74%. A taxa de crianças de 7 a 13 anos, em iguais condições, de acordo com o recenseamento de 1934, estando na casa dos 36%. Em 1920, não freqüentavam escolas 64% das crianças em idade escolar e, em 1934, esse número baixou para 38%. O percentual de analfabetos na idade de 14 anos baixou de 74% para 36%, tendo a frequência se elevado de 36% para 62%. Com estatística realizada, por Teixeira de Freitas, Lourenço Filho teve a confirmação em números, que isto se devia em parte a pouca estrutura do ensino, à falta de material didático e o método adotado. (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 69).

No que tange aos livros didáticos para a leitura, Lourenço Filho publicou, em 1953, a primeira edição da série graduada *Leitura de Pedrinho*, que tinha como propósito um caráter pedagógico, com fins didáticos, participando como um instrumento ativo para a formação de leitores.

No Brasil, já desde os finais do século XIX, notadamente após a República, os livros escolares foram considerados como base para a aprendizagem da leitura e transformados em obrigatórios, como item curricular. Esta foi uma das estratégias mais importantes que a educação escolarizada tomou a si, e o fez seja para transmitir ensinamentos, seja para exercer controle, alimentar o imaginário e, enfim, construir leitores. (CUNHA, 2011, p. 82).

Curiosamente – e talvez intencionalmente –, o termo “graduada” tem uma relação direta com a escola organizada no fim do século XIX no período republicano, quando a organização pedagógica e administrativa das escolas modernas estava sendo implementada no ocidente, em especial nos países que priorizavam a civilização.

No âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi o marco da modernização educacional paulista. A superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados arquetípicos do que melhor havia no ensino público primário [...] Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário [...] educar pressuponha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social- obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico- patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade. (SOUZA, 1998, p. 37).

No que tange à leitura didática, sob a autoria de Lourenço Filho, ela deixa de ter um caráter frio, enciclopédico e mecânico, tornando-se prazerosa e viva, por tratar do cotidiano social, relacionando-o diretamente aos conteúdos atitudinais, conceituais e morais que os pequenos tinham que aprender.

A série de leitura graduada é organizada nos mesmos moldes da escola primária graduada, na qual a escrita parte da premissa de um conteúdo simples para um conteúdo mais complexo, o que torna a obra acessível ao processo de escolarização.

Para cada etapa escolar, há um estágio de desenvolvimento infantil. Este princípio precisava ser respeitado e concebido pelas obras destinadas ao grupo humano: infância. Nesse aspecto, as obras de Lourenço Filho possuíam essa essência quando separou cada livro, para cada série escolar, a saber: *Pedrinho* para a 1^a série; *Pedrinho e seus Amigos* para a 2^a série; *As aventuras de Pedrinho* para a 3^a série; e *Pedrinho e Maria Clara* para a 4^a série – essas obras são pesquisadas no próximo tópico, com o intuito de investigar qual é a representação de infância nas obras de Lourenço Filho.

Por que a opção por essa série? Porque foram impressos que disseminaram, de modo maciço no ambiente escolar, os preceitos e os saberes a serem apreendidos no período de escolarização primária, com o afã de formar mentes e condutas aptas a viverem naquela nova sociedade. Não se pode ignorar que a educação tem um forte impacto na reforma social, por isso, a opção em multiplicar esses valores e saberes no âmbito da escola não é neutro, “[...] não pôde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o individuo [...] favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e educação” (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 410).

Nesta ótica, torna-se relevante pesquisar sobre a representação da infância nas obras de Lourenço Filho de modo a compreender as crenças e o conhecimento a ser formado na infância, de modo a constituir uma conduta compatível com uma nova sociedade.

A representação compreendida neste trabalho infere-se na forma de interpretar o individual ou o coletivo em que um grupo partilha comportamentos, princípios morais, crenças, gostos semelhantes, possibilitando que os indivíduos tenham uma visão comum a respeito do mundo que os cerca e sobre si mesmo.

Nessa perspectiva, relacionamo-nos com os nosso pares, semelhantes, por termos pontos congruentes. Essas similitudes permitem que a interação e a identificação sejam acentuadas, uma vez que a imagem a respeito de si e dos semelhantes que compõem o grupo é produto de construções históricas, podendo ser alterada com o tempo.

E, nesta medida, o imaginário – este sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens constroem através da história para dar significado às coisas – é sempre um outro real e não o seu contrário. O mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. (PESAVENTO, 2003, p. 50).

Compreender a representação de infância nessa época é identificar a interpretação construída social e historicamente a respeito do grupo humano: infância. A escola, enquanto instituição social disseminadora do saber e da cultura civilizada, propagará essa representação de infância à sociedade e aos pequenos, imprimindo-lhes identidade, características, atitudes, normas morais, por meio da ótica do material produzido por Lourenço Filho, uma vez que as crianças se apropriarão desses saberes e conhecimentos ao longo de sua trajetória escolar.

Embora seja inegável a relevância dos estudos de Ariès, Kuhlman Junior, Brugère, Tizuko, a respeito da infância, optamos, desde o princípio deste trabalho, por caminhar por uma trilha pouco explorada, um caminho que incidiu na percepção de que há uma infância em cada tempo, segmento familiar e história.

Por isso, desistimos de tecer extensas considerações sobre a história da infância, o sentimento de infância explicado e amplamente difundido por meio de diversos estudos e pesquisas.

A nossa análise, direcionada para a representação da infância nas obras de Lourenço Filho, fundamenta-se nas seguintes categorias de reflexão: analisar a conduta social do grupo infância, identificar a relação entre as diferentes gerações e a influência do contexto histórico e geográfico para a representação do grupo humano infância. Utilizou as obras mencionadas anteriormente, relacionando a análise com o Manifesto Pioneiro da Escola Nova, assinado por Lourenço Filho entre outros signatários no ano de 1932.

Partindo dessas categorias, podemos referendar o que Heywood alertou ser mais profícuo no estudo sobre a infância o intento em pesquisar as diferentes concepções sobre a infância, nos distintos lugares e tempos (HEYWOOD, 2004).

Compactuando com a obra de Heywood, em que elimina a ideia de que só há um tipo de infância, ao pesquisar sobre a infância na Idade Média até o século XX, percebemos, ao longo deste trabalho, que não há apenas um padrão conceptual para o grupo humano infância.

Cientes da amplitude, relevância e influência social das obras o professor Lourenço Filho, questionamos: qual é a representação de infância nas obras de Lourenço Filho? Estaria, nessas obras, uma infância viva, ativa, imaginativa, lúdica, ou uma infância padronizada, moralizada, pragmática, racional, destoante de sua essência? Neste trabalho destacou a imaginação como característica da natureza infantil.

A infância tem seus próprios ritmos e capacidades. Para aquela época, tal pensamento foi um divisor de águas, o que colocou a infância em maior evidência e crédito nos postulados da Escola Nova.

Por ser um indivíduo vivo, racional, dotado de estágios de desenvolvimento, é preciso pensar a criança, visando ao seu desenvolvimento integral. Destarte, torna-se necessário projetar brinquedos, mobiliários, alimentação, trajes adequados para esse grupo humano infância.

A criança bem vestida denotava cuidado, asseio, indivíduo não preguiçoso, os sentidos são aguçados por intermédio da moda, e, nesse movimento, a aparência corresponderia ao ideal de urbanidade a ser incorporado pelos indivíduos:

o corpo infantil seria educado para corresponder à imagem de um país próspero – construído pela força dos homens e pelo serviço subordinado das mulheres [...] A figura da criança de aparência arrumada, bem-comportada e inteligente era promovida pelos editores e reforçada em poemas, histórias, quadrinhos, desenhos e propagandas, em contraste com a imagem da criança desleixada, gulosa, desobediente e que não levava os estudos a sério. (ROVERI, 2014, p. 59-60).

A menina deveria ser preparada para se tornar uma mulher, e, por isso, desde pequena, deveria aprimorar os sentidos, possuir um gosto refinado, elevando a beleza e a candura para o lar. O contato com laços, fitas, rendas, babados, desde bebê, promoveria o espírito refinado.

A educação não era mais privilégio para o gênero masculino, a mulher também deveria receber educação, “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões natuaraes, independente de razões de ordem econômica e social”. (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 411). As virtudes morais deveriam estar impregnadas não apenas no cotidiano escolar, mas, também no social. Por isso, a questão dos trajes eram impressos nas obras literárias. Os trajes eram componentes importantes que transmitiam comportamentos, moralidades e principalmente as distinções entre os gêneros.

Essas diferenciações de trajes estão dispostas na capa de diversos livros de Lourenço Filho, como em *As aventuras de Pedrinho*, a criança está utilizando um vestido vermelho, com laços da mesma cor nas duas abas do cabelo. A tez da menina é clara, cabelos loiros, olhos claros, está bem vestida, usando trajes confortáveis.

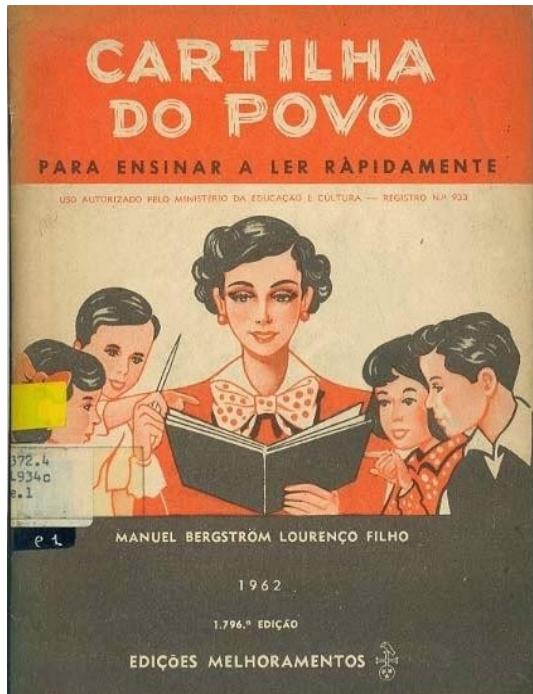
A garota, cujo nome é Maria Clara, é irmã de Pedrinho e possui outro irmão, Zezinho. Maria Clara, ao lado de Pedrinho, vive diversas histórias. A escolha em ter uma mulher e um homem nesse cenário não foi em vão. Ambos tinham a missão de passar a disciplina moral e os saberes que eram próprios para as meninas e os meninos.

Nota-se que o personagem principal de todas as histórias é Pedrinho, que também traja roupas confortáveis, porém não deixaram de ter um ar de requinte, pois camisa gola polo era uma realidade a ser usufruída por poucas crianças.

No quesito traje, podemos constatar na figura feminina (professora) os mesmos traços delicados, elegância, sofisticação, representando como uma mulher deveria ser e se portar.

Na *Cartilha do Povo*, também elaborada por Lourenço Filho, a professora está no centro, e os alunos, interessados na leitura (Figura 46). A mulher traja uma roupa vermelha, de babados nas mangas e o colarinho branco, o que indicava asseio, limpeza, cuidado com o corpo (mais uma vez, as práticas higienistas são ressaltadas por meio da imagem). O cabelo curto, o uso de brincos, maquiagem, e os laços denotam sofisticação, galhardia e beleza, condutas necessárias à imagem da mulher, o que serviria de modelo para que a criança, desde pequena, aprendesse como ela deveria ser. Era um meio trabalhado por meio da literatura para a criança projetar como ser desde pequena.

Figura 46: Ilustração remetendo aos trajes



Fonte: Lourenço Filho (1962).

As meninas ao redor estão com os cabelos curtos, possivelmente, para evitar os piolhos (praga comum no ambiente escolar), elas trajam laços, roupas discretas e um ar delicado e apurado.

Enquanto os garotos trajam camisa gola pólo, pulôver, camisa longa, vestes que imprimem o sentido de homens prósperos, trabalhadores, cultos, bem-educados, porque possuem uma formação sólida na instrução escolar e na criação familiar.

As roupas eram insígnias para distinguir um grupo social do outro. A camada popular, quando podia gastar com roupas, optava por trajes que tinham uma duração maior e que podiam passar de um filho para o outro. Por isso, geralmente as crianças mais velhas usavam trajes novos. Um tecido apenas deveria ser aproveitado para todos, seja a mãe costurando roupas do mesmo modelo ou separando em trajes diversificados: vestidos, camisas, blusas.

E o padrão aceitável ou não para cada grupo social ficava sob a responsabilidade das instituições socializadoras, tais como escola, igreja e família. No que tange ao socialmente aceitável em todas as instituições, para as meninas era o vestido. Esse traje diferenciava o grupo humano infância originário de um grupo social economicamente alto ou baixo, dependendo dos adornos, tecidos, babados, cores, entre outros elementos.

A roupa de prestígio é o vestido, que se mostra refinado pelo tecido e pela cor. A menina elegante trazia para si os elementos da natureza, como flores, pequenos animais, o céu e o brilho do sol, além de lápis e cadernos, simbolizando a inteligência. Percebemos que inúmeros adornos compõem e dão destaque ao vestuário feminino, sobreposto de excessos como bolsos, pregas, fechos, golas e mangas, elementos aparentemente sutis, mas que funcionarão para delimitar, diferenciar e distinguir as crianças de bom gosto. (ROVERI, 2014, p. 85).

Pedrinho é criado por Lourenço Filho em 1940. Curiosamente, embora o Estado defendido por Lourenço Filho tivesse a laicidade como princípio, o nome dos personagens de Lourenço Filho rememoram personagens bíblicos, da religião cristã: Pedro, discípulo de Jesus que o negou três vezes antes da sua morte e, posteriormente, a pedra fundamental para a constituição da igreja; Maria, mãe de Jesus, santa e imaculada para a religião católica, inspira o ar de pureza, beleza e discrição que a figura feminina deveria ter.

O nome da garota era composto, o seu segundo nome era Clara, cujo significado é áureo, brilhante, reluzente, nome que faz alusão à uma santa católica: Clara de Assis, fundadora da ordem feminina franciscana, oriunda de uma família italiana rica.

Zezinho é diminutivo de José, e há vários personagens bíblicos com esse nome, o principal é José, pai de Jesus.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e biológicos e parceas... A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de seitas e doutrinas. (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 413-414).

Interessante notar que Lourenço Filho e os demais signatários são alheios as doutrinas religiosas no espaço escolar, entretanto Lourenço Filho redige obras (Série Graduada de Leitura de Pedrinho) que circularão no espaço escolar, para as crianças na escola primária, escolhendo o nome dos personagens principais ligados aos valores religiosos cristãos.

Não se pode negar que os personagens criados por Lourenço Filho, influenciaram na formação de mentalidades das crianças que estudaram utilizando esses livros. A formação de mentes, produzem condutas, comportamentos, logo, se a intenção do Manifesto era um ensino laico, este ideal foi subtraído quando Lourenço Filho escreveu tais obras, pois nomeou os personagens principais com nomes bíblicos.

Pedrinho pertence ao núcleo familiar Santos Pereira. O pai chama-se Antônio Pereira, e a mãe, Clara Santos Pereira. A família é introduzida na primeira série graduada de Pedrinho, cujo título é *Pedrinho – Primeira Série Graduada*, da Editora Melhoramentos.

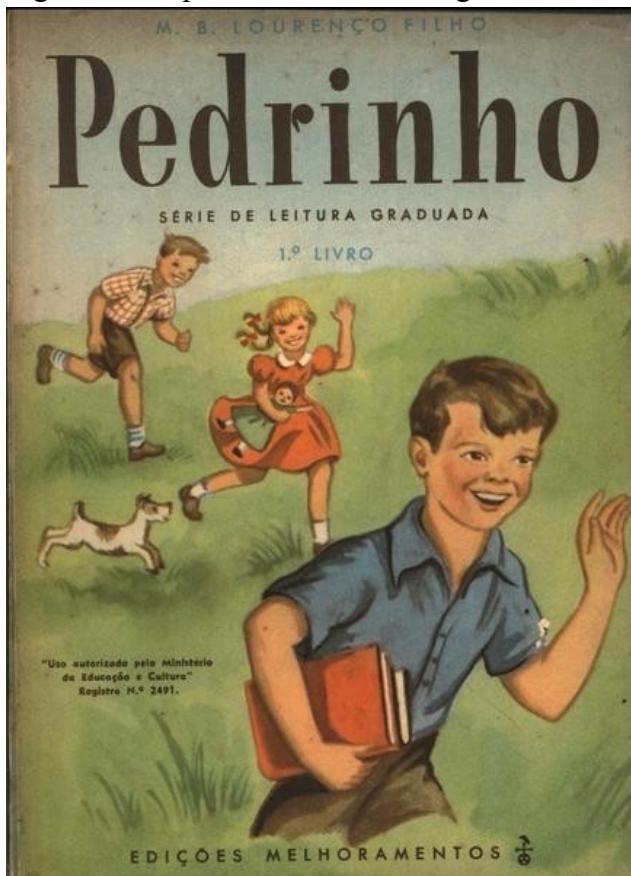
Tio Damião também compõe as histórias, e, posteriormente, foi criada a coleção *Tio Damião*, nos anos de 1942 a 1951. Histórias curtas foram publicadas nessa coleção, os livros eram diferentes dos demais, e as capas, atrativas: colorida. A capa já denotava o que a história retrataria, apresentando o personagem principal. A diagramação das páginas facilitava o manuseio, o que tornava a literatura acessível e fácil aos pequenos.

Os títulos da série são: *Totó* (1942), *Baianinha* (1942), *Papagaio Real* (1943), *Tão pequenino* (1943), *Saci-Pererê* (1944), *O indiozinho* (1944), *A irmã do indiozinho* (1946), *A Gauchita* (1946), *A formiguinha* (1946), *No circo* (1946), *Maria do Céu* (1951), *E eu, também* (1951).

A família de Pedrinho representa a família burguesa moderna, composta por mãe, pai e um casal de filhos. A imagem apresentada na primeira série graduada que se perpetua nas demais é a de um garoto bem-arrumado (bem trajado), asseado, com os cabelos bem penteados, apresentando vaidade e o ar de civilidade ao utilizar sapatos, meias e calças. Os sapatos e as meias indicavam a questão da urbanidade, de viver em um espaço urbano e se destacar nele, pois ter um sapato naquele contexto era motivo de júbilo – quando o pequeno tinha mais de um sapato, a criança se destacava perante os demais. Dessa forma, tornava-se um objeto de desejo das demais crianças. O sapato também era um distintivo para quem morava na cidade ou no campo.

Na Figura 47 do livro *Pedrinho*, visualizamos o personagem com cadernos ou livros nas mãos, e, ao fundo, Maria Clara, segurando com uma boneca, corre com Zezinho.

Figura 47: Capa da série de leitura graduada Pedrinho



Fonte: Lourenço Filho (1953).

Interpretamos que o irmão mais velho serve de exemplo aos demais, ou seja, um exemplo a ser seguido pelos demais irmãos. Outra compreensão é a irmã do meio, que está protegida, amparada pelos dois irmãos.

É notável observar que, em todos os livros, há a imagem de um Pedrinho interessado pelos estudos. Na primeira obra, a capa apresenta uma criança alegre por ir à escola, local cuja finalidade é a aprendizagem da “leitura, [d]a escrita e [d]os cálculos” (SOUZA, 1998, p. 28), repassando a ideia de que a escola é um bom local para aprender, conviver e experimentar novas práticas. Na escola, as crianças são livres.

Nesta nova concepção de escola, que é uma reacção contra as tendências exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 416).

No primeiro livro, há uma separação de intenções: digamos que na primeira parte é apresentado o local onde moram Pedrinho e sua família (incluindo-se um cachorro), além do vínculo amistoso com Carlinhos.

Na segunda parte, é apresentado um viés patriota ao ilustrarem-se os soldados e as bandeiras. O fator tempo, elemento importante para uma sociedade burguesa e capitalista, também é trabalhado, mediante os textos que separam o dia da noite, o relógio para explicar o fator tempo.

Lourenço Filho narra a alegria de uma criança em ir à escola e a oportunidade que o pequeno tem para observar a natureza, as casas, as ruas. Possivelmente há a intenção de se passar a imagem de um país que preserva o espaço natural, sem perder a essência da modernidade, e a ideia do quanto importante é a observação para as vivências, experiências do cotidiano.

Na terceira parte, o livro apresenta brinquedos, alimentação e a história do Brasil (numa visão ainda eurocêntrica): *Como era o Brasil*, *Como viviam os meninos índios*, *A plantação do Zezinho*, *O que nós comemos*, dentre outros.

O que as crianças poderiam comer ou não é uma construção histórica: as práticas higienistas, na década de 1930, disseminam a alimentação saudável, em especial para a camada trabalhadora, considerada recurso humano cuja força era o motor para o aceleramento da produção. Também é explorada nos livros a ideia de que uma alimentação saudável formava garotos dispostos, trabalhadores, espertos e inteligentes.

Os médicos higienistas acreditavam que se a alimentação das crianças fosse parca, afetaria o desempenho escolar, tornando-as insatisfatórias, mas não era o único motivo para o baixo rendimento escolar, “[...] já que a ela deveriam se somar as condições habitacionais, de vida familiar e a hereditariedade” (COSTA, 1948, p. 13).

Para minimizar o problema, especialmente no ambiente escolar, cardápios foram formulados para que as crianças trouxessem de casa o alimento, entre leite, suco, polenta, sopa de fubá, pão com ovo e/ou carne, queijo, dentre outros alimentos acessíveis à população. Essa prática foi denominada merenda escolar.

Em 1954, é organizado o Programa de Merenda Escolar, sob a gestão de Cândido Mota Filho, Brasília houve o piloto do projeto, para décadas mais tarde, após aprimoramento houve a expansão desse programa as outras cidades.

Em parceria com os pais, a escola também poderia cultivar uma horta, a fim de incrementar a refeição dos alunos. Os pais também eram orientados por meio de jornais, propagandas e revistas sobre os hábitos saudáveis que deveriam fazer parte da alimentação dos filhos.

Na obra de Lourenço Filho também é abordado o tema sobre os animais, os cinco sentidos humanos e, curiosamente, uma brincadeira: *Brincando de vendinha*. Nessa parte do livro, o autor descreve como ir à venda, as mercadorias encontradas, a importância das moedas para a compra do que é necessário, e o que fazer para adquirir as moedas, uma vez que o dinheiro é parte

integrante da sociedade capitalista para venda e compra no mercado urbano e rural.

Na quinta parte do livro, Lourenço Filho aborda *As roupinhas da boneca, Nossas roupas, No caminho da Fazenda, Não mentir nunca!*, dentre outras histórias.

Na sexta parte, *O tesouro* e *O cofre do tesouro* são histórias que ensinam sobre o valor monetário do dinheiro e o porquê de guardar o dinheiro em um local bem seguro. Algumas outras histórias são: *A fábrica de brinquedos*, *Meios de transportar coisas e pessoas* e *A Bandeira e o mapa*.

A Maclá e o Pedrinho gostam de estar no jardinzinho. O jardinzinho é bonito. Foi todo plantado por dona Clara, a mãe de Pedrinho. E o pai dêle ali fez um banquinho de tijolos muito bem feitinho. Quase sempre Maclá leva a boneca ao jardim. E o Pedrinho gosta de olhar os bichinhos dos canteiros. São abelhinhas, minhocas, formigas. Às vezes ali aparece algumas borboletas e passarinhos. Pedrinho gosta de cuidar das plantas. Enquanto Maclá faz a boneca dormir, ele retira os matinhos do jardim. Depois, molha as plantas com um regador bem pequenininho. As plantas precisam de ser bem tratadas. Elas são tão vivas como nós. E elas também precisam de água e da luz do Sol, como nós. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 16-17).

A seguir transcrevemos alguns exercícios propostos ao término da leitura:

Escreva as palavras que faltam:

Pedrinho gosta de estar no
Maclá faz a dormir.

Ponha as letras que faltam nessa palavra:

Jard...m
Tij...lo
Ba...quinho

Atenção: Todas as pessoas têm nomes. Todas as coisas têm nomes. O nome de cada pessoa é próprio só dessa pessoa. Ninguém pode usar o nome de outra pessoa. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17).

Privilegiamos a transcrição dessa história extraída do primeiro volume da série de histórias graduadas *Pedrinho*, porque foram identificados diversos elementos que induzem o leitor a assimilar como deve ser o comportamento da mulher e do homem no meio social, além da importância dos sentidos, do cuidado com a natureza no espaço urbano.

Ao longo da história, são esses objetivos que prevalecem ante aos fatores psicológicos, o que é motivo de surpresa, pois levantamos a hipótese de que os elementos psicológicos seriam, de alguma forma, representados nos livros para as crianças; entretanto, não foi isso que ocorreu. A averiguação sobre o fator psicológico, diz respeito às etapas da leitura, interligando-as com a cronologia de cada criança.

Maclá é Maria Clara, a irmã de Pedrinho, e ambos gostam de estar no jardinzinho. Observamos a quantidade de diminutivos utilizados ao longo das histórias escritas por Lourenço Filho, no primeiro volume.

A hipótese era que, se a história tivesse sido escrita para o público infantil, a linguagem literária deveria ser voltada para esse público, e, por isso, o uso do diminutivo. O vocabulário utilizado pelo autor respeita essa individualidade infantil e, ainda, guarda a formalidade na linguagem. Em momento nenhum, ao longo das histórias, o imaginário infantil é explorado. Essas atividades não apresentam ou não estimulam nenhum interesse a ser despertado, para que a criança pudesse executar essa tarefa. Ao longo da análise das obras, não apenas desta, constatamos exercícios mecânicos, em que nada contribuíam para esse espírito livre, curioso, alegre, muito pelo contrário.

Se o intento da Escola Nova era este nas obras de Lourenço Filho estudadas, “[...] a presença, em todas as suas atividades, do fator pysicobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea [...]” (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 416), não foram identificados nas tarefas propostas na Série Graduada de Leitura de Pedrinho. O imaginário infantil, seja como atividade, ou pelo viés da contação de história não é explorado. As atividades são desinteressantes e desarticuladas com os princípios propostos pela Escola Nova, o que nos causa espanto e surpresa, tendo em vista os textos lidos redigidos por Lourenço Filho em prol de uma escola antagônica ao ensino tradicionaç.

Em alguns momentos esse imaginário é vivenciado, quando Lourenço Filho “humaniza” Veludinho, mas isto ocorre porque era um retrato da sociedade, muitas famílias criavam animais, o que reforçava os laços entre a natureza e o ser humano.

Nas primeiras linhas do excerto, identificamos a separação do trabalho, o que é/foi a incumbência da mãe de Pedrinho, dona Clara – no caso, plantar jardim –, o que era de responsabilidade do pai, senhor Antônio.

Notamos que o serviço da mulher era manual, zeloso e delicado: cuidar dos jardins, enquanto o do senhor Antônio necessitava de força, raciocínio lógico, cálculo para construir um banquinho utilizando “tijolinhos”.

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas o trabalho que sempre foi a maior escola de formação de personalidade moral, não é apenas o methodo que realiza o acrescimento da produção social, é o único methodo susceptível de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidaderiedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiencias; a consciencia social que nos leva a comprehendér as necessidades do individuo através da comunidade [...] (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 412).

O convívio em comunidade na sociedade moderna reivindica a divisão social de tarefas, esta separação, também é vivenciada por Maria Clara e Pedrinho: enquanto ela faz a boneca dormir, ele faz o trabalho braçal e “sujo” de retirar os matinhos do jardim, até mesmo porque “Pedrinho gosta de cuidar das plantas”. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17). Ou seja, enquanto a menina tem essa preparação de cuidar da boneca, o que futuramente pode ser um(a) filho(a), Pedrinho, por ser homem, tem a formação de prover o lar com os cuidados que demandam força, resistência e intelecto. Isto pode ser identificado, quando Lourenço Filho descreve o que Maclá faz e o que Pedrinho executa.

Maclá quase sempre leva a boneca ao jardim, interpretamos que as crianças devem ter contato com o ar livre, o meio natural. Enquanto Maclá leva a boneca para brincar, Pedrinho vai ao jardim para observar as plantas, os animais que estão no canteiro.

Na Escola Nova, o uso dos sentidos é importante, em especial a observação, pois é um modo para explorar o meio ambiente, reconhecer o local onde se vive, discernir o espaço urbano do rural, perceber as diferentes localizações geográficas, o comportamento dos bichos, o arquétipo dos animais, entre outras questões. Quem exerce essas ações prioritariamente ao longo de todo o livro é Pedrinho.

A empiria vivenciada nos diversos ambientes era necessária para que o indivíduo construísse futuras experiências individuais (VIDAL, 2001). Destarte, quanto maior o leque de experiências, mais aberto para o conhecimento o sujeito estava. Quanto mais amplo o ensejo, maior seria a possibilidade de viver e integrar-se ao meio social.

Observa-se que, tanto no meio social, como no ambiente biológico, o intelectual exterioriza que há um funcionamento a ser obedecido e respeitado pelas gerações futuras. Os organismos biológicos funcionam a partir de uma necessidade, Pedrinho só cortou os matinhos do jardim, porque havia uma necessidade com uma finalidade específica: limpar o jardim.

Se a sociedade tem uma funcionalidade e se os indivíduos agem nesta sociedade em função de uma necessidade, na escola não deve ser diferente. As atividades escolares devem girar em torno da necessidade, não se pode ignorar que a educação nova aclama a necessidade de a criança explorar o ambiente, observar o que está a sua volta, saber, investigar, conhecer.

Para fazer que vosso aluno aja, colocai-o em circunstâncias tais que sinta a necessidade de executar a ação que dele esperai. A escola ativa só tem esse fundamento psicológico. Esse princípio funcional, notemos bem, não é uma simples opinião, uma hipótese metafísica: é a expressão de um fato de observação de todos os dias e de todos os instantes. É a necessidade que mobiliza os indivíduos, os animais, os homens; é ela a mola da atividade. (CLAPARÈDE, 1958, p. 146).

São as atividades os direcionadores da Escola Nova, pois a criança só age em função do seu interesse. Segundo Claparède (1958), a escola ativa “só tem esse fundamento psicológico”. E, para que houvesse a necessidade, era preciso deixar a criança livre, por isso, as técnicas de ensino deveriam ser revisadas.

É importante assinalar que, para Claparède (1958), a escola é apenas ativa, quando há um interesse em satisfazer a necessidade da criança, logo, o ponto de partida da atividade está no indivíduo. Ainda segundo esse teórico há uma outra forma de definir a atividade, uma vez que ela pode significar produção, realização, efetivação, ações antagônicas à prática de sentir, idealizar e outras. Apenas mediante a propagação, assimilação e execução do conceito holístico de atividade a Escola Nova torna-se, de fato, ativa.

Pelo fato de a necessidade ser um fator humano presente na biologia, no campo psicológico e no interior da sociedade, podemos dizer que a Escola Nova prioriza uma educação funcional, pois figura-se nos termos normais, naturais do meio, tendo em vista que a necessidade não se cria, já nasce com a criança – se ela deseja satisfazer as suas necessidades fisiológicas, de se mover em direção ao banheiro. A necessidade partiu de uma precisão e um desejo, o que ocasionou uma atividade para cumprir um determinado fim.

Numa perspectiva sociológica, Durkheim (1978) remete ao conceito de que a sociedade se organiza de um modo tal para atender a uma necessidade econômica, coletiva.

Uma vez que já está presente no meio social, cabe ao indivíduo seguir o que está posto, por meio da educação, de modo a fortificar os laços de solidariedade humana, submetendo-se a um processo coercitivo.

Para atingir plenamente à funcionalidade social e humana, era preciso o sujeito regressar à biologia, pois era na natureza, no meio natural, que o homem podia constatar a funcionalidade, as atividades operando de modo harmônico, cada uma exercendo uma função e se mobilizando para satisfazer as suas necessidades.

Os exercícios, embora não sejam o foco desta análise, são mecanizados, o que causa certa estranheza, tendo em vista as convicções advogadas por Lourenço Filho de haver uma escola que não priorizasse nenhum ato mecânico. Como tais exercícios despertam algo nas crianças? Qual é a necessidade de se fazer uma tarefa cuja essência mecânica prevalece em relação à essência exploratória defendida pelos escolanovistas? No que de fato esta atividade está centrada?

Em nossa breve inferência, apontamos que os discursos teóricos sobre a criança ativa, viva, um ser racional, valorizados pelos escolanovistas neste trabalho “desmoronam-se”, quando nos deparamos com esse “tipo” de exercício na obra de um escolanovista, em confronto

com o prescrito no *Manifesto do Pioneiro da Escola Nova* (1932), percebe-se a contradição entre o que foi defendido pelos escolanovistas e o que foi cultivado por meio das escritas literárias.

Na segunda obra, *Pedrinho e seus amigos*, há 59 lições, dispostas em 124 páginas. Foi impressa pela primeira vez em 1954 e pertence à coleção *Leituras Graduadas* publicada pela Editora Melhoramentos. A obra é o foco da próxima análise.

Na capa do trabalho literário *Pedrinho e seus amigos*, é possível perceber os valores impressos na obra: a criança precisa ver o adulto trabalhar, para que possa ser um indivíduo disposto, e que aprecie o trabalho. O marceneiro aparenta estar feliz ao trabalhar, assim como Pedrinho ao auxiliá-lo e observá-lo. Tudo que é pautado na empiria/experiência estimula a prática, tornando o ensino ativo.

Os trajes do senhor Raimundo, o marceneiro, remetem ao homem trabalhador: calças bem cuidadas, camisa de manga longa e outra camisa por baixo. Do outro lado, Pedrinho veste camisa e bermuda azul. É interessante notar que, tanto na primeira capa, como na segunda capa, prevalece a cor verde.

Na imagem inicial, Pedrinho observa o marceneiro a trabalhar, sem nenhum tipo de proteção. O senhor Raimundo utiliza ferramentas consideradas de alta periculosidade. Com o trabalho braçal e o raciocínio matemático, o marceneiro constrói os móveis para a nova casa. O marceneiro alerta sobre a importância de planejar, desenhar, antes de se iniciar uma obra e, no fim da obra, aconselha Pedrinho a vivenciar essa ação: “experimente Pedrinho” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 41).

O traje de Pedrinho e a calça do senhor Raimundo somam com o verde, rememorando as cores da bandeira do Brasil, o que pode ser uma mensagem implícita de que, no Brasil, as pessoas têm amor em trabalhar, em servir à Pátria, à família e ao desenvolvimento econômico do país.

O marceneiro demonstra claramente como deve ser a aprendizagem do aluno: deve haver interesse, necessidade de fazer algo, observar, raciocinar, planejar e executar, além do amor ao trabalho a ser vivenciado ao longo do processo. O desenho na perspectiva escolanovista, após a Reforma Fernando de Azevedo (1927), passa a ser uma disciplina valorizada, pois, mediante a Reforma, o desenho passa a ser utilizado como um recurso educativo da disciplina Artes. Um ensino baseado na experiência precisa valorizar os diferentes espaços, em especial o do trabalho manual, para os grupos econômicos da classe média e popular.

A proposta do ensino intuitivo, tal como demonstrado na capa da série, deve pautar-se na observação e no trabalho. Os sentidos favorecem a abstração e a prática de aprender fazendo, partindo-se do simples para o complexo, do conhecido, do que é familiar para a criança rumo

ao desconhecido. Essa é a base do método da Escola Nova: lições de coisas, o método intuitivo, é o âmago da proposta escolanovista. As lições de coisas possibilitam o concreto, a arte de observar, descrever e executar.

A atitude criadora da criança nesse processo é importante, porque ela se torna a protagonista, conforme postulados da Escola Nova do processo de aprendizagem.

Os trabalhos manuais não são mais meras técnicas, mas atividades intelectuais, no qual o ensino estimula o gosto pelo trabalho e a criatividade; é no cotidiano, no saber fazer, que a criança se torna autônoma.

Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras constituem as funções predominantes da vida, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 414).

Sob essa lógica, Lourenço Filho direcionou as escolas a projetarem espaços para teatro, canto orfeônico, ateliês de desenhos, oficina para trabalhos manuais, museu de história natural, biblioteca, entre outros, uma vez que era necessário possibilitar a experiência prática daquele que aprende.

Na infância, era preciso preparar o sujeito para trabalhar numa sociedade onde a indústria e o capitalismo avançavam e predominavam significativamente. Vinculado ao serviço, o sujeito demonstraria que estava apto a servir à Pátria e, por conseguinte, à sociedade em que estava imerso.

À medida que a história do livro *Pedrinho e seus amigos* avança, os personagens crescem, e, se na primeira obra, os personagens estavam bem acomodados naquela residência, nesse volume é tempo de mudança para Pedrinho e sua família.

Pedrinho vai mudar de casa

Zezinho e Maria Clara estavam cantando.
Pam, param, pam, pam
Nós vamos mudar de casa!

Mas o coitado do Pedrinho não estava gostando dessa cantiga. Não estava, não! Quando falavam em mudança Pedrinho até sentia vontade de chorar. Bem sabia que ele iria sentir falta dos companheiros da vizinhança.
Seu pai, o Sr. Pereira, percebeu a tristeza do menino. E disse-lhe:

— Você está mostrando que tem bom coração. Não devemos esquecer os nossos amigos. Mas o Carlinhos, o Francisco e o Felício, irão visitar você muitas vezes. E você irá vê-los quando quiser. É certo que vamos mudar de casa. Mas não vamos mudar de cidade.

Dona Clara, a mãe do Pedrinho, também lhe disse:

_ E, depois, meu filho, você fará novas amizades, entre os vizinhos da nova casa. Você logo terá novos amigos.

Pedrinho ficou mais consolado. Já não o aborrecia tanto a cantiga de seus irmãos. Mas, para falar a verdade, ele ainda não podia cantar, como o Zézinho e a Maria Clara:

Pam, param, pam, pam
Nós vamos mudar de casa! (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 4-5).

Na sequência, são transcritas algumas atividades solicitadas no livro:

Complete estas sentenças:

1. A família do Sr. Pereira tinha de mudar de
2. [...]
3. Os nomes dos filhos são estes: Maria Clara,
4. Maria Clara e estavam cantando.
5. Mas o não estava gostando desta cantiga.

Sentenças, palavras e sílabas: Quando falamos ou escrevemos, formamos sentenças ou orações. As sentenças se formam com palavras [...] (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 5).

O núcleo familiar nesse volume também amplia-se com avós, bisavós, trisavós e com o tio Damião. Há as histórias *O desenho de Maria Clara*, *O mundo não é só a cidade*, *A fazenda*, *Por que devemos nos alimentar? Os selos e a bandeira*, *O Distrito Federal*, *A festa do Brasil*, *Oração à Bandeira*, *O trabalho mais importante!*, entre outras.

Prevalecem as questões geográficas e os estudos cívicos, sem perder de vista a alimentação e o corpo humano, embora seja menor o número de títulos destinados a esses dois assuntos, reforçando o pensamento de que a educação integral deve estar calcada na tríade “saúde, moral e trabalho”. Para garantir a unidade nacional, ocupando-se em formar os mesmos brasileiros, cabia à educação desenvolver um programa de: “Conhecimento suficiente da língua materna, as tradições históricas de um povo, a extensão territorial e aspectos geográficos do país, noções de higiene, educação cívica, ao lado da aprendizagem do cultivo inteligente e do aproveitamento das riquezas do solo”. (CARVALHO, 1999, p. 225).

A família e a escola voltariam suas ações para formar cidadãos comprometidos com a prosperidade do meio social. A produção dos livros em larga escala possibilitou que esse modelo de indivíduo fosse apresentado às crianças brasileiras, independentemente das condições econômicas, sociais e familiares em que se encontravam.

O propósito de as crianças conhecerem a história do seu povo, do território, da bandeira e de seus símbolos destinava-se a impressão de ideais e valores patrióticos, o amor pela nação brasileira. “[...] vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo

penetrante e sólido". (LOURENÇO FILHO et al., 1984, p. 424).

O ensino voltado para o conhecimento do conceito de município, da diferença entre o espaço urbano e rural, dentre outros territórios geográficos, tem como pressuposto imbuir no indivíduo, desde a tenra infância, que a criança é um ser social, e, por isso, tem um compromisso, uma aliança em promover o progresso, sem negligenciar a ordem do país.

Quanto mais ampla fosse à compreensão dos símbolos nacionais, maiores seriam a assimilação e o interesse da criança pela pátria brasileira. Quanto mais vastas fossem as experiências e a exploração do ambiente, maior a observação, mais ampla a capacidade de descrição, ação e criação, como podemos observar na história a seguir, do mesmo livro:

A fazenda da Lagoa Dourada

Dito e feito! No domingo, tio Damião veio buscar os sobrinhos para irem à fazenda. Foram de automóvel pela estrada de rodagem, e fizeram uma linda viagem. No comêço da estrada havia muitas casas. Depois foram rareando. Então os meninos passaram a ver bonitos campos, grandes plantações e também alguns animais da mata sombria[...] Passada a Vila novas plantações e novos campos de criação de gado. Para um lado e para outro apareciam casas. Às vezes três, quatro casas ou mais, tôdas juntas. Outras vêzes uma só, perto de um roçado. E, então ao chegarem ao alto, que beleza! Via-se lá embaixo uma lagoa, em que a luz do sol, produzia reflexos que pareciam de ouro. Bem em frente, ficava a propriedade do tio Damião. E ela tem um nome bem escolhido. Chama-se Fazenda da Lagoa Dourada. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 50-51).

Verificamos que, enquanto os personagens viajam, há descrição do local por onde passam, inclusive conseguem associar o nome da fazenda com o reflexo da luz do sol na lagoa, esta é uma clara demonstração dos resultados do ensino da Escola Nova, com uma proposta de ensino inovadora.

Pedrinho e seus irmãos tinham o privilégio de sair do espaço urbano, para passear na fazenda. Geralmente no retorno das férias, era comum a solicitação de redação com o tema "Minhas férias na fazenda"; entretanto, ter um local para passear, em especial na fazenda, era uma realidade muito distante para a maioria das crianças.

Esse passeio no ambiente rural era saudável para os pequenos terem contato com outro "mundo", isso despertaria neles a possibilidade de ampliarem os conhecimentos, mediante a exploração desse universo. Pedrinho e os irmãos teriam elementos para distinguir o modo de vida urbano do rural.

O trecho sobre a viagem à fazenda do Tio Damião, entre outras histórias do livro *Pedrinho e seus amigos*, define a proposta sólida da Escola Nova: educar na vida e para a vida.

As aventuras de Pedrinho remete, mais uma vez, à figura masculina. Interpretamos que,

embora os irmãos vivenciem as experiências na floresta, as aventuras são do irmão mais velho, que faz peraltices, explora e faz novas descobertas, servindo de exemplo e referência aos demais, mentalidade típica da família tradicional burguesa. Este é o terceiro livro da Editora Melhoramentos redigido por Lourenço Filho e compõe a Série de Leitura Graduada.

Nesse volume, predomina, mais uma vez, o estudo do estudo cívico social e de ciências. Os textos são maiores, porque o conhecimento se torna denso, e os personagens crescem para se aproximar dos leitores, cuja faixa etária é entre oito e nove anos de idade.

Nesse livro, o índice é dividido por unidades. Na Unidade I, ilustram-se algumas dessas histórias: *Aventuras na Floresta*, *Haverá onças*, a grande aventura é o acampamento de Pedrinho com seus amigos Carlos, Alberto e Chico Tião (o mais velho da turma), além dos irmãos, Maria Clara e Zezinho, cuja companhia é constante.

Nessa unidade, poesias são compostas e possuem valores patrióticos, morais além do bem-estar em viver em união com a comunidade e a família. Interessante notar que, embora a defesa de Lourenço Filho seja para a educação ser laica, há uma contradição entre o que ele defende e o que está impresso no livro: a figura de um Criador.

Ora, se Lourenço Filho advogava em defesa de um Estado laico, por qual motivo enunciar em uma poesia “Do Criador; em seus Hinos, Ela proclama a grandeza” (LOURENÇO FILHO, 1958, p. 6). Percebe-se que embora Lourenço Filho faça a defesa de uma escola sem religião, não é possível lhe amputar (retirar) esses valores, uma vez que o cristianismo faz parte da constituição da nação brasileira, prevalecendo os valores da religião católica nesse tempo. Depreendemos que os valores cristãos estão imersos no cotidiano, na mentalidade e nas práticas sociais do brasileiro.

O enredo conta sobre o grupo que foi acampar na floresta e lá descobriu diversos animais, observando como vivem esses animais e como eles são. As plantas, o verde e a beleza eram evidenciados, estimulando as crianças a preservar a fauna e a flora, pois a preservação ambiental do Brasil era necessária para perpetuação da diversidade das espécies.

A imagem do livro traz uma série de representações: a capa verde, mais uma vez, predomina em meio às árvores da floresta, os bichos e as flores símbolos da diversidade natural; Pedrinho novamente usa roupas confortáveis, sem perder a elegância, e o mesmo ocorre com Maclá.

É interessante notar que, por um lado, a proteção da natureza é enaltecida, por outro, Pedrinho relata que, se aparecer uma onça no acampamento, matará o felino. A coragem, a iniciativa, a proteção masculina, a esperteza são características exigidas em um homem na sociedade moderna.

A presença de Chico Tião (Francisco Sebastião) nessa aventura é importante, porque dele advêm os saberes populares. Dessa forma, o autor engrandece a importância da geração mais velha, um saber ao qual Pedrinho não estava acostumado, pois o conhecimento estudado é fruto de um saber científico, não de histórias contadas de uma geração para a outra.

Chico Tião sabia contar as histórias populares. Era notória sua capacidade em aliar os saberes científicos com o conhecimento popular, folclórico, o que atraía ainda mais a curiosidade e o interesse das crianças para ouvir atentamente as histórias. Quando Chico Tião conta as histórias dos bichos da mata, ele classifica “[...] todos os animais grandes ou pequenos, domésticos ou selvagens, podem ser primeiramente separados em dois grandes grupos: o dos animais que têm ossos e o dos animais que não têm ossos [...]” (LOURENÇO FILHO, 1958, p. 23).

Outro exemplo que configura a soma de conhecimento popular e científico pode ser ilustrado quando as crianças chegam ao acampamento e têm a oportunidade de comer feijão de tropeiro, uma comida simples, feita num fogão a lenha, da qual poderiam retirar energia para passar o resto do dia. Chico Tião aproveita o ensejo e relata a história dos bandeirantes que comiam o feijão de tropeiro, enquanto exploravam as estradas para descobrir minas.

Nesse sentido, a cultura brasileira (através de um prato genuinamente brasileiro) é valorizada e transmitida, de modo que a preservação da cultura seja perpetuada e mantida pelas futuras gerações.

Na unidade intitulada *Viagem Inesperada*, há inúmeros textos que tratam sobre o deslocamento, a mobilidade, idiossincrasias basilares para a modernidade. Para ilustrar a questão da movimentação, da flexibilidade e da cinesia, há o convite do senhor Pereira a Maria Clara e Pedrinho para conhecerem o local onde o pai trabalha: a Companhia Progresso. Dessa empresa, conforme o senhor Pereira explica, advém o dinheiro de que necessitam para viajar de um local para outro utilizando trem, ônibus, carro e avião.

Por meio dessa história fica clara a intenção de elucidar a ideia de que a industrialização foi um fator importante para possibilitar a construção de meios de transportes que permitissem o deslocamento de um ponto geográfico a outro de modo eficiente, rápido e prático.

A relação da cidade como campo de realização da vida monetária, do capitalismo, é situada como uma órbita de organização do tempo que impõe sua dinâmica externa aos homens e vai coordenar seu ritmo e seu movimento. Essa dinâmica levará à cisão entre o “emocional” e o “intelectual” e propiciará o desenvolvimento de um tipo específico de individualidade, voltada para o ritmo monetário. (ADORNO, 1990, p. 24, grifos do autor).

O nome da empresa é bem sugestivo e indica o perfil, firmado no progresso, que o país e a sociedade devem ter. É no espaço urbano que as forças integradoras são somadas para possibilitar o avanço do desenvolvimento da sociedade e da economia.

O progresso era um tema caro à modernidade, pois era preciso avançar e vencer os desafios de um país em que a maioria das pessoas era analfabeta, não tinha casa própria, vivia em condições insalubres e suburbanas. Para livrar o povo dessa condição, era preciso ofertar trabalho mediante a industrialização e a escolaridade.

“Nas sociedades modernas as relações sociais são deslocadas dos contextos territoriais de interação e se reestruturam por meio de extensões indefinidas de espaço-tempo”. (ORTIZ, 1994, p. 45).

A Segunda Aventura de Pedrinho começa com uma carta.

Foi assim certo dia, o tio do Pedrinho, senhor Damião dos Santos, que era dono da Fazenda Lagoa Dourada, recebeu uma carta meio misteriosa... Sabem o que dizia?

Pois dizia, que nos terrenos da fazenda havia um tesouro escondido: e que êsse tesouro aí fora enterrado, há mais de trezentos anos por bandeirantes...

O sr. Damião achou graça no caso. Mas Pedrinho, que andava estudando a história de nossa terra, entendeu que o assunto tinha muita importância.

— Veja tio Damião! A carta está assinada por um Sr. Esperidião da Borba Gato, que se diz descendente de bandeirantes. E não existiu mesmo, um chefe bandeirante, com êsse sobrenome?... (LOURENÇO FILHO, 1958, p. 53).

As histórias nessa unidade alternavam-se entre o velho e o novo. O velho contava a história de um Brasil descoberto⁹⁰ e com riquezas inestimáveis. Outrora as histórias centravam-se em um Brasil moderno que avançava rumo aos artefatos tecnológicos, ao acúmulo de capital. Cita-se o exemplo do navio Fortuna, meio que proporcionou visitas aos distintos estados e capitais.

Assim como os bandeirantes buscavam as riquezas no sertão brasileiro, na modernidade, o homem busca riquezas mediante o trabalho. O acúmulo dessa “fortuna” propicia bem-estar ao homem, em especial numa sociedade liberal e capitalista.

Nesse volume, não há muitos exercícios, mas há poemas e algumas tentativas de envolver o leitor por meio de diálogo e aventuras.

A infância nessa série é representada na história com crianças dispostas, corajosas, ávidas em explorar o desconhecido, em associar o que aprenderam na escola com as descobertas vivenciadas nos diversos locais por onde passavam (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, floresta, entre outros).

⁹⁰ Manuel de Borba Gato foi um bandeirante paulista cuja expedição iniciou-se com o sogro Fernão Dias. Borba Gato descobriu diversas jazidas na região de Minas Gerais, ajudou a capturar índios, foi o fundador da cidade de Sabará e lutou na Guerra das Emboabas ao lado dos paulistas, entre outros feitos.

As explorações e as viagens foram sempre lideradas por uma figura masculina, mais velha que as crianças, reforçando a ideia de que o homem tinha que ser corajoso, disposto, proativo, o que pode ser ilustrado, quando as crianças chegam ao acampamento e têm a oportunidade de comer feijão de tropeiro, uma comida simples, feita num fogão a lenha, da qual poderiam retirar energia para passar o resto do dia. Identificamos que a culinária brasileira é valorizada por Lourenço Filho, de modo que a preservação da cultura seja perpetuada e mantida pelas futuras gerações.

O contexto histórico e geográfico são fatores importantes nessa história. No quesito geográfico predominam a questão da exploração do território, da descoberta de novos espaços sociais e a importância da história para a compreensão da formação do país.

No último volume pesquisado, *Pedrinho e Maria Clara*, o teórico Lourenço Filho reúne diversas histórias de autores distintos, por ser o processo com que se consolida a alfabetização. As histórias sobre o Brasil aumentam consideravelmente, pois um povo que não comprehende a história do seu próprio país não tem como ter a sua própria identidade e tampouco se orgulhar de ser brasileiro.

Diante de tantas histórias, o livro conta com mais unidades, cada uma contendo em torno de 10 a 20 pequenas histórias. Julgamos interessante destacar a Introdução do livro, em que Maria Clara e Pedrinho se apresentam como os escritores dessa história, ou seja, não é mais o Pedrinho a personagem principal, e Maria Clara deixa de ser uma mera coadjuvante para tornar-se protagonista.

A primeira edição de *Maria Clara e Pedrinho* foi lançada em 1956, as histórias foram escolhidas como forma de enaltecer “heróis” brasileiros do passado, inculcando nas crianças valores como cordialidade, o amor e o servir à Pátria, ser disciplinado, respeito e obediência aos mais velhos, regras de civilidade, entre outras questões necessárias para a formação de indivíduos civilizados, cultos e de alto padrão moral.

Para atestar essa conduta obediente e moral, selecionamos o texto dois, em que a admoestação de dona Clara é lembrada por Maria Clara: “que se for para fazer era para fazer bem feito”, ou seja, era preciso servir ao outro, trabalhar, mirando um alto padrão nas atividades a serem realizadas.

2. O que mereça ser feito, merece ser bem feito! Explicação escrita por Maria Clara.

O que o Pedrinho escreveu está certo. Havia sim aquelas duas dificuldades: as folhas soltas e o índice meio atrapalhado...
Então eu pensei um pouco e disse:

Escute, Pedrinho. A mamãe sempre repete êste ditado: O que mereça ser feito, merece ser bem feito. Por que não havemos de preparar umas pastas para separar os escritos pelos seus diferentes assuntos?...

O Pedrinho concordou. Arranjamos umas fôlhas de cartolina. Cortamos essas folhas ao meio, e, depois outra vez, ao meio. E então dobramos cada pedaço com muito cuidado. E assim obtivemos as pastas.

Na separação dos trechos por assuntos discutimos um pouco. “Isto deve ficar aqui...” “Não, isto deve ficar ali...” . Afinal, tudo se acertou. Mas o Pedrinho não gostou do resultado.

Em primeiro lugar, êle queria um livro, e não uma coleção de pastas. Depois, a coleção de pastas, não servia para mais nada. [...] (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 27).

Embora Maria Clara tenha cooperado para a organização, prevaleceu o direcionamento e a vontade de Pedrinho em montar um livro. Observamos que as histórias são ampliadas e os personagens cresceram, transformando o rosto e a forma física.

Observamos que a cooperação para buscar outros autores que falam sobre os temas propostos nos livros, além da ajuda de parentes e familiares para escrever uma determinada história (LOURENÇO FILHO, 2008), coaduna com a visão de escola proposta pelos escolanovistas.

A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 63).

A escola, por ser uma comunidade em miniatura, deveria envolver todos os sujeitos, de modo que cada um coopere com o bom desenvolvimento das atividades. “O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade e o espírito de justiça de renúncia e de disciplina”. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 50).

Nesse trecho, percebemos que havia uma finalidade definida (fazer um livro) e a liberdade de confeccionar esse livro. O ensino deveria ter esse mesmo tom: estimular a liberdade, a fim de integrar a coletividade em prol do desenvolvimento social.

O trecho transcrito do livro elucida claramente a necessidade de os trabalhadores serem qualificados e terem planejamento, criatividade e eficiência. A produtividade na indústria é indispensável, e, por isso, tanto a escola como o meio familiar deveriam preparar os futuros trabalhadores para serem inseridos no campo do trabalho, sem perder de vista a consciência nacional (HOBBSAWM, 1988).

Num ambiente democrático, conforme suas aptidões naturais, cada um poderia cooperar para atingir a finalidade almejada no espaço social e escolar. O trabalho é o elemento formador

da criança, e, por intermédio dessa atividade, as aptidões naturais seriam aprimoradas no ambiente educacional, e a aprendizagem ocorreria através da prática.

Registrarmos que tanto Maria Clara quanto Pedrinho estavam abertos às novas experiências. Com essa mensagem, Lourenço Filho desejava transmitir que assim deveriam portar-se os sujeitos imersos em uma sociedade democrática: estarem sempre abertos às novas experiências, pois pouco efeito haveria, se a sociedade tiver seus fundamentos pautados na democracia, mas sem indivíduos abertos para vivenciar os “ares” democráticos.

Na transcrição do texto, cada um assume uma responsabilidade. Assim como em uma sociedade organizada pela divisão social do trabalho, todos são importantes para o bom desenvolvimento da economia, do trabalho e da sociedade.

Há, dessa forma uma articulação racional entre o papel a ser desempenhado pelo indivíduo, a educação e a sociedade. Essa estrutura permite uma convivência solidária e harmônica onde as diferenças e experiências individuais são consideradas e respeitadas, tendo em vista que o sujeito é livre para vivenciar novas aprendizagens, novas atividades e, por consequência, novas experiências.

4.5 Considerações parciais

Sem perder de vista as categorias analisadas neste trabalho –condutas sociais da infância, compreensão das relações entre as gerações, e o contexto social e histórico em que esse grupo humano (infância) estava inserido –, percebemos que nas obras literárias escritas por Lourenço Filho, as condutas sociais empreendidas na infância giravam em torno do eixo civilizador, em que cada ser devia desempenhar uma função socialmenteposta no meio, e esta tarefa tinha uma íntima relação com o gênero (feminino, masculino), mediante justificativas biológicas e sociais. As funções a serem desempenhadas por meninas e meninos são postas desde a infância no núcleo doméstico, prioritariamente.

Sublinha-se que identificar essa questão civilizatória em todas as obras de Lourenço Filho, foi uma surpresa, pois esperava identificar nos textos analisados temas projetados em torno da psicologia, e não sobre o aspecto civilizatório. Não há menção sobre fatores genéticos, mas sim capacidades.

Temas como amor a Pátria, ser cordado com as pessoas nos diversos ambientes sociais, ser uma pessoa trabalhadora, dotada de iniciativa, ter apreço ao ensino e ao ambiente escolar, ser obediente as pessoas mais velhas e autoridades.

As relações entre as gerações são compreendidas de modo que o ensino e as práticas

sociais eram transmitidas do adulto para as crianças, a fim de que todos tenham ciência do lugar social que a cada um foi destinado, cooperando com o desenvolvimento harmônico e funcional do ambiente.

O contexto geográfico vivenciado por Pedrinho, Maria Clara e Zezinho passava-se no espaço urbano. É interessante notar à medida que o tempo passa na história, outras vivências são exploradas por Pedrinho, novas pessoas são conhecidas, e um novo meio com diversas possibilidades se abre para o garoto, principalmente.

A curiosidade quando isso ocorre prevalece como característica infantil, entretanto, está sempre voltada para conhecer algo que ajudará Pedrinho e seus irmãos na localização geográfica, na distinção visual e conceitual da cidade e o espaço rural, nas características dos meios de transportes, sempre levando em conta que esses conhecimentos serão utilizados na vida presente e futura de Pedrinho.

Muito surpreendeu o teor das obras de Lourenço Filho, a representação de infância em nada se assemelha com os ideais apregoados no escolanovismo:

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades". (LOURENÇO FILHO et al., 2006, p. 196).

Ou seja, a curiosidade não abrange a perspectiva da imaginação, a liberdade da criança em projetar novas idealizações, mas, está levando em conta os fins pragmáticos de viver e se adaptar em uma sociedade em constante evolução, progresso e distinções geográficas, econômicas e sociais.

O cenário histórico imprime as características sociais do universo infantil. Nesse livro, o autor realiza a ambiência das crianças no núcleo familiar, apresentando as pessoas, o animal de estimação e os espaços. O que deve prevalecer nos tempos modernos é a capacidade da criança de explorar os diversos espaços, socializar-se com as diversas condutas e com outras pessoas.

CAPÍTULO 5 - A INFÂNCIA SERTANEJA: SILENCIADA, SEM REPRESENTAÇÃO

“Miguilim, Miguilim, vou ensinar o que agorinha eu sei, demais: a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim acontece, acontecendo. A gente deve de poder ficar mais alegre, mais alegre, por dentro!” (ROSA, 1984, p. 108).

5.1 Introdução

Os novos ares da sociedade brasileira, no início do século XX, demandavam a revisão da estrutura pedagógica da quase inexistente instrução pública. Se outrora a essência era importante para que o homem conseguisse atingir o conhecimento universal. Mediante a mudança de posicionamento do homem na sociedade (antropocentrismo), as questões humanas passaram a exercer o foco principal de estudo e discussões. Neste contexto, percebe-se a valorização da constituição do homem como um ser racional, formado por aspectos biológicos, psicológicos e sociais que integravam a sua existência.

5.2 A utopia do progresso brasileiro

No início do século XX, o Brasil vivencia a ideia de Estado-Nação a ser criada e propagada por intermédio das representações de: Estado Moderno, nacionalismo, constituição de identidade própria. A manifestação desses ideais foi expressa nas artes, música e literatura, cuja principal defesa era construção de uma Nação liberta dos ditames europeus ou de qualquer influência externa.

Destaca-se a Semana de Arte Moderna⁹¹ como o marco revolucionário dos ideais subjacentes nesse contexto, pois expressou a manifestação profícua dos conflitos entre as novas práticas sociais *versus* hábitos sociais arcaicos, visão futurista de sociedade *versus* concepção tradicional de organização social. Entre as várias finalidades da Semana da Arte Moderna, a principal proposta era a de “abalar” o pensamento conservador da elite brasileira, ao evidenciar as críticas sobre os costumes remotos desse grupo social, e, principalmente, a ausência de uma identidade brasileira, elemento impossibilitador da construção de um Estado- Nação.

A República Velha (1889-1930) constituía um empecilho aos “novos ares” da sociedade

⁹¹ A manifestação da Semana da Arte Moderna foi influenciada pelo contexto do pós- Primeira Guerra Mundial e pela emergente industrialização na cidade de São Paulo, esses elementos promovem a inquietação de jovens artistas, intelectuais em criarem uma identidade nacionalista, inspirada na identidade do povo brasileiro. (BOAVENTURA, 2000). Curiosamente ocorreu no bicentenário da Independência, efetivada no período de 12 a 18 de fevereiro de 1922.

brasileira, sedimentada na ideia de que a economia agrária era a alavanca para a ascensão econômica. Sendo assim, a política oligárquica impedia o avanço industrial e tecnológico.

O movimento em questão foi marcado por anseios de diferentes segmentos: os militares, que defendiam um governo centralizado, marcado pela ordem e o progresso; os cafeicultores, que desejavam manter a hegemonia de suas respectivas propriedades privadas mediante um governo liberal e uma economia livre das legislações nacionais; a classe média, que defendia a democracia popular. Ou seja, todos deveriam participar das decisões políticas, econômicas e sociais do país.

Os primeiros anos da República foram agitados. Revoltas, conflitos, conspirações surgiam em várias partes do Brasil. As forças armadas estavam muito ativas nesse período e assim o militarismo (tal qual está no texto). Em 1910 o país teve de escolher entre um militar e um civil. Na campanha eleitoral apresentou-se Rui Barbosa, jurista, político como candidato civilista combatendo o marechal Hermes e o militarismo. A opinião pública foi chamada a manifestar-se. Venceu Hermes e em vez das tensões eliminadas elas se agravaram. Na década de 1920 a animosidade entre civilistas e militaristas recrudesceu principalmente em razão de levantes militares. A Primeira Guerra Mundial acentuou as contradições e polarizou os descontentamentos. A Primeira República parecia e de fato era dominada pelas oligarquias. A República parecia ser mesmo o fruto de ressentimentos acumulados, do Clero contra a Monarquia, dos fazendeiros contra a Coroa, dos militares contra o governo, dos políticos contra o imperador. (FIGUEIREDO, 2011, p. 143).

Grande parte da população brasileira residia no campo e os moradores de centros urbanos oriundos da camada popular moravam em cortiços caracterizados por condições insalubres.

Sob a égide de uma sociedade moderna: industrial, avançada, progressista e ordeira, era preciso reformular os matizes educacionais, a fim dos indivíduos terem possibilidades no campo educacional e somado com as suas aptidões naturais, poderem usufruir todo o bem-estar que a educação pudesse oportunizar, em especial no que tange a mobilidade social.

A partir dos anos vinte, o sistema oligárquico, advindo do revezamento de governo entre São Paulo e Minas Gerais (República do Café com Leite), em detrimento do esgotamento de uma política que permanecia com a mesma mentalidade arcaica e estratificada, marcado pela ausência da dinamicidade que a modernidade exigia para o avanço de uma Nação, foi diluindo no novo contexto.

Os tenentes de baixas patentes aliaram seus anseios com os desejos da classe média: exigência do voto secreto, maior autonomia das sociedades judiciais e moralização do legislativo. Alguns oficiais defendiam a ideia de um governo forte e centralizador; a classe média desejava mais espaço para participar das decisões sociais e econômicas, por intermédio

da ascensão política. O Tenentismo surgiu em forma de contestação da oligarquia presente na Política do Café com Leite.

Esse movimento encontrou o terreno necessário para perpetuar o poder em função do contexto vivenciado em 1929, com a Quebra da Bolsa de Valores em Nova York, no qual diversos cafeicultores, empresários perderam tudo da noite para o dia.

Em 1930, Getúlio Vargas⁹² torna-se presidente⁹³ do Brasil. Ao longo de quinze anos ininterruptos, Vargas tinha a visão de um futuro promissor para o país, um discurso acalorado capaz de agradar ricos e pobres (tanto que ficou conhecido como “Pai dos Pobres”).

Getúlio Vargas foi um estadista, porque teve a visão da oportunidade que a Grande Depressão dos anos 1930 abria para o Brasil iniciar sua industrialização e completar sua Revolução Nacional. Foi um líder nacionalista e populista que encontrou um país agrário e atrasado quando assumiu o governo, e, 24 anos depois, o deixou industrializado e dinâmico. (PEREIRA, 2009, p. 6).

Conceituar um governo populista é apresentar ao interlocutor o quanto esse governo foi afeto à democracia, no sentido de agradar e atender aos diversos interesses. Esse movimento não implicava em propiciar a participação e diálogo com os diferentes segmentos, pois quem tomava todas as decisões era Vargas. Nos anos de 1930 a 1934, destaca-se a aprovação das Leis Trabalhistas: férias remuneradas, aposentadoria, descanso nos fins de semana, ganho pecuniário relativo às horas extras de trabalho. Mesmo assim, o Governo Vargas contava com a pouca aprovação da população brasileira. Luís Carlos Prestes era afeto a ser representante da sociedade brasileira.

Luís Carlos Prestes era o principal nome para assumir a cadeira presidencial. Nesse período, todavia, Prestes não assumiu o poder, permanecendo a Era Vargas no período de 1934 a 1937, época em que Getúlio Vargas legisla a favor do voto secreto, tanto para homens quanto para mulheres, eleições diretas para todos os entes (federativo, estadual e municipal), além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

O Brasil, neste período, contava com mais de trinta milhões de pessoas (Tabela 1), porém,

⁹² “Um estadista é sempre um político com qualidades extraordinárias de inteligência e capacidade de liderança, mas nem todos os líderes políticos com essas qualidades se transformam em estadistas. É preciso também que chegue ao poder em um momento da história de seu país em que sua sociedade e sua economia estejam enfrentando uma crise e se tornando madura para a mudança. Nesses momentos, abre-se a oportunidade para o surgimento de um dirigente político capaz de compreender a oportunidade e se antecipar ao movimento da sociedade. Vargas surgiu na vida política brasileira em um desses momentos. Quem primeiro compreendeu essa condição dos estadistas foi Hegel quando afirmou que todos os grandes homens da história podem ser chamados de heróis na medida em que suas realizações não derivam do curso regular da história, mas da manifestação de um ‘espírito interior’, de uma ideia geral que continha o que estava maduro para acontecer”.

⁹³ 1930-1934: Getúlio Vargas foi chefe do Governo Provisório, 1934-1937: Presidente da República do Governo Constitucional, 1937-1945: presidente ditador, durante o Estado Novo, após ter implantado um golpe.

como falar de desenvolvimento industrial, se a maior parte da mão de obra concentrava-se no campo? E como falar de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, se apenas um pouco mais de dois milhões de pessoas detinham o ensino primário nos anos de 1933? (Tabela 2)

Tabela 1: Dados populacionais do Brasil

Período	População nas datas dos recenseamentos
1872	9.930.478
1890	14.333.915
1900	17.438.434
1920	30.635.605
1940	41.236.315
1950	51.944.397
1960	70.992.343

Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956; O Brasil em números 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Apêndice do Anuário estatístico do Brasil 1960; Brasil: séries estatísticas retrospectivas 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. (IBGE, 2006, p. 120).

Tabela 2: Matrícula geral nos ensinos primário comum, médio e superior - Brasil - 1933/1968

Ano	Primário comum	Índice de crescimento	Médio (secundário e técnico)	Índice de crescimento	Superior (graduação)	Índice de crescimento
1933	2.107.617	100	108.305	100	(1) 22.851	100
1940	3.068.269	146	245.115	226	(1) 20.017	88
1950	4.352.043	206	538.346	497	(1) 44.458	195
1960	7.458.002	354	1.177.427	1090	93.202	408
1968	11.943.506	567	3.205.689	2960	278.205	1.217
1970	-----	-----	-----	-----	425.478	1.862

(1) Soma das principais modalidades de ensino, não inclui todo o ensino superior.

Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956; O Brasil em números 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Apêndice do Anuário estatístico do Brasil 1960; Brasil: séries estatísticas retrospectivas 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. (IBGE, 2006, p. 160).

Sob esse ideal, emergiu a necessidade de reconstruir os pilares que sustentavam a sociedade. Era urgente a constituição de um novo homem, para uma nova sociedade (MONARCHA, 1997). Destarte, era preciso possibilitar escolarização a todos, uma vez que o derramamento de “luz” não havia chegado a todos os sujeitos, especialmente os provenientes de grupos menos favorecidos economicamente na esfera social.

O espaço territorial, a eficiência dos transportes, a viabilidade entre ir e vir propiciado pelos asfaltamentos das ruas, as ampliações das avenidas e o fluxo de pessoas e mercadorias caracterizavam o projeto modernizador da área urbana.

É no contexto dos anos de 1929 que as ideias escolanovistas são desenvolvidas no país, em consonância com os ideais liberais do período vivenciado. Para Nagle (1974), o

escolanovismo representou as ideias liberais no contexto educacional. O ensino defendido pelos escolanovistas deveria ser proporcionado a todos os indivíduos, independentemente do segmento socioeconômico ao qual pertenciam.

O escopo documental do Movimento Escola Nova tem como âmago a educação democrática. Por meio da hierarquia das capacidades, esta teorizava que deveria haver as mesmas oportunidades educacionais para todos os grupos sociais, porém, a escola deveria desenvolver as potencialidades e capacidades individuais de cada sujeito.

Entretanto, a educação democrática apregoada pelo escolanovismo, não visualizava a infância rural, por isso, a necessidade em utilizar o princípio da heterogeneidade para mencionar a infância tecida nos livros literários, mas ignorada na representação de infância nas obras de Lourenço Filho pesquisadas neste trabalho.

As produções literárias de Lourenço Filho se assemelhavam com os objetivos das literaturas cívicas no início da Primeira República, era preciso formar uma população infantil capaz de serem os arautos da modernidade, progresso e constante evolução (HANSEN, 2007).

O amor a Pátria em todos os casos, era um componente fundamental na realização desse projeto. [...] Era necessário em primeiro lugar, identificar a Pátria ao Brasil, para então aprender a amá-la, e, finalmente aprender como amá-la, e finalmente aprender como amá-la, submetendo-lhes as vontades, as ações, as escolhas, o corpo e, no limite, a vida. Amar a Pátria dependia de um aprendizado [...] (HANSEN, 2007, p. 43).

Esse projeto permaneceu ao longo dos anos, conforme constatado na Série de Leitura Graduada de Pedrinho, publicada em 1950 pela editora Melhoramentos. No início do Período Republicano, bem como no período de 1950, pode-se identificar que há um ideal de infância concebido nos livros literários, trata-se da representação de uma infância branca, alfabetizada, cuja faixa etária está centrada entre 7 a 12 anos de idade, a exemplo de: Pedrinho, Maria Clara e Zezinho.

Os livros eram destinados as crianças que estavam na classe de alfabetização, no espaço urbano, em sua maioria oriunda da camada burguesa, brancas, pertencentes a uma família tradicional da sociedade moderna, pois o país estava destinado a ser dirigido pelas mãos desse grupo socioeconômico.

A população branca predominava nos livros escolares e infantis, no aspecto quantitativo isto justifica em função da maioria da população branca predominar nas estatísticas (Figura 48 e 49) ao longo dos anos, conforme apresentado no censo. Por outro lado, a etnia negra neste período, na visão do Estado, não alcançará patamares superiores, em função das limitações econômicas, sociais e escolares que estava destinada a este grupo étnico.

Figura 48: Estatística Étnico Racial, 1872 e 1900 a 1930



Fonte: IBGE (2018).

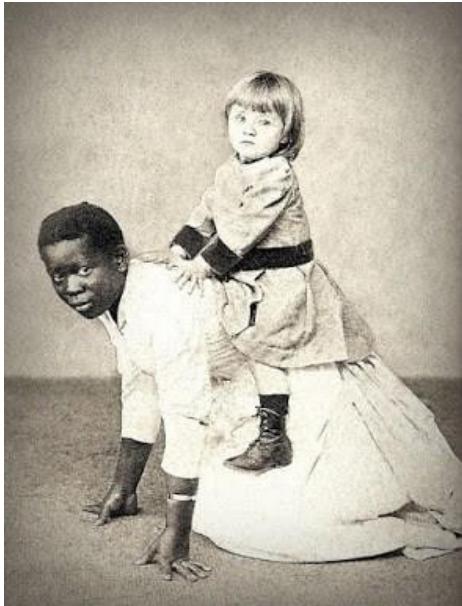
Figura 49: Estatística Étnico Racial, 1940 e 1950



Fonte: IBGE (2018).

As crianças negras, nesta perspectiva, não ocuparão espaço nas discussões sobre a educação, pois a hereditariedade genética que havia nessas crianças atestava que elas não possuíam intelecto necessário para serem escolarizados, por isso, era comum nas fotografias da época, ver a representação de uma criança negra marginalizada, ou retratada como um animal, conforme Figuras 50 e 51.

Figura 50: Criança branca “montada” em uma criança negra



Fonte: Souto (2015).

Figura 51: Criança negra em uma jaula para animais



Fonte: Mats (2014).

Ignora-se que por sobrevivência essas crianças eram bilíngues, pois aprendiam o dialeto de seu povo, e a linguagem de seus senhores, além de dominar o linguajar informal que prevalecia nas ruas, para desempenharem o papel de “menino de recado” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

A intenção em civilizar os atos, condutas, pensamentos, estavam restritos apenas às crianças brancas, pois este ato civilizatório era um meio de distinguir as crianças ricas das crianças pobres, as crianças instruídas, das que não obtiveram a escolarização.

Ainda que nos anos de 1930 prevalecesse um país agrário, a infância situada no espaço rural, não era tema de estudo, pesquisa e obras a serem difundidas no espaço escolar, pois

desejava-se construir um espaço urbano, ordeiro, com novas mentalidades e projeções e a tipificação de um país agrário a ser disseminado no espaço escolar em nada contribuiria em alcançar tais objetivos.

Portanto, a ideia de um Brasil novo, moderno, civilizado não fica restrito ao período da Primeira República, mas estende-se ao longo dos anos, ainda na década de 1950 podemos encontrar esse mesmo discurso ufanista, nacionalista, que prima pela industrialização, avanço científico e moderno.

Entretanto, as aspirações por um Brasil inserido no universo do progresso científico ainda parecia ficção nos anos 1950, pois, o Brasil real era arcaico, esquecido, ignorado. Quando discutimos a infância no Brasil no início das primeiras décadas do século XX, não conseguimos vislumbrar um retrato nítido da criança rural, ela ainda não era considerada, os poderes republicanos permaneciam míopes para a realidade vigente.

Novamente nos vemos impelidos na direção do campo literário, mais especificamente para a obra de João Guimarães Rosa⁹⁴ e seu conto longo “Campos gerais”, utilizando o heterogeneidade, identificamos um retrato de infância sem retoque. Miguilim nos ensina sobre o que é ser criança, no sertão de Minas Gerais, em plena ascensão do desenvolvimento brasileiro.

5.3 A (s) Infância (s) Sertaneja(s)

Iracema, Pau Brasil, Carnaval, Estrela da Manhã, Campos gerais; o que há em comum nesses títulos? Todas estas obras enaltecem a brasiliade, seja ao apresentar a oralidade típica de um diálogo interiorano, a beleza de uma índia, ou a cultura de um povo. Um novo movimento chegava ao Brasil, para desvinculá-lo dos moldes postos por outros países, em especial do continente Europeu.

Esse era o tempo de enaltecer a identidade do Brasil, do povo que aqui vivia, seja retratando a cultura pertinente a geração adulta, ou o modo de vida da infância brasileira interiorana, era o período de delimitar territórios, valorizar a língua brasileira, e apresentar a arte produzida neste país.

A partir de 1882, com a Independência Brasileira, houve o desejo de instituir um Estado Nação. No debate intelectual as discussões eram pautadas no estabelecimento da monarquia ou da República, centralização *versus* descentralização, a implementação do liberalismo no campo

⁹⁴ João Guimarães Rosa, nascido no dia 27 de junho de 1908, em Cordisburgo, interior de Minas Gerais, e falecido no ano de 1967, na data de 13 de novembro, no Rio de Janeiro.

econômico, liberdade individual, o progresso e a ordem do país, eram os fatores primordiais do debate polarizado na elite.

A palavra determinante para esse novo contexto era: transformação! Mas não qualquer transformação, esta ação teria que estar em consonância com a ideia de um Estado Forte, independente, civilizado e integrado. Um novo cenário urbano precisava ser apresentado a população.

O arranha céu, as casas, os espaços construídos nos centros urbanos tinham que ter esse viés contemporâneo, arrojado, onde nada se assemelhasse aos tempos antigos. O planejamento do espaço tinha que refletir as concepções presentes para aquela cidade, seja no processo civilizatório, no avanço do conhecimento, a disciplinarização dos sujeitos, todos esses anseios elitistas deveriam refletir no espaço arquitetônico.

A estrutura arquitetônica harmonizava-se com uma imagem simbólica a ser transmitida no/pelo espaço urbano, exemplifica-se remetendo a ideia de edifício.

Babel talvez seja a primeira referência ao falarmos de torres e ascensão. Um fascínio que extrapola o universo específico das construções e exprime a ousadia humana em atingir o céu. Um desejo evidenciado no mundo moderno na construção dos primeiros edifícios altos, que brincam com a gravidade, com a estabilidade e com a engenhosidade estrutural para se transformarem em ícones de uma época, que asseguram, na torre mais alta, o domínio do homem. (KUCHPIL, 2008, p. 25).

Este artifício para querer ligar o homem ao céu lhe outorga decisões, *status*, supremacia, individualidade e ambição de verticalizar as cidades, com prédios cada vez mais altos. O novo espaço urbano conecta-se a ânsia em alcançar poder, destaque, glamour e principalmente a representação de que havia modernização no espaço, e neste era o homem que estava no centro (antropocentrismo).

Se antes o que dominava a localidade geográfica eram os espaços sem asfaltos, a ausência de luz/poste, no início do século XX, aos poucos calçadas foram formadas, ruas asfaltadas, como forma de delimitar o espaço público e privado, para disciplinar e civilizar as pessoas, de modo que estas passassem a respeitar as regras e aprendessem onde estava demarcado o espaço de cada um.

Em função da expansão marítima, das trocas de mercadorias, da circulação de moedas, acúmulo de riquezas, houve a ascensão e a consolidação da burguesia, estrutura-se uma nova configuração do espaço econômico, social, cultural, por conseguinte urbano.

A maior parte da superfície dos oceanos, mas não toda, de forma alguma, já tinham sido explorada e mapeada graças à notável competência dos navegadores do século XVIII como James Cook, embora os conhecimentos humanos sobre o fundo do mar tenham permanecido insignificantes até a metade do século XX. Os principais contornos dos continentes e da maioria das ilhas eram conhecidos, embora pelos padrões modernos, não muito corretamente. (HOBSBAWN, 1971, p. 41).

Segundo Lefèvre (2004), a cidade advém de uma fusão do todo- da *Physis* e do *Logos*, da primeira vez que houve a divisão social do trabalho, ao dividir o campo e a cidade. No Brasil, o processo de urbanização foi tardio, mesmo para o principal centro econômico do país:

Em São Paulo, o espraiamento da elástica oferta de mão-de-obra do campo para o núcleo urbano, sediado na capital paulista, junto à expansão e diversificação da atividade industrial, permitiria a emergência do primeiro locus não-abortado de transação de força de trabalho do país, que, além de se caracterizar pela diferenciação social das atividades e por uma escala mínima de níveis salariais, internalizou de forma peculiar os mecanismos de uma economia de mercado capitalista. (BARBOSA, 2008, p. 101).

Com o atrativo de empregos na cidade, houve a saída dos ruralistas para a cidade, esse êxodo ocorreu paulatinamente, todavia, de um local que era “vazio” (cidade), torna-se um local cheio, em função do aglomerado de pessoas. Essas pessoas improvisavam casas, barracos, para garantir de alguma forma uma moradia, o que nem sempre era um espaço salubre e adequado para a habitação.

Para adaptar essas pessoas que saíram do campo para a cidade (Tabela 3), evadindo do mundo arcaico para o mundo moderno, era preciso criar instituições, normas, para socializar, educar, disciplinar, civilizar a população.

Tabela 3: População presente, por sexo, 1872-1920

Anos	Total	Homens	Mulheres
1872	9.930.478	5.123.869	4.806.609
1890	14.333.915	7.237.932	7.095.983
1900	17.438.434	8.900.526	8.537.908
1920	30.635.605	15.443.818	15.191.787

Fonte: IBGE (1996).

Na Tabela 3 apresenta um Brasil com dezessete mil habitantes, em vinte anos, esse valor praticamente dobra. Nesta época, falamos sobre um Brasil que não havia possibilitado uma estrutura digna para a população em termos de transporte, asfaltamento, eletricidade, água encanada, saúde e educação.

Um Brasil que possuía um discurso progressista, ordeiro, moderno, entretanto, esse

modelo existia apenas no campo retórico. A população trabalhadora, assalariada vivia às margens da sociedade, mesmo assim havia o “encantamento” em viver no sistema moderno, atraente, chegando a ser um mundo mágico para o grupo menos favorecido economicamente.

Em Walter Benjamin, encontramos – e é interessante ressaltar – uma visão diferenciada da modernidade, e também menos pessimista. Para esse pensador, a modernidade capitalista inseriu o homem moderno numa nova mitologia, não havendo, portanto, desencantamento do mundo; pelo contrário, haveria como que uma reativação das forças míticas. A modernidade capitalista produziria sonhos, ou “casas de sonho”, nas palavras de Benjamin, a que as pessoas são tanto arrastadas quanto compelidas a alimentar; sonhos reconhecíveis no espaço das grandes cidades do século XIX, como Paris, uma cidade de sonho, em suas galerias, grandes lojas, em museus, nas grandes obras arquitetônicas, em interiores, em cassinos, na moda. (HADLER, 2007, p. 26).

O sonho em ter uma vida melhor que a vivenciada no campo, em comprar um imóvel, bens não duráveis: televisão, carro, roupas, sapatos, todas essas perspectivas eram fornecidas pelo espaço urbano, por isso, o grupo trabalhador, investia a sua força, o seu esforço em obter rentabilidade para adquirir os “encantos” do mundo moderno.

Além disso, no período moderno, havia a propagação de um ideal a respeito da educação, esta teria uma função regeneradora, salvadora, e poderia inserir a Nação nas trilhas de um saber tecnológico, das riquezas e dos avanços científicos e culturais. A educação além de possibilitar o desenvolvimento do país, abriria campo de possibilidades para que o sujeito progredisse financeiramente, tivesse acesso a um labor menos denso (em termos de esforço e carga horária), não obstante, o acesso com poucas restrições ao fascinante mundo novo.

Hobsbawm (1971) analisou a questão educacional na Europa, também lá, no começo, o acesso à escola era para poucos.

Nem os negócios nem a educação eram grandes estradas abertas para todos, até mesmo entre os suficientemente emancipados dos grilhões dos costumes e da tradição para acreditarem que “gente como nós” seria aí admitida, para saber como agir numa sociedade individualista ou para aceitar o desejo de “progredir”. Os que desejavam viajar nestes caminhos tinham de pagar um pedágio: sem alguns recursos iniciais, ainda que mínimos, era difícil entrar na auto-estrada do sucesso. (HOBSBAWN, 1971, p. 211-212, grifos do autor).

A educação, dessa forma, entoava o mérito⁹⁵, uma vez que a oportunidade era para poucos, um caminho aberto aos indivíduos que possuíam dons e habilidades natos para

⁹⁵ “A bolsa de estudo e o exame competitivo eram também o ideal da escola burguesa de pensadores britânicos com maior consciência de classe, os filósofos radicais benthamitas, que consequentemente - mas não antes do final de nosso período - os impôs de uma forma extremamente pura para os mais altos cargos do serviço civil britânico e indiano, contra a dura resistência da aristocracia”. (HOBSBAWN, 1971, p. 212).

alcançarem o ápice do topo social e econômico, além da promoção de competições mediante os processos seletivos, para que os sujeitos ingressassem numa dada escola, ou num determinado nível de instrução. “Pois, como outras formas de competição individualista, prestar exame era um recurso liberal, mas não democrático ou igualitário”. (HOBSBAWN, 1971, p. 213).

Se isso fora vivenciado em terras européias, esse mesmo modelo, embora o Brasil aspirasse por sua independência, autonomia, identidade, foi devidamente transposto e implementado na organização da educação brasileira, que dificultou ainda mais para que os grupos menos favorecidos vivessem o sonho de terem as mesmas oportunidades que a elite.

As futuras gerações, ou seja, o grupo humano nominado infância, viveria também essa divisão social no campo educacional, pouquíssimas teriam a possibilidade em estudar, e a maioria por inúmeras necessidades tinha que vivenciar de forma servil ao trabalho e aos donos do lucro.

Nesta perspectiva de um Brasil moderno como era a relação da infância entre as diferentes gerações, como era a conduta do social, e a conexão entre a infância e o contexto histórico e geográfico? Neste momento e à guisa de conclusão abordaremos nas linhas a seguir, outra representação da infância, feita a partir de um tipo específico: a criança do sertão brasileiro e suas áreas isoladas incrustadas nas terras dos estados de Minas Gerais, Goiás e Bahia⁹⁶. As crianças não existem somente para se tronarem adultos, Miguilim subtrai a infância do tempo cronológico que a consome rapidamente, a criança Miguilim experimenta a eternidade da infância em um tempo indeterminado, o único capaz de conservar o vigor da imaginação e a criatividade para os demais estágios da vida. Sem ir à escola, Miguilim vivenciou uma educação ativa.

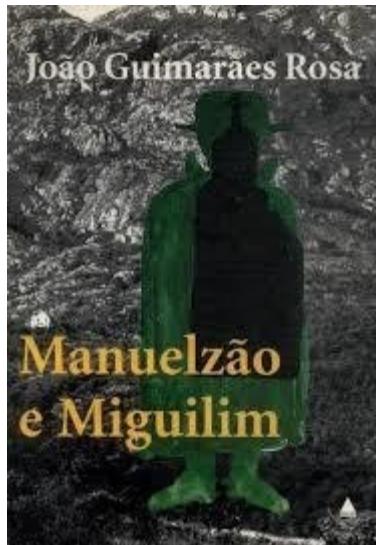
5.4 Miguilim, o cativante personagem de Guimarães Rosa

Guimarães Rosa, como é comumente conhecido, foi escritor, diplomata, novelista, romancista, cronista, sendo as suas obras aclamadas e premiadas pela Academia Brasileira de Letras. As obras diferenciavam-se das demais, em função da linguagem interiorana e por inovações no campo da linguagem, uma vez que dada a erudição do intelectual, o mesmo conseguia juntar as palavras arcaicas com outras palavras, formando novos vocábulos.

⁹⁶ O sertão brasileiro é imenso, porém, na geografia de Guimarães Rosa, sua obra literária situa-se nessa região que abrange os três estados da nação e que abarca três regiões geopolíticas: o Sudeste (Minas Gerais), o Centro-Oeste (Goiás) e o Nordeste (Bahia).

Por que a escolha desse livro (Figura 52)? Em especial em função da novela: “Campo Geral”, onde é retratada a história sob a perspectiva do olhar do doce, sensível e humano de Miguilim.

Figura 52: Capa do livro



Fonte: Manuelzão... (2016).

Embora fosse criança, Miguilim teve que conviver com as inúmeras derrocadas da vida, como: angústias existenciais, infidelidade, traições, entretanto, isso não foi suficiente para Miguilim perder a essência que havia em seu interior.

Nascido em buraco do mato, lugar mais distante que Mutum, onde seus irmãos haviam nascido, Miguilim nasceu em Pau Roxo, na beira do Saririnhém. Miguilim tinha cabelos e olhos pretos, parecia a mãe, e tinha em seu irmão Dito uma forte inspiração.

A novela é marcada pelo lirismo, um olhar subjetivo e poético (no quesito sensibilidade) de Miguilim, ele olha com afeto o cotidiano daquele local onde crescia juntamente com a sua mãe, seu pai, sua avó Izidra e a outra avó Benvida. As lembranças do quintal, as frutas, os banhos de bacia com os olhares atentos em volta, faziam parte do cotidiano de Miguilim, que descrevia esses momentos com uma intensa ternura.

A roça era um lugarzinho descansado bonito, cercado com uma cerquinha de varas, mó de os bichos que estragam. Mas muitas borboletas voavam. Afincada na cerca tinha uma caveira inteira de boi, os chifres grandes, branquela, de toda boa sorte [...] Pai tinha plantado milho, feijão, batata doce e tinha uns pés de pimenteira. (ROSA, 1984, p. 69).

Dito, era a figura que Miguilim mais apreciava, segundo Miguilim DEUS tinha dado muito juízo a Dito, logo em dos conflitos vistos por Miguilim, este é poupadão de vivenciar os conflitos entre a mãe e o pai, onde todos sabiam um dos motivos que o pai “ralhava” com a mãe, e a agredia por diversas vezes: tio Terêz.

- Pai está brigando muito com mãe. Está xingando ofensa muito, muito. Estou com medo ele queria dar em Mamãe...

Era o Dito tirando-o por um braço. O Dito era menor, mas sabia o sério, pensava ligeiro as coisas, Deus tinha dado a ele todo juízo. E gostava, muito, de Miguilim. (ROSA, 1984, p. 20).

Dito, arrastava Miguilim, para o pequeno não presenciar as agressões do pai contra a mãe, outrora o consolava em relação ao Pingo de Ouro, depois de ouvir uma história sobre Cuca, Miguilim nominou esse mesmo cachorro de Cuca, pois a história que tinha ouvido remetia sobre uma pessoa que perdera, em função da morte, a cachorra nominada como Cuca, o mesmo o bichinho de Miguilim.

Miguilim, mesmo tão pequeno, conseguia entender as histórias, tentava proteger a mãe da violência do pai, chegando a criança, a entrar na frente da mãe, para que a mesma não fosse tão brutalmente agredida.

Dante do pai que se irava feito um fero, Miguilim não pôde falar nada, tremia e soluçava; e correu para a mãe, que estava ajoelhada encostada na mesa, as mãos tapando o rosto. Com ela se abraçou. Mas dali já o arrancava o pai, batendo nele, bramando. Miguilim nem gritava, só procurava proteger a cara e as orelhas; o pai tirara o cinto e golpeava-lhe, as pernas que ardiaram, doíram como queimaduras [...] Ninguém tinha querido defender Miguilim. (ROSA, 1984, p. 22).

Esta citação demonstra uma infância sofrida, onde a violência doméstica, a opressão, os gritos, as surras, estavam presentes em sua própria casa. Quantas crianças não poderiam vivenciar essa realidade: pobreza notória, violência constante, uma luta interna constante para não ter o espírito emotivo, delicado, sonhador roubado?!

Desconhecemos os dados em função do silenciamento, ou analisando pelo próprio contexto, a infância ainda não era objeto total de preocupação, a sociedade aceitava de modo passivo, a violência contra crianças e mulheres.

O que chama a atenção nesta citação é como foi retratado a sensibilidade da criança em proteger sua mãe dos maus tratos do pai, e os demais adultos, nada fizeram para proteger o garoto das garras do pai. Isto demonstra a intenção do autor em passar a ideia da passividade, indiferença e principalmente aceitação da geração mais idosa em relação ao que foi exposto.

Koltai para explicitar a violência e a indiferença presentes na cultura deste século, utiliza

no final da produção de seu artigo, a autora Hanna Arendt e será utilizado a reflexão de Koltai para explicar essa indiferença, apatia, violência, vivenciada entre os adultos do mundo de Miguilim:

Cansados e vazios, agitados e violentos, vivemos um tempo sem futuro. Somos, segundo H. Arendt, homens “ressentidos”. Ressentidos contra tudo que nos é dado, inclusive nossa própria existência, ressentidos contra o fato de que não somos criadores nem do universo nem de nós mesmos. Levados por esse ressentimento fundamental a não ver o menor sentido no mundo tal como se apresenta, o homem moderno [...]. (KOLTAI, 1999, p. 80, grifo do autor).

E como fugir desse ressentimento? A resposta de Koltai (1999) é formulada mediante a análise da intelectual Hanna Arendt, é preciso haver gratidão para lutar contra todo esse ressentimento. Isso só pode ocorrer de fato, quando o indivíduo se indignar e revoltar-se da forma como o mundo está vivendo, a partir daí a gratidão será um ato, onde o homem será capaz de exercer “gratidão fundamental pelas coisas elementares que nos são dadas: a própria vida, a existência do homem e o mundo” (KOLTAI, 1999, p. 80).

Essa era a conduta do Miguilim, o pequeno era grato ao que vivenciava, falava com ternura sobre o cotidiano no interior, mesmo inserido na mazela econômica e no caos emocional, ele ainda sim, conseguia enxergar beleza e gratidão em seus dias.

“Vamos rezar, Miguilim, deixa os outros, [...]. Vovó Izidra rezava sem esbarrar, as orações tão bonitas, todas que elas sabia, todos os santos do Céu eram falados [...]. Ela dava água, dava caldo quente, dava remédio”. (ROSA, 1984, p. 135). Miguilim poderia guardar mágoa da avó e não considerar os feitos da avó Izidra, todavia, não eram com esses olhos que esta criança enxergava o mundo e as pessoas.

Miguilim enxergava a miséria do interior, do sertão com um olhar um tanto mágico, pois via beleza na pobreza, nas condições insalubres, a afeição, o amor que Miguilim tinha por algumas pessoas como: Expedito (Dito), sua mãe, fazia aquele local tornar-se especial. Miguilim ouvia a mãe falando sobre o mar, esta dizia que o mar era longe daquele lugar, e o garoto simplesmente pensava: mar, o que é o mar?

Imerso em um ambiente inundado pela mágoa, tristeza profunda da mãe, a severidade opressora do pai e a religiosidade da avó, Miguilim tenta viver um mundo imaginário, para quem sabe, esquecer ou sobreviver ao seu próprio mundo.

É na relação com outros sertanejos, na ausência do pai, que Miguilim vivencia um novo mundo, onde é permitido imaginar. Mediante o contato com outros adultos, Miguilim conhece as histórias daquele povo tão sofrido, entretanto, como Miguilim não conhece o “mundo lá fora”, achava que todas as histórias contadas eram fantasiosas.

Siàrlinda, foi uma senhora que contribuiu para que Miguelim pudesse falar e conhecer os deliciosos doces, Siàrlinda contava inúmeras histórias à Miguelim, isso o encantava e possibilitou que o mesmo desenvolvesse a fala.

Expedito (Dito), embora fosse menor, era o grande companheiro de Miguelim, uma espécie de herói. Drelim a sua irmã gostava de brincar de bonecas, sem ignorar os rituais religiosos, transmitidos pela sua avó batizava todas elas.

Embora algumas análises considerem Miguelim melancólico, não é este o olhar destinado a ele nesta tese, mesmo não sendo estudosas das obras de Guimarães Rosa, tampouco formada na área literária, arrisco em afirmar que não era possível ser feliz num ambiente tão confuso e “indigesto” como o de Miguilim. Inundado muitas vezes por sua tristeza, choro, angústia, medos (como da morte, por exemplo), memórias, Miguilim, muitas vezes, era “salvo” pela comunidade que lhe oferecia o devido alento.

Como o caso de Seo Aristeo, que propiciava o riso, os jogos, as danças e as brincadeiras para o pequeno, poder se expressar e ter um momento onde de fato pudesse ser criança. Seo Aristeo era curandeiro da região, embora os ritos houvessem feito parte do processo de cura do garoto, Seo Aristeo, com a sabedoria advinda do campo, sabia qual remédio poderia utilizar para curar o pequeno: o lúdico, a imaginação, a fantasia, o expressar- se livremente.

O termo ludicidade advém do latim: LODUS, cujo significado é jogo, exercício, ao estudar sobre ludicidade, percebeu-se quão complexo é o tema, uma vez que cada autor no campo teórico faz uma dada definição sobre lúdico. Brugère, por exemplo, associa lúdico com jogos, Tizuko com o brincar, dentre outros.

Aprecia-se neste estudo a concepção de que o lúdico como um ato ligado ao imaginar, no qual o sujeito é livre para expressar suas emoções, sensibilidade, deixar que o corpo “fale por si”, mediante as brincadeiras, a dança, o teatro, a música, dentre outras ações.

Massa (2015) estudou sobre as diferentes concepções em torno da palavra lúdico, e a mesma fez uma observação que apontaremos como relevante nesse processo, uma vez que a nossa percepção sobre a representação de infância apresentada pelo escolanovista Lourenço Filho, tem uma relação com um conceito de infância voltado para a abstração ideal de um grupo humano, e ao valorizar o processo lúdico, no caso os jogos, teriam um fim utilitário, para atender as necessidades do capitalismo, como apontou-se no capítulo anterior.

Encontrando uma nova configuração no caleidoscópio lúdico, buscamos a interface entre jogos e educação dentro de um contexto psicopedagógico – haja vista a forte relação entre a psicologia e a educação. Vários pesquisadores que estudam o fenômeno [...] observam que pedagogos e psicólogos redirecionam o olhar sobre o lúdico de uma visão objetiva (como a antropologia e a sociologia) para uma visão

subjetiva, na qual a criança é o principal ator. Embora aparentemente essa ideia indique uma maior importância ao elemento lúdico, o interesse é utilitarista, pois tem como objetivo usá-lo como artifício ou instrumento pedagógico. (MASSA, 2015, p. 118).

Essa junção entre psicologia e educação ocorreu com o advento escolanovista, sob a perspectiva da citação mencionada anteriormente, pode-se afirmar que o “aprender brincando”, é uma forma de “dizer” para a criança que como ela está usando jogos, ela está brincando.

Na verdade, nesta ocasião, o jogo está sendo utilizado como instrumento para a criança aprender, os jogos, as brincadeiras, nesse sentido, tinham por finalidade em ensinar os conteúdos, portanto, as crianças eram manipuladas a aprender, não exercendo a ludicidade ante a explicação sobre o lúdico apresentada neste trabalho.

Portanto, o jogo, não é um processo lúdico, é apenas um instrumento, para atingir uma determinada finalidade pedagógica: a aprendizagem.

Percebe-se que nesse amaranhado de conflitos internos e externos, Miguilim não tinha a oportunidade de experimentar o que é essencial na infância o brincar, de qualquer forma, o que é inerente a infância (considerado neste trabalho): a imaginação é a empiria de Miguilim para criar o seu próprio mundo, talvez antes fosse o seu único momento de experimentar a ludicidade.

Uma das cenas impactantes no livro (apontamento subjetivo) é a morte do Dito, o pequeno companheiro de Miguilim, possivelmente a referência de homem que desejava ser.

Expedito, fisicamente se assemelhava com o pai, embora fosse o mais novo, era visto como o mais responsável, na visão de Miguilim aquele que sabia comunicar bem com os adultos. Além de Dito, Miguilim tinha outros irmãos: Tomezinho (Tomé), Chica, Liovaldo (este era o irmão mais velho, entretanto, não morava mais com a família), Drelina (Maria Adrelina).

O interessante desta história é notar que o vocábulo Mãe e Pai, são sempre grafados com letras maiúsculas, indicando nome próprio para as figuras de Nhanina e Nhô Bero (Bernardo Caz), respectivamente.

Dito morreu de tétano, causado por um corte no pé, e a descrição detalhada de todo o processo de sepultamento e velório, revelam a riqueza da cultura do sertão, a solidariedade das pessoas em meio a dor, a expressão dessa dor por cada personagem, os rituais de cada religião (africana da empregada Maitina; ou o preto constante da viúva vó Izidra, imersa no catolicismo), a miséria a solidão, , angústia, o vazio em ter que aprender a sobreviver naquele mundo sem o seu principal elo e suporte para o mundo.

O triste diálogo apenas entre Miguilim e Dito demonstra o vínculo forte entre os dois

irmãos, o primeiro, sensível, o segundo, sagaz atento ao que ocorria em sua volta. As broncas entre vó Izidra e sua mãe; os motivos pelos quais o pai agredia a mãe; os amores secretos da mãe; o comportamento dos animais; o mundo parecia que estava nas costas de Dito mesmo tão pequeno.

Na conversa entre Dito e Miguilim (ROSA, 1984); Dito pergunta se Pingo de Ouro o reconheceria, já embargado com o seu choro, Miguilim gritava no céu não, no céu não. Compreendendo os sinais de que Dito iria para um outro plano, influenciado pela religiosidade da avó, acreditava que era no céu que as pessoas boas iriam morar.

Dito conseguiu contar para Miguilim, o quão enciumado ficou de o papagaio saber falar o nome de Miguilim e lhe pedir um beijinho, rapidamente Miguilim se esforçou para que o papagaio aprendesse a falar: *Dito*. O papagaio estava iniciando o processo de soletrar o nome do pequeno, entretanto, já era tarde. Dito não mais escutaria o seu nome a ser emitido pelo papagaio. A morte chegava para Dito. “Faz um feitiço para ele não morrer Maitina! Faz todos os feitiços depressa que você sabe... [...] Drelina branca como pedra de sal, vinha saindo: Miguilim, o Ditinho morreu...” (ROSA, 1984, p. 108).

Várias pessoas participaram do momento de enterrar o corpo de Dito, essas pessoas o carregaram o dia todo a pé, Miguilim demonstrava profunda tristeza pela morte do seu irmão, mas estava contente, por haver tanta gente ali, honrando o seu querido irmão.

Os enxadeiros estavam cortando mato, para pegar as varas de Pindaíba, seu pai ia amarrar o corpo do filho Dito em uma rede de buriti, quando a mãe ousou a contestar e exclarar que seu filho fosse colocado em lençol de alvura.

Então embrulharam o corpo de Dito na colcha de chita, enfeitaram com alecrins, e amarraram dependurado na vara comprida [...] Pai pegou numa ponta da vara, seo Braz do Pião segurou na outra, todos os homens foram saindo. Miguilim deu um grito acordado demais [...] E sojigou Miguilim debaixo de sua tristeza. Todos os dias depois vieram, era tempo de doer. Miguilim tinha sido arrancado de uma porção de coisas, e estava no mesmo lugar. (ROSA, 1984, p. 111).

A taxa de mortalidade da infância no Brasil era muito alta (Tabelas 4 e 5), embora o Brasil tivesse um discurso moderno, a modernidade não havia chegado para a população mais pobre, seja no campo da habitação, do saneamento ou da saúde. Por motivos que hoje consideramos bobos, como diarréia, esta disfunção intestinal resultava em óbito para os pequenos, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4: Mortalidade Infantil – 1870-1940

Ano	Mortalidade Geral (por 1000 habitantes)
1870-1875	31,12
1875-1880	30,19
1880-1885	29,10
1885-1890	28,00
1890-1895	26,84
1895-1900	25,71
1900-1905	24,61
1905-1910	23,61
1910-1915	22,69
1915-1920	21,87
1920-1940	24,94

Fonte: Mortara (1961, p. 113-116 apud YUNES; RIBCGEZEKM, 1974, p. 4).

Tabela 5: Dez principais causas de óbito no Município de São Paulo, 1901

Causas de óbito	1901	
	Nº	%
Diarréia e enterite	1.005	20,1
Bronquite aguda	419	8,4
Broncopneumonia/Pneumonia	346	6,9
Moléstias Orgânicas do Coração	306	6,1
Tuberculose pulmonar	299	6,0
Debilidade congênita	247	4,9
Meningite	121	2,4
Congestão e hemorragia cerebral	85	1,7
Malária	81	1,6
Convulsões infantis	79	1,6
Total	2.988	59,84
Total de óbitos (todas as causas)	4.993	

Fonte: Buchalla (2003, p. 338).

É quase inacreditável uma criança nos dias de hoje morrer em função de diarréia, mas no Brasil dos anos 1920, isso era real. A enterite é uma inflamação no intestino e o caso pode se agravar em decorrência da diarréia. Originária de vírus, bactéria, parasitas e também a ingestão de alimentos contaminados. O contato com aglomerado de pessoas, comunidade, é propício para desenvolver a enterite e diarréia, em função do local sem condição de asseio ou higiene.

As causas listadas anteriormente podem ser identificadas com a descrição do livro: *O cortiço* de Aluisio Azevedo (1890), onde o autor descreve as condições que os trabalhadores viviam, o uso de linguagem como “verme”, denotava o “tom” naturalista de uma literatura que denunciava o local: sujo, escuro, sem ventilação, habitados por ratos juntamente com o aglomerado de pessoas que ali viviam, e faziam uso coletivo de alguns locais: como o banho, banheiro, a água, como prescrito anteriormente (capítulos iniciais).

A primeira edição do Cortiço foi publicada em 1890, e a Revolta da Vacina ocorreu anos mais tarde, em 1904, na cidade do Rio de Janeiro, mesmo local objeto de crítica de Azevedo. Entre os dias 10 a 16 de novembro, o pretexto para essa Revolta foi a determinação da vacina contra a varíola, estabelecida pelo médico Oswaldo Cruz. Todavia, não se pode ignorar de que o Rio de Janeiro, capital do Brasil, passava por um momento de reconfiguração urbanística, liderada por Pereira Passos.

Com a nova arquitetura moderna, *Cortiços* (sinal de pobreza, retrocesso) não tinham espaço na capital, esses locais foram queimados, o presidente Rodrigues Alves determinou a obrigação da vacina e o pagamento de multas a todos aqueles que recusavam a vacinarem. A comprovação da vacinação era obrigatória para matricular-se na escola, trabalho, casamento, viagens.

O Rio de Janeiro, capital do Brasil, estava assolado pela peste bubônica, varíola e febre amarela, em virtude das condições precárias da capital brasileira na época. Pensar essas condições para a infância ainda tornava-se mais grave essas condições, pois os órgãos biológicos desse grupo humano eram mais frágeis e vulneráveis.

O Brasil, um país predominantemente agrário, com distintas peculiaridades em cada região. A narrativa apresentada passa em Campo Geral, no interior de Minas Gerais. O Campo Geral está localizado no sertão mineiro, por isso, a ideia de vazio demográfico (rememorado constantemente pela mãe de Miguilim) é tão visível. Economicamente era destituída de atrativos, a população ali era considerada alheia ao mundo civilizado.

Os Sertões foram definidos pelos primeiros cronistas da época colonial em relação ao seu afastamento dos núcleos populacionais, sua escassa população, pela dificuldade em transitar pelos seus caminhos, quase sempre trilhas dentro de matas, e pelo perigo constante de ataques de feras, de índios ou de quilombolas. (AMANTINO, 2001, p. 31).

O sertão era um território geográfico antagônico ao que se via no litoral ou nas grandes capitais, a vegetação, não era dominada pelas florestas ou matas, no sertão a caatinga predomina, os desertos são expressivos, por isso, na visão do europeu, e esse olhar perpetuou-

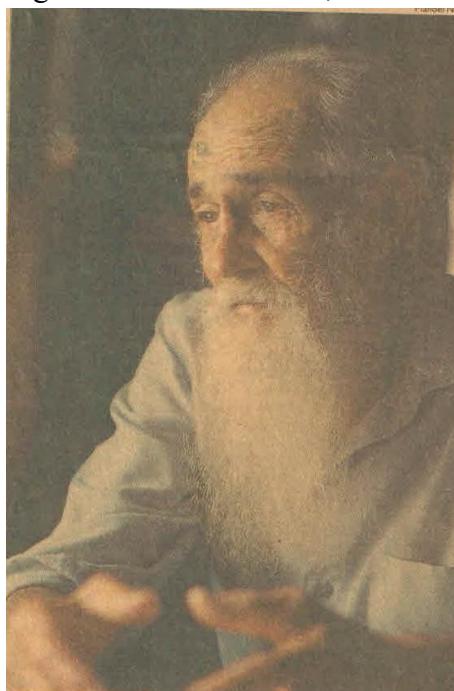
se/perpetua-se ao povo brasileiro, o sertão é um local que carece de um espírito civilizatório, moderno, tecnológico, com avanços sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, em termos de investimentos para um Brasil que deveria avançar, o sertão foi negligenciado, pois ali na perspectiva da burguesia, da elite, do Estado, nada prosperava.

Historicamente, o sertão norte-mineiro, sua geografia e sua sociedade foram tratados de maneira pejorativa, no contexto nacional, frente as suas peculiaridades no que se refere ao litoral brasileiro. De um lado, uma região ocupada por europeus que introduziram suas atividades na costa litorânea e a tornou moderna, industrializada e urbana. (SOARES; FRANÇA, 2016, p. 7).

Se naquela região era nominada como sertão, as pessoas que ali moravam residentes naquele local eram designadas como sertanejas, ou seja, no sertão a comunidade ainda era “apegada” a um Brasil velho, arcaico, ultrapassado, com modos de vida extremamente peculiares e nada civilizados, na ótica da modernidade.

O sertão mineiro escrito sob o olhar de João Guimarães Rosa foi inspirado em um personagem real: senhor Manuelzão – Manuel Jesus Rodrigues⁹⁷ (Figura 53). O escritor mineiro organizou uma boiada para compreender melhor o cotidiano do homem sertanejo, o trajeto iniciou-se na Fazenda Siga, no distrito de Três Marias (Minas Gerais-MG), dez dias depois o trajeto findava em Araçaí, vizinho do local onde Rosa nasceu: Cordisburgo.

Figura 53: Manuel Nardi, o Manuel Jesus Rodrigues, ou, Manuelzão de Guimarães Rosa



Fonte: Peixoto (1997).

⁹⁷ Escrita inspirada no artigo do jornal *on line*. Cf. Rodrigues (2016).

Nessa empreitada se juntou ao grupo, o vaqueiro Manuelzão. Para homenageá-lo, Manuelzão torna-se o protagonista de sua história. Segundo as pessoas que conheceram Manuelzão, afirmavam que o personagem descrito na obra era tal qual o sujeito Manuelzão.

Após a morte de sua mãe, Manuelzão resolve atender o pedido da progenitora em construir em suas terras uma capela para homenageá-la. A capela foi construída, ao lado dessa o túmulo da mãe de Manuelzão está enterrado. A capela foi inaugurada com uma grande festa, os demais fatos que ocorrem na obra: Manuelzão é uma mistura entre ficção e realidade.

Tanto a história de Manuelzão, como de Manuelim foi redigida em homenagem a figura cativante do senhor Manuelzão (Figura 54).

Figura 54: A Capela e a Foto de Manuelzão



Fonte: Rodrigues (2016).

João Guimarães Rosa formou-se em medicina e atuou no interior de Minas Gerais. Em 1934 ingressou na carreira diplomática, atuando em Bogotá, Paris e Hamburgo.

Rosa consegue retratar as mazelas sociais, econômicas e as crises existenciais que acomete o homem do sertão e o homem universal, por isso, as suas obras conseguem atingir leitores tão diversificados.

Retomando a história de Miguilim, e prosseguindo para o desfecho dessa história, após o a morte do irmão, Miguilim leva um tempo para recuperar-se, após esse fato, a vida o “obriga” a amadurecer. Miguilim passa a trabalhar com o pai na lavoura e tem conflitos constantes para manter-se alegre, seo Aristeo torna-se um conselheiro neste aspecto para Miguilim.

E assim, Miguilim passava os dias, até que novamente é vítima de uma nova dor nas

costas, no ombro e fica acamado, Miguilim que achava que o pai não o amava, após ouvir o diálogo do nho Beró dizendo o quanto sentia pela má sorte dos filhos, intui que o pai o amava da maneira dele.

Miguilim assusta-se com o alvoroço na casa, pois ficaram sabendo que seu pai havia matado Luisaltino, e posteriormente encontraram o pai de Miguilim enforcado num cipó, havia se suicidado.

Após essa má notícia, Miguilim se recupera e volta a passear, tio Terêz volta a freqüentar a casa, e vó Izidra por não ter mais o filho fica desolada e sem ter o que falar ou fazer em relação ao relacionamento da ex nora com o Tio Terêz, decidi ir embora.

A sorte do garoto mudará, quando conhece dois homens que chegam ao Mutum para caçar, um deles era Doutor Lourenço, o qual estranha a atitude de Miguilim em sempre fechar os olhos para enxergar melhor.

Dr. Lourenço fez alguns testes no garoto, pediu para o mesmo colocar os óculos que o médico utilizava, a partir daí Miguilim passou a enxergar a cena e a paisagem daquele local, para ele era tudo lindo.

E Miguilim olhou para todos. Com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros em cima do morro, aqui a casa. [...] Olhou, mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são josés, como um algodão. O verde dos buritis, na primeira vereda. Mutum era bonito! Agora ele sabia. [...] Miguilim entregou a ele os óculos outra vez. Um soluçozinho veio. [...] Nem sabia o que era alegria e tristeza. Mãe o beijava. [...] (ROSA, 1984, p. 142).

O médico gosta do garoto e o convida a ir com ele para a cidade estudar. Necessitando da aprovação da mãe, esta com o amor genuíno de quem entende que as pessoas devem ser livres para seguir o seu próprio caminho, a mãe de Miguilim o encoraja a acompanhar o doutor, pois assim ele teria a chance em ser alguém na vida.

Naquele momento Miguilim pede o óculos do doutor, e enxerga a mãe, e admira-se com a beleza daquela, o tio Terêz ele considera parecido com o pai, consegue enxergar o quão belo Mutum era, o desfecho é tomado de emoção, não apenas pela cena imaginada, como também pelos dizeres que Miguilim lembra de Dito falar: “Sempre alegre Miguilim, sempre alegre....”, recebe os doces da mãe, os beijos da Rosa e direciona à uma nova etapa de sua vida.

A infância na perspectiva dos diferentes personagens retratados por Guimarães Rosa tem as seguintes formas: o pai de Miguilim e vó Izidra, são figuras amargas, ressentidas que consideram bobagem esse tempo da infância, por isso, torcem para que as crianças cresçam logo. Nho Bernô tem uma visão racional, utilitária e pragmática sobre a vida, por isso, não

consegue compreender o olhar imaginativo, sensível de Miguilim.

Miguilim assim como a mãe, era sonhador, tomado por lirismo, via poesia nos morros de Mutum, na paisagem seca e árida do sertão mineiro, era melancólica, saudosista e sensível.

Miguilim era o oposto dos adultos, sua visão era antagônica ao mundo adulto, ele desejava brincar, ter contato mais profundo com os animais, apelava e agredia que não sabia tratar bem os animais, não tinha uma boa perspectiva a respeito do mundo adulto, por isso, desejava permanecer criança.

A visão míope de Miguilim permitia que o mesmo fosse um pouco poupadão das relações egocêntricas, frias as quais os adultos viviam, e com o seu olhar emburrado, pode valorizar a visão que enxergava e percebia os pequenos elementos de perto. Isto tornava Miguilim mais distante do mundo adulto e mais próximo do seu “eu lírico”.

A ótica de Miguilim, de um lado era limitadora, por outro, era a janela para visualizar o sentido da vida, mantendo uma visão otimista, “sempre alegre...”.

Se Guimarães Rosa enaltecia o homem simples, do sertão, falando sobre os desafios, expondo as mazelas do sertanejo, no Brasil início do século XX⁹⁸, os literários enalteceram a modernidade, a vanguarda, a linguística brasileira, as artes criadas em solo brasileiro.

A Semana da Arte Moderna foi o marco revolucionário para expor aos brasileiros e aos demais países à consolidação de um Estado Nação, independente, com linguagem própria e identidade singular.

A Primeira República se constituiu num tempo de consolidação do parque industrial brasileiro. O processo, que teve início ainda no século XIX, de forma embrionária e tímida, assistiu seu desenvolvimento no limiar do século XX. Foi este fenômeno que provocou mudanças profundas na ordem social vigente. Os diferentes grupos constitutivos do tecido social viveram conflitos intensos na arena pública brasileira. O enfrentamento com as velhas oligarquias era inevitável, dado o descompasso entre as transformações na base social e a manutenção do estilo de poder que vigorava desde o século anterior à República (MENEZES, 2013, p. 226).

O país lidava com um público diverso, escravos recém libertos, porém ainda dependente de seus senhores, uma classe média emergente, camponeses e migrantes buscando novas perspectivas no espaço urbano, uma multidão com a ilusão de que haveria um novo tempo, em um novo mundo, entretanto naquele momento o que se via era a miséria se alastrando mundo afora e a exclusão do “bem estar” o qual a sociedade capitalista, liberal, promoveria a sociedade.

Velhas práticas institucionalizadas e enraizadas no meio político não permitiram que o

⁹⁸ Em 2012, na dissertação de Rocha, há uma perspectiva sobre a modernidade, inspirada em Souza, Ianni, dentre outros.

todo de país a modernidade, pois, o discurso era inovador, entretanto, as condutas pertenciam àquele país “velho, oligárquico e ultrapassado. A modernidade chegou, mas, para poucos.

A população em diversos momentos se rebelou contra os atos opressores, determinantes, excludentes de uma elite privilegiada e que desejava exterminar de qualquer modo os famigerados miseráveis domiciliados nas vias urbanas, alheio aos benefícios da sociedade capitalista.

Qualquer reivindicação, protesto, era considerado como um ato a ser resolvido pela polícia, cita-se o exemplo da Revolta da Vacina, pois tais grupos atrapalhavam e travancavam a ordem, o avanço e o progresso do país.

Cita-se que esse o progresso do país, era para poucos, por isso, nomina-se como um avanço conservador, onde as riquezas ainda permaneciam nas mãos de poucos, enquanto a grande parte da população deveria se submeter às horas intermináveis de trabalho, sem condições dignas de trabalho e com parca remuneração.

A Era Moderna foi marcada por inovações, fosse no campo econômico, social, político, na científicidade do saber, no avanço dos estudos médicos, o homem cada vez mais era o centro de toda a atividade humana, dissipando os dogmas religiosos, a existência prevalecia ante a essência, era o momento da educação entrar em cena, e libertar-se o homem de qualquer visão ingênuas e essencialista a respeito do mundo.

“A pedagogia da existência se voltaria para o individuo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência faz apresentar o educando, ou a criança, como o verdadeiro sujeito da educação”. (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 133).

Não era possível falar sobre o progresso de um Estado, com uma taxa tão elevada de analfabetos, ou falar de um planejamento de uma Nação livre, se o número de escolarizados era uma parcela mínima da população que tinha condições para custear a educação, o que impedia a transformação das matizes qual o país estava alicerçado.

Uma nova sociedade, para um novo tempo, era preciso portanto, pensar em uma nova educação, em uma nova escola, para salvar a população da ignorância, e das condições miseráveis as quais estavam subordinadas.

Cada um dos ideários escolanovistas tem de ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gerado. No Brasil havia vontade, fazia tempo, de acelerar a industrialização. E já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para o “novo”, para a vida industrial. Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia. (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 135).

Nesse contexto, inspirado nas ideias liberais, democráticas do estadunidense John Dewey, que creditava na democracia uma filosofia de vida a ser vivenciada por uma comunidade, interligada, vivenciando a democracia em cada poro social, a democracia não deveria ser apenas uma questão política, mas a própria sociedade.

Dewey assertava que a educação tem um caráter pragmático, por isso, é capaz de resolver os problemas da sociedade e por ser um microorganismo dessa sociedade, deveria preparar o homem para viver esse espaço social democrático.

Afinal de contas, a sociedade estava submetida às constantes mudanças, grandes transformações e nada está estático nesta sociedade, o universo era [...] um mundo aberto, infinitamente variegado, mundo que, no velho sentido, a custo pode ser chamado de universo; tão múltiplo e extenso que não há possibilidade de o sintetizar e condensar em nenhuma fórmula (DEWEY, 1959, p. 86).

Não se pode conceber uma sociedade moderna sem pensar nas transformações, por isso, a escola deveria rever o *modus operanti*, estabelecido nas instituições, era preciso reconfigurar os programas escolares, repensar nas técnicas de ensino, a científicidade deveria prevalecer no meio educacional, aproximando, assim, a criança do meio social o qual ela fará parte.

Dessa forma, pode-se dizer que o movimento emergente para uma escola nova não foi revolucionário, mas reformista, uma vez que as bases sociais e econômicas, não seriam alteradas, pois no princípio liberal filosófico, pois Dewey cumpria a agenda moderna, liberal econômica prevalecente nos Estados Unidos.

Tal ideia transposta por Anísio Teixeira no Brasil inspirava os alunos a se esforçarem para alcançar o mérito de “subir” a escalada social e econômica, esse esforço no campo educacional; somado com as aptidões naturais, resultaria no êxito individual, o que contribuiria com a melhoria do coletivo.

A escola não estaria a serviço do Estado, nem das ciências, na perspectiva de Dewey, mas para servir à sociedade em constante movimento, por isso, a escola deveria repensar constantemente as suas finalidades, objetivos e métodos de ensino. Destarte, a escola servia a sociedade daquele tempo, por isso, o caráter utilitário e pragmático da sociedade.

Mas o ideário educacional renovador desenvolvido no Brasil a partir dos anos de 1920 não foi, todo ele, inspirado em concepções deweyanas. [...] Houve também um escolanovismo francamente taylorista e funcionalista, com marcada ênfase na eficiência dos procedimentos escolares, na simples adequação do indivíduo à ordem social e ao ritmo da indústria em ascensão. (CUNHA, 2001, p. 98).

No interior da efervescência de novos projetos sociais, nova ordem econômica, o grupo de intelectuais, se tornam signatários de um documento, cuja proposta era apresentar um Movimento renovador e reformador das propostas educacionais que estavam postas, por consequência reformar os pilares da sociedade.

5.5 Considerações parciais

No ano de 1932, é publicado o Movimento da Escola Nova e proclamado os ideais a serem perseguidos e consolidados por meio da educação: laicidade da educação, coeducação dos sexos, educação para todos, são os principais elementos fundantes desse Manifesto.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário [...] A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições. (LOURENÇO FILHO et al., 1929).

Os pontos estruturantes da escola nova estavam postos, e diversos estudos, pesquisas, têm debruçado sobre o tema para compreender: metodologias de ensino, filosofia escolanovista, objetivos e finalidades educacionais, embate entre Igreja Católica e Liberais, formação de docentes, laboratório pedagógico e todas essas pesquisas são relevantes para o meio educativo, em especial para a história da educação.

Dentre os signatários desse documento, considerado como marco da Escola Nova no Brasil, elegeu-se o intelectual Lourenço Filho, para desvelar qual é a representação de infância para esse intelectual, um dos signatários do manifesto da escola nova.

Percebeu-se que os postulados filosóficos incritos no Manifesto não tem relação alguma com o que está inserido nas obras literárias analisadas, a representação de infância impressa por Lourenço Filho é completamente antagônica. É uma criança uma, universal, burguesa, cordada, que aprende, vive para ser útil ao labor, a sociedade e ao progresso da civilidade.

Na obra de Guimarães Rosa, deparamos com uma criança ingênua, sensível, cujo encantamento do mundo é palpado pela percepção das emoções, do afeto, ora influenciado pelo

irmão, ora pela mãe.

Uma criança que mesmo em meio as angústias, ao peso das responsabilidades e dificuldades, as perdas tão essenciais, vislumbrava um futuro, cuja esperança tornou-se real, quando pode exergar o mundo sem o auxílio de outrem.

CONCLUSÃO

Este estudo foi finalizado mediante uma constatação não esperada. A priori, influenciada pela leitura de Heywood (2004), levantou-se a suposição de que as obras redigidas por Lourenço Filho, no tempo delimitado de 1932 a 1956, atestariam a hipótese de que para cada representação de criança, há uma conceituação, concepção de criança, inserida num contexto geográfico e histórico.

Por que considerou que lograriamos êxito nesse percurso? Levando em consideração a defesa escolanovista, sobre a especificidade da etapa da criança, o estudo biológico e psicológico sobre a criança conseguiria atestar a hipótese inicial. Dessa forma, organizamos a estrutura do nosso estudo para falar sobre a infância e o conhecimento, pois para os saberes constituírem é preciso levar em conta a relação entre a infância e o conhecimento, pois considerou a infância neste trabalho como um grupo humano hábil a pensar, sentir, opinar, participar, ser o agente principal de sua história.

Posteriormente estudamos sobre a representação presentes de infância nos diversos períodos cronológicos e geográficos, depreendeu-se que representação influenciava a modelagem de conduta social de cada ser, bem como na relação intergeracionais. Dessa forma, identificou-se que nenhuma representação é neutra, sempre advém da leitura de um grupo superior que exerce o poder sobre outrem. A utilização da literatura como fonte, possibilitou a visão de que a realidade apresentava a criança criada/empregada, negligenciada, enganadora, vaidosa, delаторa, mesquinha, características que nem sempre eram evidenciados nos arcabouços pedagógicos, educacionais.

Com o objetivo de atestar a hipótese inicial estudamos sobre os postulados humanistas à escola ativa, neste capítulo constatamos a dissolução inicial de nossa hipótese, pois localizamos no pensamento de Ferrière, que toda a alegria, curiosidade, interesse, observação, criatividade postulada pela Escola Nova era para atender os fins da sociedade capitalista, sendo assim, a natureza infantil não seria individualizada, mas, universal. Não haveria uma filosofia nova que priorizasse o caráter presente na infância: a imaginação, mas um princípio educativo o qual remeteria a natureza da criança para fins pragmáticos, não respeitando a ludicidade presente nesta etapa vital.

No capítulo direcionado a essa investigação: identificar a representação de infância nas obras de Lourenço Filho, nos anos de 1932 a 1956, constatamos o inimaginável, aquilo que Lourenço Filho redigiu em um documento tão mister para a reforma social e do campo educacional, juntamente com outros signatários, é completamente ambivalente e em muitos

pontos sontraditórios comparado com o pensamento imerso nas obras literárias da Série Graduada de Leitura Pedrinho. Rememora-se as palavras de Kramer ao longo da tese, muitas vezes, o ideal de infância construído pela burguesia é ambivalente, contraditório e abstrato e foi exatamente isso o que identificamos nos literatos pesquisados.

Certificou-se uma infância com caráter universal, abstrata, diante da infância que encontramos nas obras literárias. As diferentes concepções de criança não estavam correntes em seus textos, não havia desejo, alegria, necessidades e atividades que estimulassem a leitura e a escrita. Havia uma infância *una*, universal: pragmática.

A preocupação com o desenvolvimento infantil nas obras pesquisadas primava aguçar as características basilares desta etapa: curiosidade, observação, alegria, a fim das crianças, quando adultas serem imbuídas de condutas e pensamento para cooperar com o avanço da sociedade capitalista, modelando principalmente as condutas civilizatórias, enaltecedo a Pátria, o amor ao trabalho, a Deus e à família tradicional burguesa.

Prevaleceu nas obras estudadas os aspectos sociais, biológicos e pouco encontramos a científicidade da Psicologia, averiguou-se essa área do saber ao refletir sobre que em cada etapa de leitura há uma necessidade cognitiva, com desafios e limitações a serem observados.

Destaca-se que encontramos na obra de Guimarães Rosa outro “tipo” de criança, e várias infâncias em uma só família, estas em nada se assemelhavam com os valores apregoados pelos livros de Lourenço Filho. A hipótese inicial foi desconstruída para “nascer” uma tese completamente diferente da esperada, mas não menos importante e necessária.

Assevera-se de que a representação de infância nas obras de Lourenço Filho apresenta um único tipo de infância, uma imagem de criança construída para atender os progressos econômicos e sociais, uma criança universal correspondente à sociedade burguesa. À essa criança a escolaridade era propiciada para incutir padrões morais, amor ao trabalho, reverência a DEUS e honra à família tradicional burguesa. Dessa forma, a escrita vigente na Série de Leitura Graduada de Pedrinho, formou mentalidades de crianças nas quatro primeiras séries primárias, cuja faixa etária poderia variar entre 7 a 12 anos, preocupadas e direcionadas para atender as ordens vigentes. O brincar, o imaginar, o criar como estágios da natureza infantil, senão fosse para atender fins utilitários, não eram bem vindos no espaço escolar.

A infância era única e a modelagem cívica preceito necessário para as obras de Lourenço Filho nos anos de 1932 a 1956.

REFERÊNCIAS

20 IMAGENS que provam que as crianças de hoje não são como as de antigamente. *In:* GADOO. [S. l.: s. n., 2016]. Disponível em: <https://www.gadoo.com.br/entretenimento/20-imagens-que-provam-que-as-criancas-de-hoje-nao-sao-como-as-de-antigamente/>. Acesso em: 4 out. 2016.

[CAPA do livro *Trois Pionniers de L 'éducation nouvelle*]. *In:* GUTIERREZ, Laurent. **Histoire du mouvement de l'Education nouvelle en France (1899-1939)**. [S. l.: s. n.], 1 set. 2011. Disponível em: http://hmenf.free.fr/IMG/jpg/Ferriere_1928.jpg. Acesso em: 3 nov. 2018.

A CARTA do Chefe Seattle ao Presidente dos Estados Unidos da América em 1854. [S. l.: s. n.], 24 set. 2015. Disponível em: <http://ecologambiente.blogspot.com/2015/09/a-carta-do-chefe-indigena-seattle-para.html>. Acesso em: 4 fev. 2018.

A GATA borralheira (Cinderela). Versão Charles Perrault. Publicado por Histórias contadas. [S. l.: s. n.], 26 mar. 2014. 1 vídeo (4 min 12). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lj32JjTyN-4>. Acesso em: 4 out. 2016.

A PRIMEIRA vez de “Os Miseráveis” de Victor Hugo. *In:* LP&M EDITORES. [S. l.: s. n.], 2010-2013. <http://www.lpm-blog.com.br/?p=20434>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABBOTSHOLME SCHOOL: every moment matters. [S. l.: s. n.], 15 fev. 2016. Blog. Disponível em: <http://blog.abbotsholme.com/2016/02/22/countryfile-at-abbotsholme-part-3-of-3-filming-and-post-filming/gardening/>. Acesso em: 3 nov. 2018.

ABREU, Raquel de. **O Pedrinho de Monteiro Lobato e o Pedrinho de Lourenço Filho:** dois intelectuais, dois Brasis. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Curitiba, 2014.

ABREU, Raquel de. **A Série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em Lourenço Filho.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ADOLPHE FERRIÈRE L'école active. *In:* GUTIERREZ, Laurent. **Histoire du mouvement de l'Education nouvelle en France (1899-1939)**. [S. l.: s. n.], 1 set. 2011. Disponível em: http://hmenf.free.fr/rubrique.php3?id_rubrique=50. Acesso em: 3 nov. 2018.

ADOLPHE FERRIÈRE. *In:* FLOCON D'ÉPICES. [S. l.: s. n.], 9 set. 2016. Disponível em: <https://flocondepiceswordpresscom.wordpress.com/2016/09/09/adolphe-ferriere-lecole-active/>. Acesso em: 3 nov. 2018.

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. A cidade como construção moderna: Um ensaio a respeito de sua relação com a saúde e as "Qualidades de Vida". **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 17-30, jan./fev. 1990. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-1290199000100003>.

AGUAYO, Alfredo Miguel. **Didática da escola nova**. Tradução e notas de J.B. Damasco Penna e Antonio D'Avilla. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 3. Atualidades pedagógicas, v. 15).

AIUB, Mônica. Heráclito de Éfeso: o saber flui. **Filosofia, Ciência & Vida**, São Paulo, p. 1-4, [2005]. Disponível em: <http://www.institutointersecao.com.br/artigos/Monica/heraclito.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

ALMEIDA, Ronaldo de. O que significa o crescimento evangélico no Brasil? **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, n. 52, 1 nov. 2011. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-que-significa-o-crescimento-evangelico-no-brasil/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

AMANTINO, Márcia. **O mundo das feras**: os moradores do Sertão Oeste De Minas Gerais: século XVIII. 2001. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

ANSEDE, Manuel. A mulher que “destruiu” centenas de bebês para salvar suas mães dos nazistas. **El País**, Madrid, 18 ago. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/16/internacional/1534433283_583698.html. Acesso em: 28 jan. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARISTÓTELES. **Obras completas sobre a alma**. Coordenação de António Pedro Mesquita. Tradução de Ana Maria Loio. Revisão Científica de Tomás Calvo Martinez. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Imprensa Nacional-Casa Da Moeda Lisboa, 2010. (Biblioteca de Autores Clássicos).

ARISTÓTELES. In: EBIOGRAFIA. [S. l.: s. n.], 2000-2018. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/aristoteles/>. Acesso em: 8 set. 2018.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Aluizio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho antes de 1930. Emprego e “desemprego” na cidade de São Paulo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 80, p. 91-106, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a07n80.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002008000100007>.

BARRETO, Lima. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. [S. l.: s. n.], 1915.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

BECKER, Kirk A. **History of the Stanford-Binet Intelligence Scales: Content and Psychometrics.** Itasca: Riverside Publishing, 2003. (Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition. Assessment Service Bulletin Number 1). Disponível em: https://www.hmhco.com/~/media/sites/home/hmh-assessments/clinical/stanford-binet/pdf/sb5_asb_1.pdf?la=en. Acesso em: 12 set. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução, apresentação e notas Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e Literatura Infanto Juvenil.** São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

BIG Read Recap: Tom Sawyer, Chs. XXXIII-XXXV, Conclusion. In: THE KANSAS CITY PUBLICA LIBRARY. Kansas City, 26 out. 2011. Disponível em: <https://www.kclibrary.org/blog/kc-unbound/big-read-recap-tom-sawyer-chs-xxxiii-xxxv-conclusion>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BILAC, Olavo. **As poesias de Olavo Bilac.** 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1888.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

BLACKBURN, Robin. Por que segunda escravidão? In: MARQUESE, Rafael *et al.* **Escravidão e capitalismo histórico no século XIX.** Cuba, Brasil e Estados Unidos. Tradução de Angélica Freitas. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 12-50.

BOAVENTURA, Maria Eugenia. **22 por 22.** A Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos. São Paulo: EDUSP, 2000.

BOSI, Alfredo. Formações ideológicas na cultura brasileira. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 275-293, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a21.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000300021>.

BRITO, Raquel. **Segunda guerra mundial:** resumo completo, filmes e exercícios! [S. l.: s. n.], 26 jun. 2018. Blog. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/06/26/segunda-guerra-mundial-resumo/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2001.

BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 29-31, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/actafisiatica/article/view/102426>. Acesso em: 10 out. 2018.

BURKE, Peter. **A fabricação do rei:** A construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CABRAL, Celdon Fritzen Gladir S. (Org.). **Infância:** imaginação e educação em debate. Campinas: Editora Papirus, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. 2. ed. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Editora UNESP, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOZO, José Carlos da Silva. Reflexões sobre a abordagem macro e micro na história. **Mneme: Revista de Humanidades**, Caicó, v. 11, n. 28, ago./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1045>. Acesso em: 4 out. 2016.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Imprensa e educação**: o pensamento educacional do Professor Honório Guimarães (Uberabinha- Minas Gerais 1905-1920). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Milene Costa dos Santos de. **Razão e fé uma leitura da obra “Temor e tremor” de Kierkegaard**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2009.

CAVALCANTE, Talita Lopes. Imigração nos Estados Unidos do século XIX: rumo à pobreza. In: JAU, Italo Magno; LOPES, Talita. **Museu de imagens**. [S. l.], 27 abr. 2015. Disponível em: <http://www.museudeimagens.com.br/imigracao-nos-estados-unidos/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CAVALCANTE, Talita Lopes. Werfel, órfão de apenas 6 anos e seus sapatos novos. In: JAU, Italo Magno; LOPES, Talita. **Museu de imagens**. [S. l.], 1 jun. 2014. Disponível em: <http://www.museudeimagens.com.br/orfao-sapatos-novos/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CECIL REDDIE. In: WIKIPEDIA. [S. l.: s. n.], 22 nov. 2018. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Cecil_Reddie. Acesso em: 3 nov. 2018. Biografia de Cecil Reddie.

CENSO 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Rio de Janeiro. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 29 jun. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espiritas-e-sem-religiao>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CHARLES PERRAULT. In: eBiografia. [S. l.: s. n.], 2000-2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_perrault/. Acesso em: 13 set. 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>.

CHRISTIAN Louboutin recria sapato de cristal da Cinderela. **O Globo**, Rio de Janeiro, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/ela/moda/christian-louboutin-recria-sapato-de-cristal-da-cinderela-16954390>. Acesso em: 24 ago. 2016.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

COMENIUS, Iohannis Amós. **Didactica Magna**. Tratado da arte de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. [S. l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Fonte digital: eBooksBrasil.com. Disponível em http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 24 ago. 2015.

COSTA, Dante. **Alimentação do escolar**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde; Imprensa Nacional, 1948.

COUNTRYFILE at Abbotsholme: Part 3 of 3: Filming, and post filmin. In: CUNHA, Andréa Vermont R. S. da; ANDRADE E SILVA, Mariluze Ferreira de. Sobre o conceito de memória em Bertrand Russel. **Metávoia**, São João Del Rei, n. 12, p. 45-60, 2010. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/815696/sobre-o-conceito-de-mem%C3%B3ria-em-bertrand-russel>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CUNHA, Andréa Vermont R. S. da; ANDRADE E SILVA, Mariluze Ferreira de. Sobre o conceito de memória em Bertrand Russel. **Metávoia**, São João Del Rei, n. 12, p. 45-60, 2010.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 88-99, maio/ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>. Acesso em: 15 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200007>.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: a Série de leitura graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950/1970). **História**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 81-99, ago./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000200005>.

DEBUTANTE. In: WIKIPÉDIA. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Debutante>. Acesso em: 29 set. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 1.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução de António Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DOMINGO en Nueva Orleans del siglo XIX: ilustración de stock. In: ISTOCK by getty images. [S. l.: s. n.], 20 mar. 2017. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/es/vector/domingo-en-nueva-orleans-del-siglo-xix-gm655931704-119356289>. Acesso em: 13 nov. 2018.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. Revisão da Tradução Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução M. B. Lourenço Filho. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schröter. Tradução Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. v. 1.

ENCONTRADAS raízes da criatividade no cérebro. **Ciência Online**, set. 2013. Disponível em: <http://www.ciencia-online.net/2013/09/criatividade-no-cerebro.html>. Acesso em: 1 set. 2018.

OS ESTADOS UNIDOS no século XIX: a marcha para o Oeste. In: GUIA na história. [S. l.: s. n.], 3 mar. 2012. Disponível em: <http://guianahistoria.blogspot.com.br/2012/03/os-estados-unidos-no-seculo-xix.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.

FERNANDES, Fabiano Seixas. David Hume sobre imaginação e impossibilidades: uma análise de exemplos literários. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, parte B, p. 166-180, dez. 2011.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinicius de. Os EUA no século XIX. In: KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 86-148.

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. **Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**, [s. l.], v. 13, n. 26, p. 119-145, 2. sem. 2011. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1378>. Acesso em: 25 ago. 2015.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. Educação na América portuguesa: estratégias educativas numa sociedade mestiça (Minas Gerais, séc. XVIII). In: CONGRESSO LUSOBRAZILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Anais** [...]. Évora: Universidade de Évora, 2004.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 19).

GALINDO, Juan Carlos. É possível mentir em um romance sobre o Holocausto? **El País**, Madrid, 27 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/23/cultura/1542966934_093230.html. Acesso em: 1 dez. 2018.

GEBRIM, Virgínia Sales. A coleção “Biblioteca de Educação” e a emergência da criança escolarizada no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. [Anais...]. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5611--Int.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

GENOCIDE of the native americans. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.tumblr.com/search/genocide%20of%20the%20native%20americans>. Acesso em: 4 out. 2018.

GEORG Wilhelm Friedrich Hegel. In: WIKIPÉDIA. [S. l.: s. n.], 14 dez. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Debutante>. Acesso em: 29 set. 2016.

GEORGE, Jacques. D'une histoire et de quelques paradoxes. **Cahiers Pedagogiques**, Paris, n. 395, p. 3-7, juin 2001.

GIACON, Eliane Maria de Oliveira. Natureza e função da literatura. **Web Revista página de debates**: questões de linguística e linguagem, [s. l.], n. 7, p. 1-8, jul. 2009. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/07/Arquivos/06.pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

GIAMBATTISTA VICO. In: WIKIPEDIA. [S. l.: s. n.], 14 set. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Giambattista_Vico. Acesso em: 8 set. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual de São Paulo, 1991.

GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**. Os 2.174 dias que mudaram o mundo. Tradução de Second World War. Tradutores Ana Luísa Faria, Miguel Serras Pereira. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

GILBERT, Roger. **As ideias actuais em pedagogia**. Tradução Ruth Delgado. 4. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1983.

GONÇALVES, Marcos Ferreira. **Roupas de ver Deus**: cotidiano e vestimenta em Salvador (1958-1968). 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

GUIDINI, Fernando; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pedagogia da essência: contexto, princípios, relações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 20., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-9. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2556_1289.pdf. Acesso em: 8 set. 2018.

GUIDO, Humberto. A eterna república natural: direito, natureza e história nas obras de Vico. In: LOMONACO, Fabrizio; GUIDO, Humberto; SILVA NETO, Sertório de Amorim (org.). **Metafísica do gênero humano**: natureza e história na obra de Giambattista Vico. Tradução do Italiano Humberto Guido. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 137-256. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-469-8>.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

HAMBY, Alonzo L. **Um esboço da história americana**. [S. l.]: Departamento de Estado dos Estados Unidos, Escritório de Assuntos Públicos, 2012. Disponível em: https://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf. Acesso em: 4 fev. 2018.

HAMELINE, Daniel. Adolphe Ferrière (1879-1960). **Perspectivas**: revista trimestral de educación comparada, París, v. 23, n. 1-2, p. 395-423, 1993. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ferrieres.PDF> Acesso em: 3 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02195046>.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil um país novo**: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal na infância brasileira na Primeira República. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007.

HEYWOOD, Collin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWM, Eric John. **A era dos impérios**. Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 1971.

HOLANDA, Francisco Ubiram Xavier de. **Do liberalismo ao neoliberalismo**: o itinerário de uma cosmovisão impenitente. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: J. Olympio, 1936. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/23/cultura/1542966934_093230.html. Acesso em: 28 jan. 2019.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. Tradução: Anoar Aiex. Sem data. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os pensadores). Disponível em: http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Ensaio_Entendimento_Humano_Hume.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

HUME, David. **Resumo de um tratado da natureza humana**. Edição Bilíngue. Tradução: Rachel Gutiérrez e José Sotero Caio. [S. l.]: Paraula, 2010.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**. Tradução de Débora Danowski. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

IBGE mostra as cores da desigualdade. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 29 jun. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 20 jan. 2019.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996. v. 56. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1872_1920.shtm. Acesso em: 3 jan. 2019.

IBGE. **Estatística do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

IBGE. Somos Todos Iguais? O que dizem as estatísticas? **Retratos: a Revista do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, n. 11, maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 25 out. 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução J. Rodrigues de Merege. São Paulo: Martin Claret, 1992. (Os Pensadores).

KARNAL, Leandro. A formação da nação. In: KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 20-85.

KELLY, Hillary. Whitewashing. *The New Republic*, [S. l.], 10 Jan. 2011. Disponível em: <https://newrepublic.com/article/81077/huck-finn-mark-twain-revisionism>. Acesso em: 3 nov. 2018.

KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de ironia**. 5. ed. Trad. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOLTAI, Caterina. **Violência e indiferença**: duas formas de mal-estar na cultura. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 76-80, jul./set. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000300010>.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Emoções e sociedade: um passeio na obra de Norbert Elias. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 59, p. 79-98, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5380/his.v59i2.37034>.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830> Acesso em: 7 nov. 2018.

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1986. Temas em debate. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321/1323>. Acesso em: 1 set. 2018.

KUCHPIL, Eneida. **O edifício vertical e a cidade [Imagens da modernidade sob o olhar do espaço público]**. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KURLE, Adriano Bueno. O caráter não ontológico do *eu* na Crítica da Razão Pura. In: SEMANA ACADÊMICA DO PPG EM FILOSOFIA DA PUCRS, 7., 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUC-RS, 2011. p. 235-242. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/edicao7/Adriano_Kurle.pdf. Acesso em: 4 out. 2016.

LACAN, Jacques. **A transferência**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008. (O Seminário).

LE PETIT JOURNAL: 6 August 1894. In: WIKIPEDIA. [s. l.: s. n.], 29 set. 2008. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Le_Petit_Journal_-_6_August_1894.jpg. Acesso em: 3 nov. 2018.

LÉFÈBRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

LEMOS, Ítalo Lins. **O papel da imaginação na epistemologia de Hume**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2005. DOI: <https://doi.org/10.7213/rpa.v23i42.19637>.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. Ann Arbor: Text Creation Partnership, 2003. Disponível em: <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A48896.0001.001?view=toc>. Acesso em: 6 jul. 2015.

LOCKE, John. **Vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. Lisboa: [s. l.], 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

LOURENÇO Filho. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 17, n. 1, p. 53, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n1/09.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000100009>.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **As aventuras de Pedrinho**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. (Série de Leitura Graduada Pedrinho, v. 3).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Estatística e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 11, n. 31. p. 60-73. nov/dez. 1947.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Cartilha do povo**: para ensinar a ler rapidamente. 1.796 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Guia do mestre para ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos, 1968. v. 1. (Série de leitura graduada Pedrinho). Com aplicação prática à cartilha “Upa, Cavalinho!” e ao primeiro livro “Pedrinho”.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Leituras de Pedrinho.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964. (Série de Leitura Graduada Pedrinho, v. 4).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Pedrinho.** São Paulo: Melhoramentos, 1953. 1º livro. (Série de leitura graduada Pedrinho).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária ara a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília, DF: INEP, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström *et al.* **Manifesto dos pioneiros da escola nova.** [S. l.: s. n.], 1929. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/o%20manifesto%20dos%20pioneiros%20da%20educa%E7%E3o%20nova.htm. Acesso em: 1 set. 2018.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström *et al.* Manifesto dos pioneiros da escola nova 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MANUELZÃO e Miguilim. João Guimarães Rosa. In: ESTANTE virtual. [S. l.: s. n.], 12 set. 2016. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/urbanalivraria/joao-guimaraes-rosa-manuelzao-e-miguilim-311147081>. Acesso em: 3 dez. 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1997a. p. 51-77.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil (1776-1950). FREITAS, M. C.(org.). In: MARCÍLIO, Maria Luíza. **A história social da família e da infância.** São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: US-IFAN, 1997b. p. 51-76.

MARINS, Francisco. **Um romance paulista:** um clarão da serra São Paulo: Melhoramentos, 1962.

MARINS, Líliam Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de *As aventuras de Huckleberry Finn*, Mark Twain, traduzida por Monteiro Lobato. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 15-21, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i1.1206>.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. Kant e o problema da origem das representações elementares: apontamentos. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 13, p. 41-72, Jan. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v13/v13a04.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731990000100004>.

MARQUESE, Rafael; SALLES, Ricardo *et al.* **Escravidão e capitalismo histórico no século XIX.** Cuba, Brasil e Estados Unidos. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender:** Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano 9, n. 15, p. 111-130, 2015.

MATA, Sérgio da; MATA, Giullie Vieira da. Os Irmãos Grimm entre romantismo, historicismo e folclorística. **Fênix:** Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia, ano 3, v. 3, n. 2, p. 1-24, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/09%20ARTIGO%20SERGIO%20DA%20MATA.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MATS. Criança africana colocada num Jardim Zoológico. In: DARWINISMO. [S. l.: s. n.], 2 fev. 2014. Disponível em: <https://darwinismo.wordpress.com/2014/02/02/crianca-africana-colocada-num-jardim-zoologico/> Acesso em: 20 jan. 2019.

MENEZES, José Lúcio da Silva. Modernismo brasileiro: muito além da Semana de Arte Moderna de 1922. **Sæculum:** Revista de História, João Pessoa, n. 28, p. 225-238, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogiaN16.3978>.

MOEDAS desaparecidas: escudo de D. Duarte. In: MOEDAS comemorativas portuguesas. [S. l.: s. n.], 7 dez. 2010. Disponível em: <http://moedas-comemorativas.blogspot.com.br/2010/12/moedas-desaparecidas-escudo-de-d-duarte.html>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MONARCHA, Carlos (org). **Lourenço Filho:** outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho.** Pernambuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Por Lourenço Filho:** uma biobibliografia. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-550, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300008>.

MOURÃO, M. Ludmila A. Oliveira. A cultura do politicamente correto e as questões infantis: incompatibilidades e desafios. In: COLÓQUIOS INTERNOS, 2012. [Trabalhos de professores convidados]. São Paulo: Centro de Estudos Psicanalíticos, 2012. p. 1-5. Disponível em: <https://centropsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Texto-A-cultura-do-politicamente-correto-e-as-quest%C3%B5es-infantis.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

MY HOME TOWN: schools. In: PINTEREST. [S. l.: s. n., 2018], Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/2744449747429474>. Acesso em: 3 nov. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

NODARI, Paulo César. **A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAHAMOVICZ, Anete. Infância, raça, “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, Aug. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no Estado de São Paulo (1947-2003)**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Ed. UNESP, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579836688>.

OLIVEIRA, Francisco de. Teatro e poder na Grécia. **Hvmanitas**, [s. l.], v. 45, p. 69-93, 1993. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclasicos/publicacoes/ficheiros/humanitas45/04_Oliveira.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PANCINO, Cláudia; SILVERIA, Lígia. Pequeno demais, pouco demais. A criança e a morte na Idade Média. **Cadernos de História da Ciência**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 179-212, jan./jul. 2010. Disponível em: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2018.

PAULA, Giovana Romero *et al.* Neuropsicologia da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300006. Acesso em: 20 abr. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEIXOTO, Paulo. Manuelzão morre em Belo Horizonte. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 maio 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/06/cotidiano/23.html>. Acesso em: 1 nov. 2018.

PEÑA, Devon G. Scientific Racism. In: OBOLER, Suzanne; GONZALEZ, Deena (Ed.). **Oxford Encyclopedia of Latinos and Latinas in the United States**. New York: Oxford University Press, 2005. v. 4. Disponível em: <http://mexmigration.blogspot.com/2013/05/a-history-of-scientific-racism.html>. Acesso em: 1 nov. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Getúlio Vargas**: O estadista, a nação e a democracia. Ensaio para livro sobre Getúlio Vargas organizado por Pedro Cezar Dutra Fonseca e Pedro Paulo Bastos. Versão de 4 de junho de 2009. São Paulo: FGV, 2009. (Texto para discussão, 191). Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2663/TD%20191%20-%20Luiz%20Carlos%20Bresser%20Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-8925_21_2.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura. **Revista de História das Ideias**, Coimbra, v. 21, p. 33-57, 2000. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-8925_21_2.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da história e da literatura. **História da educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 31-45, jul./dez. 2003.

PIKLER LÓCZY USA. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://pikler.org/?v=f24485ae434a>. Acesso em: 24 jan. 2019.

PRADO, Antonio Carlos; ORTIZ, Elaine. No começo da revolução industrial... **Isto é**, São Paulo, 6 maio 2016. Disponível em: https://istoe.com.br/452780_NO+COMEKO+DA+REVOLUCAO+INDUSTRIAL/. Acesso em: 3 nov. 2018.

PRINCIOTTI, Rogério. 80 fotos antigas de crianças brincando. In: SWEET & FLUFFY. [S. l.: s. n.], 21 fev. 2017. Disponível em: <http://sweetfluffy.com/2017/02/21/80-fotos-antigas-de-criancas-brincando/>. Acesso em: 4 out. 2017.

RAMOS, Francine. As ilustrações da primeira edição do livro Os Miseráveis. **Revista Digital Livro & Café**, [s. n.], 4 fev. 2016. Disponível em: <https://livrocafe.com/2016/02/04/as-ilustracoes-da-primeira-edicao-do-livro-os-miseraveis/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ROCHA, Angélica Pinho Martins Rocha. **Grupo Escolar Professora Alice Paes**: trajetória dos egressos e currículo escolar (Uberlândia- Minas Gerais 1965-1971). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

RODRIGUES, Léo. Guimarães Rosa e Manuelzão: a amizade de oito dias que gerou uma obra de sessenta anos. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 18 jul. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-07/guimaraes-rosa-e-manuelzao-amizade-de-oito-dias-que-gerou-uma-obra-de-60>. Acesso em: 14 dez. 2018.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Criança, o botão da inocência:** as roupas e a educação do corpo infantil nos “anos dourados”. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANNA, Manuela. Manifestações da aparência e engano da presença no conceito moderno de imaginação. In: LOMONACO, Fabrizio; GUIDO, Humberto; SILVA NETO, Sertório de Amorim (org.). **Metafísica do gênero humano:** natureza e história na obra de Giambattista Vico. Tradução do Italiano Humberto Guido. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 285-304.

SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO. Para preservar a história do Pacaembu, Museu da Santa Casa de São Paulo firma parceria. São Paulo: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 2017. Disponível em:
<http://www.santacasasp.org.br/portal/site/pub/12250/para-preservar-a-historia-do-pacaembu--museu-da-santa-casa-de-sao-paulo-firma-parceria>. Acesso em: 28 jan. 2019.

SANTOS, Gildo. O trabalho infantil na Revolução Industrial. In: PROFESSOR Gildo Santos. [S. l.: s. n.], 18 out. 2015. Disponível em:
<http://professorgildosantos.blogspot.com/2015/10/o-trabalho-infantil-na-revolucao.html>. Acesso em: 3 nov. 2018.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre Escola Pública e Escola Privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p.131-149, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 78, p. 265-282, abr. 2002. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 23. ed. Campinas: Editores Autores Associados, 1999. (Coleção: Polêmicas de Nossa Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Editores Associados, 2007.

SCHLEGEL, Alexander *et al.* Network structure and dynamics of the mental workspace. **Proceedings os the National Academy of Science**, [s. l.], v. 110, n. 40, p. 16277-16282, 16 set. 2013. Disponível em: <http://www.pnas.org/content/pnas/110/40/16277.full.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1311149110>.

SELENE, Fábio. ¿A que jugaban en el siglo pasado? In: BONIS FORO. [S. l.: s. n.], 14 jan. 2015. Disponível em: <http://www.bonisforo.com/t45616p25-a-que-jugaban-en-el-siglo-pasado>. Acesso em: 4 out. 2016.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 173-190, jun. 2008.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. A infância no processo civilizador. Dossiê temático Infância e Educação. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano 3, n. 4, p. 11-27, jan./jun. 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da Educação Pública algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em: 1 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

SIR FRANCIS Galton...el hombre capaz de medirlo todo. In: SCIENTIA. [S. l.: s. n.], 19 jul. 2011. Blog. Disponível em: <https://scientiablog.com/2011/07/19/sir-francis-galton-el-hombre-capaz-de-medirlo TODO/>. Acesso em: 1 nov. 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1. (Os Economistas).

SMITH, Adam. Sobre o financiamento de instalações educativas para os jovens (1776). In: MELNIK, Stefan; TAMM, Sascha (ed.). **Leituras liberais sobre educação**. Tradução de Luis Humberto Teixeira. Revisão de Helena Sousa Freitas. Berlin: Liberal VerlagGmbH, 2014. p. 17-24.

SOARES, Beatriz Ribeiro; FRANÇA, Iara Soares de. O Sertão Norte-Mineiro e suas transformações recentes. In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA, 2., 2016, Uberlândia. **Anais** [...] [S. l.: s. n.], 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/engrup/iiengrup/pdf/t39.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOREN KIERKEGAARD. In: PENSADOR. [S. l.: s. n., 2018]. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/soren_kierkegaard/. Acesso em: 3 nov. 2018.

SOUTO, Ivana. Flávio lúcio: Pamela X Indaiá: ou quando os papéis se invertêm. **Polêmica Paraíba**, João Pessoa, 8 jun. 2015. Disponível em: <http://www.polemicaparaiba.com.br/polemicas/flavio-lucio-pamela-x-indaia-ou-quando-os-papeis-se-invertem/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SOUZA, Bruna Cardoso Brasil de. **Charles Perrault e os contos da mamãe gansa**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124153/000829867.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 set. 2016.

SOUZA, José de Cavalcante (org). **Os pré-socráticos**. Vida e obra. Fragmentos. Doxografias e comentários. Traduções: José de Cavalcante Souza *et al.* Consultoria: José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

SOUZA, Rita de Cássia de. **Não premiarás, não castigarás, não ralharás, dispositivos disciplinares, em Grupos Escolares de Belo Horizonte, (1925-1955)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

STERNFELD, R. The Unity of Hume's Enquiry concerning Human Understanding. Tradução Anoir Aiex. **The Review of Metaphysics**, Washington, v. 3, n. 10, p. 167-188, 2 dez. 1949.

STRATHERN, Paul. **Kierkegaard em 90 minutos**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Fronteiras, 1978.

TEÓRICOS de la Renovación. Adolph Ferriere. In: THE FANTASTIC FOURUGM. [S. l.: s. n.], mar. 2012. Blog. Disponível em: <http://thefantasticfourugm.blogspot.com/2012/03/adolph-ferriere.html>. Acesso em: 3 nov. 2018.

TORRA, Carlos Henrique Martins; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. A pedagogia da essência e as bases epistemológicas da formação do professor no Ratio Studiorum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1083-1102, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189129169014.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS13>.

TRINDADE, Rui. **O movimento da educação nova e a reinvenção da escola**: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. Porto: U. Porto Editorial, 2012.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. [Resenha]. **Revista da Boitempo**, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 158-162, 2002. Resenha de: BOITO JÚNIOR, Amando (org.). A comuna de Paris na história. São Paulo: Xamã, 2001. p. 169-182. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resenha78resenha3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Huckleberry Finn**. Tradução de Monteiro Lobato. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

TWAIN, Mark. **As Aventuras de Huckleberry Finn**. Tradução de Rosaura Einchenberg. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

TWAIN, Mark. **As Aventuras de Tom Sawyer**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: LPM Pocket, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. 1994. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 21, p. 61-92, set./dez. 2009.

VICTOR HUGO. In: WIKIPÉDIA. [S. l.: s. n.], 13 jan. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Victor_Hugo. Acesso em: 13 fev. 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VITRAUX Cathédrale d'Auch 21. *In:* WIKIMEDIA Commons. [S. l.: s. n.], 10 abr. 2018. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/Vitraux_Cath%C3%A9drale_d%27Auch_21.jpg. Acesso em: 3 nov. 2018.

VOLOBUEF, Karin. Um pouco sobre os Irmãos Grimm: contos de fadas dos Irmãos Grimm. **Carta na Escola**, [s. l.], 10 jan. 2013. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/lettras/images/documentos/atividadesadistancia_jan2016/limoeiro.pdf. Acesso em: 17 ago. 2016.

WESTIN, Ricardo. Até lei de 1927, crianças iam para a cadeia. **Jornal do Senado**, Brasília, DF, p. 4-5, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/arquivos-pdf/ate-lei-de-1927-criancas-iam-para-a-cadeia>. Acesso em: 10 jan. 2018.

YOUNGSTROM, Eric A. *et al.* (org.). **Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition (SB4): Evaluating the Empirical Bases for Interpretations. Handbook of psychological and educational assessment: Intelligence, aptitude, and achievement.** 2nd ed. New York: Guilford, 2003. p. 217-242. Disponível em: [http://edpsychassociates.com/Papers/SB4\(2003\).pdf](http://edpsychassociates.com/Papers/SB4(2003).pdf). Acesso em: 25 ago. 2015.

YUNES, João; RONCHEZEL, Vera Shirley Carvalho. Evolução da mortalidade geral, infantil e proporcional no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 8, p. 3-48, 1974. Suplemento. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101974000500002>.

ZAZZO, René. **Alfred Binet**. [S. l.]: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores. MEC).