

Fernando Azevedo
Lilane Maria de Moura Chagas
Alberto Filipe Araújo
Joaquim Machado de Araújo
(Coord.)

Lugares Secretos da Infância

Braga
Centro de Investigação em Estudos da Criança
Instituto de Educação
Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Cofinanciado por:

UIDB/00317/2020
UIDP/00317/2020

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Título: Lugares Secretos da Infância
Coordenação: Fernando Azevedo, Lilane Maria de Moura Chagas,
Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado de Araújo
Edição: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto
de Educação, Universidade do Minho
Braga (Portugal)
<http://www.ciec-uminho.org/>
Coleção: Estudos Literários, 5
Capa: Douglas Luiz Menegazzi
ISBN: 978-972-8952-64-8
Data: 2021

A revisão dos textos desta publicação é de responsabilidade dos próprios autores.

Comissão Científica

Blanca-Ana Roig Rechou
(Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

Cândido Oliveira Martins
(CEFH, FFCS, Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Chirley Domingues
(Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil)

Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque
(Universidade Federal do Amazonas, Brasil)

Lúcia Rocha Ferreira
(Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Maria Laura Pozzobon Spengler
(Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)

Nelita Bortolotto
(Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Moisés Selfa Sastre
(Universidad de Lleida, Espanha)

Rogério Miguel Puga
(CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, FCSH, Portugal)

Zeina Rebouças Corrêa Thomé
(Universidade Federal do Amazonas, Brasil)

Índice

Prefácio.....	5
<i>Eliane Santana Dias Debus</i>	
Pensar os lugares secretos da infância: palavras prévias.....	7
<i>Fernando Azevedo, Lilane Maria de Moura Chagas, Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado de Araújo</i>	
Nas asas do condor: uma narrativa memorialística da infância. 12	
<i>Lilane Maria de Moura Chagas</i>	
A escola e a Terra da Brincadeira: vivacidade de Pinóquio e segredos da infância.....	25
<i>Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado de Araújo</i>	
Esconderijos da infância: o papel da imaginação e do simbólico para o aprendizado da docência com crianças.....	50
<i>Jilvania Lima dos Santos Bazzo</i>	
Matilda, de Roald Dahl, ou a infância contada aos adultos.....	68
<i>Fernando Azevedo e Ângela Balça</i>	
Alguns segredos da casa na literatura para a infância.....	76
<i>Sara Reis da Silva</i>	
O recorte social presente nos jogos com casas de bonecas	88
<i>Lúisa Magalhães</i>	
Da fantasia ao jogo como materialização da imaginação.....	100
<i>Sérgio Bonjardim</i>	
The literary girl came into being: Representations of the feminine in Lewis Carroll's Alice cycle	109
<i>Hugo Machado</i>	

A potência revolucionária da infância na obra de Walter Benjamin.....	127
<i>Caroline Machado</i>	
Breve nota sobre os participantes da obra.....	146

Prefácio ¹

Que lugares habitamos e que lugares nos habitam? Centrados na racionalidade adulta muitas vezes esquecemos da infância que nos habita, aquela que no espaço mais íntimo fez morada e ressurgiu, por vezes, num simples gesto, cheiro ou sabor de um tempo que se foi mais ainda está. Este me parece um bom questionamento oriundo da leitura deste *Lugares Secretos da Infância* que sai a lume pelas mãos organizativas de Fernando Azevedo, professor da Universidade do Minho (Portugal), Alberto Filipe Araújo, investigador independente, Joaquim Machado de Araújo, professor da Universidade Católica Portuguesa, e pela professora Lilane Moura Chagas, da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), com a chancela do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho (Portugal).

Os nove artigos que compõem o livro são produzidos por pesquisadores brasileiros e portugueses e têm como ponto articulador os lugares secretos da infância, pensados a partir da sua representação na palavra literária, no jogo do brincar, como as casas de bonecas, e na constituição do sujeito pela rememoração de suas experiências infantis e na formação docente.

No primeiro caso, o leitor encontra, na reflexão proveniente dos textos literários, um dizer sobre infância(s)

¹ Debus, E. (2021). Prefácio. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. Araújo (Coord.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 5-6). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

enredada(s) pelo(s) seu(s) contexto(s) histórico(s). Dos lugares guardados pela memória, assistimos ao voo do menino, personagem-autor Milton Hatoum, “Nas asas do Condor”, sobrevoando um tempo-espaço amazônico da década de 1960, em que a memória é artífice para a reconstituição de uma meninice facto-ficcional. Das personagens clássicas como Pinóquio, de Collodi e Alice, de Carroll à personagens contemporâneas como Mafalda, de Roald Dah se desenha uma infância de papel e tinta.

No segundo caso, a casa é tema de leitura seja pelo viés do abrigo-afeto para infância como nos livros *A casa - No Sótão*, Hiawyn Oram e Satoshi Kitamura e *A minha casa é enorme*, de Hélène Bourdel e Anne-Marie-Vesco, seja na casa-abrigo do brincar, como na leitura de Casas das bonecas, em ambos o lugar de guarida se planifica e a criança pode reconhecer e se reconhecer nestes espaços inventivos. O jogo e o imaginário, que entrelaçam muitas das reflexões, fazem-se presentes como necessidade intrínseca do humano.

No terceiro caso, o lugar secreto da infância é recuperado como necessário para a formação sensível do professor, em particular aquelas/es que irão vivenciar a experiência docente com as crianças, uma “ode à professor brincante” e, também, pela rememoração das experiências infantis do filósofo Walter Benjamin, que apontam para a potência revolucionária da infância, desvelando suas especificidades e segredos.

Este *Lugares secretos da infância* acena como convite para (re)inventarmos a infância, a nossa e a do outro, a partir da pluralidade e historicidade que a constitui.

Eliane Debus
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Pensar os lugares secretos da infância: palavras prévias²

Fernando Azevedo
Lilane Maria de Moura Chagas
Alberto Filipe Araújo
Joaquim Machado de Araújo

Infância
Era o começo de tudo,
Idade primeira e total,
Livro virado para a vida
Numa casinha de quintal (...)
(José Jorge Letria e José Santos, 2017)

Pensar a infância, na literatura de potencial recepção leitora infantil, é pensar sobre espaços, tempos e lugares que recuperam e materializam uma fase da vida do ser humano, culturalmente construída, e caracterizada por traços eufóricos e fortemente positivos. De facto, um olhar, ainda que breve, da infância, mostra-nos que esta é comumente associada com um espaço e um tempo de liberdade primordiais, uma espécie de Jardim do Éden perdido, onde o tempo não tem existência nem as obrigações ou certas responsabilidades da idade adulta se materializam. Por outro lado, revisitar a infância, na ótica do adulto, é rememorar tempos longínquos governados por uma

² Azevedo, F.; Chagas, L. M. M.; Araújo, A. F.; Araújo, J. M. (2021). Pensar os lugares secretos da infância: palavras prévias. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. Araújo (Coord.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 7-11). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

lógica própria, onde o maravilhoso imperava e nada era questionado, podendo tudo acontecer ou ser possível.

A literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil sempre cultivou a existência de lugares secretos, isto é, de lugares escondidos do olhar adulto, lugares emancipados das suas constringências, mas simultaneamente lugares de fascínio e de maravilhamento para as suas personagens.

Por exemplo, Alice, caindo na toca do coelho, descobre um jardim que se configurará como o País das Maravilhas, espaço onde conhecerá personagens bizarras e insólitas, fonte de inspiração e de reflexão acerca do mundo empírico e histórico-factual em que se movimenta o leitor.

Peter Pan encontra, na ilha da Terra do Nunca e na suspensão do tempo, o seu lugar secreto, um espaço onde pode permanecer entregue ao jogo e à brincadeira eternamente, sem receio de crescer.

Nesta obra, escrita com a gentil colaboração de estudiosos de variadas áreas, com particular destaque para a literatura infantil, apresentam-se diversos olhares sobre os lugares secretos da infância.

No primeiro capítulo, Lilane Maria de Moura Chagas, da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), revisita o conto *Nas Asas do Condor*, do escritor, tradutor e crítico literário brasileiro Milton Hatoum (2002), uma narrativa que relata a história de uma criança que se aventura numa viagem mágica repleta de significados que permanecerão por toda a vida. O mote da narrativa, e que a autora objetiva, ao longo do seu ensaio, é o seguinte: quais os possíveis lugares secretos de uma criança (singular) nascida no meio da floresta amazônica?

No segundo capítulo, Alberto Filipe Araújo, investigador independente, e Joaquim Machado de Araújo, da Universidade Católica Portuguesa, num ensaio intitulado *A escola e a Terra da Brincadeira: vivacidade de Pinóquio e segredos da infância*,

visitam *As Aventuras de Pinóquio* e o romance de formação a que ele dá corpo, analisando, em detalhe, os seus lugares secretos.

No terceiro capítulo, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), num ensaio intitulado *Esconderijos da infância: o papel da imaginação e do simbólico para o aprendizado da docência com crianças*, procura refletir sobre uma questão que permeia as discussões sobre os currículos de formação de professores da educação básica, que atuarão com crianças e indaga se são disponibilizados na matriz curricular dos cursos de licenciatura os tempos e os espaços para brincadeiras e outras experimentações lúdicas? Poeticamente as reflexões são traçadas em diálogo com o leitor.

No quarto capítulo, os dois autores, membros do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Fernando Azevedo, da Universidade do Minho, e Ângela Balça, da Universidade de Évora, num ensaio intitulado *Matilda, de Roald Dahl, ou a infância contada aos adultos*, analisam a escrita para crianças do autor britânico Roald Dahl, sublinhando a sua irreverência e o seu humor corrosivo, bem afastado dos padrões de uma certa função educativa que, por vezes, é atribuída à literatura que tem como destinatário explícito a criança.

No quinto capítulo, Sara Reis da Silva, membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho, num ensaio intitulado *Alguns segredos da casa na literatura para a infância*, analisa a representação ficcional da casa na literatura de potencial receção leitora infantil. Segundo a autora, a casa sobressai e encerra uma especial semântica, facto que decorre da relevância de que esta se reveste genericamente para o ser humano e para a criança, em particular. A casa, de acordo com as figurações de Gaston Bachelard, é o espaço onde o ser humano encontra segurança, sentindo-se livre das pressões do mundo exterior e tendo a plena possibilidade de sonhar. A casa é o local privado, íntimo, um espaço emocional privilegiado, um

lugar confortável, acolhedor e seguro, um inestimável abrigo, que protege do frio e do calor, da chuva, das tempestades, da noite.

No sexto capítulo, Luísa Magalhães, do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Universidade Católica Portuguesa, num ensaio intitulado *O recorte social presente nos jogos com casas de bonecas*, analisa as casas de bonecas, usadas para o jogo, mas também para a brincadeira infantil, realizada em espaços de interior, considerando que elas reflectem a realidade social em que se encontram integradas as crianças que com elas brincam. A reflexão abrange não apenas as casas de bonecas físicas, mas também as existentes em ambiente digital.

No sétimo capítulo, Sérgio Bonjardim, investigador independente da área da Educação Física, no ensaio intitulado *Da fantasia ao jogo como materialização da imaginação*, reflete acerca das condições propícias para a eclosão do jogo a partir da imaginação. O relato parte das suas vivências e da sua experiência enquanto professor de natação numa piscina da cidade de Braga e busca averiguar e compreender os lugares secretos da infância.

No oitavo capítulo, Hugo Machado, investigador do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, no ensaio intitulado *The literary girl came into being: Representations of the feminine in Lewis Carroll's Alice cycle*, analisa as representações literárias do feminino na obra de Carroll. Se a criança se associa à imagem da inocência, Alice apresenta-se também como uma personagem subversiva, emancipando-se dos traços estereotipados na época relacionados com a figura feminina: Alice recusa ser uma réplica da irmã, ela age por si própria, entra na toca do coelho e discorda de quem quer que seja sem qualquer problema.

No último capítulo, Caroline Machado e Alexandre Fernandez Vaz, da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), no texto intitulado *A potência revolucionária da infância na obra de Walter Benjamin*, apresentam como a

infância se coloca na obra desse autor como uma importante chave de leitura para compreender a modernidade e também nos possibilita uma reflexão sobre as especificidades da experiência infantil na relação com a cultura circundante: uma experiência singular, crítica e (cri)ativa.

No conjunto, todos estes ensaios tomam a criança como seu objeto de reflexão, perspectivando-a sob óticas diversas que articulam espaços, tempos, lugares e memórias múltiplas. Enfatiza-se que é na relação com o Outro que a criança vai erguer os alicerces da sua casa interior, fundamentados nos significados e sentidos apreendidos das e nas relações sociais estabelecidas.

Braga, verão, 2021

**Nas asas do condor:
uma narrativa memorialística da infância**³

Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Quase morri de medo nas
asas do Condor. Voei, voei muito
alto, mas a verdade é que renasci...
(Milton Hatoum)

Iniciar este texto com a epígrafe retirada do conto “Nas asas do Condor” do escritor, tradutor e crítico literário brasileiro Milton Hatoum⁴ (2002), foi uma escolha visando abordar a proposta central do presente livro mediante as imagens e as memórias da infância e dos lugares secretos e longínquos vividos pelo narrador do conto.

A narrativa presente no conto é a história do menino que se aventura em uma viagem mágica repleta de significados que permanecerão por toda a vida. Trata-se de um conto que aborda singelamente a aventura de um menino que descobre, no seu primeiro voo, ser possível voar pela imaginação. Também revela

³ Chagas, L. M. M. (2021). Nas asas do condor: uma narrativa memorialística da infância. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. Araújo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 12-24). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

⁴ Esse escritor é conhecido nacional e internacionalmente por suas obras como *Relato de um certo Oriente* (1989); *Dois irmãos* (2000); *Cinzas do Norte* (2005); *Órfãos do Eldorado* (2008) e a mais recente obra *A noite da espera* (2017).

um contexto histórico em que as crianças viviam a infância – a Amazônia dos anos 60.

Objetiva-se neste texto abordar a leitura desse conto no entrecruzamento das categorias infância, criança, narrativa e memória. Aborda-se alguns aspectos do conto entrecruzado com o curta metragem - conto homônimo – exibido em 2006⁵ com direção e roteiro de Cristiane e Demétrio Garcia – e as categorias elegíveis como impulsionadoras da reflexão aqui realizada. Destaca-se a pergunta que tece o fio condutor da discussão por ora abordada: Quais os possíveis lugares secretos de uma criança (singular) nascida no meio da floresta amazônica?

Busca-se, na narrativa de Milton Hatoum, um desses lugares secretos de uma infância singular, cuja matéria usada para estruturá-la baseia-se no jogo entre memória, história e ficção que possibilita ao leitor pensar essa infância num contexto universal.

É importante salientar que a categoria criança é compreendida na perspectiva aqui abordada como um sujeito humano de pouca idade e a infância como uma categoria construída histórica e culturalmente: a infância como uma condição social de ser criança marcada por uma sociabilidade em que ela está inserida. E concebe-se ainda que a infância deve se constituir como um direito humano fundamental.

Com base nessa concepção de infância e criança, este texto irá discorrer sobre os lugares da infância guardados na memória do conto nas Asas do Condor e sobre seus lugares secretos, tendo

⁵ O curta é um roteiro de Demétrio Garcia e Cristiane Garcia foi premiado em concurso promovido durante o Amazonas Film Festival 2006. Totalmente rodado no Amazonas em HD. É também a primeira produção audiovisual do Estado, em quase trinta anos. E foi destaque na Mostra de cinema infantil em Florianópolis em 2013. Cf. <http://www.miltonhatoum.com.br/tags/nas-asas-do-condor> e também está disponível em Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=l1G2bE7zxDM>. Filme enviado pelo “Olha Já filmes (Ago/2011).

como *corpus* de análise o próprio conto de Milton Hatoum e seu conto homônimo por meio da narrativa fílmica. Finalizamos adentrando um pouco mais nos labirintos secretos do conto para chamar atenção do leitor sobre a potência das narrativas memorialísticas para a constituição de uma história.

Lugares da infância guardados na memória de um conto

No conto “Nas Asas do Condor”, o narrador menciona suas lembranças do lugar vivido quando criança, [...] “pois, há lugares que ficam bem guardados na memória” (Hatoum, 2002, p.16). E ao contar suas lembranças, o narrador envolve o leitor com as fantásticas imagens desse tempo vivido em meio a natureza, as relações estabelecidas, o mergulho no rio... Aborda a relação com os familiares, sua casa, as brincadeiras com os amigos, o trabalho do pai, a ausência/presença em sua vida, e revela ainda algumas dificuldades daquele lugar no meio da Floresta Amazônica. Lugares longínquos, quase esquecidos pelo Brasil. Lugares secretos constitutivos da infância do narrador.

O conto, apresenta uma criança que por um problema de saúde é impulsionada a voar nas Asas do Condor. Nele, o narrador expõe o Norte de sua infância. Encontra, talvez, muito mais um lugar que já não mais existe, e desvenda um lugar que só existe em suas memórias. Porque as memórias são também uma invenção. Com ela, selecionamos aspectos e relegamos outros. É sempre uma negociação entre o lembrar e o esquecer.

O curta metragem – dirigido por Cristiane Garcia – , inspirado no conto homônimo de Milton Hatoum, conta outra vez essa narrativa como história e a história como narrativa. As imagens poéticas desse conto também aparecem de forma contundente na produção do espaço de recriação para um novo modo de narrar. Aqui claramente inspirado na narrativa visual desse curta metragem:

conta a história de Miltoninho. Menino frágil e medroso – pelo menos é assim que o vêem Guinaldo, seu melhor amigo, e até mesmo tia Leila, sempre protetora. Mas diante de seu primeiro grande desafio, em uma cidadezinha perdida na imensidão da floresta, o menino tem a chance de encontrar sua verdadeira força – e descobre que sua imaginação é capaz de voar. É o início de uma viagem mágica, repleta de significados que permanecerão por toda a vida. Um vôo no qual a amizade, o amor e a liberdade ganham cores e contornos tão profundos quanto singelos, em um retrato da Amazônia dos anos 60. (Disponível: <http://www.miltonhatoum.com.br/tags/nas-asas-do-condor>)

Pela linguagem narrativa e visual pode-se adentrar na instância poética desse pedacinho da sua lembrança, uma história da sua infância:

[...] Naquela época, na manhã do Dia da Independência, eu estava na beira do rio Xapuri, lá no Acre, brincando com meus amigos... Nós cavávamos buracos na areia a fim de encontrar ovos de tracajá. Em cada buraco havia dezenas de ovos que as nossas mãos transformavam em pequenas pirâmides e colinas brancas... Suávamos sob o calor inclemente, e, de vez em quando, a gente mergulhava no rio, nadava e voltava para a praia à procura de ovos... Quando terminei de construir a terceira pirâmide, tive minha primeira crise de asma. Senti falta de ar, e abri a boca para tentar respirar...

Não há nada pior do que sentir falta de ar, porque, sem ar, eu, você e o mundo inteiro não podemos viver. Meus amigos, assustados, correram até minha casa e viram minha tia Leila limpando um peixe na varanda. Apontaram para a beira do rio, e um deles disse que meu rosto estava estufado e vermelho. Tia Leila, a mais dramática de minhas tias, pensou que eu tinha me afogado no rio e correu para avisar minha mãe, que correu para o rio e entrou nas águas do Xapuri. Estava tão nervosa que não me viu na beira do rio e, é claro, não me veria nas águas do rio. Quando voltou para a praia, seu vestido azul colado no corpo e seus cabelos longos escorridos lhe davam um

ar engraçado. Assim, vi minha mãe e tive vontade de rir, mas se eu mal conseguia respirar, imagine se podia rir. Minha mãe, atônita, correu para avisar meu pai, e no meio do caminho ela se lembrou de que meu pai não estava em casa, nem na cidade. Meu pai estava viajando num barco. Ele descia e subia o rio Acre, vendendo tecidos e roupas ou trocando tecidos e roupas por pélas de borracha e sacos de castanha. Nossa casa ficava na praça Plácido de Castro, a menos de cem metros da prefeitura da cidade. Minha mãe se lembrou de que havia um médico em Xapuri, o Dr. Monte, um médico de Rio Branco que a cada dois meses visitava a cidade. Mas o Dr. Monte tinha ido atender um doente em Brasiléia, lá na fronteira com a Bolívia. Então, apavorada, ela se dirigiu à prefeitura, pois o prefeito era primo de meu pai. O prefeito correu para a praia e me viu estendido na areia, cercado por pirâmides e colinas de ovos de tracajá. Meu rosto devia estar vermelho que nem melancia, porque o prefeito olhou para mim e disse:

– Por Deus, o menino tá sufocado!

Ele olhou para o céu e disse para minha mãe e tia Leila:

– Fiquem aqui, eu vou cuidar desse menino.

Ele me pegou pelos braços. Carregou-me como se eu fosse um boneco de pano e me levou até o carro dele, um “Ford” velho e enferrujado que nunca saía da cidade, porque não havia estrada de Xapuri a nenhum lugar, nem de nenhum lugar a Xapuri. Mas havia uma estrada de barro que cortava a floresta e terminava numa pista de cascalho que devia ter uns duzentos metros. Não sabia para onde o prefeito me levava. Então eu ouvi a voz dele:

– Lá está ele, lá está o bonitão!

E quem era ele, o bonitão?

O Condor...

Nos braços do prefeito eu entrei no Condor

(Hatoum, 2002, p. 16-19)

Nas Asas do Condor, há um convite para se viajar com essa criança que se deleita com uma fecunda viagem em que lhe possibilita sentir suas emoções, seus medos, aventurar-se a ver o seu mundo de um outro lugar.

Era um avião verde e prateado, um bimotor alemão que passava por Xapuri a cada quinze dias e fazia uma viagem impressionante para São Paulo. O Condor escalava em seis cidades (duas da Bolívia e quatro do Brasil) antes de aterrizar na capital paulista. O prefeito, que sabia pilotar, disse ao dono do Condor que ia dar uma volta comigo. Além da falta de ar, comecei a sentir medo. Nunca viajara de avião, e agora estava num aviãozinho que parecia um sapo metálico. Tremia de medo, e, com medo e falta de ar, sentado na cabina, percebi que o avião corria na pista de cascalho. Fechei os olhos...

(Hatoum, 2002, p. 19)

A floresta, tanto no conto, como na narrativa visual é vista de cima pelo menino. Está em movimento e ele consegue perceber suas cores, a sua luz e sombra que lhe possibilita a vida. Percebe ainda os seres lendários e míticos do imaginário amazônico. Vê com maior amplitude as teias, os labirintos dos rios e se percebe pertencente a tudo isso que constitui esse espaço.

Um lugar de cima, perto das nuvens que em que essa criança brinca com a imaginação e sonha, e nessa ação vê diferentes formas e tamanho das coisas e do mundo. As nuvens não são simples nuvens. Elas são “formas do céu da [sua] infância” (Hatoum, 2002, p. 20). Assim, sonha com um pé nas nuvens e outro no chão, um pé no devaneio e outro na realidade. Nesse lugar secreto da imaginação, essa criança percebe, conhece e reconhece sensações, emoções, paisagens, coisas visíveis e aquelas vistas somente nesse lugar – o da imaginação.

Minha primeira aventura: voar com falta de ar aos dez anos de idade. Quando abri os olhos, a cidade parecia uma maquete, uma cidade de brinquedo, vi os dois rios, o Acre e o Xapuri, como se fossem duas cobras amarelas. O Condor ainda chacoalhava, o barulho dos motores era infernal e o vento que entrava pela janelinha da cabina tinha a força de um furacão. Aos poucos, fui me

acostumando com aquela idéia louca de voar. Estava nervoso, mas no ar. Era um milagre... e também uma alegria, pois navegando no espaço, não sei por quê, comecei a respirar melhor... Já não sentia a angústia de estar perdendo o fôlego, de abocanhar em vão um punhado de ar.

Voltava a ser como você, que respira pelo nariz, normalmente, sem ânsia, sem sufoco. O prefeito-piloto, ao notar minha melhora, sorriu. Logo depois ele riu e disse:

– Agora vamos conhecer as nuvens.

Ele puxou um pouquinho o manche, o Condor começou a subir, subir... E subimos tanto que entramos nas nuvens, essas nuvens que lá de baixo parecem enormes blocos de mármore, que nem esculturas aéreas flutuando no céu azul da Amazônia. Nuvens de todos os tamanhos e formas: nuvem-dragão, nuvem-serpente, nuvem-tartaruga, nuvens que são formas do céu da minha infância. Depois começamos a baixar, e sobrevoamos o rio Acre, sinuoso, barrento, como uma cobra-d'água sem fim. Vi um barquinho navegando perto de uma vila, imaginei que podia ser o barco de meu pai e dei um adeus na janelinha da cabina. Depois o Condor baixou ainda mais. O piloto apontou para uma árvore e disse: uma sumaumeira. Outras árvores: a castanheira, a seringueira, árvores enormes que eu via do alto. No meio da floresta, vi uma cortina esverdeada, com tons de amarelo. O piloto me disse que era um bambuzal. Vi o barracão de um seringal, o Soledad, e canoas que pareciam de papel pardo, pequeninas e frágeis. Em vinte minutos de voo vi coisas que só podia imaginar.

Hoje, quase quarenta anos depois desse voo, penso que escrever uma história se parece com isso: voar, ver o que nunca vimos... imaginar.

(Hatoum, 2002, p. 19-20).

Compreendemos aqui a imaginação como vitalmente necessária para toda e qualquer atividade humana. Quanto maior variedade e riqueza de experiências acumuladas maior será o material de que irá dispor a imaginação. Segundo Vygotsky, “[...] há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e

experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (Vigotsky, 2009, p. 25).

Memórias, infância, lugares secretos

O núcleo de sua narrativa são essas memórias de sua infância, assim, o autor nos brinda com a possibilidade do encontro de sua memória individual com uma imagem de infância desse menino amazônico. Memórias que Milton usa para tecer suas narrativas e reconstruir histórias. As lembranças narradas nesse conto são reinventadas suprimindo a névoa sempre deixada pela memória. Lembrar significa, então, pensar com imagens as ideias do presente essas experiências do passado:

Aterrizamos na pista de cascalho. No galpãozinho à beira da pista, minha mãe e tia Leila estavam ao lado do dono do avião. Minha mãe xingou o prefeito-piloto de louco e irresponsável; tia Leila, de cara emburrada, mal falou com ele. Mas quando me viram são e salvo, respirando como uma criança sadia, ficaram aliviadas.

Olhei para o avião na pista, e me despedi daquele sapo metálico que havia me curado. Enfim, agradei aos céus, mas nunca perdi o medo de voar. Anos depois, iria voar muito, e em aviões ainda menores que o Condor. Mas aquele vôo foi inesquecível.

Até hoje me lembro daquela manhã em que voei no Condor e vi lá do alto o mundo da minha infância.

(Hatoum, 2002, p. 20).

Voar/imaginar é olhar de outro ângulo porque saímos do plano do imediato. Nessa linha de pensamento compreende-se que o autor narra sua infância com imagens poéticas de seu lugar, quase secreto, pois os labirintos das imagens amazônicas vão fluindo como os rios desse lugar, cheios de braços e mistérios. Trata-se de uma trama poética que faz da narrativa de vida, pela

via do texto memorialístico, uma possibilidade de existência e de resistência ao esquecimento.

Ressalta-se o cuidado e a singeleza do narrador ao tecer sua história. Um trabalho da memória. Um curioso movimento de tempo e espaço do vivido na rica manifestação do que é possível lembrar e o que adormece para sempre nas profundezas do rio do esquecimento. Contudo, é no fluxo da narrativa que se constrói possibilidades de retomar o vivido e elaborar: contando, recontando e intercambiando experiências. Dessa forma, (re) constrói-se novas histórias, isso permite que elas possam perdurar. Para Walter Benjamin, contar histórias, sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. (Benjamin, 2011, p. 205). Para Benjamin, a capacidade de compartilhar experiências por intermédio da narrativa é possibilitada por aquele que (re)colheu e (in)corporou as experiências pelas viagens no tempo e no espaço, por aquele que se alimentou também de muitas histórias e pode também vivenciar muitas coisas.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que nesse conto, o narrador, por meio da linguagem poética da memória, salienta um episódio de sua infância cuja lembrança vai ser seu elemento fundamental na narrativa. Uma busca do seu mundo ontológico e dialógico, significando e situando a memória dentro do seu próprio texto memorialístico.

Dessa forma, destaca-se o narrador memorialista em que estrutura seu discurso memorialístico “num jogo espelhar, num jogo de linguagem onde as entrelinhas são as linhas e vice-versa, onde o profundo e a superfície interagem para compor o ato de criação” (Porto, p. 2011, p. 196). Homem e menino unem-se para tecer a narrativa que se inscreve tanto no devir quanto naquilo que permanece.

Os segredos dessa infância, revela-se nessa narrativa memorialística desse menino na Amazônia em que há um lugar e um tempo para o vivido, para a experiência. Assim, a narrativa

nasce do majestoso poder da memória – memória convertida em palavras. Uma história para contar de um menino aparentemente frágil e medroso. Esse menino, lança-se em um grande desafio e encontra uma força ao descobrir que pela imaginação é possível alcançar muitos voos. Assim, pela narrativa memorialística, esse tempo e espaço da infância dessa criança vai se reconstituindo, cena por cena, como se fosse um sonhar acordado.

É a infância, um tempo de vida, propício às fugas para lugares secretos, para viagens do sem fim. E é a memória da infância uma possibilidade, embora efêmera, de acordar a criança guardada em nós. E a literatura e o cinema são espaços de registro dessa memória.

Uma narrativa poética com a qual podemos vislumbrar, pela ótica das palavras cotidianas, o artesanal de uma estética poética, que é feito do simples tempo que se dilata e espera.

Na busca de se estabelecer as relações entre o conto de Hatoum e o curta metragem dirigido por Cristiane Garcia (conto homônimo) já mencionado é possível encontrar o fio condutor dessa narrativa memorialística que evocou a voz do passado amalgamando a voz do presente-futuro. O fio dessa história singular vai tecendo a arte de narrar e constituindo uma história com aspectos universais de uma infância de uma região particular e de um tempo histórico. Assim, cresceu o menino amazônico – narrado no Conto Nas Asas do Condor - que ao conhecer o mundo, tornou-se escritor alimentado por essas e muitas outras lembranças de sua infância e pelos relatos dos mais velhos que estavam em seu entorno. Uma infância permeada de um “oriente-amazônico”, entrecruzando muitas e diferentes culturas (indígena, árabe do oriente médio, judaica do norte da África). Misturas de muitas vozes e de muitas tribos e pessoas. E dessa forma, suas viagens reais ou imaginárias bebem em uma rica fonte de uma experiência de vida e de leitura em que ecoam as vozes do passado e presente de sua infância possibilitando oferecer como escritor ricas histórias para seus leitores. As

histórias habitam o mundo, humanizam as relações e enchem de sentido à vida.

O fluxo da narrativa memorialística se localiza numa alternância sutil entre ficção e história, entre o real e o imaginário, entre o natural e o maravilhoso, entre o consciente e o inconsciente. E a busca pela verdade pertence a todos os tempos.

Na narrativa memorialística lidamos aqui com o tempo fluído da memória, um tempo não linear e que, por isso, é o próprio movimento da história em que o mundo é entendido como fluxo contínuo de mudanças. Assim, a escrita memorialista é uma escrita que passeia entre os fatos e os devaneios, entre as imagens da imaginação e da memória, entre os tempos pretéritos e o desejo do tempo futuro.

E nos labirintos secretos do conto, palavras quase finais

A criança do conto, “nas Asas do Condor”, voou e renasceu. Nas mãos de um piloto que seguiu uma rota, mesmo sendo por um curto tempo. E o menino, embora com seus medos e limites se deixou levar por aquele plano de voo. Talvez aqui o segredo tenha sido também o senso de destinação do piloto do “Condor”, ou melhor, a sua clareza e o seu conhecimento para executar o seu plano de voo. E ao longo da jornada ao retornar ao seu destino, àquele voo deixou lembranças inesquecíveis na infância daquele menino. Nas profundezas de sua memória, ele tinha guardado aquela criança de ontem “[...] Hoje, quase quarenta anos depois desse voo, penso que escrever uma história se parece com isso: voar, ver o que nunca vimos... imaginar”. (Hatoum, 2002, p. 20).

Na narrativa memorialística estão presentes as lembranças da própria infância, àquelas que um dia afetaram o menino ou a menina que se foram. E são essas memórias de sabores, de brincadeiras, de dança, de cheiros, de experiências de voo... que

poderão dar sentido e significado ao que se constitui na vida presente. Esse momento exige um tempo que experimenta o adulto que agora elabora suas memórias de infância e pode também voar estabelecendo um distanciamento do ordinário e do tempo cronológico (simbolicamente). São possibilidades de reinvenção da história e de si.

Nos lugares secretos da infância pode-se encontrar pistas, fios, sementes, marcas, trilhas, pequenos detalhes de cotidianos que podem conter o poder gerador de uma obra, de um invento, de um conto. As histórias da infância, de cada sujeito singular, tornam-se mais universais.

As narrativas memorialísticas da infância tornam-se uma forma, um jeito de contar, não o que se foi um dia, mas o que continua sendo. E talvez aqui também seja outro lugar secreto para se encontrar na memória o seu poder presentificador, e encontrar muitos fios – como os de Ariadne – que tecem a teia das histórias humanas em sua jornada interior, e o ajuda a desenredar esse caminho labiríntico que cada um singularmente percorre.

Referências

- Benjamin, W. (2011). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas).
- Hatoum, M. (2002). Nas Asas do Condor. In *Era uma vez um conto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Porto, P.C.P (2011). Narrativas memorialísticas: Memória e Literatura. In *Alfabetização, Leitura e Escrita* (2a parte). *Revista Contemporânea de Educação*, 12, agosto/dezembro.

Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e realidade. In *Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico: Livro para professores*. Ática: São Paulo.

Webgrafia

Cineset (2015). Memória do Cinema Amazonense – Nas Asas do Condor | Cine Set. Disponível *online* em: www.cineset.com.br/memoria-do-cinema-amazonense-nas-asas-do-condor/

OLHA JÁ FILMES. Nas Asas do Condor. Curta Metragem Disponível *online* em: <https://www.youtube.com/watch?v=l1G2bE7zxDM>.

Milton Hatoum. Disponível *online* em: www.miltonhatoum.com.br/tags/nas-asas-do-condor

A escola e a Terra da Brincadeira: vivacidade de Pinóquio e segredos da infância⁶

Alberto Filipe Araújo
Investigador independente

Joaquim Machado de Araújo
Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH)
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Universidade Católica Portuguesa

Introdução

As Aventuras de Pinóquio dão conta do percurso evolutivo da formação da personagem simpática criada por Gepeto a partir de um pedaço de madeira com vida.

Gepeto pretende fazer desse pedaço de madeira um boneco e dá-lhe a forma física humana, vindo a descobrir que talhar o boneco não é dar-lhe personalidade moral e que a criação do ser humano é um processo prolongado no tempo. Depois de “criado”, o boneco revela-se bem travesso e insubmisso. Se não fora fácil dar-lhe forma física, difícil é modelá-lo sob o ponto de

⁶ Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (2021). A Escola e a Terra da Brincadeira: vivacidade de Pinóquio e segredos da infância. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. Araújo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 25-49). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

Este texto, com modificações, foi previamente publicado em: Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2019). Viver é agir: Percorso formativo de Pinóquio e segredos da infância. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 5, 88-105.

vista moral. O primeiro segredo de Pinóquio é, pois, que ele, na sua origem, é um ser animado, um ser com *anima*, o arquétipo da própria vida (Jung).

Mas o maior segredo está na aprendizagem de Pinóquio, no seu saber de experiência feito. A vivacidade do boneco expressa-se em travessuras e atos de insubmissão e desobediência, de arrependimento e de promessa de mudança, de recaída e de reerguida, até que se “farta” de ser sempre um boneco, assume o destino que se quer dar e renasce para uma nova vida, assume-se como um novo eu (Meirieu, 1996, p. 31) e torna-se um menino de verdade (Araújo, Araújo & Ribeiro, 2012).

Por isso, a *História de um Boneco*, subtítulo mais que justificado para *As Aventuras de Pinóquio*, vem a ser um romance de formação, porque narra o percurso evolutivo da formação de um ser a quem, depois de lhe ser dada a forma física humana, falta a modelação moral para se “transformar num rapaz como os outros” (Collodi, 2004, p. 206) e essa modelação passa por um processo que evolui da heteronomia para a autonomia e nele se joga a tensão entre natureza e cultura.

É neste processo prolongado e neste complexo jogo que se realiza a ação da criança e o terceiro segredo da infância em tempos de universalização da escola. Pinóquio dá corpo à ideia de que viver é agir e as suas *Aventuras* colocam em confronto dois modos de ação, a brincadeira e o trabalho, que Carlo Collodi apresenta em contraposição, colocando a primeira do lado da meninice e da irresponsabilidade e o segundo do lado da responsabilidade e mais próximo da adulez que a escola ajuda a antecipar, precisamente num tempo em que muitos dos filhos dos homens fugiam à escola” porque não tinham tempo para ser meninos⁷, mas também, como Pinóquio, porque ela não se lhes

⁷ Em 1941, Soeiro Pereira Gomes viria a dedicar os *Esteiros* (a história de Gaitinhas, Guedelhas, Gineto, Maquineta e Sagui, cinco meninos que

afigurava como suficientemente atraente face às maravilhas da Terra da Brincadeira, o lugar secreto do imaginário infantil.

Brincadeira e trabalho

A narrativa de Collodi dicotomiza a atividade da criança em dois polos opostos, o da brincadeira e o do trabalho. A brincadeira apresenta as características que Huizinga (2003) aponta para o jogo: o prazer experienciado na sua realização, o seu caráter “não-sério” denunciado pelo riso que a acompanha, a sua natureza livre, a distância que a separa do mundo quotidiano e faz entrar no mundo imaginário, as regras ocultas que a ordenam e a conduzem, o seu carácter fictício ou representativo e a sua limitação no tempo e no espaço. Na verdade, a brincadeira é uma ação voluntária da criança, um fim em si mesma, não cria bens nem riquezas materiais, não obriga a um produto final, tem um carácter improdutivo (Caillois, 1990). Ela depende muito de cada um dos seus agentes, das suas motivações e estímulos e não há qualquer obrigação que comprometa aquele que brinca, pelo que são incertos os seus resultados (Kishimoto, 1994, p. 113-114). Já o trabalho, tal como a vida produtiva, é uma coisa séria, é ação que se realiza com muito esforço e com pouco prazer, fazendo jus à sua raiz etimológica (de *tripalium*, instrumento de tortura sustentado em três paus aguçados).

A narrativa de Carlo Collodi privilegia a parte “séria” desta dicotomia e pressupõe que a “brincadeira” é uma fase que deve terminar quando inicia a escola, colocada por ele do lado do trabalho e como sua antecâmara, por nela se realizar o treino indispensável para a integração do estudante no meio social de que faz parte. Neste sentido, Pinóquio, depois de uma das suas

trabalhavam em vez de ir à escola) “aos filhos dos homens que nunca foram meninos”.

traquinices, faz o que fazem todos os miúdos que querem obter alguma coisa. Chorando, ele promete a Gepeto exatamente o que este pretende dele: “ – Prometo-te (...) que a partir de hoje vou ser bonzinho. (...) Prometo-te que irei à escola, que estudarei e que serei bom aluno. (...) Prometo-te, pai, que aprenderei um ofício e que hei de ser o teu consolo e o teu amparo na velhice” (Collodi, 2004, p. 33). E, obtido o que pretendia, manifesta a vontade de cumprir o prometido: “ – Para te compensar de tudo o que fizeste por mim (...), quero ir já para a escola” (Collodi, 2004, p. 34).

No caminho para a escola, o seu entusiasmo é alimentado por “mil pensamentos e mil castelos no ar” que lhe afloram à cabeça, “qual deles mais belo do que o outro”, e, “falando sozinho, dizia: Hoje na escola quero aprender logo a ler, e amanhã aprenderei a escrever, e no dia seguinte a fazer os números. Depois, com a minha inteligência ganharei muito dinheiro, e com as primeiras moedas que me caírem no bolso quero mandar fazer um belo casaco de lã para o meu pai” (Collodi, 2004, p. 37).

Curiosamente, na *História de um Boneco* Collodi faz-se eco da necessidade de recreação, primeiro no próprio móbil do ato de criação do boneco de madeira por parte de Gepeto e, depois, como tentação mais prazerosa que o trabalho escolar, quando Pinóquio cede à sedução dos pífaros e da ambiência que a música proporciona, adia o cumprimento da obrigação de ir à escola, troca por dinheiro a cartilha nova que o pai comprara a muito custo e paga a entrada para o teatro de fantoches.

No entanto, a brincadeira vem a ser considerada apenas como atividade de recreação, como atividade socialmente aceitável, na perspetiva de Aristóteles, como contraponto ao trabalho, às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar: “O entretenimento é uma espécie de relaxamento, e temos necessidade de relaxamento porque não podemos trabalhar continuamente. O relaxamento, então, não é uma finalidade, pois

recorremos a ele com vista à continuidade da nossa atividade” (*Ética a Nicómaco*, Livro X, 1177a; 1999, p. 201). O prazer que se busca no entretenimento vem a ser “remédio” para o esforço e o cansaço que o trabalho sempre provoca: “Não se trata, por certo, de simples prazeres, pois disso se concluiria ser, para nós, o prazer a finalidade da existência. Ora, se não é possível ser assim, é antes no trabalho que se tem de buscar distração, pois é exatamente quando se está cansado que se tem necessidade de descansar” (*Política*, Livro V, Cap. II, § 4; 2003, p. 159). Uma outra perspectiva seria admitir o jogo e a brincadeira como ocasião de extravasamento do excesso de energia em “atividades supérfluas” por parte de quem joga ou brinca, excesso esse que resultaria do desequilíbrio entre a sua capacidade e a possibilidade de participar em atividades “sérias”.

Pinóquio dá corpo a uma leitura do mundo da criança, segundo a qual esta, qual boneco completamente manipulável, é mandada para a escola e a bem ou a mal tem de estudar. E, face à obrigação e ao esforço que a esperam, reage como criança não motivada para aprender e ainda não socializada na importância da escola para a inserção na vida económico-social: “não tenho nem um bocadinho de vontade de estudar, e divirto-me mais a correr atrás das borboletas e a subir às árvores para tirar os passarinhos dos ninhos” (Collodi, 2004, p. 20). A sua natureza tão-pouco o impele ao trabalho, a alternativa honesta para quem não agrada a escola: “Entre todos os ofícios do mundo, há só um de que eu gosto. (...) O de comer, beber, dormir, divertir-me e levar a vida de vadio de manhã à noite” (p. 21). E virá mesmo a aceder a essa espécie de “Terra Prometida” dos meninos em idade escolar, que é *Il Paese dei Balocchi*, o País dos Brinquedos ou, como se lê na tradução portuguesa, a Terra da Brincadeira.

A bendita e fascinante Terra da Brincadeira

A Terra da Brincadeira é apresentada a Pinóquio por Palito, o seu amigo predileto de entre os colegas da escola, mas também “o miúdo mais preguiçoso e o mais travesso da escola toda” (Collodi, 2004, p. 146). Palito descreve-a como *una vera cuccagna*, um verdadeiro País de Cocanha⁸, a terra mitológica sucedânea do paraíso terrestre onde se encontram a abundância de alimentos, a ociosidade, a eterna juventude e a liberdade (Franco Jr, 1998). Diz-lhe ele:

Lá não há escolas, não há professores, não existem livros. Naquela bendita terra nunca se estuda. Ao sábado não há escola, e as semanas lá compõem-se de seis sábados e um domingo. Imagina tu que as férias de Verão começam no primeiro dia de Janeiro e terminam no último de Dezembro. (...) [Lá, os dias] Passam-se a brincar e a divertir-se de manhã à noite. Quando é noite vai-se para a cama, e na manhã seguinte começa-se a brincar outra vez.

(Collodi, 2004, p.147)

Essa “bendita terra” é descrita com as características diametralmente opostas às da escola: não há hierarquias (professores) nem instrumentos (os livros) que “vergam” (metaforicamente) as crianças; não há horas marcadas para nada (é sempre fim de semana, logo não há trabalho); a única ocupação que aí se vê é “brincar” e “divertir-se”; as únicas pausas que aí se identificam são para descansar (“dormir”) para voltar a “brincar” e “divertir-se”. Ou, se quisermos identificar estas características em espaço e tempo escolar, a Terra da Brincadeira não tem tempos de aula, é contínuo “recreio”, deixa

⁸ A versão da Disney de *Pinóquio* (1940) chama-lhe-á *Island of Pleasure*, Ilha do Prazer.

de ser pausa no trabalho para ser positivo espaço de divertimento sem fim temporal imposto.

São estas características da Terra da Brincadeira que atraem Pinóquio, lhe fazem “crescer água na boca”, não lhe permitem tornar decisivas as suas respostas negativas ao convite do amigo e o levam a retardar a volta para casa: “É uma vida que eu também faria de boa vontade!” (Collodi, 2004, p.147); “ – Que beleza de terra! Eu nunca lá estive mas imagino como é!” (Collodi, 2004, p.149); “Que beleza de terra!” (Collodi, 2004, p.149); “Que beleza de terra!... que beleza de terra!... oh! Mas que beleza de terra!” (Collodi, 2004, p.150).

O encanto da Terra da Brincadeira cinco vezes “bela” pela vida que merece ser vivida “de boa vontade” vem-lhe da sua característica própria das utopias, “a inversão pura e simples da realidade”, que Ruyer diz ser “a experiência mental mais fácil” (Ruyer, 1988, p. 49). A apresentação do “novo” mundo como a cópia invertida do mundo daquele que o utopista aspira a dele sair é bem-sucedida, não apenas por esta inversão simples da realidade, mas também porque “corresponde ao ressentimento oculto sob o desejo de poder do utopista, e ao negativismo do intelectual e do especulativo. (...) Face às imperfeições da realidade, a reflexão menos cansativa para a inteligência, e aquela que consola melhor o sentimento, é dizer-se que tudo iria melhor se se pusesse tudo ao contrário” (Ruyer, 1988, p. 50).

Outra característica do *Paese dei Balocchi* é o eudemonismo coletivo: “Vem daí connosco e viveremos todos felizes!”, como apela Palito e apela as vozes dos passageiros da carruagem que os conduz para o mundo de utopia (Collodi, 2004, p.152-153). Na verdade, a moral do utopista “apela ao que de mais elevado há na natureza humana” e alimenta o sonho de felicidade (Ruyer, 1988, p. 52). Aí, “ninguém podia estar mais feliz e contente do que eles” (Collodi, 2004, p. 156).

A terceira característica da Terra da Brincadeira é que nela não há limitação da liberdade de brincar: “Vamos para uma terra

onde ninguém nos impedirá de brincar de manhã à noite”. Este é, de facto, o argumento mais convincente para Pinóquio: “Façam lugar para mim; também quero ir” (Collodi, 2004, p. 153). O fascínio que Pinóquio tem pela brincadeira é superior à sua consciência do dever de estudar, de ser bom aluno à semelhança de qualquer rapaz bem-comportado, e de acordo com a promessa que ele fez à Fada, pois o fascínio lúdico mora dentro de si e apela à transgressão das regras e do conforme, à rutura com o profano na linha do célebre imperativo que Gargântua estabelecera na Abadia de Theleme para os seus habitantes de elite: *Fais ce que vous voudra*, “Faz o que quiseres”. Com a certeza de que cada um apenas dirá: “Joguemos” e todos jogam; ou “Brinquemos” e todos brincam (Rabelais, 1987, p. 215).

A Terra da Brincadeira insere-se, assim, mais naquelas utopias que, ao contrário das utopias minuciosas, quase que dispensam as instituições (Ruyer, 1988, p. 76) ou, no mínimo, faz dos jogos, dos divertimentos e das brincadeiras as próprias instituições utópicas. Na verdade, o utopista é “institucionalista”, no sentido em que ele faz da instituição uma causa e não um efeito, ele crê nelas e sacrifica-lhes a natureza humana: ele esforça-se por adaptar o homem às instituições e não as instituições ao homem (Ruyer, 1988, p. 79). A Terra da Brincadeira, uma terra que “não se parecia com nenhuma outra terra do mundo” (Collodi, 2004, p. 155), era, assim, uma grande e imensa ludoteca, uma brincolândia só habitada por miúdos entre os 8 e os 14 anos alegres, barulhentos:

Grupos de garotos por toda a parte: uns jogavam às pedrinhas, outros à malha e outros à bola; alguns andavam de bicicleta e outros num cavaleiro de madeira; havia quem jogasse à cabra-cega e também a apanha, enquanto outros, vestidos de palhaços, comiam fogo; alguns representavam, outros cantavam e outros davam saltos mortais e outros ainda divertiam-se a andar com as mãos no chão e as pernas para o ar; enquanto uns jogavam ao arco, outros passeavam vestidos de generais com um elmo

de lata e uma espada de papelão; ria-se, gritava-se, chamava-se, batia-se palmas, assobiava-se, imitava-se o cacarejar das galinhas quando acabam de pôr o ovo.

(Collodi, 2004, p.155-156)

No meio de tantos divertimentos e de tantos folguedos, e à medida que o tempo voava, os dois amigos mergulharam num eterno presente lúdico (um tempo sagrado diria Mircea Eliade). Numa espécie de espaço sagrado (Mircea Eliade) os dois amigos como renasciam para uma nova existência que eles iriam viver num estado de plenitude. Mal chegaram à “Terra da Brincadeira” felizes e em êxtase “meteram-se logo no meio da balbúrdia, e em poucos minutos, como é fácil de imaginar, tornaram-se amigos de todos. Ninguém podia estar mais feliz e contente do que eles” (Collodi, 2004, p.156). Era a felicidade total: “Entre contínuos folguedos e divertimentos vários, as horas, os dias e as semanas passavam sem se dar por isso” (Collodi, 2004, p.156).

Na verdade, chegar a utopia é “renascer” para uma nova vida, é iniciar uma vida nova, tal como o dia renasce. Assim, Pinóquio, Palito e todos os rapazes viajantes para utopia “de manhã ao alvorecer chegaram felizes à Terra da Brincadeira” (Collodi, 2004, p.155) e aí se sentem no seu *habitat* natural: “Mal acabaram de pôr o pé na cidade meteram-se logo no meio da balbúrdia, e em poucos minutos, como é fácil de imaginar, tornaram-se amigos de todos. Ninguém podia estar mais feliz e contente do que eles” (p. 156). Era a felicidade total: “Entre contínuos folguedos e divertimentos vários, as horas, os dias e as semanas passavam sem se dar por isso” (p. 156). E, assim, durante cinco meses foi “aquela maravilha de brincarem e se divertirem os dias inteiros, sem verem à sua frente nem um livro, nem uma escola” (p. 157), nem o professor, nem o pai, nem a mãe, nem qualquer um que pusesse entraves ao contínuo folgar e à felicidade total.

Neste quadro lúdico, a brincadeira assumia um fim em si mesma, desfazendo a realidade escolar com tudo aquilo que a mesma acarretava de obrigação, de perda de tempo de constrangimento, de sacrifício, de sofrimento, de cumprimento das normas: “viva a *bincadera!*”, “acabaram-se as *xecolas*”, “abaixo *arinte métrica*” lia-se nas paredes das casas (p. 156). Este ambiente frenético (algazarra, agitação e risada) e pleno de alegria no qual vivia toda esta sociedade infantil era animado por uma das categorias fundamentais do jogo que Roger Caillois designou de “*ilinx*” (vertigem)⁹:

Um último tipo de jogos associa aqueles que assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão.

(Caillois, 1990, p.43)

Ao ponto que “o pandemônio, o chilreio e a algazarra endiabrada” era de tal ordem “que era preciso meter algodão nos ouvidos para não ficar surdo” (Collodi, 2004, p. 156). A maior parte das brincadeiras, especialmente aquelas que implicam movimentos mais ou mesmos acelerados, exprimem normalmente um desejo pela desordem e pela destruição; bem como a atração pela velocidade e pelas acrobacias que suscitam um prazer que inebria voluptuosamente quer a criança, quer o adulto deixando-as num estado eufórico.

⁹ A propósito da etimologia do termo agora usado, o autor diz: “proponho o termo *ilinx*, nome grego para o turbilhão das águas e de que deriva precisamente, na mesma língua, o designativo de vertigem (*ilingos*)” (Caillois, 1990, p. 45).

O lado negro da Terra da Brincadeira

Não duraria sempre a felicidade da Terra da Brincadeira. Ela estava organizada de tal modo que o único beneficiário era o homenzinho da carruagem, aquele “mostrengo horrível que tinha um ar tão doce e suave”, corria o mundo a recolher, com promessas e denguices, os rapazes mandriões que detestavam os livros e a escola, levava-os para a Terra da Brincadeira para os transformar em burrinhos, apoderar-se deles e ir vendê-los pelas feiras e mercados. “E, assim, em poucos anos ganhara muito dinheiro e tornara-se milionário” (Collodi, 2004, p. 170). Pinóquio é que não sabia que “*o sofisma das utopias é aplicar a um puro sistema de instituições o que não é verdadeiro senão na ordem moral*: Todas as virtudes parecem virtudes-chave, porque na realidade elas se requerem mutuamente. Mas não há Instituição-Sésamo perante a qual todas as dificuldades em todos os domínios se esvaíam” (Ruyer, 1988, p. 70).

Quem sabe que a Terra da Brincadeira não reúne em si todas as virtudes é o “burinho” que puxa a carruagem que assegura o transporte para a Terra da Brincadeira. Primeiro, atira para o ar Pinóquio, o “pobre boneco”, e, depois, para o meio da estrada e, finalmente, vai-o avisando: “- Pobre pateta, quiseste fazer o que te apeteceu mas há-de arrepender-te” (Collodi, 2004, p. 154); “- Mete isto na cabeça, palerma! Os miúdos que deixam de estudar e voltam as costas aos livros, às escolas e aos professores para se entregarem completamente à brincadeira e ao divertimento, acabam sempre por ter um triste fim (p. 155).

Ao fim de cinco meses mergulhado naquele *dolce fare niente* (o princípio de prazer freudiano), tornam-se visíveis os frutos que recolhem “os miúdos que deixam de estudar e voltam costas aos livros, às escolas e aos professores para se entregarem completamente à brincadeira e ao divertimento” (Collodi, 2004, p. 154-155). Como advertia o burinho, esperava-os um “triste fim”, não simplesmente o de Midas que recebeu orelhas de burro,

mas o de passar a ser absolutamente burro de corpo inteiro. Sabendo que o asno simboliza a ignorância, a obscuridade (tendências satânicas) e o elemento instintivo do homem (uma vida centrada nos planos terrestre e sensual), a sedução sensível oposta à harmonia do espírito (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 35-37), Collodi sugere assim, pela metáfora asinina, que abandonar a escola e os livros é atitude pouco inteligente, teimosia estúpida, ignorância pura e implica dar-se um destino muito humilde, de trabalho pesado, de grande resistência física, “uma vida muito dura e de maus tratos” (Collodi, 2004, p. 170).

A metamorfose de Pinóquio em burro serviu os desígnios do “homenzinho”, do “mostrengo horrível” que o levava para a Terra da Brincadeira que, ávido de lucro, não tardou em vendê-lo no mercado a um diretor de uma companhia de palhaços e este, por sua vez, vendeu-o a um comprador que quis fazer da sua “pele bem dura” um tambor para a banda musical da sua terra (Collodi, 2004, p. 167-179), mas que, finalmente, “em vez de um burrinho morto” acaba por ver “aparecer à tona de água um boneco vivo que se contorcia como uma enguia” (Collodi, 2004, p. 181). Neste contexto, Pinóquio explica ao seu último comprador a sua história:

Pois então fique sabendo que eu era um boneco de madeira como sou agora, mas estava mais coisa menos coisa para me transformar num rapaz como há tantos por aí; só que, por causa da minha pouca vontade de estudar e por dar ouvidos às más companhias, fugi de casa... e um belo dia, ao acordar, tinha-me tornado um burro com umas grandes orelhas... e uma grande cauda.

(Collodi, 2004, p. 182)

A transformação de Pinóquio em asno parece simbolizar que a “Idade de Ouro”, um tempo eterno do *dolce far niente* tão prometido pela Terra da Brincadeira, abre para um mundo radicalmente diferente daquele anteriormente vivido por

Pinóquio: “Compete, então, à utopia projectar a imaginação para fora do real, para um algures que é também um nenhures. (...) A utopia é um exercício da imaginação para pensar um ‘modo diferente de ser’ do social” (Ricoeur, s/d, p. 381). Mas este mundo outro dourado e colorido pode, na verdade, também esconder o seu inverso e transformar-se num pesadelo trágico, a quem à ilusão vã se entrega e por ela é devorado. Por outras palavras, na Terra da Brincadeira a um tempo de felicidade, necessariamente breve, sucedeu-se um tempo de dor, de desilusão e de desespero crescente: “Deixo à vossa imaginação o desgosto, a vergonha e o desespero do infeliz Pinóquio” diz o narrador nas *Aventuras de Pinóquio* face à “imagem [de Pinóquio] enfeitada com um magnífico par de orelhas de burro” (Collodi, 2004, p. 159). Por esta transformação, que interrompe abruptamente aquele tempo maravilhoso de brincadeiras diárias livre de livros, de escola e de professor, confrontamo-nos com lado mais negro da utopia que é precisamente a sua dimensão patológica (o utopismo) em que o sujeito deixa-se apanhar pela miragem do *speculum* e da ficção-simulacro, enfim de uma promessa de felicidade eterna que ela própria se transforma num desespero infernal: “Esta fobia do real, das suas diferenças e das suas mudanças, conduz o utopista a sonhar com uma felicidade controlada pela obrigação e isolado numa reclusão autística” (Wunenburger, 2002, p. 225; Wunenburger, 1979, p. 169-187). Este modo utópico simboliza não só uma regressão, mas também uma “desconfiança relativamente a todas as formas de vida e de vitalidade” (Wunenburger, 2002, p. 227), o que implica já toda a tentativa de escapar às desordens do tempo e do espaço históricos, como é o caso da Terra da Brincadeira, com vista a preservar um ideal perfeccionista de difícil realização ou de difícil conservação (Araújo & Araújo, 2015)

Este lado negro da utopia, que Jean-Jacques Wunenburger (2002, p. 118-137) designa por “uma sociedade sem sonhos nem razões”, é o lado e o tempo das vítimas que, ao optarem

ingenuamente pela promessa de um “paraíso na terra”, de uma “golden age” terrestre, acabam, mais tarde ou mais cedo, por desposar o infortúnio, ou seja, o próprio inferno, por pagar um preço ôntico e ético que compromete toda a sua existência futura, ainda que menos perfeita e menos livre. Do contentamento e do sorriso de Pinóquio, que durou cinco meses, passa-se para um Pinóquio vergado pela sua própria dor e por um choro desesperado: “Começou a chorar, a berrar, a bater com a cabeça na parede” (Collodi, 2004, p. 159).

A Terra da Brincadeira torna-se um sucedâneo do próprio inferno que digere as crianças que para ela acorrem na esperança de que a felicidade será sempre delas e se prolongará numa espécie de “presente eterno”, enfim uma ilusão que arrastará as crianças para grandes penas e sofrimentos, que os arrastará inexoravelmente para uma terra escura (lembrando o episódio em Pinóquio é devorado pelo terrível tubarão: “Para quem acreditava poder fugir ao comum destino [o da Escola por exemplo] existe um destino pior, o da velocidade de uma trituradora que do corpo e dos seus pensamentos até a memória destrói” (Collodi, 2004, p. 169). Estes pontos dedicados a uma fase da vida de Pinóquio são esclarecedores na desmontagem que Collodi faz acerca da possibilidade de uma vida utópica: o “bem viver” tão querido por Pinóquio acaba, no final de contas, por transformar-se num inferno simbolizado pela sua metamorfose em asno com todas as consequências que essa mesma transformação implicou no presente e no futuro da sua vida.

Morte iniciática e metamorfose em menino de verdade

Ao evidenciar o dinamismo de pedaço de pau que Mestre António dá a Gepeto, Collodi acentua, por um lado, o caráter de natureza do boneco que este cria e, ao mesmo tempo, o “corte” com a natureza de origem (a árvore) para a emergência de uma “segunda natureza” identificada com o desenvolvimento moral

do boneco, embora, num primeiro momento, o seu criador apenas pensasse em formar um fantoche (*burattino*, marioneta, títere) que faria justiça ao nome que recebeu (*Pinocchio*, de *occhio*, olho, e *pin*, ...), mais do que à característica que mais ficou associada a esta personagem, o nariz que crescia todas as vezes que mentia, ele mesmo metáfora também da inconstância infantil.

Este bocado de madeira com vida, isto é, com a vitalidade que a natureza lhe dá, faz traquinices, chora e sempre promete que, a partir daí, vai “ser bonzinho”. No caso de Pinóquio, ele promete ir à escola, estudar, ser bom aluno, aprender um ofício e ser o consolo e o amparo na velhice de Gepeto, aquele que lhe deu a forma física de humano. Mas é mais forte o fascínio exercido pela Terra da Brincadeira, a quem o asno, ou o burro, como símbolo das trevas (Ferrão, 2000), faz ressaltar o sentido negativo da utopia que ela representa (fazendo dela uma espécie de distopia patológica e polimórfica), mas também o lado abandonado, fragilizado da criança. Pinóquio que julgava abraçar para sempre o maravilhoso e o prazer acabou, pela sua transformação em asno, por desposar o infortúnio: “Para quem acreditava poder fugir ao comum destino, existe um destino pior” (Petri, 2004, p. 169), o destino de ficar prisioneiro da sua sombra (sob forma de asno) sentindo-se ainda humano.

Ser transformado em asno implica ser dominado pela condição animal, ter caído sob o impulso de um complexo específico que impõe um comportamento bizarro, porque dissociado, na medida em que Pinóquio sente-se como um ser humano sem contudo poder falar. Ele apenas zurra:

- Ó minha Fadazinha! Ó minha Fadazinha! Mas, em vez destas palavras, saiu-lhe da garganta um zurro tão sonoro e prolongado que fez rir todos os espetadores e, principalmente, todos os miúdos que estavam no circo. (...) os olhos encheram-se-lhe de lágrimas e começou a chorar copiosamente.

Pinóquio estava, sem disso ter consciência, vivendo o drama de Lúcio-Apuleio que na pele de um asno ou jumento ainda se sente como um ser humano: “Ele é tratado como um animal, mas, internamente, no seu mundo subjetivo, ele não o é. De modo simbólico, isso significa que externamente ele vive num mundo inferior ao que sua personalidade interna assim o permitiria” (Franz, 2014, p. 91).

O destino de Pinóquio moldado pela transformação assume a dimensão de uma metamorfose iniciática de carácter psico-ontológico. Este tipo de metamorfose simboliza a maturação (a regeneração) de Pinóquio na sua via de humanização, ou seja, tornar-se um rapaz “como deve ser”. Porém, para que este destino fosse cumprido, Pinóquio teve que “morrer” para se tornar um “menino de verdade” e aqui nos encontramos com o simbolismo da morte iniciática. Este tipo de simbolismo significa que a morte iniciática visa abolir a existência histórica para reintegrar a situação primordial num *in illo tempore*: “A morte iniciática é, portanto, um recomeço, ela não é nunca um fim” (Eliade, 1993, p. 274). A morte iniciática equivale a um novo nascimento. Este nascimento significa que, após ter passado pelo ventre do monstro marinho (tubarão ou baleia pouco importa), o noviço experiencia como um renascimento, como um nascer uma segunda vez:

Convém nunca esquecer que a morte iniciática significa simultaneamente o fim do homem ‘natural’, não cultural – e a passagem a uma nova modalidade de existência. A de um ser ‘nascido para o espírito’, ou seja que não vive unicamente numa realidade ‘imediata’. A morte iniciática faz, portanto, parte integrante do processo místico pelo qual um se torna outro, modelado a partir do modelo revelado pelos deuses ou pelos antepassados míticos. O que equivale a dizer que só se torna *homem verdadeiro* na

medida em que se deixa de ser um homem ‘natural’ e se assemelha a um Ser sobrehumano.

(Eliade, 2001, p. 276)

Descobrimo-se como burro, Pinóquio descobre que a “segunda natureza” que desenvolvera o conduziu à animalidade. O “burrinho” que o transportara para a Terra da Brincadeira bem confessara e advertira: “- Eu aprendi isso à minha custa... e posso dizer-to. Chegará o dia em que tu também hás de chorar, como eu hoje choro..., mas nessa altura já será tarde” (Collodi, 2004, p. 155). Mas esse é o destino e, por isso, de nada valeria chorar: “Está escrito nos decretos da sabedoria que todos os miúdos mandriões que aborrecem os livros, as escolas e os professores e passam os dias na brincadeira e em jogos e em divertimentos, mais cedo ou mais tarde acabam por se transformar em burrinhos”, como lhe diz a Marmotinha (p. 160 e 162). Na economia da narrativa de Collodi, a vida na Terra da Brincadeira é um lento processo de animalização e, assim, passados cinco meses, Pinóquio e Palito descobrem-se fisicamente transformados em autênticos “burros” e, “vencidos pela vergonha e pelo desgosto, começaram a chorar e lamentar-se do seu destino” (Collodi, 2004, p. 166), mas agora com zurros asininos em vez de gemidos e lamentos humanos.

A redução ao estado animal e a autodescoberta como “burro” comporta vergonha e desgosto, choro e lamento pelo destino, mas não é ainda o ponto de viragem da vida de Pinóquio. Ele apenas sai da vida de burro amestrado quando, mais tarde, fica coxo e o novo dono, querendo fazer um tambor para a banda da sua terra com pele de burro morto, atira Pinóquio para a água para o afogar.

É o banho de água (símbolo de vida, fecundidade, transformação, purificação) que o faz perder toda a capa de asno e voltar à sua condição de “boneco vivo” de madeira. E é, depois, no mar, o lugar para onde foge do novo dono, que terá o seu

“segundo nascimento”, o seu renascimento para uma vida nova, a sua transformação em “rapaz bem-comportado”. No mar é devorado por um Tubarão e no estômago deste encontra Gepeto e toma a iniciativa da fuga, comanda as operações, transporta o pai às cavalitas e chega à margem ao amanhecer, início de um novo dia e de uma nova vida. Passa então a dedicar-se ao trabalho e ainda encontra energias para exercitar a leitura e a escrita, instrumentos de cultura: “E ao serão exercitava-se a ler e a escrever” (Collodi, 2004, p. 204).

Neste aspeto, Collodi aproxima-se de Voltaire e faz de Pinóquio um novo Cândido, o inocente e simples que, depois de percorrer lugares que tinham sido utopias (as Reduções dos Jesuítas no Paraguai, a região do Eldorado) que se tornaram distópicas, aceita como válido o pressuposto do hortelão turco de que “o trabalho afasta de nós três calamidades: o aborrecimento, o vício e a pobreza” e conclui que “é preciso cultivar a horta”, até porque, como filosofa o seu mentor, “quando o homem foi posto no Paraíso mandaram-no trabalhar; o que prova não ser o homem um ente criado para o repouso” (Voltaire, s/d, p. 153 e 154).

É, pois, este “segundo nascimento” que lhe permite deixar que o seu bom coração se revele, perceber que “já não era um boneco de madeira e que se transformara num rapaz como todos os outros” (Collodi, 2004, p. 206), e melhorar as condições materiais de vida, as próprias e as do pai.

A metamorfose, ou trans-formação ocorrida depois de uma “morte iniciática”, parece-nos ser a condição de Pinóquio afirmar-se como “soi-même comme un autre” (Ricoeur, 1990), ainda que para tal necessite de um Grilo-Falante, de uma Fada, de uma Raposa, de um Gato enquanto símbolos necessários ao seu processo de humanização e de maturação que, na terminologia de Carl Gustav Jung, corresponderia ao Processo de Individuação (Grassi, 1981). Nesta linha, percebe-se que Pinóquio, mesmo sem disso ter completa consciência, aspirava à aventura interior de

trans-formar-se em rapazinho mesmo confundindo esse desejo interior com as suas muito movimentadas aventuras lúdicas.

O segundo nascimento de Pinóquio

Pinóquio resolve partir para a Terra da Brincadeira porque, sempre movido por uma curiosidade inesgotável, sente-se inexoravelmente atraído pelo abismo, pelo desconhecido, pelo “frisson” da aventura e da felicidade que a brincadeira sem limites e sem tempo promete. Psicologicamente esta atitude significa que Pinóquio vive no mundo das emoções e dos instintos, de que a sua transformação em asno é uma prova. Ao recusar ouvir a voz da “razão”, personificada por Gepeto, pelo Grilo-Falante e, especialmente, pela Fada Azul-turquesa, o boneco de madeira apenas queria viver um presente eterno de brincadeira e do êxtase que esta lhe provocava. Pela diversão na Terra da Brincadeira (reino da utopia, ou seja, do não-lugar feliz) Pinóquio esquecia a sua condição de marionete, bem como o seu desejo de transformação em humano.

Mas aquilo que ele julgava ser uma libertação interior na despreocupação, um sucesso cor-de-rosa acaba por ser o rude golpe da sua conversão em asno. Apesar do plano de Gepeto ser esculpir um boneco de madeira para uso lúdico, o facto é que Pinóquio, desde o seu “nascimento”, ainda que sem disso ter consciência, estava “talhado”, não para ser uma simples e vulgar marionete nas mãos do seu construtor-fazedor (Collodi, 2004, p. 13-21), mas antes para ser um “herói” que almejava viver entre os homens como um rapaz e que o conseguiu graças às suas boas ações e à proteção da Fada azul-turquesa:

Ganha juízo para o futuro e serás feliz. Neste ponto o sonho terminou, e Pinóquio acordou de olhos arregalados. Agora imaginem qual não foi o seu espanto quando, ao acordar, percebeu que já não era um boneco de madeira e que se transformara num rapaz como todos os outros. [...]

Depois foi-se ver ao espelho, e pareceu-lhe que era outro. Já não viu refletida a imagem habitual do boneco de madeira, mas sim a imagem viva e inteligente de um belo rapazinho de cabelos castanhos e olhos azuis, com um ar de Páscoa alegre e festiva.

(Collodi, 2004, p. 206-207)

Que cómico que eu era, quando era boneco! E que contente estou agora por me ter transformado num rapazinho como deve ser!

(Collodi, 2004, p. 208)

E como tal foi possível? Na impossibilidade de eternizar-se na Terra da Brincadeira e conseqüentemente metamorfoseado em asno, Pinóquio sofreu uma espécie de choque que o levou a ultrapassar a sua tendência para a autocomiseração e resignação, especialmente no episódio em que ele se salva a si e a seu pai de morrerem na barriga do Tubarão Átila que constituía uma autêntica prisão. Trata-se de uma maior consciencialização que, do ponto de vista de Collodi, significava que ele se encontrava cada vez mais “pronto” para se integrar na sociedade, abdicando de desejos egoístas e sacrificando o seu potencial individualista e a sua liberdade entendida como caprichos em nome da responsabilização e da socialização. Assistimos, deste modo, a uma reconciliação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, ao encontro da “normalidade” que poderia ser "fabricada" pela Escola que ele pouco frequentara e logo abandonara.

O final feliz da *História de um Boneco* mostra que a perspectiva dominante da obra não é a do embrutecimento de quem abandona a escola, mas a capacidade que os seres humanos têm de se dar um destino, parecendo antecipar, de certo modo, a perspectiva de que a existência antecede a essência: “o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo, e (...) só depois se define” (Sartre, s/d, p. 216).

Na verdade, independentemente de Gepeto ter criado o boneco segundo um determinado modelo mental e de este ter a natureza da madeira (fisicamente, mas também simbolicamente, por o homem ser uma árvore invertida), é Pinóquio que traça o seu destino e se torna responsável por si próprio, por si e pelo pai. A interpretação de Araújo e Araújo (2012, p. 52) é, contudo, a de que a narrativa de Carlo Collodi se enxerta sobretudo, na perspectiva moderna de Pico della Mirandola de que o homem é “um grande milagre e um ser animado, sem dúvida digno de ser admirado”, porquanto, colocado no meio do mundo, árbitro e soberano artífice de si mesmo, pode plasmar-se e dar-se a forma que escolher para si: “Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo” (Pico della Mirandola, 1989, p. 53).

Com efeito, foi por um processo de experiência pessoal com momentos de gozo e momentos de dor que Pinóquio transitou do estado de natureza ao estado de cultura, tendo contribuído para esta transição as vozes de Gepeto, do grilo falante, da fada madrinha e do professor, que, associadas às situações experienciadas de Pinóquio, acabam por contribuir para a consciencialização da importância da escola enquanto instituição formal para a alfabetização generalizada das crianças. Por outras palavras, Pinóquio faz a transição do estado de natureza para o estado de cultura à margem da escola porque não foi capaz de manter o entusiasmo e o interesse inicialmente manifestados e decidiu alongar o estado de natureza. Ao adiar o estado de natureza, não agarrou a “oportunidade” de fazer a transição para o estado de cultura através da escola, enquanto instância de socialização privilegiada e atualmente tornada “maquinaria de governo da infância” e, por isso, lugar de passagem obrigatória para todos, nomeadamente para os filhos das classes populares (Alvarez-Uria & Varela, 1991, p. 14).

Mas é sempre tempo para aceder aos instrumentos de cultura que a escola faculta. E, por isso, Pinóquio “renascido” exercita-se agora na leitura e na escrita. Contudo esta sua exercitação não deixa de ser uma “oportunidade de segunda” (Araújo, 2015). É uma oportunidade de segunda, porque se processa para além da idade e do tempo socialmente estabelecidos, mas também porque se faz com instrumentos de qualidade inferior: a leitura assenta em material usado (em segunda mão) e truncado porque desgastado pelo tempo e pelo uso de outros – ao livro em que praticava a leitura faltavam o frontispício e o índice – e a escrita processa-se com material rudimentar – um pauzinho afiado a servir de caneta e sumo de amoras e cerejas a servir de tinta num frasco que serve de tinteiro (Collodi, 2004, p. 204).

À economia da narrativa de Collodi subjaz, pois, a ideia de que a passagem do estado de natureza para o estado de cultura pode fazer-se à margem da escola, mas que, sem esta, é bem mais difícil aceder aos instrumentos de cultura e sem a socialização escolar é deficiente a preparação para as funções sociais que a economia geral do sistema determina (Clausse, 1976, p. 292). Subjaz ainda a ideia de que são insuficientes os “avisos” morais do professor de Pinóquio para evitar que este abandone a escola. Mas, ao contrário do que uma leitura superficial poderá indicar, os fatores que o explicam não são apenas de natureza individual, também são de natureza organizacional e pedagógica. A sua identificação requer reorientação da ação educativa com base numa pedagogia ativa que dê aso à “necessidade orgânica de usar o potencial de vida [da criança] numa atividade ao mesmo tempo individual e social” que a interessará profundamente (Freinet, 1974, p. 191).

Referências

Alvarez-Uria, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (2012). Trabalho, escola e brincadeira: A utopia de Pinóquio, *Teoría de la Educación*, 24(1), 41-55.
- Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (2015). Do livro à tela: Carlo Collodi, Paula Rego e a Terra da Brincadeira. *Letras em Revista*, 6(1), 256-271.
- Araújo, A. F.; Araújo, J. M. & Ribeiro, J. A. (2012). *As Lições de Pinóquio: Estou farto de ser sempre um boneco*. Curitiba: Editora CRV.
- Araújo, J. M. (2015). Escola e utopia: A aprendizagem de Pinóquio. In F. Azevedo, A. F. Araújo e J. M. de Araújo (Org.), *As vidas de Pinóquio. Ecos Literários e Educacionais* (pp. 59-77). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicômacos*, 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Aristóteles (2003). *Política*. São Paulo: Editora Martin Claret.
- Callois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, cores, números*. Lisboa: Teorema.
- Cirlot, J.-E. (2000). *Diccionario de símbolos*, 4ª ed. Madrid: Siruela.
- Clausse, A. (1976). *A Relatividade Educativa: Esboço de uma história e de uma filosofia da escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Collodi, C. (2004). *As Aventuras de Pinóquio. História de um Boneco*. S/l: Cavalo de Ferro.
- Durkheim, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid: Ediciones Morata.

- Eliade, M. (1993). *Mythes, rêves et mystères*. Paris: Gallimard.
- Eliade, M. (2001). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris: Gallimard.
- Ferrão, C. M. G. (2000). A Simbólica dos Animais no Romance de Apuleio. *Hvmanitas* (p. 155-193), vol. LII.
- Franz, M.-L. von (2014). *O Asno de Ouro. O romance de Lúcio Apuleio na perspectiva da psicologia analítica junguiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Franco JR, H. (1998). *Cocanha. A história de um país imaginário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freinet, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*, Vols. 1 e 2. Lisboa: Presença.
- Grassi, A. (1981). Pinocchio nell'ottica mitológico-archetipica della psicologia analítica di C.G. Jung. In *C'era una volta un pezzo di legno. La simbologia di Pinocchio. Atti del Convegno organizzato dalla Fondazione nazionale Carlo Collodi di Pescia* (pp. 71-92). Milano: Emme Edizione.
- Huizinga, J. (2003). *Homo ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*, 7ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil, *Perspectiva*, 22, 105-128.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankeinstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Petri, R. (2004). Comentários às ilustrações. In Collodi, C. *As Aventuras de Pinóquio. História de um Boneco*. Lisboa: Cavalo de Ferro.
- Pico Della Mirandola (1989). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.
- Rabelais (1987). *Gargântua*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Ricoeur, P. (s. d.). *Do texto à acção*. Porto: Rés-Editora.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.

- Ruyer, R. (1988). *L'utopie et les utopies*. Brionne: Gérard Monfort.
- Sartre, J.-P. (s/d). *O Existencialismo é um Humanismo*, 3^a ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Voltaire (s/d). *Cândido ou o Optimismo*. Lisboa: Guimarães e C.^a Editores.
- Wunenburger, J.-J. (1979). *L'utopie ou la crise de l'imaginaire*, Paris: Jean-Pierre Delarge, Éditeur.
- Wunenburger, J.-J. (2002). *Une utopie de la raison. Essai sur la politique moderne*. Paris: La Table Ronde.

Esconderijos da infância: o papel da imaginação e do simbólico para o aprendizado da docência com crianças¹⁰

Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Introdução: entre dois lados que (não) ligam

A ponte liga
Os dois lados da cidade.

Às vezes não liga
E nada liga,

Ali,
Parada.

(Capparelli, 2017, p. 63)

Há uma tensão, mais ou menos velada, nos cursos de licenciatura, sobretudo nos cursos de Pedagogia sobre a (não) previsão de tempos e espaços nos projetos político-pedagógicos de curso (PPC) para as pessoas adultas brincarem e experimentarem outras tantas atividades lúdicas que, quase beirando a “loucura lúcida”¹¹, possam inserir as estudantes¹² em

¹⁰ Bazzo, J. L. dos S. (2021). Esconderijos da infância: o papel da imaginação e do simbólico para o aprendizado da docência com crianças. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araujo & J. M. Araujo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 50-67). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

¹¹ “Um outro nome de nomear a criatividade diante do mundo muitas vezes inóspito”. (Sisto, 2016, p. 157)

situações formativas capazes de promover a fantasia, a imaginação e o riso frouxo. O desconforto existe. O debate está posto e é, exatamente, sobre algumas questões que atravessam essa tensão que gostaria de abordar, sobretudo porque colocam em suspeição as posturas que buscam na racionalidade a fonte única para a resolver toda e qualquer problematização referente à realidade e ao real.

Obviamente, não pretendo conformar as diversas perspectivas ao ponto de tomar uma posição unilateral. Pelo contrário, minha intenção é a de evidenciar a necessária e urgente tarefa de continuar o aprofundamento desse debate, especialmente no tocante à razão e às dimensões metarracionais e irracionais que constituem o ser humano. Trata-se de um exercício de pensamento que, ao rechaçar a vertente dual, se vincula a epistemologias educacionais não-binárias, ou seja, procura compreender o papel do imaginário e do simbólico para o aprendizado de ser professora de crianças por meio de proposições que sejam pontes efetivas, de trânsitos e fluxos ininterruptos entre a face do adulto e a da infância, que se mostram e se escondem no processo formativo do tornar-se professora de crianças.

Tal qual o anúncio feito pelo Capparelli (2017, p. 63), “a ponte [que] liga os dois lados da cidade”, penso também que os currículos para a formação docente podem estabelecer a ligação entre dois pontos: um deles é onde se “escondem” as experiências

¹² À medida do possível, priorizarei o feminino para designar a profissão docente, considerando que no Brasil, nós, as mulheres, somos a maioria ocupando o cargo de magistério na educação básica (81,5%). Quando pensados os níveis de ensino separadamente, educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, a presença da mulher é disparadamente a maior: 97%, 90,8% e 73,5 % respectivamente. Cf. MEC/INEP/Brasil. Disponível em: <<<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>>. Acesso em: jan./2018.

das pessoas envolvidas nesse processo e outro ponto é onde se (des)velam os modos de ser e agir do mundo adulto traduzidos, principalmente, pela/na cultura acadêmica.

O que é ser professora? Como se constitui o *ser professora*? E a professora de crianças, por quais processos ela precisa passar para aprender a ensinar as crianças? As professoras precisam *ser crianças* para ensinar? O que é ser criança? E o que é ser professora de crianças? O que e como aprender com a infância? A partir das questões aqui levantadas, desejo problematizar a temática acerca da relação entre docência, infância e formação de professores. Afinal, adulta brincante, risonha, criativa e espirituosa é sinônimo de ser professora?

Há quem acredite, embora dificilmente tenha coragem em admitir, que é possível se lançar em “aventuras didáticas” sem a necessidade de uma reflexão crítica, um pensar constante e atento acerca da relação entre os PPC e o projeto de sociedade em curso no mundo, especialmente no Brasil atual – país da judicialização e dos espetáculos midiáticos que ocupam mentes e corpos, evitando a constituição de outras vias para o estabelecimento do bem-viver e, conseqüentemente, a resolução das desigualdades sociais¹³ e a eliminação dos privilégios – sustentados pelas “mãos” dos mais pobres, dos trabalhadores explorados e daqueles miseráveis marginalizados, que são convertidos em “matéria prima” geradora de mais riquezas e benesses para a elite endinheirada¹⁴.

¹³ Importa destacar que a desigualdade social é anterior à escola e ela é a gênese do processo de violência, segregação e ódio direcionados aos pobres e muitos pobres. Esse esclarecimento se faz premente para evitarmos as possíveis leituras redentoras acerca da educação, as quais dificultam o entendimento complexo, sistêmico e global em torno do processo de formação profissional docente.

¹⁴ Para discussão e aprofundamento sobre o atual contexto social, político e econômico do Brasil, recomendo a leitura de Jessé Souza (2016, 2015, 2009).

Nas linhas que se seguem, subsidiada pelo trabalho de Castor Bartolomé Ruiz (2003), assim como pelas reflexões sobre a criança e a infância de Walter Benjamin (1987; 2009; 2013), advogo a favor da imaginação e do simbólico como inerentes à razão e evidencio algumas ações didático-pedagógicas favorecedoras do pensamento não-dual e emancipador. Ao mesmo tempo em que levo em consideração que o simbólico e o imaginário têm morada nos porões do incompreensível e que neles estão estabelecidos o potencial criador humano, insisto que só é possível uma formação consequente e suficientemente emancipatória se os cursos de licenciatura, mormente os de Pedagogia, dar visibilidade em seus projetos político-pedagógicos para essas ações – assim como acompanhar, nutrir, confrontar e mediar os diferentes desenhos curriculares que se façam pontes entre os esconderijos da infância e as explícitas racionalizações da/na formação docente.

Ode à professora brincante: ou “pra não amarrotar as cores”

No fim do dia, cansadas,
As borboletas penduram as asas,
Pra não amarrotar as cores.

Para o autor, há quatro classes sociais no Brasil que, mantendo os fundamentos do capitalismo moderno, se relacionam entre si: a ínfima classe dos muitos ricos, que reproduz e se apropria do capital econômico sob a forma de títulos de propriedade; a classe média que, agindo como lacaia e capitã do mato para a elite do dinheiro, também goza de privilégios e se apropria do conhecimento ao controlar aquele considerado prestigioso e válido, ou seja, os jornalistas, os professores universitários, os juízes etc; a classe trabalhadora precarizada; e, finalmente, a continuação de uma classe oriunda do processo de escravidão, uma classe abandonada e majoritariamente negra, herdeira do desprezo e do ódio devotados à pessoa escravizada e seus herdeiros. Enfim, o capital cultural e o econômico que, sendo as grandes forças do capitalismo moderno, são mantidos pela elite do dinheiro e pela classe média que, movida por um moralismo seletivo, é explorada e imbecilizada pelos endinheirados.

Pautada pelas ideias dos filósofos Henri Bergson e Mikhail Bakhtin, Mary Arapiraca em sua mais recente obra, intitulada “Riso e educação: prólogo de uma paideia”, nos faz uma provocação ao questionar como seriam as escolas, os professores e os alunos, caso o riso fosse incorporado à educação e a sala de aula fosse transformada em uma espécie de anfiteatro. Nada mais propício e significativo para a realização de um trabalho que promova atos de “indeterminação criativa¹⁵” de cada pessoa adulta e crianças no interior das instituições de educação, pois “seu desafio não consiste em submeter-se a uma ordem natural pré-estabelecida, mas em (re)criar a natureza” (Ruiz, 2003, p. 14).

Na escola, o esforço coletivo haverá de ser a transformação da sala de aula em um espaço para a experiência da *vida em si mesma*, isto é, um ambiente promotor das dimensões que constituem os seres humanos e que integram corpo e mente, emoção e razão, paixão e consciência, sendo o riso um dos vetores desencadeantes do processo de aprendizagem e de produção do conhecimento, assim como um dos vigorosos elementos constitutivos das subjetividades e possibilidades para o aprimoramento humano. É preciso entender, por isso, o riso como ato e potência. Isto é, o riso é riso: um ato, uma materialidade, uma existência. Ele é. O riso é também não-riso, ou seja, pode tornar-se o que ainda não é, sendo uma possibilidade. Por esta razão, a relação das pessoas mediadas pelo riso também afeta outras dimensões, sobretudo porque ele pode se tornar um ponto de vista, uma crítica, uma ironia ou simplesmente um modo de se posicionar e se localizar no mundo.

¹⁵ Segundo Castor Bartolomé Ruiz (2003, p. 14), “o ser humano é, por natureza, indeterminação criativa”.

Para a educação do riso proposta por Mary Arapiraca (2017), portanto, há uma exortação às professoras brincantes – àquelas que no fim do dia, embora exaustas, conseguem ser borboleta e, pela consciência e necessidade do gesto, “penduram as asas” e ainda preservam a beleza das cores que alegram a vida em sociedade. Sim, ao ter ciência de ser professora na condição de *borboleta*¹⁶ – passagem, metamorfose, tempo que se esvai: “quanto mais eu me tornava borboleta no meu íntimo tanto mais aquela borboleta se tornava humana em tudo que fazia” (Benjamin, 2013, p. 77), cada uma ao seu modo vive intensamente as transformações e as possibilidades dos atos inesperados, indeterminados e surpreendentes que, por serem potências, brotam também do solo fértil do riso, disponibilizado pelas condições objetivas e materiais de existir em alegria e verbo, ou seja, há uma escolha consciente e não alienada para existir e agir na alegria, na comunhão e na tensão de *ser-sendo-com-outros* por meio de ações pedagógicas que ativem o imaginário e o simbólico.

Mas, o que é o imaginário? E como a educação poderá criar as situações de aprendizagem que zelem pela linguagem simbólica, figurada, metafórica, alegórica, figurativa etc.?

O imaginário é, por natureza, indeterminação radical. Ele flui como uma força incontrolada e incontrolável dentro do ser humano e da sociedade. O imaginário não está definido por nenhum tipo de determinação, por isso se

¹⁶ Costa e Soares consideram que a borboleta adquire uma importante dimensão semântica e, por esta razão, se torna o símbolo da vida que está constantemente se renovando. Ademais, segundo os autores, “a metamorfose das borboletas é simbolicamente associada às transformações radicais que os seres humanos passam em suas vidas, sendo a morte percebida como uma possibilidade de renovação. Portanto, o rompimento do casulo representa a morte do corpo, com a alma ganhando vida em liberdade na imagem da borboleta” (Costa e Soares, 2015, p. 631).

constitui como força criadora que emerge do sem-fundo humano e da sociedade, a fim de fazer possível a novidade socioistórica. O imaginário se mostra irredutível a uma lógica e ontologia da determinação. Ele se manifesta como fluir criador que constrói permanentemente imagens com sentido de um mundo que, por princípio natural, é insignificante para o resto das espécies animais.

(Ruiz, 2003, p. 49)

O imaginário, portanto, de acordo com Castor Bartolomé Ruiz (2003), é potencialidade criadora do humano e não pode ser determinado por qualquer tipo de determinação lógica. Por outro lado, ele também, segundo o autor, não pode existir senão imbricado na racionalidade, ou seja, o imaginário e a racionalidade são faces de uma mesma moeda. De qualquer modo, “ela se manifesta incapaz de reduzir a potencialidade criadora do imaginário a categorias lógicas ou estruturas do pensamento. Pelo contrário, a própria racionalidade está impregnada pelo poder criador do imaginário” (Ruiz, 2003, p. 50).

Considerando ainda os condicionamentos de pensamento e ação efetivados pela vida material e objetiva das pessoas, para o aprendizado da docência com crianças, o projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura precisará levar em conta o papel do imaginário e do simbólico como potencialidade criadora, visando também ao equacionamento dos extremos entre uma pedagogia que foca os interesses, as motivações, os desejos e as necessidades das crianças e ignoram os adultos envolvidos nesse processo de formação humana – ou o contrário, ênfase excessiva nas formas de organização da vida adulta e exclusão dos modos de ser e existir da infância. Alguns exemplos desses extremos – visíveis na própria organização dos espaços e ambientes escolares: cadeiras e mesas desenhadas/disponibilizadas para as crianças e que são conformadas para os corpos da pessoa adulta (ou vice-versa);

paredes repletas de colagens, pinturas e outros materiais pendurados que reproduzem estereótipos e reforçam o senso comum, sem qualquer intencionalidade pedagógica explícita para mobilizar sentidos, percepções e conhecimentos diversos.

Sem dúvida, o riso como categoria pedagógica fundante poderá manter a (in)tensa relação entre a (não) necessidade da *loucura lúcida* e as racionalizações dos efeitos do imaginário e do simbólico para se pensar os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura. Ademais, compreender a potencialidade criadora e seu poder de se projetar em objetos construindo a realidade externa também contribuirá para se refletir sobre os esconderijos da infância e, sobretudo, responder em que medida o conhecimento produzido a partir de um processo de investigação sobre eles ajudará a qualificar ainda mais a formação docente. Eis aí um exercício possível, exigente e transformador: rememorar a infância entregue ao sem-fundamento, ao riso, à verdade originária e a objetivações em formas concretas.

Ode à infância: ou pra saber “de meu nome”

Sou um bicho solto
Dentro de mim.

De meu nome
Nem eu sei.

Marcas de dentes
De lutas recentes.

E tenho motivos.

Sou bicho solto,
Na jaula de mim.

(Capparelli, 2017, p. 74)

Quantas professoras busca(ra)m o caminho do autoconhecimento? Quantas têm consciência dos fatos e

acontecimentos que estruturam a sua história? Quantas sabem as narrativas que compõem seu nome? Quantas conhecem o contexto histórico-sociocultural de seu continente, sua região, seu estado, seu município, sua comunidade e seus familiares? Quantas professoras refletem sobre seu país do ponto de vista geopolítico? Quantas pensam em sua condição de ser mulher e seus atravessamentos de identidade – mulher-pobre, mulher-classe média, mulher-branca, mulher-negra, mulher-indígena, mulher-trans, mulher-lésbica, mulher...? Quantas se reconhecem no mundo em geral e na escola em particular como agente de transformação social, de memória, de valores e inovações¹⁷? Quantas refletem sobre a relação entre sua identidade, diferença, pertencimento e seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, da infância à fase adulta quando iniciou a docência? Enfim, quantas se dispõem a vascular os esconderijos da sua infância e rever os porões de sua moradia interior?

Penso que a resolução dessas questões pode ser um exercício vigoroso, especialmente no processo inicial de formação de professores. Cabem às instituições formadoras criar os espaços e os tempos na sua matriz curricular para o exercício do autoconhecimento, entendendo que este caminho só fará sentido se realizado em comunhão e se integrado a um projeto de sociedade cujos objetivos visem à eliminação das desigualdades

¹⁷ Para aprofundar essa discussão acerca dos papéis desempenhados pelas professoras e professores, sugiro a leitura do texto da Vani Kenski (2001), intitulado “O papel do professor na sociedade digital”. A autora ressalta que, para além de ensinar os conteúdos específicos de suas disciplinas, os professores como agentes de memória, de valores e inovações são incansáveis pesquisadores, ajudando “seus alunos a se compreenderem como participantes de um grande e complexo grupo social com tradições e processos civilizatórios diferenciados” (p. 100). E, por esta razão, acrescenta Kenski, eles estão atentos aos instrumentos culturais e simbólicos de seu tempo presente, “preocupados com a formação de cidadãos, conscientes de suas responsabilidades e orientados para uma ação social de qualidade” (p.103).

sociais, aos equacionamentos dos privilégios e ao cuidado da natureza e da vida em geral. Para tanto, o ponto de partida haverá de ser o estudo pormenorizado dos esconderijos de sua infância. Nesse sentido, cada professora aprenderá a (re)escrever sua própria história e da sua gente, tomando-a no colo e aprendendo a ninar, a contar histórias, a cantar, a dançar, a pintar, a pensar e a sentir efetivamente. Considerando a complexidade desse trabalho, por onde começar?

Como já discutido anteriormente, o imaginário e o simbólico serão as fontes inesgotáveis desse processo. A realização de alguns jogos mobilizadores de fantasias e imaginação promoverá o que Walter Benjamin considera ser o “mundo dos sonhos, em que os acontecimentos não são nunca idênticos, mas semelhantes, impenetravelmente semelhantes entre si” (Benjamin, 1987, p. 39). Ademais, porque as crianças, segundo o filósofo, sabem um indício desse mundo e, por esta razão, não se cansam de transformar com um só gesto um mesmo objeto numa segunda e terceira coisa, creio que as professoras ao investigarem a si mesmas poderão acessar uma experiência mágica e aprender a torná-la uma ciência.

Eu conhecia todos os esconderijos da casa, e voltava a eles como a uma morada onde sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar. O coração palpitava-me, prendia a respiração. Aqui estava encerrado no mundo da matéria. Este tornava-se-me extremamente nítido, aproximava-se de mim sem uma palavra. [...] Quando faz caretas, dizem-lhe que se o relógio bater ela ficará assim para sempre. No meu esconderijo, eu descobri o que há de verdade nisso. [...] *A experiência mágica tornava-se uma ciência*. E eu, seu engenheiro, desenfeitiçava a sombria casa dos pais e procurava os ovos de Páscoa.

(Benjamin, 2013, p. 102-103 – grifo meu)

É possível que as professoras, por meio desse exercício de burilar as memórias de suas infâncias, procurando conhecer todos

os seus esconderijos, se apropriem dos conhecimentos necessários para trabalhar com as crianças, integrando a arte, a ciência e a filosofia de culturas diversificadas em uma visão multiétnica, sistêmica e global. Considerando que “é a palavra a luz que ilumina a vida das crianças” [...] “convertida em histórias” (Sisto, 2016, p. 156), esse exercício investigativo acerca dos esconderijos da infância há de colocar em primeiro plano a palavra: partilhada nas rodas de conversa, nas prosas e versos improvisados, nas descrições de sentimentos e emoções provocados por outras palavras lidas ou ditas, imagens ou movimentos, na contemplação da palavra de si e do outro nas múltiplas dimensões de registros. Considerando ainda que é a palavra “que corre sobre o chão de terra, levantando a poeira, que pedala com força, ao encontro ao milagre do fogo, da fricção, capaz de atear bravuras à imaginação” (Sisto, 2016, p. 156), a potencialidade criadora poderá ser materializada pela produção de autobiografias, visando promover estudos aprofundados sobre o papel do imaginário e do simbólico a partir das memórias das próprias professoras.

A palavra, portanto, será a luz que iluminará a vida das professoras no processo de constituição de sua docência; a palavra transformada em verso e prosa; a palavra que se faz verbo e substância encarnada, ou seja, ação e vigor em ato e potência criativos. Aprender as narrativas que teceram a sua história, ouvi-las e (re)contá-las poderão ajudar as professoras a fortalecer quem são, a mudar rotas ditas predestinadas e a ter clareza acerca dos propósitos da vida e bem-viver para além da sala de aula e dos muros da escola. Para compreendê-la, no entanto, é preciso tempo e espaço nos currículos de formação de professores para contemplá-la, ou seja, estudá-la e relembra-la em nós, quando também se estava nesse momento da vida. Por que é preciso reviver a infância em nós – as pessoas adultas? Por que investigá-la? Ocorrem-me três questões centrais.

Primeiro, porque penso que só é possível ensinar as crianças quando se *é-sendo* educar e se é cômico do seu poder. O que isto significa? Significa a consciência do lugar transitório ocupado por cada indivíduo na sociedade, da responsabilidade assumida, da certeza da finitude da materialidade, das contradições que capturam a todos e, simultaneamente, da alegria de sermos humanos, do desejo de ser uma pessoa melhor para si e para os outros, bem como da coragem necessária para seguir adiante. Educar em ato e potência, ou seja, estar à disposição para a abertura no aberto, para o que nunca tem ocaso e que *está-aí* a nos convocar a lutar; sim, é luta pela resolução de injustiças e desumanidades, mas, sobretudo, para construir belezas e alegrias em comunhão.

Segundo, porque penso que só é possível ensinar as crianças quando se aprendeu a celebrar a infância, especialmente porque “a infância, sem dúvida, é, em potência, a capacidade inventiva. São elas [as crianças] que, se garantidas as condições básicas, inventarão as histórias mais fantásticas, os dramas inimagináveis e as poesias mais desconcertantes” (Bazzo, 2016, p. 115). Celebrar a infância significa, sim, saber reconhecer que a criança é um ator social, um sujeito ativo e fruto da sua materialidade histórica. Significa ainda que se aprendeu a superar a visão do conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos ou um ser em miniatura que alcançará sua totalidade apenas na vida adulta. É ainda um exercício contínuo de reconhecimento da infância, seus fragmentos e ressonâncias na vida que flui. Por esta razão, para aprender a negociar, compartilhar e criar culturas com as crianças e com seus pares, é importante ainda ter consciência do poder inerente a cada ser humano e potencializado por meio das relações sociais e do coletivo.

Finalmente, em função desse poder constitutivo do humano, penso que só é possível ensinar as crianças quando se aprendeu os sentidos e as possibilidades de uma pedagogia¹⁸ relacional. O que significa uma pedagogia relacional? Aquela que zela pelas pessoas, tanto as pequenas quanto as adultas, reconhece o poder do conhecimento e das culturas e que cultiva a mocidade – aquele sentimento ou estado de espírito sobre o qual Cecília Meireles (2001) entende ser uma força que transborda, um desejo grandioso de dar, de servir, o mais amplamente possível, e de maneira mais dignificadora. Pensar a pedagogia pelo viés da relação humana se constitui neste século XXI um dos grandes desafios, especialmente porque, no contexto geopolítico atual e também local, está muito difícil a promoção do diálogo e da convivência harmoniosa entre as pessoas em virtude da centralidade do dinheiro, das máquinas e dos retrocessos nos planos social, político e econômico, que vêm sendo promovidos pelos classe dos endinheirados com o apoio de grande parte da classe média conservadora, alienada e acovardada. Embora, é preciso registrar que aqui no Brasil, as resistências criativas vêm criando fissuras para a promoção de

¹⁸ Pedagogia entendida como ciência pedagógica e educacional, cuja finalidade é esclarecer a práxis educativa, problematizando as questões relativas às mediações possíveis entre teoria e práxis. Seu papel primordial é ser, de modo explícito e intencional, a práxis educacional, a qual promove a humanização, a emancipação, a aprendizagem e a reconstrução da cultura. Como ciência da educação, a Pedagogia supera qualquer tentativa de relacioná-la àquela visão de racionalidade técnica e que insiste em aprisioná-la nos vestígios da origem grega da palavra “pedagogia” com sentido restrito – *paidón* (criança) e de *agein* (conduzir) – e vinculado à atividade do escravo que tinha como tarefa na Grécia antiga guiar a criança até o local onde se ensinava (*paedagogium*). A pedagogia, portanto, aqui tratada, se refere à racionalidade prática, reflexiva, formativa, emancipatória e criadora do processo de ensino e aprendizagem.

outras frentes de possibilidades e de vida, o que vêm também contribuindo para se pensar sobre a necessidade de as professoras se olharem e reconhecerem os sentidos de serem brasileiras, latinas e trabalhadoras cuja identidade profissional é também atravessada e constituída pelas intersecções de classe social, raça, localização geopolítica, gênero e orientação sexual.

Em suma, aprender a educar-se, celebrar a infância e compreender a pedagogia relacional em contextos histórico-culturais se tornam fundamentais para o exercício da docência com criança, pois será por meio dessa apropriação em torno da educação, da infância e da pedagogia que serão costurados os sentidos, seus efeitos e suas produções entre os sujeitos da relação e o mundo, a realidade e o real em mutações, repetições, constâncias e atualizações. Essas costuras poderão abrir ainda mais espaços para significação e criação acerca dos possíveis desenhos curriculares para a formação de professores da educação básica, mormente aqueles que ensinarão prioritariamente as crianças na educação infantil e no ensino fundamental. Tendo em vista que, ao fim e ao cabo, os argumentos ora apresentados buscam responder a uma tensão expressa na seguinte questão: afinal, as estudantes dos cursos de licenciatura precisam de tempo e espaço previstos nos currículos para brincarem e experimentarem outras atividades lúdicas? Mais do que um simples “sim” e/ou “não”:

é preciso saber aonde se quer chegar, com quais estratégias se trabalhará para criar as condições necessárias para os estudantes desenvolverem a competência comunicativa, crítica, interacional e dialógica. Sendo assim, torna-se premente investir nas suas singularidades, cuja subjetividade deve ser pensada de forma indissociável do coletivo, ativando diferentes saberes e experiências curriculares, que os respeitem em sua diversidade e pluralidade históricas e culturais.

(Bazzo, 2015, p. 70)

Assim sendo, estão aí descritas as primeiras providências: estar ciente do percurso formativo destinado à docência e suas implicações, bem como saber quais são as intencionalidades pedagógicas que consolidam as propostas curriculares, mormente as situações de aprendizagem promotoras do riso, da fantasia, da imaginação e da produção de sentidos e significações traçadas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Enfim, a defesa é por uma formação docente que ajude as estudantes a conhecer o “bicho solto” de suas jaulas internas e seus condicionamentos, promovendo as ações necessárias para o aprendizado de seus nomes e de suas historicidades – das “marcas de dentes / de lutas recentes” (Capparelli, 2017, p. 74), a fim de desatar os nós, fortalecer outros feitos ainda em tenra idade e, sobretudo, aprender a se posicionar, sorrir ou chorar, se encantando e se surpreendendo com sua criança interna, adormecida ou barulhenta, mas que a ajudará na artesanaria de sua identidade profissional e efetivo aprendizado da docência com crianças.

Considerações finais: “e o brilho de mil estrelas”

O céu

Voltamos por ruas desertas:

Sobre nossas cabeças,

O céu duro

E o brilho de mil estrelas.

(Capparelli, 2017, p. 62)

Com este trabalho procurei refletir sobre uma questão que permeia as discussões sobre os currículos de formação de professores da educação básica, que atuarão com crianças: devem ser disponibilizados na matriz curricular dos cursos de licenciatura os tempos e os espaços para brincadeiras e outras experimentações lúdicas?

Para responder a esta problematização, em linhas gerais, insisti por uma educação que, ao considerar a importância fulcral do imaginário e do simbólico para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, coloca na centralidade do processo de ensino o próprio sujeito cognoscente e sua capacidade de produzir sentidos e significações. Por esta razão, em se tratando da docência com especialidade na infância, defendi uma formação que tenha como fio condutor o processo de autoconhecimento imbricado às questões condicionantes das subjetividades e da conformação da sociedade e dos grupos coletivos. Como sugestão, apresentei a produção de um memorial autobiográfico como locus de objetivação, projeção da realidade externa e instrumento material e simbólico para o processo de investigação sobre os esconderijos da infância.

Ao escolher a linguagem poética para inaugurar cada um dos subtópicos deste trabalho, de certo modo, minha intenção foi também apontar a literatura como um entre muitos caminhos didáticos possíveis, sobretudo porque, durante a escrita deste texto, resaltei a *palavra* como instauradora desse processo formativo, que visa compreender a infância e seus elementos constitutivos. Ademais, procurei ilustrar algumas situações didático-pedagógicas possíveis, a exemplo de roda de conversa e exercícios de descrição de sentimentos e emoções – mobilizados por leituras diversificadas, imagens ou movimentos, bem como atividades que promovam a contemplação e outras formas não convencionais.

Quais são os lugares secretos da infância vivida pelas professoras que atuarão na educação infantil e no ensino fundamental? O que escondem esses lugares? Eis algumas das questões a serem solucionadas e que sempre desafiarão a construção de novas perguntas e a invenção de outros achados e saídas: pois, ainda que *voltamos por ruas desertas, sobre nossas cabeças, haverá sempre o céu (duro) e o brilho de mil estrelas*.

Referências

- Arapiraca, M. (2017). *Riso e educação: prólogo de uma paideia*. Salvador: Edufba.
- Bazzo, J. L. dos S. (2016). Literatura e Infância: fruição e pretexto? In E. Debus; D. B.; Juliano; N. Bortolotto (Orgs.), *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas* (pp. 109-122). Tubarão: Copiart: Unisul. (Coleção linguagens)
- Bazzo, J. L. dos S. (2015). A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. Dossiê Professor alfabetizador: formação, ensino e aprendizagem. *Revista Perspectiva*, 33(1), 55-75.
- Benjamin, W. (2013). *Rua da mão única: infância berlinense*. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34. (Coleção Espírito Crítico)
- Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense. (Obras Escolhidas, Volume 1).
- Capparelli, S. (2017). *111 poemas para crianças*. Ilustrações de Ana Gruszynski. Porto Alegre: L&PM.
- Costa, M. F.; Soares, J. C. (2015). Livre como uma borboleta: simbologia e cuidado paliativo. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia* [online], 18(3), 631-641.
- Meireles, C. (2001). *Crônicas da Educação*, 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional. (Cecília Meireles: obra em prosa)
- Ruiz, C. B. (2003). *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos. (Coleção Focus)

- Silva, C. S. (2016). Literatura, ideologia e cidadania: o pequeno leitor como foco do diálogo entre história e ficção em *A bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki. In E. Debus; D. B. Juliano; N. Bortolotto (Orgs.), *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas* (pp. 115-168). Tubarão: Copiart: Unisul. (Coleção linguagens)
- Souza, J. (2016). *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya.
- Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo, LeYa.
- Souza, J. (2009). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG.

Matilda, de Roald Dahl, ou a infância contada aos adultos¹⁹

Fernando Azevedo

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Ângela Balça

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade de Évora

Ainda que a literatura não possa ser lida como um espelho ou uma cópia do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores ou intérpretes – a sua leitura depende do respeito pelo protocolo da ficcionalidade –, é indubitável que ela possui uma capacidade de modelização do mundo e de suscitar a consecução de importantes e significativos efeitos perlocutivos. A relação da literatura com a semiosfera é, assim, uma relação indireta ou mediata.

No caso da literatura que tem como destinatários explícitos as gerações mais jovens, as crianças, é habitual, no seio de determinados grupos, atribuir-lhe, para além da função de iniciação das crianças ao mundo da cultura e da Estética, em geral, também uma função educativa. Esta literatura desempenharia, pois, um duplo papel: *delectare et docere*, isto é, deleitar a audiência, mas também ensinar-lhe algo. Os valores formativos, para além dos valores estéticos, fariam, deste modo,

¹⁹ Azevedo, F.; Balça, A. (2021). Matilda, de Roald Dahl, ou a infância contada aos adultos. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. de Araújo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 68-75). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

parte integrante daquilo que se pode designar como núcleo duro desta literatura.

Roald Dahl (1916-1990) é, a este respeito, um autor singular. Se as suas obras, pela adesão que obtiveram por parte do público infanto-juvenil, são hoje autênticos best-sellers, ao ponto de os *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* as incluírem sob a designação de “clássicos modernos”, por outro lado, a presença de um humor corrosivo e irreverente, e em particular, o tratamento disfórico dado aos adultos, faz com que, em numerosas situações, as suas obras tenham estado envolvidas em forte polémica. De facto, quando olhamos para a obra de Roald Dahl, o prestigiado e controverso escritor britânico cujo centenário do seu nascimento se comemora este ano, e a quem este evento é dedicado, deparamo-nos com a necessidade de revisitarmos e reequacionarmos conceitos que considerávamos normais ou legítimos no domínio da literatura de potencial recepção leitora infantil.

Roald Dahl apresenta-se, com efeito, como um mestre no uso da intertextualidade, reinterpretando, nos seus textos os contos clássicos e adaptando-os ao momento presente (Martín Ortiz, 2016). Nas suas obras, deparamo-nos com um leque alargado de personagens, muitas das quais irreverentes, onde a nota dominante é a do humor ou do humor negro (Martín Ortiz, 2002), da paródia, quase próximo da sátira.

O humor, pela sua capacidade de entredizer e criticar aspetos da vida cuja verbalização explícita poderia não ser adequada, numa multiplicidade de contextos ou situações, revela-se uma poderosa ferramenta comunicativa, com efeitos perlocutivos assinaláveis. O humor, no caso do leitor infantil, permite desdramatizar uma situação de conflito, desmistificar uma autoridade ou resolver tensões (Cancelas y Ouviña, 1997).

Jessica Yates (1980) enfatiza o pressuposto de que, nas sociedades ocidentais, é comum os adultos considerarem adequado ou legítimo censurar ou, de algum modo, impedir a

visibilidade de determinados temas nos textos para crianças. Este princípio concretiza-se sempre que as temáticas em causa possam ser consideradas como perturbadoras do desenvolvimento psicossocial das crianças ou entendidas como dissidentes relativamente às comunidades interpretativas que estabelecem a mediação entre as crianças e os textos. O critério que se invoca é sempre o da proteção das crianças. Os pressupostos para a censura são basicamente de duas ordens: moral e político. À luz do pressuposto moral, tudo o que possa, de alguma forma, “traumatizar” a criança deve ser censurado (incluem-se, neste âmbito, por exemplo, cenas de violência, de sexo, de homossexualidade, de morte ou de horror). À luz do pressuposto político, tudo o que, de algum modo, possa conduzir leitores imaturos a odiar grupos específicos deve igualmente ser censurado (incluem-se aqui, por exemplo, textos que abordam questões ligadas ao género, ao sexismo, a minorias ou a grupos não privilegiados). Deste modo, a censura supostamente garantiria crianças e jovens mais “educados” em termos sócio-comportamentais. A autora sublinha, a este propósito, que a obra de Dahl, *Charlie and the Chocolate Factory* foi alvo de censura, por acusações de racismo.

Na mesma linha de pensamento, Barbara Ritcher (2015), num texto intitulado “Roald Dahl and danger in children’s literature”, enfatiza que nem todas as obras para crianças possuem o chamado *happy end* e que o perigo, para além de evocativo e poderoso, pode ser também lido como apelativo e mágico. A autora refere que um dos capítulos de *Charlie and the Chocolate Factory* foi altamente contestado pela crueza e violência das suas descrições. Outras obras, como, por exemplo, *James and the Giant Peach*, foram alvo de contestação dada o exagero da linguagem violenta.

James Pope & Julia Round (2015) sublinham que a escrita de Dahl teve o fascínio de criar personagens infantis que nunca são passíveis de leitura em termos exclusivamente dicotómicos:

as crianças protagonistas das suas narrativas nunca são totalmente heroínas nem totalmente vilãs, mas uma combinação subversiva de ambas, permitindo-lhes transformar os seus modos de vida e lutar ativamente contra quem as oprime, rejeitando inclusivamente o mundo dos adultos. Por exemplo, em *Revolting Rhymes*, é a Little Miss Red Riding Hood (a menina do Capuchinho Vermelho) que mata ela própria, com irreverência e alguma satisfação, o Lobo Mau:

Dahl's child heroes and heroines are not helpless victims awaiting rescue by prince or woodcutter: rather they can be, when provoked, avengers who walk energetically off the beaten track, go looking for their threatening giants and wicked step-parents and retaliate aggressively against maltreatment, not relying upon adults or the rule of law.

(Pope & Round, 2015, p. 258)

*Matilda*²⁰, de Roald Dahl (2012), é um texto controverso e que tem estado envolvido em polémica. Nesta obra, Dahl apresenta-nos o retrato irreverente de uma menina de 5 anos e meio que, gostando de ler livros e manifestando os traços de uma educação literária, sofre a incompreensão dos progenitores, deliciando-se em jogos de vingança, num crescendo exponencial. Matilda representa o arquétipo da criança oprimida, mas com capacidade de se relacionar universalmente (Petzold, 1992). É curioso que, à semelhança do que sucede também com a obra *Pipi das Meias Altas*, de Astrid Lindgren, os adultos, à exceção da professora Menina Honey e da bibliotecária, encarnem os papéis negativos e disfóricos, por oposição à criança Matilda. É óbvio que, lido numa perspetiva educativa, *Matilda* pode não ser imediatamente recomendável, uma vez que certos adultos (os

²⁰ A obra foi já adaptada ao cinema, numa versão com realização de Danny De Vito (1996), e também a um musical, que estreou em Boston, na Opera House, em 1 de Julho de 2016. Cf. S. Flax (2016).

progenitores, o sr. e a sr^a Wormwood ou a diretora da escola, Miss Trunchbull...) são retratados de forma negativa e apresentam-se como vítimas da vingança do pequeno “diabrete”. Crianças e adultos apresentam-se, na obra de Dahl, como antagonistas. Matilda é, porém, uma criança singular, sensível, extremamente inteligente e perspicaz, que, apesar da sua tenra idade, já possui uma maturidade elevada e sabe o que quer. O que esta obra de Dahl nos mostra é que são necessários pais com sentido de responsabilidade, que saibam escutar os seus filhos, que saibam dar-lhes afecto, mas também responder aos seus anseios e necessidades. Pais que não sejam culturalmente inaptos, que saibam tratar os filhos todos (seja um menino ou uma menina) com amor, carinho, respeito... O pai de Matilda é, nesta obra, apresentado como um bronco, com um discurso fútil e profundamente machista. A mãe, como uma mulher igualmente fútil, preocupada com as novelas na televisão, e com o seu dia-a-dia quotidiano. É Matilda quem vai ajudar a restabelecer a ordem abalada pela perigosa diretora da escola, Miss Trunchbull, cumprindo, apesar da sua tenra idade, o papel de heroína e de defensora dos mais fracos e dos oprimidos. É Matilda, a criança, quem incarna, no final da obra, o lugar de vencedora face à tirania e ao abuso perpetrado por adultos inconsequentes, gananciosos, fúteis ou desfocalizados em relação a tudo e a todos.

Numa pesquisa desenvolvida junto de 150 estudantes de três escolas do Ensino Básico em Inglaterra (crianças entre os 7-8 e 10-11 anos de idade), entre janeiro e fevereiro de 2013, usando metodologias qualitativas (discussão em grupo e escrita estruturada) e quantitativas (questionários individuais), acerca das práticas de recepção de extratos do filme *Matilda*, realizado por Danny De Vito (2006), e do livro *Matilda* (Dahl, 1988), constatou-se que todos eles eram capazes de identificar, nas ações da personagem, traços de heroísmo, embora nem tudo o que ela fez pudesse receber esse atributo. Como assinalam os autores da pesquisa (Pope & Round, 2015, p. 269-270),

From this, we would argue that they responded much more to Dahl's sense of conservatism and justice than the anarchy and naughtiness or the crime and violence that some adult critics fear seeps through from Dahl's adult writing and contaminates his work for children. The children used sophisticated reasoning to argue that Matilda could remain a hero despite not always doing 'the right thing', although younger respondents in particular were more likely to be very literal in their responses, for example in referring predominantly to superheroes in their thoughts about heroism in literature and life.

Relativamente ao papel dos adultos, as crianças mostraram possuir uma distinção clara entre o certo e o errado, não tendo sido encontradas, nesta pesquisa, evidências que suportassem os receios, por parte de alguns adultos, face a potenciais efeitos negativos das obras de Dahl junto das crianças.

Conclusões

A obra de Dahl permite-nos conhecer a infância, com a perspetiva do olhar infantil. À semelhança do que ocorre com *Pipi das Meias Altas*, da sueca Astrid Lindgren, também aqui encontramos uma obra onde a infância, enquanto momento de aventura e de fruição, muitas vezes em contraposição e em desafio ao mundo dos adultos, é explicitamente assumida. Com efeito, pelo tratamento dado às personagens infantis, Dahl mostra-nos a infância como um reduto de liberdade e de autenticidade, uma espécie de olhar dos não adultos sobre o mundo dos crescidos, um mundo que, quando em antagonismo face ao mundo das crianças, é ostensivamente rejeitado. Em Dahl, as crianças são sempre vencedoras e o enquadramento moral daquilo que se diz ou se faz privilegia sempre, e acima de tudo, as crianças.

Por outro lado, em Dahl, encontramos também um poderoso, inusitado, e subversivo humor (que, muitas vezes, se

aproxima da paródia e da sátira) e, que, piscando o olhar a um leitor sofisticado e não ingênuo (o olhar do mediador adulto), permite que a obra possa também agradar a alguns adultos. As suas personagens apresentam-se, frequentemente, como elementos geradores de heteropia e, por esse meio, profundamente desestruturadoras de determinadas convenções e de um certo *statu quo* existente. E é nessa conjugação do olhar infantil (simultaneamente ativo e subversivo) e de um humor poderoso que reside uma das chaves para o seu sucesso e para a adesão que crianças e jovens têm, ao longo do tempo, manifestado face à obra de Roald Dahl.

Escrever para crianças, na acepção de uma escrita literária, não significa infantilizar os ainda não crescidos ou fornecer-lhes regras e códigos de conduta, mas tão simplesmente convidá-los a aderirem e a viajarem nos chamados bosques da ficção, com prazer e elevada fruição. Iniciá-los na cultura literária do mundo. E isso, Roald Dahl soube fazê-lo com distinção.

Referências

- Cancelas & Ouviaña, L. P. (1997). Carroll versus Dahl, dos concepciones del humor, *CLIJ*, 97, 19-26.
- De Vito, D. (Director). (1996). *Matilda*. Culver City: TriStar Pictures.
- Dahl, R. (1988). *Matilda*. London: Jonathan Cape.
- Dahl, R. (2012). *Matilda*. Ilustrações de Quentin Blake. Porto: Civilização Editora.
- Flax, S. (2016). A deluge of Dahl. *The Horn Book Magazine*. 21 June 2016. Documento *online* disponível em: <http://www.hbook.com/2016/06/choosing-books/reviews/a-deluge-of-dahl/>
- Martín Ortiz, P. (2002). Sátira, parodia y escatología en las obras para niños de Roald Dahl. *Aula*, 14, 197-205.

- Martín Ortiz, P. (2016). Roald Dahl: Literatura sin fronteras. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 271, 39-46.
- Petzold, D. (1992). Wish-fulfilment and Subversion: Roald Dahl's Dickensian Fantasy Matilda. *Children's Literature in Education*, 23(4), 185-193.
- Pope, J. & Round, J. (2015). Children's Responses to Heroism in Roald Dahl's Matilda. *Children's Literature in Education*, 46(3), 257-277.
- Ritcher, B. B. (2015). Roald Dahl and danger in children's literature. *Sewanee Review*, 123(2), 325-334.
- Yates, J. (1980). Censorship in children's paperbacks. *Children's Literature in Education*, 11(4), 180-191.

Alguns segredos da casa na literatura para a infância ²¹

Sara Reis da Silva

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

As pessoas moram nas casas, mas o contrário também é verdade. As casas moram nas pessoas. (Almeida, 2011)

Introdução: notas acerca da representação da casa na literatura para a infância

Assídua e, não raras vezes, encerrando uma forte componente simbólica, a representação ficcional da casa substantiva-se diversamente num elevado número de textos para a infância. Trata-se, aliás, de um tópico que vem sendo equacionado pela investigação²², tendo daí resultado estudos relevantes (Alston, 2008; Dewan, 2004; Doughty e Thompson, 2011; Olenick, 2010; Silva, 2011), que acentuam a percepção desse espaço enquanto elemento literário desencadeador de múltiplas leituras, que efectivamente se distingue como um

²¹ Silva, S. R. da (2021). Alguns segredos da casa na literatura para a infância. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araujo & J. M. Araujo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 76-87). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

²² Recorde-se que, entre 28-30 de Setembro de 2017, na Universidade de Pádua, se reuniu um grupo de investigadores de origens académicas e de nacionalidades diversas que partilharam os seus estudos acerca do tópico «Home and Lived-In Spaces in Picturebooks from 1950s to the Present» (6th International Conference-European Network of Picturebook Research).

«indispensável elemento estrutural do mundo narrado» (Silva, 1990, p. 602). De facto, na abordagem da literatura para a infância, como pormenorizada e sistematicamente explica Maria Nikolajeva, em *Aesthetics Approaches to Children's Literature* (2005), o espaço e o tempo, compondo aquilo que designa como “setting”, ou a sua interpretação emerge como uma das mais profícuas vias/um dos mais úteis instrumentos de conhecimento/descodificação do texto.

Da variedade que distingue a categoria narratológica em pauta, a casa sobressai e encerra uma especial semântica, facto que decorre, no essencial, da relevância de que esta se reveste genericamente para o ser humano (leitor ou não) e, muito especialmente, para a criança. E, a este título, retomemos as palavras de Bachelard que, sobre a casa, escreve: “Pois a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo”. (Bachelard, 2003, p. 24).

Sendo irrecusável o papel que a casa desempenha na vida das pessoas, em geral, e das crianças, em particular, e tudo aquilo que ela representa, este é, pois, o espaço onde o ser humano encontra segurança, sentindo-se livre das pressões do mundo exterior e tendo a plena possibilidade de sonhar. Enquanto repositório das nossas vivências físicas, afectivas e intelectuais, e destacando-se como uma “construção” fundamental no processo de individuação, de distinção ou de maturação pessoal, a casa, muito particularmente, para as crianças, e entendida positiva ou oniricamente, é um local privado, íntimo, um espaço emocional privilegiado, um lugar confortável, acolhedor e seguro, um inestimável abrigo que protege do frio e do calor, da chuva, das tempestades, da noite. Seguindo, uma vez mais, um pormenor da topoanálise fenomenológica de Bachelard, “(...) Se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa [nos] permite sonhar em paz”. (Bachelard, 2003, p. 26).

Assim, a casa é um cenário motivador da criação de imagens, da efabulação, do exercício imaginativo que é, aliás, um dos traços mais marcantes da infância. Como preconiza Bachelard, «incessantemente reimaginamos a sua realidade», sendo possível distinguir dois tipos de ligação da casa ao ser humano:

1º) A casa é imaginada como um ser vertical. Ela se eleva. Ela se diferencia no sentido da sua verticalidade. (...)

2º) A casa é imaginada como um ser concentrado. Ela nos leva a uma consciência de centralidade.

(Bachelard, 2003, p. 36)

Ambas as ligações sustentam uma “fenomenologia da imaginação” (Bachelard, 2003, p. 36) que se plasma diversamente e se substantiva ficcionalmente também de formas distintas na literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário extratextual, como veremos de seguida.

Figurações da casa: dois exemplos

Pelo facto de, de certa maneira, materializarem exemplarmente o que explicitámos, seleccionámos para esta reflexão duas obras originalmente publicadas já nos anos 80 do século XX, a saber: *No Sótão*, Hiawyn Oram e Satoshi Kitamura²³, e *A minha casa é enorme*, de Hélène Bourdel e Anne-Marie-Vesco²⁴. Trata-se de dois volumes visual e textualmente muito diferentes entre si, mas que possuem em

²³ Esta obra foi publicada, pela primeira vez, em 1984, com o título original *In the attic*. Em 1995, foi editada em Portugal. Em 2005, publicou-se uma segunda edição.

²⁴ A data da primeira edição deste volume é 1986. Em Portugal, veio a lume em 1988. Não se encontram registos de nenhuma outra edição.

comum, entre outros aspectos, a centralidade uma personagem infantil, responsável também pela enunciação discursiva (em primeira pessoa) e, ainda, a valorização de um espaço físico interior, a casa, que se transfigura num importante espaço psicológico.

A primeira obra referida, *No Sótão*, título contemplado nas listas do Plano Nacional de Leitura para o 1º ano de escolaridade (leitura autónoma), representa um volume que integra a categoria do álbum narrativo, oferecendo uma leitura verbo-icónica particularmente estimulante, decorrente da criatividade e/ou da arte de Hiawyan Oram²⁵ (texto) e Satoshi Kitamura²⁶ (ilustrações).

²⁵ Hiawyn Oram nasceu em 1946, na África do Sul, e há mais de vinte anos se dedica a escrever para a infância. Tem cerca de cem livros publicados, traduzidos em dezenas de países. O seu trabalho já foi reconhecido com a atribuição de diversos prémios, incluindo a nomeação para o Smarties Prize, um dos mais importantes da Inglaterra. É também poeta, dramaturga e roteirista. Da sua autoria, na mesma colecção onde se encontra publicado *No Sótão*, ou seja, na colecção «Livros do Arco-Íris», com a chancela da Caminho, foram editados os volumes: *Bernardo faz birra*; *André e o Alegrião*; *Quero um dinossáurio* (os três com ilustrações de Satoshi Kitamura); *Com um beijinho* e *Vamos visitar o avô* (ambos com ilustrações de Frédéric Joos). Recorde-se que esta colecção, vinda a lume na referida editora e com a dedicação de um dos seus mais importantes colaboradores, o Dr. José Oliveira, integra, igualmente, e além de vários outros, os diversos volumes das conhecidas séries «O Sapo...» da autoria do holandês Max Velthuijs, e «Elmer...», do britânico David Mackee.

²⁶ Satoshi Kitamura, reconhecido artista plástico/ilustrador, nasceu em 1956, em Tóquio, no Japão. É autor de mais de meia centena de obras para a infância. Foi galardoado, entre outros, com os prémios Mother Goose, Kate Greenaway Medal e Nestlé Smarties Book Prize.



O *incipit* da narrativa – “Eu tinha milhões de brinquedos e estava aborrecido” (Hiawyn, 1995, s/p) – inverte-se a partir de um movimento de ascensão que uma escada, em concreto, uma escada de um carrinho de bombeiros, elemento que se reveste de uma significativa índole maravilhosa, proporciona. Note-se que a escada simboliza genericamente o “suporte imaginativo da ascensão” (Chevalier e Gheerbrant, 1994, p. 290), o movimento, a subida e a ligação com uma “esfera superior” (Bierdermann, 1994, p. 137). É, pois, a escada que, consubstanciando a verticalidade, abre caminho a uma liberdade imaginativa eficazmente representada na sequência de oito ilustrações em dupla página, representações repletas de detalhes que exigem uma leitura perspicaz, espaços que correspondem ao momento do desenvolvimento (peripécias e ponto culminante) da narrativa decorrido no sótão. E é neste, que compõe um espaço físico que aqui se distingue pela amplitude ou extensão, pela diversidade de seres (famílias de ratos, besouros, uma aranha, etc.), de cenários (de cidades, de pirâmides, de savanas, etc.) e de outros elementos que o protagonista, inicialmente enfadado, dá asas à sua imaginação, descobre um amigo e inventa um jogo. Entre o físico e o psicológico, a acção do protagonista, também narrador, é particularmente criativa, valorizando a natureza, enquanto local de descanso, reflexão e diversão.



O impulso lúdico – veja-se, por exemplo, a referência aos brinquedos e à sua representação visual – é aqui uma das matrizes temáticas do texto e é, em última instância, esse gesto fenomenológico que alavanca a própria imaginação. Brincar – brincar aos sótãos, até – constitui uma vontade e uma ação celebrada a sós, não sendo inclusivamente entendida pelos adultos, aqui representados pela mãe: “Desci do sótão e contei à minha mãe onde tinha estado todo o dia. “Mas nós não temos sótão”, disse ela. Ora! Ela não sabe, pois não? Nunca encontrou a escada” (Oram, 1995, s/p).

O veio ideotemático ao qual acabámos de nos referir – o impulso lúdico – é também alicerçante na segunda obra por nós seleccionada.

Originalmente editada em França, em 1986, com a importante chancela da Casterman, a obra *A Minha Casa é Enorme*²⁷, escrita por Hélène Bourdel²⁸ e ilustrada por Anne-

²⁷ Originalmente publicada com o título *Ma maison est gigantesque*.

²⁸ Sobre esta autora, pode ler-se, em <http://www.47degresnord.com/conference-rencontre-avec-helene-bourdel/>, « Hélène Bourdel, née à Montpellier, grandie en Languedoc, a enseigné les Lettres à Mulhouse et région pendant vingt ans. Elle a aussi mené une vie de mère de famille nombreuse, un doctorat ès marionnettes (mais oui, mais oui...), un master en théologie et quelques autres choses... Après avoir beaucoup lu, écrit des livres pour enfants, beaucoup fait écrire ses élèves, fait du journalisme associatif, et aussi beaucoup voyagé pour rencontrer des gens, et aussi beaucoup filé, tissé et dansé, elle fait maintenant une modeste carrière musicale de chant traditionnel, et prend, enfin, le temps de développer tous les

Marie Vesco²⁹, veio a lume em Portugal em 1988, na colecção «Historinhas» da Lello & Irmão.



O título anuncia importantes aspectos narratológicos, atinentes, em concreto, à voz narrativa ou ao narrador, que se apresenta na primeira pessoa do singular, e à categoria espacial, neste caso, o espaço físico, que coincide com uma casa, qualificada, desde logo, com recurso ao adjectivo “enorme”, que, encontrando-se no grau normal, possui um significado equivalente a “muito grande”, isto é, ao superlativo absoluto analítico de “grande”.

A narrativa desenvolve-se, pois, a partir da menção sucessiva a vários aspectos e/ou divisões/compartimentos da arquitectura da casa, transfigurados pelo potencial imaginário do narrador infantil. O discurso pauta-se por um estimulante vaivém entre o real e o imaginário, substantivando-se em nove sequências que recriam o interior da habitação e duas que remetem para o seu exterior. Estruturadas de forma paralelística e com o recurso à repetição da frase exclamativa “A minha casa é enorme!”, assemelhando-se a um refrão, as nove sequências, em

travaux d'écriture qui jusque là naissaient sans grandir: chansons, poèmes, nouvelles... ”. Faleceu a 3 de Fevereiro de 2016, com 63 anos.

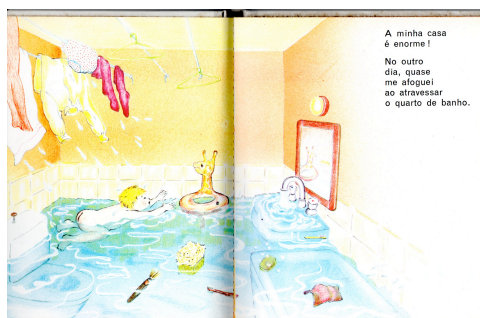
²⁹ De nacionalidade francesa, é artista plástica, autora e ilustradora de livros para a infância.

página dupla, funcionam como espaços verbais e visuais de concretização, a partir da expansão, do referido segmento. Nestas, seguimos de perto o narrador autodiegético pela sala, pelo corredor que liga o quarto à cozinha, pelo quarto de banho, pelo seu quarto, pelo quarto dos seus pais, pela sala ou pela arrecadação. Mas este percurso é construído de forma peculiar. A escala real é superada pela escala do olhar infantil e da sua capacidade de extrapolação imaginativa, exercício lúdico eficazmente recriado nas próprias ilustrações, todas em página dupla, que representam diferentes momentos vivenciados pelo protagonista. Tome-se como exemplo o seguinte segmento textual:

A minha casa é enorme!
No outro dia, quase me afoguei ao atravessar o quarto de
banho.

(Bourdel, 1988, s/p)

Observe-se, simultaneamente, a recriação visual da passagem citada:



Em suma, em *A minha casa é enorme*, a hipérbole representa, assim, o principal mecanismo retórico-estilístico, captando, por exemplo, pela sua associação ao cômico de situação, a atenção do leitor que, com facilidade, se torna cúmplice, na aceitação da palavra que o próprio sujeito de enunciação pretende que se torne verdadeira.

Um apontamento, ainda, para assinalar a subtileza que caracteriza o desfecho da narrativa. Com efeito, estipulando-se um contraponto entre os amigos do protagonista, que «estão lá em cima, tão longe, tão longe», e, conseqüentemente, a diversidade de arquitecturas das casas – uma moradia e um prédio – , bem como entre o sentido denotativo e o sentido conotativo dos vocábulos «enorme» e «pequeninas», sugere-se a densidade afectiva e os fortes laços que existem entre a criança-narradora e os seus pais, personagens aludidas de forma muito positiva ao longo do relato. E este é, na verdade, um relato muito alegre e optimista, cheio de vida e de dinamismo, revelador de um belo universo infantil.

Considerações finais

Entendido, juntamente com o tempo, como a “categoria narrativa de maior relevo para a ancoragem das personagens e acções num [determinado] universo” (Lopes, s/d), o espaço estimula uma pluralidade de reflexões ou um estudo aprofundado, cuja importância, na verdade, radica na sua capacidade representativa e estruturante da realidade que encerra, bem como nos resultados da contemplação de perspectivas interrelacionadas como a geométrica-topológica, a psicofisiológica e a sociocultural (Equipo Glifo, 1998, p. 214). Se temos necessariamente de atender à distinção estipulada por Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes que, no *Dicionário de Narratologia*, registam

Entendido como domínio específico da história, o espaço integra, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objectos, etc.; em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido translato, abarcando então tanto as atmosferas

sociais (espaço social) como até as psicológicas (espaço psicológico)

(Reis e Lopes, 1996, p. 135),

Não podemos, de igual modo, ignorar tanto as implicações simbólicas, como as relações afectivas que decorrem dos espaços ficcionais e, em concreto, da casa, como procurámos problematizar brevemente nesta abordagem.

Nas duas obras relidas, a ligação da casa ao eu (Nel e Paul, 2011) corporiza uma transfiguração do real reveladora de uma extraordinária mundivivência imaginativa, de um universo pessoal, íntimo e repleto de segredos. O mundo físico e fechado da casa dá lugar ao mundo psicológico e afectivo da imaginação, do sonho, do devaneio. Assim, nos textos em questão, prova-se, como Dewan (2004) deixa registado, que, na imaginação humana, o sentido da casa pode ser expandido ao ponto de englobar o mundo inteiro, até o universo, como na aventura vivida pelo protagonista de *No Sótão*, ou, pelo contrário, contrair-se e reduzir-se ao espaço mais ínfimo ou concentrado, como sucede com o protagonista de *A Minha Casa é Enorme*. Em ambos os casos, tudo se reduz a um ininterrupto e extraordinário «regresso a casa, às veredas da infância» (Pina, 1991), um percurso que nos faz entender «como se desenha uma casa» (Pina, 2011) e também uma descoberta de alguns dos seus mais recônditos lugares secretos.

Bibliografia ativa

- Bourdel, H. (1988). *A minha casa é enorme*. Colecção «Historinhas», Porto: Lello & Irmão (ilustrações de Anne-Marie Vesco).
- Oram, H. (1995). *No Sótão*. Colecção «Livros do arco-íris», Lisboa: Caminho (ilustrações de Satoshi Kitamura).

Bibliografia passiva

- Almeida, C. M. de (2011). *Onde moram as casas*. Lisboa: Caminho (ilustrações de Alexandre Esgaio).
- Alston, A. (2008). *The Family in English Children's Literature*. NY/London: Routledge.
- Bachelard, G. (2003). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Biedermann, H. (1994). *Dicionário de Símbolos*. São Paulo: Melhoramentos.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Dewan, P. (2004). *House as setting, symbol, and structural motif in children's literature*. S/l: Edwin Mellen Pr.
- Doughty, T. & Thompson, D. (Ed.) (2011). *Knowing Their Place? Identity and Space in Children's Literature*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Equipo GLIFO (1998). *Diccionario de Termos Literarios*. Vol. e-h. Santiago de Compostela: Centro Ramon Piñeiro para a Investigación en Humanidades/Xunta de Galicia.
- Lopes, A. (s/d). Espaço. In C. Ceia. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível online em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1018&Itemid=2.
- Lurie, A. (2003). Enchanted forests and secret gardens: nature in children's literature. In *Boys and Girls Forever* (pp. 171-186). London: Random House.
- Nel, P. N. & Paul, L. (Ed.) (2011). *Keywords for Children's Literature*. NY: New York University Press.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetics Approaches to Children's Literature*. Oxford: The Scarecrow Press.
- Olenick, D. (2010). "Haunted": architectural manifestations of adult phobias and admonitions in the haunted houses of children's and young adult literature. *The Looking Glass*:

New Perspectives on Children's Literature, 14(1), s/p.
Disponível *online* em
[http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/article/view
File/171/170](http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/article/view/File/171/170)

- Pina, M. A. (1991). *Um sítio onde pousar a cabeça*. Santa Maria da Feira: Ed. de Autor.
- Pina, M. A. (2011). *Como se desenha uma casa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Reis, C. e Lopes, A. C. M. (1996). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina (5ª edição).
- Silva, S. R. da (2011). Entre casas, quintais e cidades: a representação do espaço nos álbuns narrativos de Isabel Minhós Martins. In *Entretextos. Perspectivas sobre a Literatura para a Infância e Juventude* (pp. 151-164). Porto: Tropelias & Cª.
- Silva, V. de A. e (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina (8ª edição).
- Watkins, T. (2005). Space, history and culture. In P. Hunt. *Understanding Children's Literature* (pp. 50-72). Oxon: Routledge.

O recorte social presente nos jogos com casas de bonecas³⁰

Luisa Magalhães

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa Braga

Introdução

As casas de bonecas, usadas para o jogo, mas também para a brincadeira infantil realizada em espaços de interior, reflectem frequentemente a realidade social em que se encontram integradas as crianças que com elas brincam. Partindo desta consideração inicial, este texto abordará, em primeiro lugar, a colocação das casas de bonecas como casas da Infância, as mesmas que na actualidade estão mais situadas em ambientes digitais (Livingstone, 2002), nem por isso descartando o seu carácter de representação de espaços de vida e de interacção comunicativa *inter pares* (Garvey, 1992). Num segundo momento, tratar-se-á de ensaiar a distinção entre os conceitos de *brincar* e *jogar*, distinção esta que se torna necessária apenas para reforçar a ideia de que o *leitmotiv* para a brincadeira infantil no que toca às casas de bonecas e ao seu uso não está hoje em dia menos presente no jogo que lhe corresponde (Lemish, 2007). Com efeito, o argumento persiste, indicando a transformação do analógico em digital apenas como uma mudança de formato à qual não corresponde necessariamente uma mudança de

³⁰ Magalhães, L. (2021). O recorte social presente nos jogos com casas de bonecas. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araujo & J. M. Araujo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 88-99). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

conteúdo. É nestes termos que a historiografia do brinquedo permanece como um relevante objecto de estudo. Trata-se de um desiderato ainda longe de ser adequadamente alcançado, como de resto ficou muito claro durante os trabalhos de reunião científica do I Congresso de Brinquedo Português, mas que, esta iniciativa, como as seguintes, hão-de persistir em alcançar.

As casas de bonecas como casas de infância

A “casa”, natural explorada na natureza ou cultural, construída pela mão humana, constitui o refúgio, o abrigo, o habitat próprio, o espaço de protecção e de conforto, razão de busca tanto do humano como do animal. Dentro da “casa” se articula a experiência familiar, integrativa e protectora. (Magalhães, 2017; Rossie, 2005). Aí se desenvolvem e transformam as coordenadas culturais e estéticas que constituem o recorte social com o qual se faz a *história*: a disciplina que descreve os comportamentos interactivos da sociedade humana e os integra nos movimentos sociais que ocupam o tempo e o espaço do Mundo.

O reconhecimento das dificuldades de sobrevivência e a fragilidade da resistência humana às intempéries ou às investidas animais resulta num esforço de protecção, de guarda e de defesa de todo um sistema vivo para proteger. Reconhecem-se assim as crias humanas como as mais indefesas de toda a natureza: aquelas que necessitam de assistência e guarda permanente nos primeiros anos, mas também aquelas que apreendem e rapidamente desenvolvem uma aprendizagem social e comunicativa sem paralelo no mundo animal. Os seres humanos são afinal os “seres que aprendem”, como o referia Karl Erik Rosengren, (Rosengren, 2006) na sua consciência aguda sobre a relevância da disciplina de comunicação nos estudos académicos da área.

Por um lado, ao escolher a *casa de bonecas* como objecto deste texto, reconhecemos, de forma equitativa, o relevo que

adquire na vida infantil, a possibilidade de recortar e usar um simulacro de uma realidade social conhecida para instituir um ambiente lúdico. Por outro lado, assumimos que a *casa das bonecas* pode traduzir uma brincadeira de carácter indicial, no sentido em que pode representar uma perspectiva da casa onde a criança vive, conhece ou gostaria de viver, porque a reconhece (Mason, 2002).

O reconhecimento e reprodução dos espaços privados em contexto de jogo nem sempre se baseia no contexto de vida da criança que brinca, quer em termos sociais quer em termos culturais (Sutton-Smith, 1996). No entanto, a reprodução de detalhes específicos, configura, mais do que um retrato, um desejo próprio de imitar ou de usufruir um *reflexo*, principalmente no que respeita à ordem dos objectos presentes no “interior” das divisões mais íntimas da casa.

A casa de bonecas tem como função fundamental, de proporcionar a imitação do abrigo, representando simultaneamente a defesa e protecção necessária, bem como a intimidade doméstica que se espera, e.g. do quarto de dormir, da sala de estar ou da cozinha. É construída e funciona à medida da imagem que a criança faz da sua própria vida. Daí que seja possível radicar testemunhos infantis sobre acontecimentos de vária ordem em desenhos ou manifestações plásticas onde são observáveis as suas experiências sociais. Ao expressar, brincando “aos adultos”, as suas referências de vida cada criança desenvolve e interpreta os papéis sociais que lhe correspondem, usando, para tal, os brinquedos / acessórios respectivos.

A boneca surge então como material de apoio, em representação da própria criança ou de outras personagens incluídas na dramatização do jogo. As peças de vestuário e adereços da boneca articulam-se com o espaço representado na “casa” e com o enredo escolhido naquela situação específica. Em consonância com a expectativa lúdica da criança que brinca,

assim se desenvolve a “casa”, o “quarto”, a “sala de estar”, ou a “cozinha”, independentemente do contorno social da criança.

As crianças, tal como os adultos, percorrem caminhos próprios da sua realidade conhecida na busca do sentido lúdico. Caminhos que se assumem como paralelos no percurso seguido, embora os seus termos materiais e a sua história nem sempre sejam coincidentes. As casas de bonecas vitorianas, por exemplo, hoje consideradas como peças museológicas de imenso valor documental, não eram comuns a uma vasta população infantil da época. Eram sim, elementos distintivos, próprios de um certo entendimento de zona social financeiramente confortável e nem sempre acessível (Manson, 2002). Construídas por adultos, a pedido, respeitavam as regras da imitação à escala e reproduziam o espaço desejável de habitação para uma criança cujo nível social pudesse, mais tarde, reproduzi-lo.

Igualmente, as “casas” escavadas em areia ou moldadas em argila ou em outros materiais grosseiramente trabalhados por pequenos artesãos, correspondem às necessidades *presentes* dos seus utilizadores, articuladas com algum atrevimento, dimensionadas de forma hiperbólica, ampliando assim, por desejo e força de vontade futura, os espaços “reais” da vida conhecida (Rossie, 2005).

A designação de *recorte social* implica, além da definição dos papéis sociais que se distribuem pelos membros do grupo, a determinação objectiva das suas *funções* no quadro da própria situação que é representada. Ao distinguir os papéis referentes ao quadro familiar envolvido, são escolhidas as funções inerentes a cada papel – e estas são inevitavelmente funções sociais que recortam, definem, a força natural do cenário de jogo pretendido (Magalhães, 2017). Pode não existir – e a tendência actual é exactamente para que não exista – a chamada *discriminação de género* (Almeida, 2006). No entanto, a observação sobre os momentos de escolha livre em contexto de intervalo escolar, e.g., evidencia ainda uma certa tendência para as escolhas femininas

no sentido das actividades de *prestar cuidados de saúde, educativos ou formativos*, enquanto, nos mesmos cenários, os pequenos participantes escolhem os enquadramentos de *remediação*, aqueles que envolvem, por exemplo, questões de mecânica ou de *bricolage*, executadas também em contexto doméstico e de interior (Vincent, 2001).

Casas de bonecas em ambiente digital

No que respeita às suas condições de desenvolvimento narrativo, o espaço digital é actualmente um espaço de referência que funciona de maneira idêntica ao espaço analógico e material (Magalhães e Goldstein, 2017). Em contexto digital multiplicam-se as possibilidades combinatórias, uma vez que existe a possibilidade de cada jogador estabelecer relações de “amizade virtual”, ligando-se a outros jogadores na mesma plataforma de jogo. Torna-se possível enquadrar elementos culturais de outras nacionalidades, re-criar espaços sociais públicos e dominar uma etnografia dos contextos privados (Manson, 2002), partilhando os diferentes cenários conseguidos, os quais entretanto podem ser gravados, alterados e/ou reproduzidos por outros jogadores. Este é o caso de Stardolls (<https://www.stardoll.com/pt/>), um jogo que transporta a evolução das casas de bonecas para o meio digital. Aqui o jogador pode tomar decisões sobre nacionalidades, tipos de ambiente – interior ou exterior – escolhas de mobiliário e objectos – decorativos ou utilitários – conforme a sua decisão de representação pessoal. Estas decisões dos jogadores traduzem um significado cultural importante, desenhando contextos sociais de acesso online e conectando jogadores num espaço “territorial” sem limites geográficos.

A selecção de espaços privados para análise serve o propósito actual de observar a evolução possível para o jogo com casas de bonecas porque o *avatar* escolhido no caso de *Stardolls* coincide, em termos visuais, com a imagem que cada criança

consegue reproduzir a respeito de si mesma. A *boneca* digital construída *online* pode possuir alguma ligação à pessoa que a escolhe, evidenciando, por exemplo, traços *fisionómicos* semelhantes – frequentemente, traços relativos a aspectos dos penteados, roupas preferidas ou mesmo maquilhagem em uso. Pode também ser construída como um *alter-ego* (Freud, 2000) imaginado para proporcionar formas alternativas de diálogo e discurso.

À semelhança do que conseguia com as bonecas e suas casas analógicas, a criança que usa o jogo digital para contactar, conhecer e/ou jogar *online* com outras crianças pode reproduzir o seu contexto social. Contudo, pode também construir um contexto distinto do seu, na base da sua vontade de imitar outros mundos, replicando essencialmente o seu desejo e formato ideal de vida.

Relativamente ao desenvolvimento *simbólico* as condições para o jogo digital não se alteram face ao jogo analógico. Em nenhum dos formatos se pode estabelecer a possibilidade de jogo sem o acesso à linguagem ou sem o enquadramento das regras que são inerentes ao próprio estatuto do jogo (Magalhães, 2017). O ambiente digital, que não sobrevive sem regras explícitas, não permite portanto a brincadeira livre, uma vez que os seus sistemas de suporte obedecem a codificações rigorosas e são, na essência, sistemas de regras.

Brincar e jogar

A distinção entre as acções de brincar e jogar permanece problemática (Morchida-Kishimoto, 1998) As características de cada acção dependem do grau de liberdade com que são executadas, isto é, dependem do carácter simbólico ou puramente arbitrário que cada criança em situação de brincadeira (ou em jogo) lhe consegue atribuir. O jogo configura uma realidade essencial à própria existência humana, verificando-se desde cedo

enquanto factor de desenvolvimento e de aprendizagem (Henriot, 1989). Apenas se concebe o jogo infantil no interior de um espaço lúdico, onde tanto o sucesso como o insucesso da criança que joga não colide com os seus resultados em contexto escolar, por exemplo. No entanto, sempre que se aborda o conceito de *jogo*, mesmo contextualizando este conceito numa dada faixa etária e numa circunstância própria é necessário fazer o reconhecimento do efeito *simbólico*, no sentido representativo e regulamentar que lhe é próprio (Caillois, 1967).

A brincadeira é livre, não conhece barreiras e não exige materiais específicos para configurar uma expressão lúdica à altura da expectativa lúdica que lhe corresponderá (Huizinga, 2003). O contexto mais comum, de imitação dos contextos da realidade que se inscreve no conhecimento e experiência de vida da criança que brinca, transforma cada objecto usado no instrumento próprio para a situação encenada *como se*. No contexto vivido e reconhecido pela criança, mas também no contexto imaginado e na situação pretendida, as possibilidades de representação multiplicam-se e corporizam cada (outra) situação. Esta é geralmente referente à imitação da vida dos adultos mais próximos, uma vez que a brincadeira tem sempre uma possibilidade de cumprir o desejo de crescimento. É o seu carácter transformativo, que projecta cada criança na sua vivência sonhada enquanto futuro adulto, o verdadeiro traço distintivo que eleva a acção de brincar ao nível de acção cultural de importância fundamental para o desenrolar dos tempos da infância (Sutton-Smith, 1986; Brougère, 1995).

O jogo é, por contraste, uma actividade geralmente executada em pares ou em pequenos grupos. Exige que a mesma capacidade de representar o mundo adulto se submeta a regras e a sistemas de acção conduzidos *por fora* do tabuleiro, i.e., do espaço onde o jogo decorre. Trata-se de regras que coordenam e organizam a actividade do jogo e que, por isso, pertencem ao domínio do *simbólico*, do *faz-de-conta* controlado e ordenado

pelas próprias condições do sistema conceptual e valorativo que é próprio do *humano* (Magalhães, 2017).

A natureza lúdica e interactiva do brinquedo utilizado para o jogo que está ligado à construção de casas de bonecas é um objecto promotor de comunicação entre os *sujeitos* que se encontram em situação de jogo, as crianças (Rossie, 2005). Diálogos complexos surgem por vezes a partir de observações focalizadas nas características das casas idealizadas pelas crianças, uma vez que estas se ocupam insistentemente em retratar a vida desejada, possível apenas para as bonecas, activas no seu mundo próprio, de fantasia e sonho (Götz, et alli, 2009). São estas características que se situam *acima* da realidade conhecida pela criança que elevam os diversos elementos constitutivos das *casinhas* à sua categoria de representação e de imitação da vida adulta.

Conclusão

O que fazem, o que vivem, como vivem as pessoas em suas casas? Eis o recorte social implicado no jogo com as casas de bonecas. *Recorte* porque se apresenta como uma perspectiva parcelar, organizada à escala das vontades que estão implicadas na brincadeira e de acordo com as funções que se apresentam como visíveis para os intervenientes no jogo em cenário interior. *Recorte* também porque há uma maior incidência de reprodução dos cenários de interior que dependem de meninas, mesmo se estes cenários estão disponíveis, por exemplo, nas salas de jardins-de-infância (3-5 anos), sem distinção de género (Oliveira Lopes, 1998).

O brinquedo não existe sem quem o brinca. Quem brinca está inserido num contexto comunicativo que é simultaneamente um contexto de partilha e de representação (Magalhães, 2017). As crianças partilham papéis que desenham à medida das situações que encenam, utilizando frequentemente os brinquedos,

sejam estes analógicos ou digitais, como objectos de jogo. É enquanto objectos de jogo que as casas de bonecas, por exemplo, se situam no âmbito da reprodução de cenas da vida quotidiana. Nestas cenas, o alcance do estatuto de réplica surge com muita premência (Magalhães, 2017), já que as casas de bonecas permitem exactamente a contextualização da *vida imaginada* para o brinquedo no seu conjunto.

Os termos e as situações que se desenvolvem entre as crianças, as bonecas e os vários elementos das casas, exteriores e/ou interiores reproduzem o mundo doméstico que pertence à vontade da criança – nem sempre como repetição do seu mundo mais próximo. Os aposentos são trabalhados consoante os materiais disponíveis. Por um lado, ilustram o que há de *conhecido* no ambiente que é próprio de quem brinca; por outro lado reproduzem visualmente o ambiente que constitui o desejo, o *sonho* e as alterações possíveis, nos quartos, nas salas, nas zonas de estar em cada *casa*. No interior do écran, num mundo digital, a vontade do jogador prevalece sobre as condições virtuais do jogo. E é essa vontade que regula os resultados obtidos particularmente com os jogos que pretendem criar casas virtuais e personagens de mérito absoluto para o seu criador, configurado pela criança que joga.

Os retratos de vida que as casas de bonecas oferecem a olhares mais atentos constituem frequentemente imagens transformadas do que pode ser na realidade física, o espaço de vida da criança que os propõe ao jogo. Comparativamente, em termos de escala, como em termos de detalhe discursivo, as casas de bonecas enquadram-se num mundo feliz, de *faz-de-conta*, perfeito na sua configuração do mundo ou do espaço desejado (Götz, et alli, 2009). Nestes termos, o facto de estarmos perante uma casa de bonecas *digital* ou *analógica* não altera nem o propósito nem o resultado do jogo pretendido. Altera-se o formato e a condição *presente* que é apanágio do brinquedo analógico, tradicional. Este, deixa de pertencer aos domínios dos

objectos *tangíveis*, disponíveis e formatados *a priori*, seja na categoria de brinquedo manufaturado ou na de brinquedo industrial. No entanto, o benefício lúdico que é a máxima razão de jogo mantém-se, bem como se mantém a função realizada durante este mesmo jogo.

Muda o formato, vulgariza-se o acesso, massifica-se o contacto virtual, com esta mudança a gerar novas formas de contacto e de aprendizagem social. O impacto dos ecrãs – televisivos, cibernéticos ou/e cinematográficos é reconhecido e valorizado de acordo com o estatuto social da infância, enquanto elemento indutor de experiências visuais *ativas* e promotor do seu desenvolvimento cultural (Williams, 1986). Este impacto traduz-se num percurso historiográfico – do brinquedo denominado “casas de bonecas” – que existe em simultâneo num mundo em mudança e evolução permanente, entre a manipulação do material analógico e a abstracção dos conceitos e imagens digitais.

Referências

- Almeida, D. (2006). As bonecas da contemporaneidade: representações midiáticas da identidade feminina. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*. Documento online disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/H/Heberle-Almeida_02.pdf
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. S. Paulo: Cortez.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (2000). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.

- Götz, M., Lemish, D., Aidman, A., Hyesung, M. (2009). *Media and the Make-Believe Worlds of Children*. London: Routledge.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris: Librairie José Corti.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Kline, S. (1995). *Out of the Garden - Toys, TV and Children's Culture in the Age of Marketing*. London: Verso.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. London: SAGE.
- Lemish, D. (2007). *Children and Television. A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Magalhães, L. (2004). *Bonecas – manequim e figuras de acção: estudo comparativo sobre publicidade televisiva de brinquedos*. Covilhã: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação.
- Magalhães, L. (2017). *Brinquedos no Intervalo, Publicidade Infantil na Televisão Portuguesa*. V. N. Famalicão: Col. NEXUS, Grupo de Comunicação Novembro.
- Magalhães, L.; Goldstein, J. (Eds) (2017). *Toys and Communication*. London: Palgrave –Springer- Nature.
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Lisboa: Teorema.
- Morchida Kishimoto, T. (1998). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira Lopes, M. C. (1998). *Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rosengren, K. E. (2006). *Communication, an Introduction*. London: Sage.
- Rossie, J.-P. (2005). *Toys, Play, Culture and Society*. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, KTH.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.

- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris: La Dispute.
- Williams, T.M. (Ed.) (1986). *The Impact of Television*. Florida: Academic Press.

Da fantasia ao jogo como materialização da imaginação ³¹

Sérgio Bonjardim

Investigador independente

A fantasia permite construir mundos paralelos, criaturas impossíveis e grandes roteiros.

Esta capacidade não beneficia somente a criação artística, mas também a ciência avança graças à fantasia de irmos mais além do que vemos.

Compreendendo a criança...

Cinco sentidos apurados, uma automotivação singular e uma elevada predisposição para explorar o seu mundo, assim são as crianças. Sem memórias do seu passado, sem resíduos ou lembranças capazes de lhes criar conflitos de qualquer natureza. Sem ressentimentos ou mágoas pessoais, sem inclinações sectárias ou dogmáticas. Sem ideias ou ideais, sem conceituação alguma do que é o viver, ou juízos sobre pessoas ou sobre qualquer outra coisa. Um recipiente vazio que começa a ser preenchido com tudo aquilo que já conhecemos, ou seja, a mentalidade que dá forma e conteúdo à psique do mundo.

Se desde o início a vida de uma criança está recheada de fantasia, como será que vai receber o mundo real que esta lá

³¹ Bonjardim, S. (2021). Da fantasia ao jogo como materialização da imaginação. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araujo & J. M. Araujo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 100-108). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

fora de casa ou da sua mente? Será até perigoso?

O ser humano é cheio de lugares secretos, sejam eles físicos ou do nosso imaginário, mas é na infância que eles são mais importantes, mais misteriosos e maravilhosos, pois ainda acreditamos que grande parte desse imaginário possa ser possível.

Brincar como fantasia é uma atividade tipicamente infantil que pode muitas vezes ser colocada ao lado da criação artística, tipicamente adulta, por exemplo “O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (Freud, 1908/1980, p.150).

A infância tem uma característica muito forte que é marcada pelo brincar, e é pelo brincar, principalmente pelo jogo simbólico, que a criança pode recriar situações quotidianas possibilitando a compreensão e a reorganização das suas estruturas mentais. Assim o jogo simbólico é a representação corporal do imaginário e apesar de predominar a fantasia a actividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação pode modificar tudo usando o “faz de conta”, mas quando expressa corporalmente as atividades, precisa de respeitar a realidade concreta e as relações com o mundo.

Recordando a minha própria infância, até porque já tive uma, e felizmente ainda me recordo de muitos episódios, consigo recordar o meu desejo de voar, de ser super rápido ou extremamente forte, como os super heróis que via nos livros e na televisão e foi precisamente com o decorrer da vida, desde as suas mais pequenas experiências, que me fui apercebendo daquilo que é ou não é real ou possível.

A materialização dessa imaginação é a nossa âncora, que nos segura naquilo que é real e possível, eu podia até imaginar

que conseguia voar como o super-homem, mas depois da primeira vez que cai da cama ou do sofá percebi que isso é coisa para os pássaros, imaginava viver debaixo de água como a pequena sereia ou o homem da atlântida, mas quando a água do duche me entra pelo nariz, percebo que não tenho as aptidões de um peixe.

Perante estas e muitas outras experiências fui distinguindo aquilo que era ou não real, mas mantendo uma réstia de esperança, ainda que numa zona de segurança, de um dia ser mais como os meus heróis e não é que consegui.

“Tudo é considerado impossível até acontecer” (Nelson Mandela).

Ok...não virei super herói, mas a verdade é que, à medida que fui crescendo, tornei-me dez ou vinte vezes mais forte, sou muito mais veloz e atravesso facilmente a piscina toda debaixo de água, pois...e até consegui voar mais alto que as nuvens, mas foi de avião.

Das brincadeira aleatórias, passando pelas brincadeiras organizadas e terminando nos jogos.

Recordando agora, não só a minha infância, mas também a minha relação com os meus colegas do infantário, do colégio, da escola e mesmo da rua, consigo lembrar que as nossas brincadeiras e jogos não foram sempre as mesmas, elas foram acompanhando o evoluir da nossa destreza física, a nossa vontade de explorar e imitar os outros, mas também o gosto pela interação nos jogos e até a competitividade de ser melhor. Então, para perceber melhor o que foi acontecendo, posso, de forma sintética, explanar essas mesma etapas.

Comportamentos, tipo de jogos e descrição com base em Rubin (2001).

Social

Jogo Solitário

A criança joga sozinha e com uma distância de um metro relativamente às outras crianças. Se o espaço onde esta se encontra for pequeno, não podemos considerar a distância de um metro, nesse caso, observamos o tipo de interação com as outras crianças da sala.

Jogo social

A criança joga com os brinquedos que as outras crianças não estão a usar, sendo que também está concentrada na sua atividade, dando pouca ou nenhuma importância ao que está a acontecer ao seu redor.

Jogo Paralelo

A criança joga de forma independente, por vezes, joga com objetos que se assemelham aos das crianças que estão ao seu redor. Neste tipo de jogo a criança está atenta ao que está a acontecer ao seu redor, joga ao lado de outras crianças, mas não com elas.

Jogo de Grupo

A criança joga com as outras e há um objetivo comum para aquela atividade. Seja qual for a atividade, os objetos são centrados no grupo.

Cognitivo

Funcional

A criança realiza a atividade pelo prazer que ela cria, sendo principalmente atividades motoras simples e repetitivas.

Construtivo

A principal diferença que tem do jogo cognitivo é o objetivo final. Neste caso as crianças jogam para criarem algo no final.

Exploratório

A criança foca-se num objeto a fim de obter informações visuais acerca das suas propriedades físicas. O objeto tanto pode estar na sua mão como do outro lado da sala. A audição e exploração de ruídos também são consideradas atividades exploratórias.

Dramático

Estão incluídos todos os jogos de faz-de-conta. Neste caso a criança pode assumir o papel de alguém, atribuir vida a um objeto inanimado, derramar água num copo e fingir que bebe...

Regras

A criança aceita as regras pré-estabelecidas, controlando as suas ações consoante as próprias regras. Neste tipo de jogo deve existir um elemento competição.

Comportamentos de não-jogo

Desocupado

A criança não tem um foco. Normalmente está a olhar fixamente para um espaço ou está sem uma finalidade específica, com pouco interesse nas atividades.

Observador

A criança apenas observa as atividades dos outros, mas não participa em nenhuma. Porém, pode fazer comentários, rir, mas não se envolve na atividade.

Transição

A criança termina uma atividade e inicia outra.

Conversa ativa

A criança estabelece um diálogo com o seu par, criando momentos de escuta e resposta.

Agressão

Bater, chutar, ameaçar, agarrar...

“Rough-and-Tumble”

Corridas não-organizadas, cocegas...

“Hovering”

A criança está a assistir a uma atividade, quer juntar-se a ela, mas é cautelosa.

Ansioso

A criança indicia alguma ansiedade, chorando, lamentando-se, roendo as unhas, baloiçando, torcendo o cabelo...

Descodificável

O observador é incapaz de ver o que a criança está a fazer; a criança ausenta-se por circunstâncias que fogem ao seu controle, quando o adulto entra na sala interrompe a observação.

Notando a importância do Jogo no desenvolvimento

O jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem em sala de aula deve favorecer a criança à construção do conhecimento científico, proporcionando a vivência de situações reais ou imaginárias, propondo à criança desafios e instigando-a a buscar soluções para as situações que se apresentam durante o jogo, levando-a a raciocinar, trocar ideias e tomar decisões.

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima a sua formação seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo. (Santos, 1995, p. 4).

Em sua visão é pela brincadeira que a criança aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu corpo. A criança que brinca livremente, no seu nível, à sua maneira, não está apenas explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.

Além disso, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários ao seu crescimento, como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo, entre outros.

Compreender a criança

Em suma... cada criança é o seu próprio mistério por ser um conjunto de todas estas e muitas mais características que vão despertando por diversos fatores internos e externos, e é isso... a maioria dos lugares secretos da infância então mesmos dentro de nós, às vezes são secretos porque não queremos mostrar, outras vezes porque nós mesmos ainda não os desvendamos completamente, mas, na maioria das vezes, só são secretos quando nós, adultos, andamos demasiado distraídos para os ver.

Uma sugestão talvez menos científica, mas muito simples e prática, de algo que eu sempre uso para compreender os outros, é por-me no seu lugar e tentar ver as coisas pelos seus olhos.

Bibliografia

- AA. VV. (2016). A diferença entre fantasia e desejo. Documento *online* disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/diferenca-entre-fantasia-desejo/>
- AA. VV. (s/d). O mundo da fantasia na criança. Documento *online* disponível em: <http://naescola.eduqa.me/desenvolvimento-infantil/o-mundo-da-fantasia-na-crianca/>
- AA.VV. (s/d). Origem dos Jogos e Brincadeiras. *Portal Educação*. Documento *online* disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/origem-dos-jogos-e-brincadeiras/32269>
- Cardoso, S. (s/d). O jogo simbólico e a sua importância no Desenvolvimento Infantil. Documento *online* disponível em: <http://uptokids.pt/educacao/o-jogo-simbolico-e-a-sua-importancia-no-desenvolvimento-infantil/>
- Cartago, E. (2017). As Crianças e o Conflito entre a Realidade e Fantasia. Documento *online* disponível em: http://sitededicas.com.br/integral_txt6.htm
- Costa, M. S. P. da (2016). *O jogo livre no recreio escolar*. Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Documento *online* disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17819/1/O%20jogo%20livre%20no%20recreio%20escolar%20-%20MartaCosta%2C%2061014.pdf>
- Ferreira, A. M. B. S. (s/d). A importância do jogo e da brincadeira na Educação Infantil. *Portal Educação*. Documento *online* disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-do-jogo-e-da-brincadeira-na-educacao-infantil/53362>
- Freud, S. (1908/1980). Escritores criativos e devaneios. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas*

- completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 9, pp. 147-158). Rio de Janeiro: Imago.
- Moura, J. de F. (2016). *O jogo nos espaços exterior e interior em jardim de infância: um estudo de caso*. Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Documento *online* disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18017/1/Relatório%20Joana%20Moura.pdf>
- Oliveira, H. M. de, & Fux, J. (2014). Considerações psicanalíticas sobre os jogos de esconder: do puti ao esconde-esconde. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 17(2), 255-269. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982014000200007>
- Pereira de Oliveira, M. (2007). Melanie Klein e as fantasias inconscientes. *Winnicott e-prints*, 2(2), 1-19. Documento *online* disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2007000200005&lng=pt&tlng=pt
- Rubin, K. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. Maryland: University of Maryland.
- Santos, S. M. P. (1995). *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Webgrafia

- <https://www.youtube.com/watch?v=8KtUhKVFjJI>
<https://www.youtube.com/watch?v=B0eoXJM9uB4>
<https://www.youtube.com/watch?v=OQNfvySIBP8>
<https://www.youtube.com/watch?v=sby38BbLZuY>

The literary girl came into being: representations of the feminine in Lewis Carroll's Alice cycle³²

Hugo Machado

Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho

In the sense of a fully defined character-type with its distinctive features, children are not as much present in Carroll's work as one might expect – at least, numerically, however, the whole construction of the Alice stories indeed suggests a very effective approximation or adaptation to the Child's typical universe and rationale. This is also evinced by the hypothetical replacement of Alice's name by a male one, e.g. Peter; one indeed suspects that the story might perhaps maintain consistency in all its aspects. The descriptions of Alice that are provided by the narrator are based on what she feels and thinks as a young individual, and not on her specific physical description – what she wears, or how her hair is done, or still the pitch of her voice, which might be too revealing of a certain gender-type. This fact may suggest that Carroll had in mind the creation of a 'sexless' protagonist, one very much based on the universal features of the Child and childhood.

Notwithstanding, the hypothetical act of replacing Alice's name by one of a boy could be considered flimsy and incoherent, if not far-fetched and illogical, given some unavoidable evidence

³² Machado, H. (2021). The literary girl came into being: Representations of the feminine in Lewis Carroll's Alice cycle. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. Araújo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 109-126). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

that cannot be circumvented or even denied. First of all, Carroll indeed gave his protagonist a female name, which reflects his firm intention about the character's specific physical and psychological identity; secondly, Tenniel's illustrations of the stories clearly depict the protagonist's gender through her physical aspect; thirdly, and most importantly, Carroll was known to truly venerate little girls and to have "a low opinion of little boys" (Carroll, 2001, p. 87).

It is true that there is a relationship between innocence and children within the fictional realm of Alice connected to a Romantic influence; however, there is another relationship linking the innocence of the child to the feminine realm, familiar to the Romantic poets, as Deborah Thacker (2002) argues. The Romantics focused on "the mother as nurturer and the domestic world of childhood as an essentially feminine location" (p. 45). According to Gilead (2002), the Victorians appropriated these Romantic tenets and used them in literature, through characters, particularly in narratives, in a frantic quest to diagnose and find the cure for social malaise (as quoted in Thacker, & Webb, 2002, p. 42). In the same way that the characters of Victorian novels had a healing role in social illness, the child-reader assumed a redemptive role, in the sense that through her/his recognised ability to understand the given messages, s/he could provide some rescuing to the troubled Victorian adult (p. 42). However, this is not so with Alice. Even though she somehow manages to possess a redemptive feature through her innocence, she subtly defies (or questions) the roles of social power and hierarchy, as well as other social roles assigned to women, such as motherhood, even if within the context of fantastic worlds.

Many may be those that rise up against reading Alice as a claim favouring gender equality. However, Alice's rebelliousness is doubtlessly a sign of a young woman's response to the latent Victorian repression in what concerns women's position in society. Despite his conservative social position, Carroll was

aware of the current issues of his day; fact which may have indirectly influenced or inspired the way he created Alice's personality, by resonating some of his own ideas about women, in contrast to the Victorian ideas on their education since an early age, outdoors working positions and general social status. Alice's rebelliousness comes through as a social confrontation to the way the Victorians educated little girls to become obedient and submissive. This view suggests an oppositional but, nevertheless, close relation between fantasy and repression in Alice. It is through fantasy that the author criticises very important tenets in society regarding gender roles and the education of children that is specifically directed to little girls, but camouflaging the criticism to protect himself from the Victorian repressing censorship, by stimulating his readers' critical thinking.

Alice indeed recurrently challenges the canons of what it was to be a woman in Victorian society. She is a defying character, in the sense that she behaves inappropriately when she actively faces the situations imposed by the Wonderland and Looking-glass worlds, which were besides anything but the proper attitudes of the everyday life of a child. Carroll represented Alice disguised by the Victorian social conventions followed by the middle-class: she is polite, well behaved, well-dressed and poised, with a charming elegance, a well-spoken girl who knows all of the rules of social behaviour. In *The Queen's Croquet-Ground*, the moment portraying Alice's first encounter with the Queen of Hearts, accompanied with the narrator's description of her behaviour in answering her name to the Queen, demonstrates Alice's politeness: "My name is Alice, so please your majesty," said Alice very politely" (Carroll, 1996, p. 77). In *The Mad Tea-Party*, Alice is appalled with the unorthodox and rude attitude taken by the March-Hare when it offered her some wine without having it on the table. Alice's comment "Then it wasn't very civil of you to offer it" (p. 67) reflects her broad knowledge of the rules of etiquette that govern her own world.

Subtly, Carroll uses this Victorian virtuousness to disguise her rebelliousness and to distract the more conservative readers of his purpose: to comment critically, though subliminally, upon the Victorian status quo, by establishing a contrast between what was expected from her as a representative of little girls' education, and what her improper behaviour subversively transmitted. Alice dares to question all of the rules (or the lack of them) that the different characters nonsensically present throughout her journey. For instance, she defies Wonderland's rulers to the extent of being rude sometimes, even in her smoothest interventions during the Knave's trial, in which the Queen and King of Hearts do not have any control on her. Alice, who had come to Wonderland possessing a previous knowledge about how a court worked, was critically examining every aspect concerning the trial: the judge's avowals, the jurors, and their ethics related to logical legal proceedings. When the king reads her the Rule Forty-two, saying that "anyone with more than a mile high should leave the room," Alice confronts him, defying his authority as judge and as king, arguing that he had just invented that rule. In doing so, Alice disrespects hierarchy – so important in her real world, by questioning the king's suitability as a judge, the maximum figure of respect within the court. It is in episodes such as this one that the reader notices that the fantastic worlds of Alice constitute for Carroll an (even though excessively grotesque) representation of the society to which he belonged, which he mocks. With Alice's rebelliousness, Carroll might have wanted 1) the reader to critically analyse the flaws of society, which 2) reveal his true but secret thinking about the English society of the nineteenth century.

In this light, the subversive character of Alice is consolidated when she rejects and frees herself from feminine stereotypical notions: she rejects being a replication of her sister, who (re)presents a flat vision of women – well educated, but remaining unable to act. Contrarily, she acts on her own and

enters into the unknown rabbit-hole to question and say no, whenever she disagrees. By reading one of those books without pictures or conversations instead of doing what she pleased, her sister conforms to social gender roles. Alice's remark and decision to follow the White Rabbit foreshadows the disruptive and active female hero she in fact is. Once in Wonderland and Looking-glass land, she questions motherhood and all that that circumstance implied in the life of a Victorian woman. Indeed, most characters behave as children and Alice is frequently asked to perform the role of a mother. But at the same time that Alice possesses some maturity and acts as an adult, or a mediator of the stressful situations under which immature characters are immersed, she also unveils a rejection to the nurturing role of mother. She does not act according to what might be expected of her as a mother; she merely assumes a critical attitude in the analysis of Wonderland's status quo and acts as the problem solver (Lloyd, 2010, p. 9, 10).

In chapter VI, Pig and Pepper, Alice is at the Duchess's door without any idea of what to do in order to enter the house and asks the Frog-Footman what to do, to which he answers: "Anything you like" (Carroll, 1996, p. 60). Megan Lloyd (2010) argues that Alice's inability as to whether she should wait and obey conventional social rules, and her decision to break in the Duchess's house, triggered by the Frog-Footman's answer, made her realise that she had the power to do anything within herself (p. 10, 11). Wonderland means a world of possibilities to Alice (and, consequently, to women) as her story includes some episodes (such as this one) which present an indifferent perspective toward the primary function attributed to women in Victorian England – motherhood. Alice shows a great deal of detachment about maternity and all that it entails, e.g., commitment to the family, and the suffering and abnegation that comes with it (p. 10, 11). She does not present a motherly nature in dealing with the Duchess's baby, which underlies her distance

to the idea of forming a family in her future adult life, and there is another instance of this disconnection in the episode with the mother pigeon, in which she does not sympathise with, or even understand the pigeon's great anxiety.

Advice from a Caterpillar introduces Alice to the Pigeon and her first contact with motherhood. Megan Lloyd (2010) believes that the pigeon represents "a mother who expresses the suffering that comes with that role" (p.11). Their meeting took place when Alice "managed to swallow the morsel of the left-hand bit" of the Caterpillar's mushroom that could prevent her from shrinking so rapidly (Carroll, 1996, p. 55). Alice's neck had grown so much in length that she was able to be above the trees. In fact, her neck was so long that she could move it in zigzag like a serpent. Feeling that its eggs were under threat, the mother Pigeon adopted an attack position to protect them, beating Alice "violently with its wings," (p. 55) as it confused her for a predator:

'Serpent!' screamed the Pigeon.
'I'm not a serpent!' said Alice indignantly. 'Let me alone!'
'Serpent, I say again!' repeated the Pigeon, but in a more subdued tone, and added with a kind of sob, 'I've tried every way, and nothing seems to suit them!'
'I haven't the least idea what you're talking about,' said Alice.
'I've tried the roots of trees, and I've tried banks, and I've tried hedges,' the Pigeon went on, without attending to her; 'but those serpents! There's no pleasing them!'
(...) 'As if it wasn't trouble enough hatching the eggs,' said the Pigeon; 'but I must be on the lookout for serpents night and day! Why, I haven't had a wink of sleep these three weeks!'
(...) 'But I'm not a serpent, I tell you!' said Alice. 'I'm a—I'm a—'
(...) 'I—I'm a little girl,' said Alice, rather doubtfully, as she remembered the number of changes she had gone through that day.
(...) I suppose you'll be telling me next that you never

tasted an egg!

'I have tasted eggs, certainly,' said Alice, who was a very truthful child; 'but little girls eat eggs quite as much as serpents do, you know.'

'I don't believe it,' said the Pigeon; 'but if they do, why then they're a kind of serpent, that's all I can say' (Carroll, 1996, p. 55, 56, 57).

In this passage, Alice does not show sympathy with the condition of the Pigeon – a mother. Be it a result of her immature mind, characteristic of her age, or a deliberate action, Alice shows indifference before the role of the mother, therefore rejecting motherhood to herself. If we conform to Lloyd's view (2010), "Alice's assertion 'little girls eat eggs quite as much as serpents do' even resonates with today's pro-life/pro-choice discussion" (p. 12). For the Pigeon, Alice's position represents a threat to maternity, as she is the 'serpent' (a traditional religious symbol of sin and evil) who attacks her eggs (symbols of maternity) or offspring. This episode ultimately signifies Alice's autonomy against the domestic logic and the concomitant repressive role of which Victorian women were "victims" (p. 12).

The Duchess, as the unexpected mother of a "troubled" child, presents another significant instance of a distorting maternity. The moment at which Alice enters the house of the Duchess, she finds her nursing a howling baby. Contrarily to what was expected of mothers, who should be loving and responsible for their children, the Duchess behaves as the stereotypical inconsequent mother. Her screams at her baby without considering its well-being and her shakes to the baby when she sings an altered sadistic nursery rhyme demonstrate a deliberate fail in the role of mother. Moreover, the ambience under which the baby is being educated (the cook throwing everything within her reach at them) does not guarantee stability to any child, and the grotesque representation of the Duchess suggests another disruptive image of the socially accepted

concept of motherhood.

In harmony with some scholars' psychological studies, "[v]arious parameters of child-parent interaction, particularly mothers' sensitive and contingent responsiveness, predict a range of competencies in early childhood" (Bennett, Nimetz, & Pianta, 1997, p. 264). Moreover, they defend that the interaction between mother and child in a problem-solving task, e.g., "mothers' positive emotional support, quality of instruction, and limit-setting, as well as children's affection for their mothers," foretell a cognitive development and adjustment to their school years (p.264). Piaget's theory of genetic epistemology (1952) classifies the first three years of life as very important to cognitive development and Freud's psychoanalytic theory (1946) focused on personality development as uniquely important in the human development. Both relate it with the importance of the "mother as the primary caregiver for infants and toddlers" (Cabrera, Fritzgerald, Mann, & Wong, 2003, p. 136).

The Duchess subverts all of these psychological and epistemological studies, particularly seen when she, tired of her crying baby, refuses to take care of it and tosses it into Alice's arms, flying off the room "to play croquet with the Queen" (Carroll, 1996, p. 62). The Duchess fails to fulfil her role as caregiver that would help the baby to develop a stable (social-emotional) personality and cognitive skills, which would help it to cope with life's adversities. Carroll might have sought inspiration in the lower classed and dysfunctional families, recurring to the negative impact that this reality represented on children's future lives. Or he might be alluding to the fact that mothers of the lower classes had to work, the product of an industrial life which made them to have less time for their children, causing a negative impact on the life of a child.

The fact that Alice receives the baby to nurse throws her into the role of mother, and, though she does not recognise the Duchess as a fitting mother, she does not present the stereotypical

speech of whom is taking care of a little baby, herself. There was “[n]o cooing, tickling, or speaking baby talk” (Lloyd, 2010, p. 13). Because the baby was constantly grunting, Alice looked “very anxiously into its face to see what was the matter with it” without knowing what to do as to the improper behaviour and physical changes that were occurring with the baby (Carroll, 1996, p. 63). The abnormal behaviour and the grotesque appearance of the baby explain Alice’s emotional distancing.

'If you're going to turn into a pig, my dear,' said Alice, seriously, 'I'll have nothing more to do with you. Mind now!' (...)

Alice was just beginning to think to herself, 'Now, what am I to do with this creature when I get it home?' when it grunted again, so violently, that she looked down into its face in some alarm. This time there could be no mistake about it: it was neither more nor less than a pig, and she felt that it would be quite absurd for her to carry it further. So she set the little creature down, and felt quite relieved to see it trot away quietly into the wood (p. 63).

Her indifference is reinforced by her casual and rational remark “If it had grown up, (...) it would have made a dreadfully ugly child: but it makes rather a handsome pig” (p. 63).

When the little creature finally transforms itself into a pig, Alice releases it immediately into the wild without even minding what could happen to it in the coming future. Mothers do care, but she was indifferent to it because of its aspect and unusual behaviour, an attitude that probably makes her no better than the Duchess herself, whose anti-motherly nature she had so severely judged earlier on by saying: “If I don’t take this child away with me (...) they’re sure to kill it in a day or two” (p. 63).

Alice presents some ambiguity of character and spirit: on the one hand, she is the innocent child who enters in “let’s pretend” games, giving free reign to imagination; but, on the

other, she is an independent and assertive girl who, though not always verbalizing her most controversial ideas, is able to reveal them through her posture in the various situations that cross her way. As has been seen, her rational view of motherhood is not the politically correct one, as she does not act according to society's expectations. Her position reveals an indifference and unconformity toward motherhood, which suggests that, through Alice, Carroll might have tried to say that not all women had to be good and nurturing mothers and that some might be more competent in the professional realm. Perhaps the author himself may be suggesting that not all women possess a maternal spirit, and "that's alright!" as far as they do not harm a child.

Almost all the characters are depicted with a child-like behaviour – animals, cards, talking flowers, and even ineffectual males, such as the King, the Red and White Knights, or the Mad-Hatter. All the characters which Carroll portrayed with an adult behaviour are women, who are also assertive and assume power roles, such as the Queen of Hearts, the Duchess, the Red and White Queens. This also explains why there might be some underlying message as to what their attitudes might have signified in Victorian times and later on.

It was not by mere coincidence that Lewis Carroll chose to represent a female protagonist in his stories. Like other Victorian writers, e.g. Kingsley or MacDonald, Carroll was aware that child-readers respond "in some innate way to the maternal spirituality offered by the female figure" (Thacker, & Webb 2002, p. 46). Through Alice's determined quest for self-identity and her progress in her journey, Carroll managed to emphasise the spiritual power of women, and express his recognition of the feminine value as competent capable beings who know what they want. The feminine is opposed to a threatening masculinity, as the writer subverts gender roles, by proposing a kind of androgyny or feminised sensibility with the ineffectual male characters, such as those of the King, the White Knight and Red

Knight, and the Tweedle brothers; and a masculinization of female characters with more combative female characters, such as the Duchess, the Queen of Hearts/Red and White Queens, whom Alice dares to confront.

The confrontation between Alice and the other females triggers another hypothesis: that Alice, though impossible to disconnect from innocence with all the qualities of a child, resists to the oppressing rules that cross her way in the stories. So, Alice stands for innocence and resistance, at once. The other female characters are combative, austere and even repressing female adults, fact that may corroborate the argument saying that there are two opposing visions of the feminine, or two types of women in Carroll. On the one hand, Alice represents the girl-child, sexless and innocent, very much connected to the Romantic redemptive premise, who develops into a tender and sensitive woman. On the other, the girl-child can develop into a cold and austere woman, as the combative female characters of the stories. Perhaps Carroll was suggesting in general terms that Victorian women who were in part responsible for educating their children, were also perpetrators of the sexist mentality onto their children, which ultimately deprived women from a free access to the public social domain in its most vast areas (working positions, education, among others).

In The Mock Turtle's story, the Duchess reappears to Alice, now in a better mood, which Alice attributes to the absence of pepper. However, Megan Lloyd (2010) says that "the absence of a child and thus the Duchess's child care duties may be the real reason for a change in her disposition" (p. 15). This episode portrays the Duchess always spreading moral precepts for everything, a habit which irritates Alice. The remarks that the Duchess makes to Alice are somehow an attempt to force her to conform to a passive role, as she suggests that Alice is always "thinking about something" which makes her "forget to talk" (Carroll, 1996, p. 84). This remark is the Duchess's way of

stereotyping women, which implies that because Alice is so inquisitive and talkative, and prefers to think over a subject to formulate an argument with which she identifies, she does not conform:

'Thinking again?' the Duchess asked, with another dig of her sharp little chin.

'I've a right to think,' said Alice sharply, for she was beginning to feel a little worried.

'Just about as much right,' said the Duchess, 'as pigs have to fly; and the m—' (p. 86)

The Duchess tries to put Alice in a place she thinks is the correct place for women [and children]. Her answer to Alice: "Just about as much right, (...) as pigs have to fly" implies that she does not feel that it is the matter for a girl to think and have an opinion. The Duchess's vision represents the Victorian vision of women in general terms. Alice does not conform to that vision and her attitude transgresses all social precepts, presupposing her non-conformity to Wonderland's social contract.

All societies are governed by a set of laws in order to maintain social order. People must obey these rules and laws by agreeing with an unstated social contract: to remain silent is to sign that social contract but, if displeased, one can peacefully try and change those laws, or abandon that same society (Knepp, 2010, p. 50, 51). The Queen of Hearts is the ruthless supreme monarch of Wonderland who terrorises its citizens into following Wonderland's or, should we say, her laws. Basically, all Wonderland's citizens obey Wonderland's law moved by the fear of punishment, seen in the most famous and terrifying sentence uttered by the Queen: 'Off with someone's head', which makes them conform and remain silent. There is social repression in Wonderland, mostly portrayed by the Queen's authoritative posture, which can be naturally associated to the aboveground status quo.

Social repression is also evinced in Wonderland's court: the authority is supposedly the king's, but it is the queen, whom he wants to please and of whom he is afraid, who leads this repression. The Queen, who is attending the trial, carries terror to all witnesses, by making some trenchant remarks about the current events which do not follow her interests. The King shows weakness in his imitation of the Queen, in threatening witnesses as an almost desperate attempt to coerce them into saying what he (in fact, the Queen) wants to hear – that it was the Knave who had stolen the tarts. This might be interpreted as a critique (analogy) which Carroll makes to English social and political doings, achieved through the coercion of citizens. Interestingly enough, he represents social repression being performed by a queen, which may be a parody of Queen Victoria and her politics, even though he never confirmed it.

In a different perspective, the author may be recognising woman's claims for power, reinforced by Alice, who refuses to conform; instead, she contests, questions and argues against Wonderland's state of affairs in an attempt to change its laws, and we learn that she wants to leave Wonderland at the Knave's trial. The zenith moment of Alice's resistance to Wonderland's rules, portrayed in the Knave's trial, figures her unfit in that fantastic, yet upside-down world. She is asked to testify at the Knave's trial, but soon she realises that once again her ideas of justice (imported from her world) are not applicable to this strange world. When she wants to speak her mind to the king (figure of power in the court), she is prevented from doing it, as she is ordered out of court for violating Rule Forty-two, which states that “[a]ll persons more than a mile high to leave the court” (Carroll, 1996, p. 107). Yet, Alice found this rule so absurd that she refused to obey or even consider it and remained in court to hear more about the knave's fate, having contested that it was the king's invention at that very moment. Finally, when the king ordered the jury to “consider their verdict, (...)” the Queen's

interruption saying “No, no! (...) Sentence first and verdict afterwards” made Alice so furious about the degree of injustice and absurdity that she intervened in defiance: “Stuff and nonsense” (p.110). Hearing this insult, the Queen immediately ordered: “Off with her head!” (p. 110). Alice was then so sick and tired of Wonderland’s injustice and nonsense that she desperately wished to leave this topsy-turvy world, and screaming “You’re nothing but a pack of cards!” (p. 111), she purchased her passport to reality.

Throughout the story, and with the course of events, the King indeed appears to be a feminised version of the masculine sensibility. This is perhaps a way to attain a prior and superior state of being, connected to the aforementioned relationship linking the innocence of the child to the feminine realm, which was believed to possess some healing power. However, it also shows the ineffectiveness that men can have when facing certain situations in life, contradicting the Victorian idea that insecurities and weakness are exclusively a female feature. Carroll presents a masculine sensibility in all his male characters in order to mock these Victorian idea(l)s of gender. Once more, the Knave’s trial provides another example of Carroll’s reversal of gender expectations:

‘What do you know about this business?’ the King said to Alice.

‘Nothing,’ said Alice.

‘Nothing whatever?’ persisted the King.

‘Nothing whatever,’ said Alice.

‘That’s very important,’ the King said, turning to the jury. (...) the White Rabbit interrupted: ‘Unimportant, your Majesty means, of course,’ he said in a very respectful tone, (...).

‘Unimportant, of course, I meant,’ the King hastily said, and went on to himself in an undertone, ‘important — unimportant — unimportant -- important—’ as if he were trying which word sounded best (Carroll, 1996, p. 106, 107).

The King lacks the capacity for leadership, and this can be seen when he does not make a clear distinction between what is really important, or not, for/in the trial. His incapacity to lead is reinforced by the fact that some jury members wrote ‘important,’ and others ‘unimportant’ on their slates, as they did not know what idea to follow, whose attitude is a parody of the real people that lacked a critical spirit.

In *Through the Looking-Glass*, when the Red Knight “gloriously” arrives claiming “You’re my prisoner!” to Alice, for the very next moment to tumble off his horse, which led Alice to be “more frightened for him than for herself,” depicts the knight in a not very gallant way (Carroll, 1996, p. 202). Immediately after the Red Knight remounts his horse, the White Knight comes into the picture galloping on his horse, to tumble off in the next moment, and remounting it again. After a while looking at each other silently, both knights give rise to the most unexpected twist in the gender cliché of Victorian imagination:

‘She’s my prisoner, you know!’ the Red Knight said at last.

‘Yes, but then I came and rescued her!’ the White Knight replied.

‘Well, we must fight for her, then,’ said the Red Knight, (...)

‘You will observe the Rules of Battle, of course?’ the White Knight remarked, (...).

‘I always do,’ said the Red Knight, [...] (p. 203)

Carroll played with gender roles and their social expectations. The figure of the White Knight initially resembles that of the ‘knight in a shining armour’ who comes to rescue ‘the damsel in distress’ – a Prince Charming who comes with “mild blue eyes and kindly smile,” and the “setting sun gleaming through his hair, and shining on his armour in a blaze of light” (p. 211). But the figure ultimately fails in representing the

paternalistic figure with whom Victorian women were familiar – the idealised man. Judith Little (1976) classifies the White Knight as a “comic personification of a patriarchal and protective condescension to supposedly distressed and competent maidens” (p. 202).

Instead of representing him with the patronising chivalry, the manly strength that confers him the preparedness for any difficult situation, Lewis Carroll decided to disrupt with the paternalistic figure by ridiculing it in every possible way. The Red and White Knights are portrayed as clumsy characters who do not even know how to ride a horse. The parody persists with both knights when they fight to keep up with the appearances, ignoring that they were not good in the basic art of mounting a horse, but pretending to assume a very manly brave position in “banging away at each other,” according to the honourable code of arms (Carroll, 1996, p. 203). “Rules of Battle” is the ultimate stage to which Carroll managed to go in subverting gender roles; for what can be more humiliating to a Victorian man than bringing about such a manly topic after having failed all social expectations regarding gender. More so, considering that they are knights and, as such, the epitome of masculinity. In a first analysis, the narrator’s remarks about the White Knight reveal this criticism of the White Knight’s suitability for the male role:

Whenever the horse stopped (which it did very often), he fell off in front; and whenever it went on again (which it generally did rather suddenly), he fell off behind. Otherwise he kept on pretty well, except that he had a habit of now and then falling off sideways; and as he generally did this on the side on which Alice was walking, she soon found that it was the best plan not to walk quite close to the horse (p. 206);

However, in Alice’s observations about the knight underlie “a criticism of the knightly role and of its suitability for the human male” (Little, 1976, p. 201): “I’m afraid you’ve not had

much practice in riding,' she ventured to say, as she was helping him up from his fifth tumble (Carroll, 1996, p. 206), or, when she helps him remove his helmet, mostly due to the fact that, as she puts it, "it was evidently more than he could manage by himself" (p. 204). Alice's looking at him "with great curiosity" and thinking that "she had never seen such a strange-looking soldier in all her life," due to his unfitting "tin armour" reinforces that same criticism (p. 204).

The representation of the feminine as a subversive mode in the Alice cycle, seen through this reversing of gender roles, had something to do with Carroll's awareness of the growing dominance of the feminine in the imaginative and creative realms, challenging the also growing masculine world of nineteenth-century England. Additionally, women were at this time claiming for equal rights, claims which were almost forcing a re-examination of the notion of feminine identity. All this is seen through a deliberate reversal of the social repression towards women of this period which circumscribed women to the domestic sphere, whose only concerns were to preserve the good functioning of home and the raising of their children, and who were prevented from pursuing an education and having a successful position in the public sphere.

References

- Carroll, L. (1996). *The Complete Illustrated Lewis Carroll*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.
- Carroll, L. (2001). *The Annotated Alice: The Definitive Edition*. M. Gardner. (Ed.), New York: Penguin Books.
- Cabrera, M., Fitzgerald, H., Mann, T., Wong, M. M. (2003). Diversity in Caregiving Contexts. In I. B. Weiner, R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry. (Eds.), *Handbook of Psychology, Developmental Psychology* (pp. 135-167).

- (Vol. 6). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Knepp, D. (2010). 'You're Nothing but a Pack of Cards!': Alice Doesn't Have a Social Contract. In W. Irwin & R. B. Davis. (Eds.), *Alice in Wonderland and Philosophy: Curiouser and Curiouser*. (pp. 47-56). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Little, J. (1976). Liberated Alice: Dodgson's Female Hero as Domestic Rebel. *Women's Studies*, 3(2), 195-205, DOI: 10.1080/00497878.1976.9978387. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/00497878.1976.9978387>.
- Loyd, M. S. (2010). Unruly Alice: A Feminist View of Some Adventures in Wonderland. In W. Irwin & R. B. Davis. (Eds.). *Alice in Wonderland and Philosophy: Curiouser and Curiouser*. (pp. 7-17). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pianta R, Nimetz SL, Bennett E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280, DOI: 10.1016/S0885-2006(97)90003-X. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X).
- Thacker, D. C., Webb, J. (2005). *Introducing Children's Literature: From Romanticism to Postmodernism*. London: Routledge.

A potência revolucionária da infância na obra de Walter Benjamin³³

Caroline Machado

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Pesquisador do CNPq

A literatura tem se constituído, na relação com a infância, como espaço privilegiado de apropriação do mundo pelas crianças e possibilidade de (re)conhecimento de si. Entendemos que, ao se dirigir a sujeitos que reconhecemos ativos no processo de apropriação do mundo, a literatura possibilita uma relação crítica das crianças com a cultura, num movimento de apropriação, representação e renovação da mesma.

Diferentes modos de viver a infância e, principalmente o modo particular como as crianças se relacionam com o mundo, constitui-se temática recorrente na literatura dirigida aos pequenos. Pensar os lugares secretos da infância pressupõe reconhecer a infância como uma categoria social, com especificidades, que precisa encontrar espaço de representação e também de lugar de identificação.

³³ Machado, C. e Vaz, A. F. (2021). A potência revolucionária da infância na obra de Walter Benjamin. In F. Azevedo, L. M. M. Chagas, A. F. Araújo & J. M. Araújo (Coords.), *Lugares Secretos da Infância* (pp. 127-145). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. Retomamos nesse texto questões desenvolvidas nos trabalhos de Mestrado (Momm, 2006) e Doutorado (Momm, 2011) realizados junto ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Ambos foram realizados com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Torna-se cada vez mais relevante que as múltiplas infâncias sejam retratadas na literatura, entendendo que esse conceito é plural, multifacetado e se diferencia ao longo do tempo em virtude de estar diretamente vinculado às condições geográficas, históricas, culturais e sociais. Podemos, inclusive, falar de uma produção social da infância: dependendo do contexto em que se desenvolvem, as crianças são constituídas e constituem-se diferentemente.

Interessa-nos, após uma breve retomada de como o conceito de infância surge na modernidade - ou por ela é produzido, inventado, indicar como o mesmo aparece na obra do filósofo judeu-alemão Walter Benjamin, indicando como esse autor destaca que a experiência infantil nos indica outros ângulos para perceber o mundo, outros percursos possíveis no processo de constituição subjetiva, marcados pela experiência sensível com a cultura circundante e criando para si pequenos tesouros e segredos. O autor atualiza essa experiência ao rememorá-la e ao registrá-la, e permite que o leitor, ao lê-la ou narrá-la, também amplie sua experiência infantil.

A moderna ideia de infância

A ideia de infância como conceito é essencialmente *moderna*, se for correto considerarmos com Habermas (2002), que a Modernidade é o primeiro tempo que pensa a si como temporalidade, como transitoriedade. É nesse contexto – o da autoconsciência *moderna* – que se pode conceber uma *subjetividade*: singularidade portadora de limites que fazem diferenciar do *outro*, que permite falar em um indivíduo autônomo e diferenciado. Se de alguma forma o sujeito *sempre* existiu, a autoconsciência parece ser uma condição moderna.

A História Cultural – no interior da qual desponta a obra essencial de Ariès (1981) – também nos mostra que a infância é algo que podemos circunscrever como uma experiência que nasce

na modernidade. O estudo iconográfico realizado por aquele autor localiza, entre os séculos XVI e XVII, o aparecimento de um novo sentimento em relação às crianças, que corresponde à consciência da particularidade dos pequenos e do qual emerge a noção de infância³⁴.

No entanto, as contribuições de Ariès (1981) não devem sugerir que anteriormente não houvesse propriamente, ou não se tivesse pensado, a infância e sua educação. Ao estudar o conceito em parte da obra de Platão, Kohan (2003) apresenta elementos que problematizam a visão já consolidada entre os historiadores da infância – em grande parte influenciados por Ariès – desta como invenção moderna. Ao apresentar uma infância que remeteria aos antigos, Kohan (2003) mostra que não se pode falar sobre ela apenas no mundo moderno, mas numa espécie de reinvenção do seu lugar sócio-histórico.

Se seguirmos as sugestões de Gagnebin (1997) e Ghiraldelli Jr (1997), encontraremos no pensamento filosófico uma condução que localiza a infância no discurso pedagógico moderno atualizada. Isso se dá por meio de duas linhas, à primeira vista contraditórias, que têm sua origem no discurso político-pedagógico de um mesmo pensador: Platão³⁵.

³⁴ O trabalho clássico de Ariès (1981) é aqui mencionado como uma referência sobre as origens do sentimento da infância na Modernidade. Lembre-se, no entanto, que não se pode considerar que toda a infância do início do período moderno é aquela tratada pelo autor, visto ter feito ele um recorte específico nas fontes iconográficas que retratavam uma das camadas sociais de então.

³⁵ Apesar de não encontrarmos nenhuma palavra para denominar a infância nos escritos desse pensador, pode-se perceber uma preocupação com a formação do “cidadão livre”, que passa pelo cuidado e educação que preservem/cultivem o que há de *bom*, *belo* e *melhor*. A educação aparece como tarefa política: gerar o cidadão capaz de promover uma *pólis* justa (Kohan, 2003).

A primeira linha caracteriza a infância como *inferioridade*. É tomada como tempo de ausência do saber (sobre o que é justo/injusto), de incapacidade, de limitações, de falta de experiência. Sua imagem é associada à da mulher, do escravo, da fera, do louco, do embriagado. A infância é tomada como o *outro*: inferior e desprezado; aquele que não tem controle sobre as paixões, os desejos, os prazeres e as dores. Destaca-se a necessidade em *corrigir* a natureza infantil (privada de razão e, portanto, do domínio de si), a urgência em torná-la adulta para, sem medo, fazer uso da razão e do pensamento autônomo.

Na segunda linha, a criança aparece como *possibilidade*. É na infância – etapa primeira da vida humana – que se imprime a personalidade. Com isso, Platão pretende afirmar que, embora a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, o é ainda mais no momento em que se *forja o caráter*. Em *As leis*, de Platão (citado por Kohan, 2003, p. 16), um dos personagens retoma um refrão popular grego que diz que “o começo é a metade de toda obra” revelando que alguns momentos são vistos como tendo mais incidência que outros sobre o rumo que a vida toma e indicando que a valorização dessa etapa/condição [infância] se dá em função de seus efeitos na vida adulta. Essa imagem da infância ainda acompanha o pensamento educacional: de que se deve ocupar da educação dos pequenos não pelo que são, mas pelo que *virão a ser*. Apesar de Platão considerar que a vida e o gênero humanos se encontram marcados pela incompletude, na infância ela assume um caráter de negatividade, contribuindo para uma visão não afirmativa da infância (Kohan,

2003). Em outras palavras, a criança permanece sendo definida não pelo que é e sim pelo que não é (ainda): adulto³⁶.

A ausência de capacidade, de completude, de fala e, *portanto*, de razão, que marca a infância ganhou diversas significações no decorrer da história. No Medievo foi interpretada como terreno privilegiado do pecado, território primordial do erro e de todos os vícios de pensamento dos quais devemos nos libertar. Essa linha de pensamento, que atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e nos alcança por meio de Descartes, coloca a infância como um mal necessário e as crianças como seres privados da razão que necessitam ser corrigidos em suas tendências egoístas, selvagens e irrefletidas.

Concomitantemente, essa ausência revela a infância como único solo no qual a razão que lhe falta, mas que detém em potência pode desenvolver-se, desde que, segundo uma tradição que também tem origem em Platão, cruza o Renascimento com Montaigne e chega até nós por meio do Romantismo de demarcação rousseauiana, não seja sufocada pelo acúmulo de informações obscuras e contraditórias. Que possa, respeitando o ritmo e interesse próprios de cada criança, desenvolver-se *naturalmente* (Gagnebin, 1997).

A reflexão filosófica, nesse sentido, revela “uma representação paradoxal da infância como sendo, simultaneamente, o outro ameaçador da razão, mas também o terreno exclusivo de sua eclosão.” (Gagnebin, 1997, p. 91). É justamente sobre a possibilidade anunciada pela ausência de linguagem e, portanto, de razão (*logos* denota indistintamente ambos os conceitos) que o pensamento filosófico, mas também o

³⁶ Indo em direção à etimologia da palavra *infância*, vamos encontrá-la no latim, referindo-se àquele(a) que não fala. O “*in-fans*”, é colocado como sinônimo de menoridade e a infância é compreendida como fase passageira e que precisa ser aligeirada para atingir a maioridade ou a “razão plena”.

pedagógico, se encontram com uma problemática da *Paidéia*, da necessária formação da criança, do *in-fans*.

É o projeto iluminista de livrar os homens das trevas da ignorância, do mito, tornando-os senhores do mundo por via da razão, que inaugura, de certa forma, a preocupação com a criança e sua formação. Se, na época moderna, o esclarecimento é condição para autonomia, a pedagogia vai tratar de educar a criança para retirá-la de sua situação de incompletude, inabilidade, desorientação, inferioridade. Se a criança, segundo uma tradição, é marcada pela irracionalidade, a educação coloca-se como meio fundamental para sua humanização. À escola caberá a tarefa de preparar as crianças para a sociedade moderna, tomando a infância como material da política.

Podemos dizer que há, na modernidade, um *interesse pela infância*³⁷. Esse processo mostra suas credenciais na veiculação de produtos destinados às crianças, como sugere Ghiraldelli Jr. (1997), notável, nos diferentes segmentos sociais: brinquedos, roupas, produtos de beleza, alimentos, música, literatura, filmes, programas televisivos, espaços para diversão e festas infantis. Paralelamente ao crescente interesse econômico, caminha a preocupação com sua institucionalização. Pensar a infância contemporaneamente é pensar também a sua educação nos espaços institucionalizados, que demarcam uma preocupação com ela também fora dos marcos privados.

Diferentes áreas do conhecimento (psicologia, pedagogia, sociologia, nutrição, educação física etc. ou mesmo nomeadas de outra maneira, como pediatria, puericultura, economia, e psicopedagogia, entre tantas outras) tomam a criança como objeto de investigação científica legitimado por um modelo de conhecimento especificamente moderno, universalizante e

³⁷ Inspiramo-nos aqui no aforismo *Interesse pelo corpo*, na *Dialética do esclarecimento*, livro-chave de Horkheimer e Adorno (1985, p. 215-222).

baseado na crença da razão, como sugere Ghiraldelli Jr. (1997) baseado em Foucault, como instrumento de domínio da natureza por meio da técnica. Esse movimento pode ser lido como um conjunto de dispositivos disciplinares cujo objetivo seria, pela produção de discursos sobre a infância, constitui-la como objeto e como sujeito. Conhecer, cuidar e educar, certamente, mas, também, dominar corpos, desejos, projetos, pensamentos das crianças.

É nessa fronteira que recorremos ao pensamento de Walter Benjamin, certamente um iluminista, mas um severo crítico da modernidade em sua crença no progresso linear e infinito. Muitos pensadores modernos se ocuparam do tema da infância em diferentes registros teóricos, entretanto, é a contribuição benjaminiana que aqui nos interessa porque suas reflexões nos oferecem – em meio a alguns importantes autores contemporâneos que tratam da crítica ao Iluminismo e à razão em seus aspectos noturnos, tirânicos – uma possibilidade de pensar/elaborar certa *experiência (Erfahrung)* da infância e fornece elementos para refletirmos, entre outras questões, sobre a potência revolucionária que cada nascimento inaugura.

Infância benjaminiana

O interesse de Walter Benjamin pela infância nos anos vinte e trinta do século passado corresponde a uma tomada geral de consciência a respeito do tema, de forma que ele não está solitário nesse processo. Em um texto dos anos 1930 em que procura revisar teorias da linguagem então circulantes, buscando, como já fizera em outros momentos, discutir os temas de sua origem filo e ontogenética, Benjamin (1992) cita e discute, entre tantos, um trabalho menos conhecido do linguista, crítico e teórico do desenvolvimento infantil, o russo Lev S. Vigotski, assim como se maravilha – embora em sua própria obra avance por outros caminhos, como destaca Buck-Morss (2002) – com as

descobertas do suíço Jean Piaget sobre as funções sociais e egocêntricas da linguagem nas crianças.

Se a infância assume, naqueles anos que viram Benjamin como um profícuo escritor, o estatuto de tema de reflexão e pesquisa, é também porque, como o próprio procura demonstrar, desenvolvera-se já nos séculos anteriores um sentimento mais ou menos bem delimitado em relação à experiência dos primeiros anos de vida, situação bastante bem circunscrita, entre outros aspectos, pela produção de brinquedos em fábricas especializadas, bem como pela constituição de uma ordem burguesa que começa a prever, na delimitação mais precisa entre espaço público e território privado, o quarto de criança (*Kinderstube*).

Tal personalização do infante, manifesta em seus objetos, como brinquedos e livros, mas também mobílias e vestimentas, corresponde, nos termos postos por Benjamin, às profundas transformações operadas na experiência moderna. Ele examinou-a em várias de suas faces no contexto de um empreendimento teórico-metodológico que certa vez chamou de *arqueologia da modernidade*. Dele fazem parte textos que examinam a modernidade em seu território privilegiado, a cidade, e dentro dela seus personagens, como vários trabalhos já mostraram (Rouanet, 1990; Buck-Morss, 2002; Bolle, 1994; Vaz, 2010; entre muitos outros). Uma desses personagens é a criança.

A infância não só se coloca como um tema importante na obra do filósofo alemão, como aparece em seus escritos com frequência e em distintos registros. Vários breves, mas não pouco densos ensaios sobre brinquedos, livros infantis, crianças e sua educação; os programas de rádio do final dos anos 1920, destinados aos pequenos alemães; os ensaios sobre a linguagem e seu caráter mágico, em que despontam as questões sobre a capacidade mimética; as muitas menções a esses temas espalhadas pela obra, em *Passagens*, no *Diário de Moscou*, em tantos outros escritos.

Dentre eles, está o livro escrito em 1933, dedicado ao filho Stefan, *Infância em Berlim por volta de 1900*, em que Benjamin retorna à própria infância para iluminar questões que lhe são colocadas por seu tempo. O texto, concluído em uma temporada em Ibiza, então uma ilha não tão famosa quanto hoje, nasceu de um outro, encomendado pela revista *Literarische Welt, Crônica Berlinense*, que deveria ser escrita em resposta à sugestão da publicação alemã, onde o autor registraria suas impressões cotidianas e subjetivas do ponto de vista de uma criança em sua cidade natal no começo do século, acabou se transformando nesse belíssimo texto que apresenta, sob a forma de “diversas expedições na profundidade da lembrança”³⁸, recortes “poética e literariamente transformados”³⁹ da infância de Benjamin. Não se trata, portanto, de uma autobiografia nos moldes correntes, uma descrição linear da infância, sua vida escolar, sua juventude... É antes uma reunião de fragmentos esparsos de suas experiências infantis na intenção de retomar e refletir acerca da Berlim em que Benjamin – nesse momento com quarenta anos – procura compreender.

As memórias da infância aparecem, sobretudo, atreladas às reflexões sobre a experiência na Modernidade e à exigência de uma *nova narrativa*, uma *nova história*, ambas construídas a partir de detalhes, das cesuras, de ruínas, entendendo a temporalidade como repetição e/ou como criação.

³⁸ Como assinala o próprio Benjamin, em carta a seu amigo Gershom Scholem, citada por Gagnebin (1994), mais especificamente à página 77.

³⁹ Expressão de Sholem (1998, p. 183), empregada no posfácio à primeira edição da *Crônica Berlinense*: “cuando Benjamin decidió atenerse puramente a los recuerdos de sua infancia, si bien transfigurados poética y literariamente, em vez de recurrir a los apuntes autobiográficos sobre su niñez, sua época escolar y sus años de estudiante”.

A experiência infantil se apresenta, não como ela foi, mas a partir das recordações de um passado que é (re)significado pela sua ressurgência no presente. As notas do autor entrecruzam a experiência sensível e protegida da infância e o presente vivido pleno de horrores, dissabores, derrotas; o trabalho da rememoração e o do esquecimento; memória e história.

A retomada de experiência plena dos sentidos da criança que vagarosamente desliza pelo mundo da casa e da rua recolhendo as mais belas, estranhas, diferentes, singulares, inusitadas imagens, se apresenta como um contraponto às imagens recolhidas pelo olhar *treinado* do adulto. E, nesse aspecto, correspondem ao material objetivo, empírico, sobretudo literário, que Benjamin pesquisou, montou e sobre o qual se debruçou para empreender aquele que se apresenta como seu mais ousado – lamentavelmente inacabado – trabalho: uma certa arqueologia da modernidade⁴⁰.

O leitor desavisado pode iludir-se, perder-se nessa belíssima e labiríntica obra. Somente é justo com o autor e com sua rica obra aquele que consegue atravessar o labirinto de suas memórias e decifrar esses curtos aforismos – recheados de imagens metafóricas – que a compõem. Neles Benjamin reúne, dentre outras, suas lembranças sobre a relação com os adultos, com a escola, com brinquedos e livros e, de forma mais recorrente, o vínculo com alguns espaços: lugares por onde costumava passar ou visitar com maior ou menor frequência, territórios e objetos da casa com os quais mantinha íntima relação

⁴⁰ Segundo Vaz (2006, p. 7): “Para esta arqueologia, tomou uma infinidade de materiais – muitos deles literários, mas também um certo lixo, aquilo que em princípio é desprezado: panfletos, escritos obscuros, propagandas – sobre as metrópoles, sobretudo, a Paris de Charles Baudelaire, mas também a cidade de Londres, de Edgar Alan Poe, Manchester de Friedrich Engels, Moscou, que havia visitado nos anos vinte, Marselha dos mariscos e prostitutas – personagens do porto – Capri, entre outras.”

ou que lhe aguçavam a curiosidade por lhe serem proibidos, lugares que lhe remetiam às lembranças de pessoas, espaços onde havia testado sua capacidade de resistir e entregar-se; uma memória que faz visitar um outro tempo, mas que se aninha, essencialmente, no espaço.

Ao (re)visitar esses lugares, procura mostrar a importância que eles tiveram em sua formação e, concomitantemente, denunciar como o progresso produz uma nova forma de se deslocar e agir nesses espaços (produzindo-os novos), constituídos, sobretudo, para impedir qualquer relação que não seja guiada pela previsibilidade, pelo apagamento/ocultamento de marcas, pelo imediatismo, pela utilidade.

Criado no seio de abastada família de comerciantes judeus, Benjamin teve uma infância protegida, enferma e solitária. Em suas lembranças percebemos um pequeno que pouco se aventurava para além dos jardins da casa, o que contribuiu para que tomasse conhecimento e mantivesse uma relação estreita com os mais diversos ambientes, móveis e recantos do território caseiro.

Em seus passeios pelas praças, mercado, parques, zoológico, pelas ruas de Berlim, frequentemente tinha por companhia a mãe. Seu olhar atento e cuidadoso não deixava escapar detalhe algum e, em sua ânsia por conhecer, devorava tudo que se colocava em seu caminho – ele se entregava intensamente na relação com os objetos e por eles parecia deixar-se também devorar.

São imagens de pensamento, às vezes nebulosas, veladas e, em outras, extremamente reveladoras que, ao emergir, permitem que as lembranças venham compor, algo livremente, o que poderíamos chamar de *subjetividade*.

Os acontecimentos nos são narrados com espantosa riqueza de detalhes, permitindo ao leitor mais atento (aquele que se deixa enredar pela narrativa) encontrar-se com o pequeno Walter para descobrir o *Tiergarten*, a *Coluna da Vitória*, o *Kaiserpanorama*...

E, não raras vezes, sua leitura evoca o desejo de voltarmos, também nós, ao universo infantil e às recordações que dele guardamos nos recônditos de nossa memória. Ao narrar/compartilhar sua experiência, nos inclui no fluxo narrativo. Em outras palavras, podemos encontrar na experiência alheia a possibilidade de elaboração de nossa própria experiência.

A condição infantil revela detalhes que nós adultos não mais conseguimos perceber ou cismamos ocultar, como revela o aforismo de abertura de *Infância em Berlim*, intitulado *Tiergarten*, repleto de passagens que indicam como a atenção das crianças se volta a questões que são consequência, inclusive, dos ângulos a que estão sujeitas pela sua pequena estatura como quando Benjamin observa as estátuas de Frederico Guilherme e da rainha Luísa: “mais do que aqueles soberanos, voltava-me aos pedestais, pois o que acontecia sobre eles, mesmo que obscuro em relação ao contexto, estava mais próximo no espaço” (Benjamin, 2000, p. 73).

São lembranças que, outrora fixadas/aprisionadas em nossa memória, têm a chance de ser despertadas/libertadas, pela rememoração, assim como um grito pode libertar o menino do temor de não ser encontrado em seus *esconderijos*:

Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava aquele que estava me procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação.

(Benjamin, 2000, p. 91)

São imagens, sons, aromas evocados pela rememoração. Mais que lembrar, *rememorar* significa um esforço, um trabalho da memória em busca de iluminar e (re)significar as experiências

que habitam os terrenos de nossa infância, de trazê-las à consciência por meio da narrativa. Não é sem razão que Benjamin (2000) vai dizer que a narrativa (como podemos perceber na leitura do aforismo a seguir) *cura*.

A criança está doente. A mãe a leva para a cama e se senta ao lado. E então começa a lhe contar histórias. Como se deve entender isso? (...) Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginamos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar ditoso do esquecimento. É o carinho que delineia um leito para essa corrente (p. 269).

Os afagos da mãe anunciavam ao menino enfermiço, mas atento, que era tempo de largar-se às delícias e prazeres de contos que conduziriam para o esquecimento da doença e da dor. Fariam-no desejar viajar por muitos lugares, conhecer muitos personagens – inclusive ter notícias de seus ancestrais – mas, acima de tudo, seu desejo certamente o conduziria a querer sempre retornar a Berlim, àquele quarto, àquela cama, ao aconchego materno: “Vá para o Ocidente ou para o Oriente, mas é em casa onde você melhor se sente” (Benjamin, 2000, p. 108). A literatura aparece nesse registro como possibilidade de intercâmbio de experiências entre gerações distantes no tempo e no espaço, mas também possibilidade de retomar o vivido, de elaborar a própria experiência.

Talvez esses exemplos possam nos dizer algo sobre os motivos de estarmos procurando uma reflexão a partir das experiências infantis. Não falamos de um retorno sentimentalista,

nostálgico ao “paraíso perdido” da infância como se esse movimento fosse parte da “natureza humana”. Tampouco nos referimos à fetichização da infância como um lugar seguro, um “oásis” em meio ao caos em que nos encontramos contemporaneamente, onde somente reinariam a bondade, a liberdade, a pureza e a solidariedade. Mas, de um olhar do adulto que se dirige em busca daquilo que o passado prometia e que se perdeu, foi esquecido. Uma retomada do passado, portanto, enquanto possibilidade e não como lamento sobre o tempo presente. Afinal, nem sempre o passado (idealizado) é um tempo mais feliz que o presente.

Encontramos vários aforismos que revelam que essa experiência é também território do preconceito e de que retomar as lembranças de infância pode ser muito dolorido. Em *Infância berlinense* são várias as menções de Benjamin às experiências difíceis da infância, diversas delas também relacionadas à escolarização⁴¹ – que remetem à dor, ao desconforto, à discriminação.

Não nos referimos, portanto, a um retorno à experiência da infância *tal como ela foi*, mas, ao olhar adulto que, ao recordar, ao trazer para o plano da consciência o conteúdo da memória, (re)elaborado pela narração, atualiza essa experiência. Assim, Benjamin procura compreender, à luz de acontecimentos que lhe marcaram a infância – nem sempre de forma agradável –, os fatos que no tempo presente lhe parecem à primeira vista sem explicação, mas que lá se encontram em *germe*, como (às vezes terríveis) promessas.

Muitas dessas lembranças são marcadas pelos sentidos, como o tocar da campainha do *Kaiserpanorama*, o aroma da maçã assando no forno na *Manhã de inverno*. Da criança que percorreu e entregou-se a todos os recantos da casa, da mesma

⁴¹ Para se aprofundar nessa questão, consultar Momm (2006) e Vaz (2000).

forma que “a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho” ou, ainda, que “a manteiga [que] respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira” (2000, p. 88). Em cada experiência, o pequeno procura perceber/apreender cores, formas, volumes, texturas, imagens, aromas, sons, sabores de tudo que lhe provoca curiosidade, encantamento, estranheza; mesmo que para isso tenha que *tatear no escuro*, na contramão da previsibilidade.

Nesse sentido, a experiência infantil se mostra distante da adulta não só no tempo, mas na qualidade: se revela errante, incerta, imprecisa, cheia de confusões e mal-entendidos:

Os mal-entendidos modificavam o mundo para mim. De modo bom, porém. Mostravam-me o caminho que conduzia ao seu âmago. Qualquer pretexto lhes convinha. (...) Mesmo tendo desse modo deturpado a mim e às palavras, não fiz senão o que devia para tomar pés na vida. A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquíio da velha coação de ser e se comportar semelhantemente. Exercia-se em mim por meio de palavras. Não aquelas que faziam semelhante a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas. Só que nunca à minha própria imagem. E por isso ficava desorientado, quando exigiam de mim semelhança a mim mesmo.

(Benjamin, 2000, p. 98-99)

O “mundo deturpado da infância” marca-a como tempo da indefinição, indeterminação. Mas, também aponta para uma possibilidade de relação outra, de mistura, de reconhecimento e representação de semelhanças (a capacidade mimética). Esse não-ser, da criança que se observa desfigurada pela semelhança com tudo que se encontra à sua volta, guarda as possibilidades de uma proximidade não endurecida com aquilo que se apresenta como outro. Essa indeterminação/desorientação, se apresenta como

condição para a formação do ego (do eu que se equilibra entre a identidade em relação a si e ao outro, em um encontrar-se e perder-se, entre os movimentos de identificação e diferenciação). Por isso a capacidade mimética, e também a explicação mágica têm seu lugar na experiência infantil, são expressões dela.

O comportamento mimético, muito mais ligado ao modo de sentir as coisas, entregar-se e misturar-se a elas, repetindo por incessantes vezes os mesmos movimentos, as mesmas brincadeiras, indica a maneira peculiar que as crianças têm de se relacionar com o mundo, de dar significado às ações, coisas e palavras, mesmo que muitas permaneçam sem sentido ou com o significado alterado ou sem resposta e ainda que apenas talvez mais tarde venha tudo isso ser revelado.

Lembrar que um dia nossa relação com os outros e com os objetos foi diferente – a partir da experiência infantil – também pode nos ajudar a perceber que temos possibilidades de reconstituir uma relação que se coloque, dentre outras, na contramão de uma temporalidade homogênea e vazia, do utilitarismo, do pensamento totalitário.

Além disso, direciona nossa atenção para a potencialidade revolucionária da infância, essa capacidade que as crianças conservam de ultrapassar o imediato, o vivido, o real, o instituído e, principalmente, a si mesmas, avançando no duplo e intrincado processo de dominação do mundo e de si - algo que se pode observar nas relações que as crianças estabelecem com os outros e com os objetos nos vários processos de renovação da cultura que empreende e, no exemplo abaixo, mais especificamente, na experiência do brincar:

(...) uma coisa devemos ter sempre em mente: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças, durante as brincadeiras. Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca transforma-se numa

eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças.

(Benjamin, 1984, p. 65)

A rememoração da experiência infantil empreendida por Benjamin parece revelar uma preocupação não apenas em apontar as possibilidades – muito particulares – que a condição infantil contém, mas, sobretudo, o desejo de garantir que possam ser experimentadas. Do lar aos pequenos passeios pelo jardim, pelas ruas da cidade, pelo zoológico, à casa de veraneio em *Brauhausberg*... até a escola! Aqui Walter Benjamin indica um caminho, ao (re)trilhá-lo: pela rememoração, a possibilidade do encontro entre as gerações, entre passado e presente, entre história e memória. Nisso consiste também a potência da infância: ao revelarmos seus segredos (e suas promessas) pela rememoração, podemos também nós intercambiar, ampliar, elaborar e renovar nossas experiências.

Referências

- Adorno, T. W. (1992). Caracterização de Walter Benjamin. In W. Benjamin, *Sobre arte, técnica linguagem e política* (pp. 7-26). Lisboa: Relógio D'Água.
- Adorno, T. W. (1995). Sobre a pergunta: o que é alemão? In T. W. Adorno, *Palavras e sinais: modelos críticos 2* (pp. 124-136). Trad. M. H. Ruschel. Petrópolis: Vozes.
- Àries, P. (1981). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Benjamin, W. (1992). Questões de sociologia da linguagem. In W. Benjamin. *Sobre arte, técnica, linguagem e política* (pp. 197-229). Lisboa: Antropos.

- Benjamin, W. (2000). Infância berlinense por volta de 1900. In W. Benjamin. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense.
- Bolle, W. (1994). *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp.
- Buck-Morss, S. (2002). *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Tradução Ana Luiza de Andrade, revisão David Lopes da Silva. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- Gagnebin, J. M. (1994). *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas / São Paulo: Unicamp / Fapesp / Perspectiva.
- Gagnebin, J. M. (1997). Infância e pensamento. In Ghiraldelli JR., P. (Org.), *Infância, escola e modernidade* (pp. 83-100). São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli JR., P. (1997). Subjetividade, infância e filosofia da educação. In P. Ghiraldelli Jr. (Org.), *Infância, escola e modernidade* (pp. 111-125). São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR.
- Habermas, J. (2002). A consciência de tempo da modernidade e sua necessidade de autocertificação. In J. Habermas. *O discurso filosófico da modernidade* (pp. 3-33). São Paulo: Martins Fontes.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Kohan, W. O. (2003). Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 11-26.
- Momm, C. M. (2006). *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Momm, C. M. (2011). *Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. Tese (Doutorado em

- Educação). Centro de Ciências da Educação Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rouanet, S. P. (1990). *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Scholem, G. (1998). Epílogo a Crônica *berlinesa* de Benjamin. In G. Scholem. *Walter Benjamin y su ángel. Catorce ensaios y artículos* (pp. 183-188). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaz, A. F. (2006). Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In M. A. T. Oliveira (Org.), *Educação do corpo na escola brasileira* (pp. 35-55). Campinas: Autores Associados.
- Vaz, A. F. (2010). Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). In P. A. Pagni; R. P. Gelamo (Org.), *Experiência, educação e contemporaneidade* (pp. 35-49). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Breve nota sobre os participantes da obra

Alberto Filipe Araújo

Professor Catedrático aposentado do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Colaborou com várias universidades estrangeiras (Brasil, Espanha, França) no quadro académico-científico. Os seus interesses de investigação são os seguintes: Filosofia da Educação e Alta Espiritualidade (de que o silêncio é um exemplo); Estudos do Imaginário (de que os mitos de Fausto, de Drácula, de Frankenstein, entre outros, são igualmente um bom exemplo, sem já referir o seu interesse pelo par imaginação-imaginário), e, por último, interessa-se pela Hermenêutica Filosófica (veja-se, por exemplo, os temas da interpretação e do próprio sentido). Neste contexto, tem uma extensa obra publicada.

Alexandre Fernandez Vaz

Doutor em Ciências Humanas e Sociais (Dr. Phil.) pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Alemanha. Foi Pesquisador Visitante na Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, no Instituto de Sociologia e desenvolveu pesquisa pós-doutoral nos Arquivos da Academia das Artes de Berlim. Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina e professor dos programas de Pós-graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC/CNPq). É bolsista de produtividade nível 1C em pesquisa CNPq.

E-mail: alexfvaz@uol.com.br

Ângela Balça

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal), onde é Diretora do Departamento de Pedagogia e Educação. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho (Portugal). Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Integra a Comissão de Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Professora Visitante da UNESP, São Paulo, Brasil. Orientadora de teses de doutoramento e dissertações de mestrado na área das Ciências da Educação. É parecerista em várias revistas científicas internacionais. Publica na área da educação literária, formação de leitores, literatura para a infância, ensino da língua materna e bibliotecas escolares.

E-mail: apb@uevora.pt

Caroline Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Pós-doutora em Literatura e Infância (CIEC/IE/UMinho). Professora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação (NDI/UFSC/CNPq). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC) e do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE/UFSC).

E-mail: carolmachadom@yahoo.com.br

Douglas Luiz Menegazzi

Doutor em Design pela Universidade Federal do Paraná (PPGDesign/UFPR), com bolsa CNPq de Doutorado Sanduíche no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho (UMinho), em Braga - Portugal, tendo desenvolvido estudos sobre o design de interação de livros infantis digitais. Professor no Departamento de Design e Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina (DEGR/UFSC). É líder do grupo de pesquisa Literatura e Design de Artefatos para Crianças e Jovens no Mundo Digital, colaborador do Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE- UFSC) e pesquisador membro do International Collective of Research and Design in Childrens Digital Books, uma iniciativa da Universidade de Stavanger (Noruega).

E-mail: douglasmenegazzi@gmail.com

Eliane Santana Dias Debus

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado pela Universidade do Minho (CIEC/IE/UMinho). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. É líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária, da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro integrante dos Grupos de Pesquisas A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas Culturais para crianças, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Grupo Produções Culturais para crianças, do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga/Portugal); Membro da Red de Investigaciones Afrolatino americanas -

RIALA e Membro da Rede de Pesquisadores sobre Leitura Literária e Arte Narrativa - Rede de Pesquisadores LLAN, (Universidade Federal de Lavras). Editora da Revista Perspectiva/UFSC (Qualis A2). Tutora do Programa de Educação Tutorial da Pedagogia/UFSC.

E-mail: elianedebus@gmail.com

Fernando Azevedo

Doutor em Ciências da Literatura, com Agregação em Estudos da Criança. É Professor Associado na Universidade do Minho (Braga, Portugal), no Instituto de Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didática e Supervisão. Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. Atualmente é diretor do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança e coordenador científico do Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora. Tem publicações no domínio da formação de leitores, didática da língua portuguesa e hermenêutica da literatura infantil.

E-mail: fraga@ie.uminho.pt

Hugo Machado

Mestre em Língua, Literatura e Cultura Inglesas pela Universidade do Minho. Defendeu em 2017, uma dissertação intitulada *Fantasy vs Repression: Representations of the Child and the Feminine in Lewis Carroll's Alice Cycle*. Atualmente frequenta o doutoramento em Ciências da Literatura, na mesma universidade, com o tema “Representations of the Self and the Other in Branwell Brontë's Poetry: Hero Worship, Artistic Ambition, Doomed Love and Romantic Degeneration”. É investigador no Centro de Estudos Humanísticos, integrando o grupo de investigação NetCult. Os seus interesses de investigação são transversais à literatura e cultura dos séculos XVIII e XIX.

Email: hugo.filipe.machado@gmail.com

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Doutora em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada à área de Didática e à Linha de Pesquisa Educação e Comunicação (ECO/PPGE/UFSC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM.

E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br

Joaquim Machado de Araújo

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor auxiliar convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, onde integra o Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH). É membro colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. Os seus interesses de pesquisa situam-se nas áreas de Políticas educativas, Administração e organização escolar, Trabalho docente e Utopia e imaginário educacional.

E-mail: jmaraujo@ucp.pt

Lilane Maria de Moura Chagas

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/Brasil). Pós-doutorado pela Universidade do Minho (CIEC/IE/UMinho) em Literatura e Infância. Professora do

Departamento de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Prática de Mediação Literária (Literalise/UFSC), e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP/UFSC), bem como do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação (NDI/UFSC/CNPq). Participante do Projeto de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC).

E-mail: lilanemoura@gmail.com

Luísa Magalhães

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho. Professora auxiliar na Universidade Católica Portuguesa e investigadora no Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos. Membro da European Communication Research and Education Association e da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, bem como da International Toy Research Association. Interesses de investigação concentrados nas audiências infanto-juvenis, transmedia storytelling, contextos estratégicos de comunicação, especialmente no campo da publicidade infantil televisiva.

E-mail: luisamagalhaes@braga.ucp.pt

Sara Reis da Silva

Doutora em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho e pós-doutora no mesmo domínio científico pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), desenvolve a sua docência e investigação nesta área e em outras correlatas: estudos literários, educação literária, didática da literatura, promoção e mediação de leitura, entre outras. É Professora

auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UM). É membro fundador da Associação Galego-Portuguesa de Investigação em Literatura Infantil e Juvenil – ELOS – e membro nato da Rede Temática “Las literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (RED LIJMI – www.usc.es/lijmi). Integrou a equipa do Projeto Gulbenkian–Casa da Leitura (www.casadaleitura.org). É colaboradora do grupo de pesquisa LITER21 e dos projectos de investigação “Living Among Books” (Erasmus+) e “Géneros poéticos breves e educação linguística e literária” do InED-ESE (Porto). Tem proferido conferências e apresentado comunicações em colóquios e congressos nacionais e internacionais. É autora de diversos livros, capítulos de livros, artigos em revistas científicas, entre outros. É co-responsável pela colecção “Vozes e Rostos da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude” (Tropelias & Companhia).

E-mail: sara_silva@ie.uminho.pt

Sérgio Bonjardim

Fez a sua formação na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, como professor de 1º e 2º Ciclo, iniciou a sua atividade profissional em 2005, passando por diversas entidades, públicas e privadas e trabalhando desde o Pré-escolar até ao 2º Ciclo. Lecionando essencialmente Educação Física, mas sempre apoiado nos conhecimentos da monodocência para fazer articulação horizontal e vertical do currículo.

E-mail: sergiobonjardim@hotmail.com

Doutoramento em Estudos da Criança

O Ciclo de Estudos conducente ao *Grau de Doutor em Estudos da Criança* tem a duração de 6 semestres curriculares, podendo ser frequentado em regime de tempo inteiro (3 anos) ou de tempo parcial (5 anos), correspondendo a 180 ECTS.

Apresenta, de acordo com a legislação em vigor, uma estrutura curricular em 5 áreas de especialização:

- *Educação Artística* (Educação Musical, Educação Dramática, Educação Visual).

- *Educação Especial* (Inclusão, Intervenção Precoce, Perturbação do Espectro do Autismo, Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura (dislexia), Sistemas de triagem universal de alunos em risco de Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura).

- *Educação Física e Saúde Infantil* (Saúde Infantil, Educação para a Saúde, Educação Física, Atividade Física, Lazer e Desenvolvimento Motor).

- *Infância, Desenvolvimento e Aprendizagens* (Estudo do Meio Físico e Social, Matemática Elementar, Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Psicologia da Criança e do Adolescente, Intervenção Psicossocial, Língua Portuguesa).

- *Infância, Culturas e Sociedade* (Literatura para a Infância, Educação literária, Sociologia da infância, Direitos da Criança, Políticas Públicas para a Infância).

Contatos

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Tel.: 253604240 Fax: 253604659

E-Mail: <mailto:sec-dout-ec@ie.uminho.pt>

URL: <https://www.ie.uminho.pt>

Este Ciclo de Estudos visa, essencialmente, o desenvolvimento de:

- capacidades de compreensão sistemática num domínio científico de estudo;
- competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico;
- capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa, respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas.

Este Ciclo de Estudos integra uma componente curricular, que combina unidades curriculares comuns às diversas especialidades de doutoramento com unidades curriculares específicas de cada especialidade e unidades curriculares transversais. Tem como produto a elaboração de uma tese original, especialmente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento e da especialidade de doutoramento.

Condições de candidatura

Podem candidatar-se ao Doutoramento em Estudos da Criança os candidatos licenciados e portadores do grau de mestre em áreas de Estudos da Criança, Educação, Ensino e afins ou detentores de currículo especialmente relevante que seja reconhecido como atestando capacidade científica para a realização deste ciclo de estudos.