



A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI

Keyla Andrea S. Oliveira

EDITORIA
UEMS



A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor

Laércio Alves de Carvalho

Vice-reitora

Luciana Ferreira da Silva

Pró-reitora de Extensão, Cultura

Érika Kaneta Ferri

e Assuntos Comunitários



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

Chefe da Divisão

Eliane Souza de Carvalho

de Publicações e Editora

Revisora Islene França de Assunção

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Nataniel dos Santos Gomes

Conselheiros(as) Alberto Adriano Cavalheiro

Beatriz do Santos Landa

Cíntia Santos Diallo

Claudia Andreia Lima Cardoso

Cristiane Marques dos Reis

Érika Kaneta Ferri

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

Marcos Antonio Camacho da Silva

Mirella Ferreira da Cunha Santos

Roberto Dias de Oliveira

Keyla Andrea Santiago Oliveira

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI

© 2025 by Keyla Andrea Santiago Oliveira.

Imagen da capa

*Elementos visuais reinterpretados a partir da obra
"Meninos brincando" (1955), de Cândido Portinari.*

Revisão final

Islene França de Assunção

O47c Oliveira, Keyla Andrea Santiago

A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari / Keyla
Andrea Santiago Oliveira – Dourados, MS: Editora UEMS, 2025.
283 p.

ISBN: 978-65-89374-48-0 (Digital)

1. Infância 2. Arte 3. Modernismo 4. Portinari, Cândido, 1903-1962
I. UEMS II. Título

CDD 23. ed. - 372.21

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Elaine Freire Lessa – CRB 1 / 3721

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos,
desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados à

Editora UEMS

Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uem.br
www.uems.br/editora

Editora associada à



Portas, portais, portinholas
abertas para todas as vidas possí-
veis e impossíveis. Portões dos so-
nhos, portais de todos os mundos,
portinholas de Portinari
(Machado, 2003, p. 44)¹.

1 MACHADO, Ana Maria. **Portinholas**: desenhos e pinturas Cândido Portinari. São Paulo:
Mercuryo Jovem, 2003.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	26
1.1 Breve histórico das concepções de infância	28
1.2 Iconografia.....	35
1.3 Família: cuidados, educação e tratamentos das crianças	40
1.4 Infância no Brasil.....	60
1.4.1 Iconografia e fotografia.....	70
1.4.2 Meados do século XX no Brasil	71
1.5 Considerações acerca da infância	76
CAPÍTULO II - ARTE, ARTISTA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA.....	82
2.1 A Teoria da Prática de Bourdieu, a obra e a carreira artística de Cândido Portinari.....	85
2.1.1 Conceito de campo.....	89
2.1.2 Noção de habitus.....	92
2.2 Biografia do pintor	109
2.3 Bourdieu e Portinari: diálogos possíveis	125



CAPÍTULO III - MODERNISMO, PORTINARI E INFÂNCIA: OLHARES QUE SE ENTRECRUZAM	132
3.1 Contexto histórico-social e cultural do Modernismo	134
3.1.1 A pintura modernista	152
3.2 Modernismo no Brasil	158
3.2.1 Pintura modernista no Brasil.....	158
3.2.2 Portinari e o Modernismo	161
3.3 Modernismo, modernistas, infância e Portinari	169
CAPÍTULO - IV REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DE PORTINARI.....	182
4.1 Análise das obras.....	183
4.1.1 Leitura das imagens	190
4.1.2 Década de 1930	192
4.1.3 Década de 1940	206
4.1.4 Década de 1950	219
4.1.5 Década de 1960	234
4.2.2 Consideração final	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS - A CIRANDA DA INVESTIGAÇÃO ..	252
REFERÊNCIAS	262
ANEXOS	270

PREFÁCIO

por Pollyanna Rosa Ribeiro

Sentir-se capturado, encantado, curioso e dedicar-se a desvendar algo no mundo é o resultado de uma sensibilidade que tem sido comumente relegada diante da velocidade e da fugacidade do tempo atual. Somos tomados por demandas próprias da luta pela sobrevivência ou deslizamos no vazio das redes sociais, mas, quando nos deparamos com um trabalho sensível e dedicado que se detém na reflexão sobre a infância e a arte, é preciso enaltecer.

Compartilho com este livro o mesmo entusiasmo pela formação de professores em sua integralidade que comporta conhecimentos científicos, sua faceta política, e direciona a atenção para a dimensão estética. Em uma sucinta decomposição do termo “formação”, notamos que seu significado indica uma atividade sob determinada configuração, ou seja, o formato de uma ação, uma prática social fruto de intercâmbio e de aprendizagens que ganha uma determinada forma.

A estética é a face que lança luzes sobre a percepção, a sensibilidade, o reconhecimento dos elementos e conexões que atendem às demandas

educacionais, não do conhecimento utilitarista do mercado ou a serviço do cenário do mundo do trabalho, mas sim as orientadas pela inquietação que oferta a herança cultural do patrimônio da humanidade e que, ao mesmo tempo, impulsiona a renovação humanizadora. Por isso mesmo, a ética está contida explicitamente na estética.

Uma educação humanizadora necessariamente prioriza a convivência plural, o efetivo diálogo, reconhece a beleza do cultivar a multiplicidade de saberes e tem como centro as pessoas, pois elas são o foco da formação. Nesse bojo, a reflexão passa pelo conhecimento já estabelecido, assim como pelo fator vital da arte: o apelo ao inédito. Interagir com a arte, seja qual modalidade for, é sair do lugar da indiferença e deixar sentir-se, é da ordem do redirecionamento, da decifração e da abertura a novas perspectivas.

Ao ler este livro, fui remetida diretamente à obra literária *As mais belas coisas do mundo*, de Walter Hugo Mãe (2019). Nela, o autor rememora a rela  o construída com seu av   durante a infância e como ela reverbera em sua constitui  o pessoal. Em um dado momento, ele diz: “[...] o meu avô sempre dizia que o melhor da vida haveria de ser ainda um mistério e que o importante era seguir procurando. Estar vivo    procurar, explicava.” (Mãe, 2019, p. 7).

Keyla inventou o seu mistério e traçou um percurso de pesquisa enlaçando dois focos de investigação muito férteis: a infância e a arte de Cândido Portinari. Essa trama, costurada sob o tecido da análise sociológica, permitiu desvendar minúcias e sutilezas históricas com percepção apurada, reflexão rigorosa e vigor típico de quem procura conhecer. Dinamismo, criação, subversão, ressignificação, fortaleza e fragilidade, múltiplas formas de expressão, ambiguidades são alguns dos atributos que tanto podem ser

direcionados ao ser infantil quanto à arte, um encontro que Keyla capturou em seu trabalho por meio da reflexão sobre as obras de Portinari.

Diante das pinturas desse artista, suas palavras têm a textura de quem não só abraçou com o olhar cada minúcia das telas que retratam cenas de crianças em diversos contextos, mas também, com engajamento, mergulhou na pesquisa entre a história da infância e as obras artísticas. Seu texto demonstra que ela sentiu o cheiro das tintas, o sabor de devorar as telas com os olhos, ouviu o que as figuras dos quadros tinham a dizer sobre as belezas e os desgostos de ser criança em um Brasil de diferentes tonalidades.

Professora inquieta e sensível, que tive a honra de acompanhar acadêmica e profissionalmente, está sempre em movimento, em um ritmo propulsor e agregador, tal qual uma ciranda que, de mãos dadas com arte, preza pelo compromisso, ludicidade e troca social que acompanharam o vigor de sua trajetória na Educação Infantil, assim como no Ensino Superior, na atualidade, contribuindo para a formação de outros professores.

Animada pela busca do aprofundamento e da qualidade dos processos educacionais, em sua procura e esclarecimento de mistérios, a autora teve o cuidado de conduzir o leitor como se estivéssemos adentrando um museu, em uma visita guiada. Ao ingressarmos na primeira sala, podemos apreciar o cotejamento entre as contribuições de Ariès e Heywood, duas referências históricas fundamentais para aqueles que se enveredam nos estudos da infância, tomando como referência o curso do primeiro milênio europeu.

Na sala seguinte, adentramos na discussão sustentada em Bourdieu, a síntese de suas contribuições e destaques conceituais articulados à biografia de Portinari, pois suas telas ganham sentido na análise da conjuntura e

nas condições sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e particulares de sua produção. Essas condicionantes se performam nas pinturas do artista e são atentamente reveladas no trabalho.

Seguindo pelo salão, acompanhamos uma trajetória histórica do fazer artístico e deparamo-nos com o modernismo no campo da pintura, primeiramente na Europa e, depois, no Brasil. A obra de Portinari passa por traços realistas e expressionistas, acrescidos de sua marca autoral que torna seu acervo único e comovente, dotado de ousadia e liberdade. Passeando por essa sala, vemos o quanto a infância tem um lugar significativo em seu itinerário criativo.

Passando à última sala, observamos o recorte feito pela autora do conjunto das criações de Portinari. Tendo Keyla como guia, percebemos que o artista cultiva a infância, transitando por suas lembranças, e a realidade da maior parte da população brasileira de seu tempo. Sob as lentes da autora, podemos ver além do aparente, alimentar-nos de indagações, não só expectadora, mas leitora e estudiosa das obras. Em algumas das telas ressaltadas, vemos um tom onírico de suas pinceladas que convocam o apreciador em um movimento de procura por definições que ali não estão dadas; em outros casos, as expressões faciais estão ali mais contornadas, contudo, não menos enigmáticas.

O livro como um todo alinhava o processo de edificação histórica em que dialogam a infância e a obra do artista, o que não se dá sem tensões e incongruências. Portanto, com requinte e acuidade, o texto que aqui encontramos nos coloca nessa cadênciâa da exploração dos mistérios que vão, pouco a pouco, sendo desvendados em cada capítulo.

Despindo-nos dessa analogia, agora já saímos dessa exposição acrescidos de mais discernimento e contagiados pelo potencial artístico reconhecido na imagem, imbuída de uma força transformadora em nossa forma de olhar e nos relacionar com o mundo. E é esse exercício que aqui encontramos, o de reconhecer a dimensão educativa e formativa inerente à arte.

INTRODUÇÃO

Das Ideias
Qualquer ideia que te
agrade,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que
vestir a verdade
Que dentro de ti se achava
inteiramente nua
(Quintana, 2005, p. 40).

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

O próprio lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no ano de 1998, pelo Ministério da Educação, inaugurou

para mim uma nova postura com relação ao processo de educar a infância, especialmente no tocante à arte. Com base nas propostas desse documento, as escolas começaram a enxergar a presença das Artes Visuais e da Música nas atividades do cotidiano escolar como conhecimentos autônomos, que contribuem para a reinvenção da prática educacional, uma visão da qual já partilhava com minhas colegas de trabalho e que fazia parte de minha luta para valorizar a experiência estética em sala de aula e fora dela¹.

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

1 Outros documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de todas as ressalvas que ela merece, tratam das linguagens artísticas e sua experiência estética em seis dimensões do conhecimento, a saber, criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão.

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

Diferentes questões conduziram meu olhar para o entendimento mais minucioso do caminho que eu deveria percorrer para engendrar uma relação pertinente entre arte, infância e educação, e o contato com o trabalho de Portinari auxiliou de forma concreta o recorte que eu deveria fazer para organizar de modo coerente a problemática que eu enxergava nesses diferentes aspectos.

Assim, neste livro, persigo a concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari, evidenciando estes apontamentos: o caminho percorrido pelo conceito de infância; a trajetória da concepção de criança; a existência de uma concepção diferenciada desses elementos na sociedade dos séculos XX e XXI; como as obras de Portinari podem servir de diálogo e apoio na discussão acerca da criança e da concepção de infância nos séculos XX e XXI; uma concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari.

nari; os elementos na produção e na vida do autor que podem enriquecer a reflexão sobre a criança, a concepção de infância e, finalmente, a educação.

Para tanto, foi preciso uma organização para esclarecer ao leitor uma passagem mais inteligível, articulando os diferentes aspectos destacados para darem as mãos, numa dinâmica além de uma possibilidade linear, mas dialética, de maneira a impulsionar o entendimento dos elos construídos para a proposição final da leitura da imagem de Portinari na representação da criança.

O movimento metodológico da escrita empreendeu, portanto, uma procura por revisar a literatura dedicada a desenvolver uma reflexão aprofundada das categorias selecionadas para essa pesquisa, fazer um levantamento documental das obras do pintor que representassem, em seu conjunto, sua concepção de infância e projetassem ecos imprescindíveis para a educação da infância.

Naquele momento, a busca pela essência da infância, da arte, da educação e do artista figurava como o melhor contorno do tema para instigar a leitura e exercitar o percurso do olhar daquele que se dedicasse a estudar a temática que eu proponho aqui. O “ser” desses elementos só poderia surgir dos instrumentos oferecidos pela história, pela sociologia e pela constituição da cultura. Assim, a primeira investida foi a história das concepções da infância, o que abriu a possibilidade para pensar a criança, os sentimentos devotados à infância, à família e, essencialmente, à iconografia.

A ampliação desses aspectos foi possível mediante a problematização da infância, da arte e do artista pelo viés sociológico, acrescentando uma visão de um conjunto de acepções sociais esclarecedoras da estruturação da sociedade. Ela trata das bases necessárias à compreensão sobre outras

concepções, aquelas voltadas para as culturas europeia e brasileira, com o surgimento do Modernismo, por exemplo, concepções que revigoraram o encontro com a infância e o pintor Portinari, cruzando trajetórias, inserções no campo artístico e conceitos sócio-históricos.

Todo esse movimento, qualitativamente ascendente, encaminhou a responsabilidade propedêutica para a da leitura das imagens e análise das obras de Portinari, uma vez que a última parte desta obra, finalmente, buscou resgatar os aspectos sociais, históricos e culturais abordados anteriormente, um olhar problematizado pela leitura educativa.

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

O ser infantil e suas particularidades ainda não eram alvo de uma atenção mais cuidadosa e específica, o que prova o caráter recente dos trabalhos que se referem à natureza dessa fase da vida, e enfatiza a importância de uma obra que se preocupe com a relevância de questões em torno da criança. Acredito, também, que a grandeza do livro se encontra em meu olhar estético-educativo para as obras de Portinari, imprimindo uma leitura que combina um esforço em descobrir sua beleza e também seu vigor reflexivo.

Meus registros acerca das pinturas estão investidos nessa busca por desnudar o domínio técnico e a sensibiliade por detrás de cada pincelada e cor.

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

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

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

A iconografia ganha espaço privilegiado neste livro e maior ênfase na figura de Portinari, cuja obra é analisada tendo em vista o acervo signi-

ficativo que o artista produziu e dedicou à exploração da temática infantil. Logo, considerei a criança ambientada no Brasil como elemento-chave para o delineamento da figura retratada por Portinari, utilizando-me, ainda, dos relatos de alguns autores que mostraram a trajetória das ideias formuladas sobre a infância no país e que construíram um universo detalhado acerca das situações que envolviam a especificidade do ser infantil.

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

Esse entrecruzamento foi feito em obediência a uma lógica que resgata, a todo momento, os elementos que destaquei inicialmente: o sentimento de infância, a iconografia, as relações familiares, a educação, os cuidados e os tratamentos dispensados às crianças. Meus principais argumentos para a escolha do referencial teórico se respaldam na história da infância e na sociologia da cultura, que demonstram como a infância, a arte e a trajetória de um artista podem se entrelaçar numa visão que considere a gênese histórico-social desses aspectos. Vale dizer que procuro estabelecer a relação entre os elementos destacados não me atendo aos conceitos prontos, mas, sim, à busca da história social desses conceitos, seus processos de constituição na sociedade e na cultura.

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

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

Assim, o cenário das concepções de infância com base nas compreensões históricas, culturais e sociológicas de Ariès (1981) e Heywood (2004) foi alvo do Capítulo I, cuja intenção foi estabelecer nexos claros para

que ao leitor possam ser oferecidas as bases das referências que serão resgatadas posteriormente.

O Capítulo II traça um paralelo entre as concepções de infância, de arte e de artista, tendo em vista os instrumentos sociológicos que são fornecidos pela Teoria da Prática de Bourdieu (1999), que permitem não somente resgatar os elementos destacados anteriormente, mas também esboçar um colóquio profícuo com elementos que desvelaram outras possibilidades de interpretação da temática relacionada especificamente a Portinari, a seu plano de atuação e a sua trajetória. A biografia do artista ilustrou de forma clara as relações que apreendi ao longo do texto que aludem à teoria sociológica e cultural dos autores selecionados.

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

Finalmente, busco resgatar os aspectos destacados que perpassam todo este livro, dando ênfase especial à obra de Portinari rumo ao entendimento da sua concepção de infância, numa dinâmica de leitura e análise de imagens emblemáticas da infância, que evidenciam as representações das crianças. No Capítulo IV, apresento as características da poética visual do pintor segundo minha leitura como educadora.

Busquei, também, expor as opiniões de outros artistas sobre o pintor e sua produção, englobando tanto as críticas a ele quanto seus valores

plásticos. Nesse momento, escolhi oito obras de Portinari, nas quais destaquei elementos marcantes da sua composição, bem como representações, ligações, relações que a obra estabeleceu com a concepção de infância. O conjunto de obras refletiu a evolução da obra portinaresca, já que a escolha incidiu sobre obras das décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, duas de cada período.

Na construção deste livro, busquei penetrar, com rigor, no sentido dos diferentes conceitos, sem me deter na rigidez das assertivas, que engessa a inteligência e a invenção, já que, segundo Bourdieu (1999, p. 26), o trabalho de pesquisa

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

Procurei, assim, vestir a verdade de autores que projetaram esclarecimentos acumulados sobre os objetos que tentei relacionar, de forma nova, de maneira a desvendar nuances de concepções que, no meu entender, norteiam acontecimentos sociais e culturais, que pretendem arrebanhar o interesse do leitor de diferentes áreas. Entendendo que todo estudo remete a uma relação de busca, interrogação, admiração, perplexidade, cuidado, zelo e, principalmente, paixão, revelo ao leitor que esta obra não nasceu de uma necessidade externa, de uma formalidade, mas de um profundo respeito pela temática, sobretudo, um intenso amor às crianças e o desejo de que

APRESENTAÇÃO

se realize nas escolas um processo educativo consciente das visualidades que convidam a uma relação mais intensa e respeitosa com a infância.



CAPÍ- TULO UM

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

“Saiba: todo mundo teve
infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu [...]”
(Saiba, 2004).

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

1.1 BREVE HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

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

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

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

Os dois autores apresentam o tema da infância oferecendo elementos imprescindíveis para este estudo, os quais se concretizam nas alusões à iconografia, trazendo à tona registros pulsantes das diferentes formas de enxergar o ser infantil, o tratamento que lhe era devotado, suas relações com as famílias e o interesse sobre a criança de uma forma particularizada. Acredita-se que delinear essas duas visões seja o caminho que oferece ao leitor a possibilidade de torná-las ponto de partida para as questões da infância.

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

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

O sentimento de infância dos séculos XVI e XVII especializa atitudes devotadas à criança pequena, que era alvo da chamada “paparicação”, divertia, relaxava e distraía os adultos com suas maneiras pueris, sua graça e ingenuidade no falar, andar e se portar em meio às amas e mães e, logo depois, a toda a família. Essa etapa, a do primeiro sentimento de infância, desenvolveu-se no interior da família, em que as crianças pequenas eram o centro dos cuidados. Mesmo as que morriam eram lembradas com certo pesar e, pode-se dizer, tristeza. É verdade que se poderia comparar esse sentimento novo com aquele que se voltasse a macaquinhas ou pequenos

animais, já que transbordava, ainda, um certo grau de indiferença, despertando, até mesmo, a irritação de muitos com tantos cuidados.

Apesar disso, o final do século XVII, segundo Ariès, reserva uma outra vertente desse sentimento, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, bem como por um interesse psicológico, aliando, inclusive, anos à frente, a razão das ações a uma certa docilidade. Essa última etapa do sentimento de infância derivou de uma sociedade dedicada ao cultivo da disciplina, das boas maneiras e de costumes racionais, na figura de homens da lei e de eclesiásticos ligados aos colégios.

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

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

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

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

Para Heywood, quando Ariès (1981) se refere a essa época pré-industrial e específica questões sobre a visão medieval acerca da infância, afirmado não existir ainda um sentimento real e consciente em relação às crianças, tende a desmerecer o período, utilizando-se de ângulos bem específicos como a idade e a linguagem para enfatizar sua tese de que a criança é desprezada.

Ariès (1981) alude à questão da idade como algo absolutamente fascinante e passa a ideia de que a infância era considerada meramente como a fase primeira em que os dentes despontam, durando os sete primeiros anos,

quando o chamado *l'enfant* não conseguia articular palavras, não possuía dentes firmes e bem ordenados para falar. A despeito de ideias totalmente incipientes que se ligam à fala, Ariès (1981) afirma que o ser infantil ainda estava, na visão espelhada nos textos da Idade Média, aquém das potencialidades de um ser humano. Era quase comparável a pequenos animais, pois, se não podia expressar-se verbalmente (ou será que não podia ser ouvido?), podia muito menos alcançar qualquer tipo de identidade.

Na linguagem, também se percebe, conforme o autor, uma concepção de infâncianegligenciada, já que, para designação de palavras que se referiam, por exemplo, a pessoas com idades diferentes, como o adolescente e a criança, havia um só vocabulário. Isso se daria ainda no século XVI porque uma pessoa com 24 anos era chamada por criança, ou mesmo, no caso do vocabulário *l'enfant*, que Ariès (1981, p. 10) esclarece ser empregado

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

De acordo com Ariès (1981), mesmo com o passar do tempo, em que termos foram criados para designar especificamente a fase da infância, às crianças era destinado um sentimento incipiente de cuidado, diferenciado, mas elas eram apontadas como pequenos “pombos”, às quais se deveria ensinar e alimentar. Ou seja, termos para designar a criança começaram a se enumerar, mas a concepção de infância, o conhecimento da criança, em particular, ainda eram precários. O francês precisou, nesse sentido, tomar emprestado do inglês e do italiano vocabulários para compensar a falta de

palavras específicas na denominação, por exemplo, bebê, *baby* (de criança bem pequenininha) e *bambin*, de *bambino* (de criança pequena).

Embora esse entendimento demonstre o empenho de Ariès (1981) em ressaltar elementos que apresentavam ações principiantes dirigidas à infância, Heywood (2004) salienta o fato de que as condições materiais e culturais se colocam como fundamentais para esclarecimento das situações e experiências referentes à educação e criação de crianças, tanto que, no século X, um exemplo respalda a afirmação anterior: com o crescimento da população na Europa e o fortalecimento do comércio, o ambiente urbano favoreceu uma liberdade para os jovens com relação à escolha de suas carreiras, sendo os pais obrigados a terem contato com uma infância moldada em outras bases, quase que inversas às do seu tempo, o que possibilitou, por sua vez, uma nova maneira de se avaliar a questão.

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

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

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

O sentimento de infância, portanto, configura-se como um aspecto de importância, visto que vislumbra uma intersecção muito apropriada na leitura feita pelos autores da concepção de criança. Esse aspecto torna possível uma visão mais ampla do tema da pesquisa e esclarece as diferentes vertentes seguidas pelos autores, que evidenciam estruturas de pensamento, em certo sentido, divergentes. Eles posicionam esse sentimento em tempos diferentes, mas se conciliam em um ponto: a percepção da criança como ser de natureza bem particularizada.

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

1.2 Iconografia

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

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

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

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

Conforme o autor, a ausência de representação das crianças na arte da Alta Idade Média não significa um fato inundado de tamanha significância, já que o tema era apenas um entre tantos outros que não recebiam destaque na época, embora fossem igualmente importantes.

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

A infância, nesse sentido, não representava o interesse dos artistas, não existia como fato no mundo real; era uma fase tão desordenada e deixada de lado, da qual não se guardavam lembranças. Seus resquícios eram apagados com o tempo. Contudo, segundo Ariès (1981, p. 18), nas pinturas “[...] por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno”. Para o autor, antes disso, a criança era retratada ou como um anjo e aparecia na figura do menino Jesus, ligada ao tema da maternidade da Virgem, ou nua, representando, muitas vezes, a alma de pessoas mortas. O autor afirma que a infância retratada na pintura

e voltada para a temática religiosa extrapolou a fase pueril de Jesus, e, por volta do século XIV, a iconografia reuniu diferentes versões de cenas com crianças.

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

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

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

Contrapondo-se a esse ponto de vista, Heywood (2004) chama a atenção para o fato de que, na obra de arte, a aparência individual dos retratados não orientava a pintura e a escultura, que se voltavam muito mais para quesitos como posição e *status* sociais. Dessa forma, a chamada “descoberta da infância” não é bem aceita, visto que a arte, na mediação da realidade,

vai além de reproduzir e registrar o pensamento então em voga, tanto que a representação mais fiel do ser infantil se deu, de acordo com relatos de historiadores, como “[...] uma redescoberta e imitação dos modelos gregos e romanos por parte dos artistas do Renascimento do que um novo interesse nas crianças a seu redor” (Heywood, 2004, p. 25).

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

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

Foi assim com a concepção romântica, formada em pleno século XVIII, quando se evidenciou uma nova maneira de conceituar a natureza infantil e se encontrou um caminho na pintura, que idealizou a pureza e a inocência e rompeu com as imagens de crianças aristocráticas e reais e se deleitou, separando enfaticamente o mundo das crianças do mundo dos

adultos. O enaltecimento ganhou as telas, como também os textos literários e poéticos.

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

Trajes antigos e rejeitados pelos adultos eram designados para aqueles meninos que saíam dos cueiros, especialmente os de famílias abastadas, o que mostra claramente que o modo de vida tradicional persistiu no caso das meninas, e os meninos foram os escolhidos para serem prestigiados com o sentimento da infância.

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

Diante do exposto, fica notória a importância da iconografia como fonte de análises da infância, já que fornece respostas acerca das condições e condicionamentos que retratam as bases para a construção de concepções, proporcionando meios para tornar possível uma apropriação mais elaborada do tema, visto que delineia um universo social na exata medida das aspirações deste estudo, preenchendo seu olhares, que se extasiaram diante da competência estética das imagens.

1.3 FAMÍLIA: CUIDADOS, EDUCAÇÃO E TRATAMENTOS DAS CRIANÇAS

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

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

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

A falta de um tratamento específico ao ser infantil se dava por força de um pensamento baseado na crença de que a criança não se afetaria com a sexualidade, era neutra, para não dizer indiferente ou inatingível. De acordo com Ariès (1981), a adoção de um juízo baseado em um conhecimento mais pontual sobre o comportamento da criança, marcado expressamente pela educação mais rígida desde os primeiros anos, que considerava sua inocência, não se encaixa no caminho ideal e próprio do verdadeiro perfil da infância, mas mostra um renovado interesse com relação a ela.

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

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

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

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

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

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

O anjo da guarda aparece aí como a figura que ilustra a devoção à infância, e a primeira comunhão se transforma em um momento solene,

que se consagra como a grande festa religiosa da infância, tornando-se, para Ariès (1981, p. 98), “[...] a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX [...]”.

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

O autor esclarece que, no século XVIII, a ideia da infância passou por uma reconstrução, graças à Jean-Jacques Rousseau, figura emblemática desse período. Diferente de Locke, que, apesar de ressaltar a importância da educação para a humanidade, considerava a criança impura por natureza, Rousseau (1991 *apud* Heywood, 2004, p. 38) pregava a seguinte crença:

[...] a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. A infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir”, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferentemente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto.

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

Algumas pinturas¹ mostram essa nova forma de retratar a infância, e a inocência surge como elemento principal na separação de crianças e adultos: estes como experientes e maduros e aqueles como seres que deveriam ser enaltecidos. Apesar desses registros, o ponto de vista romântico não era compartilhado por todos, pois uma grande massa de pessoas não fazia parte da classe média, que era responsável pela difusão dessas ideias; a realidade ainda apontava uma irrelevância da inocência, atribuída à criança.

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

Ariès (1981) menciona a questão da pintura como emblema de concepções sociais e recupera o fato de que a criança nua, conhecida como *putto*, também ganhou representação nas pinturas decorativas, uma figura irreal, porque angélica. Também no século XVII, a iconografia evidenciou a nudez da criança nos retratos, com a família, os irmãos maiores, e,

1 Quadro *The age of innocence* (1788), de Joshua Reynolds, e quadro *Portrait of mrs. John Angerstein and her son John Julius William* (1799), de Thomas Lawrence, ambos mostrados por Heywood (2004).

mais que isso, esses retratos da família começaram a se estruturar em torno da figura infantil, ou seja, a criança começou a tomar lugar no centro das composições, o que pode ser comprovado no seguinte excerto:

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

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

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

frustrado desenvolvimento dos filhos dos trabalhadores pobres, desqualificados.

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

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

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

Outros esforços trazem à tona um pensamento que indicava a criança como adulto em formação, e a pressa emvê-la crescer rápido, para adquirir independência, contrapõe-se a uma ênfase na separação da fase infantil da fase adulta, que torna a criança um tanto mais dependente.

Além dos aspectos e nuances apontados, a idade e o sexo aparecem como elementos nas diferentes concepções da infância. Desse último, deriva a ênfase no tratamento diferenciado dos meninos e das meninas, porém, no período romântico, essas concepções entram em cena. Anteriormente, a palavra “criança” parecia se referir apenas ao pequeno ser do sexo masculino. Isso pode ser observado no trecho a seguir, em que Heywood (2004, p. 56) afirma:

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

As palavras de Heywood (2004, p. 57), a seguir, reforçam as oscilações de posturas que marcam a história da infância, haja vista que a imagem da criança foi construída e reconstruída no Ocidente, o que

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

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

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

Essas visões se opõem quanto ao tratamento conferido às crianças. Ariès (1981) menciona a família como elemento negador de formas mais justas de cuidados ao ser infantil enfatiza a existência de desinteresse dos adultos pelos pequenos. Já Heywood (2004) evidencia existir preocupações crescentes com as crianças e um emprego cada vez mais digno de maneiras de cuidar delas.

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

Segundo o autor, a preocupação com as crianças se estendia também aos natimortos, para os quais havia capelas exclusivas na esperança de salvação de suas almas. O batismo carregava a ideia de, desde cedo, dar-lhes uma identidade e proteção, além das conveniências que envolviam o rito,

como estreitar ainda mais os laços entre famílias, com objetivos expressamente políticos e econômicos.

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

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

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

Como aconteciam muitas mortes por sufocamento, já se visualizava um esforço dos tribunais dos séculos XIV e XV em aplicar aos casais penas

que se voltassem mais para atos de contrição, pois o infanticídio era considerado um crime, mas, antes disso, um pecado. Na verdade, o abandono de bebês tinha uma relação mais estreita com a pobreza e a crise econômica do que com o desprezo dos pais, apesar de haver uma tendência crescente de desprezo, primeiro, dos filhos ilegítimos e, depois, dos legítimos. Segundo Heywood (2004, p. 105), “Evidências estatísticas dos séculos XVII e XVIII, em particular, indicam ligações entre os surtos de abandono de crianças e os períodos de crise econômica”.

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

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

À época, acreditava-se que hábitos voltados para o aprendizado da fala eram desenvolvidos com o nascimento dos dentes, então, utilizavam-se mordedores e amuletos que permaneceram até o século passado. No século XVII, dispensava-se um cuidado para não traumatizar as crianças que ainda urinavam em suas camas, e havia uma ansiedade dos pais no que se

refere aos primeiros passos dos filhos, com todos os tipos de superstições que apresentavam o perigo de engatinhar ou representar numa tela uma criança nessa posição.

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

Segundo o autor, no início do século XVI, a criança morta começa a ser retratada, mas não sozinha, e sim juntamente com os pais, o que ocorre até o fim desse século. Já no seguinte, o registro de criança torna-se comum, e ela é representada sozinha, o que aconteceu muitocom filhos de reis ou burgueses ricos. Mesmo em tenra idade, o retrato da criança era feito.

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

Como manifestação desse crescente sentimento da infância, Ariès (1981) menciona jogos e brincadeiras, considerando-os como heranças deixadas para as crianças. Nesse sentido, os velhos jogos e brincadeiras, um

tanto já conhecidos e difundidos, passam a existir apenas no cenário da infância. O que se deduz é que a frase de Ariès (1981, p. 47) afirmando que “as crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras” resume o estado social da época, traduzindo uma realidade em que os costumes e tradições compartilhados por todos, sem restrição de idade ou classe social, passam a ser vivenciados pelos camponeses e crianças e, finalmente, apenas pelas últimas.

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

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

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

Quanto aos jogos, o autor salienta o fato de que apostas em dinheiro, jogos de azar e de cartas eram feitas por crianças após a primeira infância. Já o que atualmente é considerado brincadeira infantil era exercitado por adultos, como as brincadeiras de pegar. Isso ocorria porque o trabalho

não ocupava um espaço tão valorizado como hoje, e os jogos e brincadeiras eram vistos como meios de socialização, de estreitamento das relações, comportamentos ainda mais evidentes nas festas, e as crianças desempenhavam papéis de grande importância na tradição dessas cerimônias coletivas.

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

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

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

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

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

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

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

Heywood (2004) considera os jogos e as brincadeiras como criações bem apropriadas ao ser infantil, seja para a recreação, seja para o processo educativo. Brincadeiras com rimas, trava-línguas e enigmas remontavam à antiguidade e estavam presentes desde muito cedo na educação das crian-

ças. Já no século XIV, mesmo as canções deninar faziam parte do repertório dos pais.

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

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

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

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

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

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

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

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

elementos organizam a linha argumentativa e dão unicidade às questões tratadas, já que todas representam facetas de uma mesma matéria: a questão da infância.

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

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

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

Apesar dos desvios morais, entre as crianças que furtavam e cometiam pequenos delitos, a brincadeira e o entretenimento não deixaram de existir, fosse nas ruas, terrenos abandonados ou cemitérios. Havia, nesse sentido, a cultura da infância. De acordo com Heywood (2004, p. 152), “[...]

os tipos de jogos de que uma criança participava, ou se teria qualquer habilidade neles, dependiam de várias influências, como classe social, gênero, etnicidade e residência urbana ou rural".

A atenção e os recursos destinados às crianças aumentavam com a diminuição do número de filhos, e a decisão de tornar os filhos empregados ou aprendizes se dava em famílias de camponeses e trabalhadores das áreas agrícolas, ainda assim o mais tardivamente possível. As saídas dos jovens da casa dos pais não ocorriam sem dor ou pesar.

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

Muito do trabalho infantil acontecia em unidades familiares, ao passo que o pagamento formal por esse labor em centros comerciais não era comum, contudo, o maquinário e a energia a vapor estimulavam a exploração das crianças e das mulheres como mão de obra mais barata.

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

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

No século XX, a escola, na Europa e nos Estados Unidos, tornou-se obrigatória e a frequência das crianças, compulsória. Elas se tornam realmente seres de valor inestimável, no sentido emocional do termo, e o econômico deixou de ser tão importante. Isso, todavia, não aconteceu de forma rápida; ao contrário, foi fruto de um processo longo e extremamente lento. No início, apenas uma minoria era privilegiada e algumas poucas regiões eram favorecidas com a educação formal. A Revolução Industrial, em suas primeiras etapas, foi responsável pelo pouco entusiasmo em relação à escolarização. Ademais, quando a educação tornou-se gratuita, devendo atingir a todos de forma igual, havia uma estratificação por idade e por classe, ou seja, já havia entraves para a participação popular (Heywood, 2004, p. 213). A classe trabalhadora sofria, pois, de acordo com o autor, sua “[...] educação escolar compulsória significou apenas que as aulas foram espremidas entre trabalhos nas fazendas, nas oficinas, nas ruas”, o que se deu em pleno século XIX.

Em suas análises, Heywood (2004) aponta avanços no tocante aos cuidados com as crianças. Nesse sentido, ele concebe ter havido uma crescente onda de mudanças a partir do século XVIII que fizeram parte de um movimento que se dedicou cada vez mais à causa da infância, seja nas instituições sociais, na literatura, na medicina ou na filosofia, influenciando o modo de tratar e considerar as crianças em suas famílias, nas escolas e no

contexto social de uma forma geral. E mais, as crianças foram retiradas de um lugar marginal no mundo dos adultos, o que se configura como uma dinâmica recente e uma conquista.

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

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

1.4 INFÂNCIA NO BRASIL

As crianças no Brasil foram retratadas por meio de uma história que reuniu a visão de pesquisadores e professores historiadores como Del Priore

(2004), Scarano (2004), Passeti (2004), Rizzini (2004), Ramos (2004), Góes e Florentino (2004), Moura (2004) e Venâncio (2004). Esses autores percorreram o território brasileiro e, em diferentes regiões, conseguiram captar uma parte do quebra-cabeças formado pelas concepções de infância que acompanham esse contexto.

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

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

Nesta obra, o entendimento da criança no Brasil e do contexto em que se construíram as concepções de infância liga-se estreitamente aos propósitos de desnudar não apenas a criança do século XX e XXI, mas também os significados atribuídos a ela pelas diferentes estruturas sociais e, princi-

palmente, pela arte, nas pinceladas de um dos pintores mais expressivos e renomados do Modernismo no Brasil, Cândido Portinari.

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

Nas casas dos portugueses, a proteção das mães às crianças se estendia, até mesmo, a ações que objetivavam evitar quebrantos: uso de arruda, orações e relíquias. Cuidados extremos incitavam o agasalhamento exagerado e o temor pelo ar livre e por banhos. A mortalidade infantil era grande, agravada por remédios ineficazes, que não conseguiam combater doenças, como a sarna, o sarampo, entre outras. O tratamento inadequado do cordão umbilical e a amamentação dos bebês por amas de leite doentes também contribuíram para aumentar as taxas dessas mortes (Del Priore, 2004, p. 91).

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

O século XVIII trouxe uma relação entre pais e filhos considerada extremada, muito semelhante aos relacionamentos com “paparicos” descritos por Ariès (1981), em que a criança era mimada, recebendo tratamento

carinhoso, o que implementava uma linguagem bastante infantil nas comunicações das amas negras com as crianças. Del Priore (2004, p. 97) esclarece que, concomitantemente, tais mimos eram desprezados por alguns, bem como existiam instrumentos impiedosos de correção como a palmatória, usada pelos colégios nas chamadas Aulas Régias.

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

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

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

A infância pobre encontrava uma alternativa de vida um pouco mais digna no aprendizado profissional oferecido na Marinha. Dadas as circunstâncias históricas, os aprendizes marinheiros destinaram-se aos recrutamentos de guerra como a Guerra do Paraguai, na qual um número impressionan-

te desses aprendizes ocupou as colunas dos chamados a participar. A esse respeito, escreve Venâncio (2004, p. 208):

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

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

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

Segundo (Ramos, 2004), mesmo quando embarcavam filhos ou parentes de oficiais – isto é, crianças da elite, que recebiam proteção –, muitos não sobreviviam, e eram os primeiros a sucumbir nos casos de tempestades, naufrágios, ataques piratas ou doenças que acometiam as tripulações. O cotidiano infantil nas embarcações era marcado, ainda que as crianças sobrevivessem, por mudanças profundas, e todas as crianças eram forçadas a se tornar adultos, geralmente traumatizados por experiências trágicas e difíceis.

Desde cedo, no contexto brasileiro, registram-se alguns aspectos do despertar do sentimento de infância. No início, esse sentimento engatinha na conjuntura de um país colonizado, de muitos escravos inicialmente, e de mestiços e imigrantes depois, mas, aos poucos, caminha a passos largos para se instaurar na convivência das famílias, sejam elas pobres, livres, escravas ou de elite.

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

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

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

Scarano (2004, p. 111) explica que as crianças negras

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

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

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

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

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

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

meras distrações nas casas de pessoas brancas detentoras do poder sobre suas vidas.

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

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

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

No Império oitocentista, essa introdução no mundo dos adultos significava para os escravos a fase final de um adestramento para o trabalho e se dava por volta dos 12 anos de idade, com valorização de seus preços no mercado e igualdade de tarefas com os mais experientes e calejados. Conforme Góes e Florentino (2004, p. 185), “Aos 14 anos, a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos”.

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

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

A classe operária começou a fazer reivindicações na imprensa contra a exploração do trabalho infantil, e a crítica alcançava os pais acusados de ganância. De acordo com Moura (2004, p. 282), em 1917, houve maior mobilização, sendo criado o “Comitê Popular de Agitação contra a Exploração dos Menores nas Fábricas”. Até mesmo greves dos operários foram deflagradas, mas, infelizmente, as mudanças não foram rápidas ou significativas.

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

1.4.1 Iconografia e fotografia

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

Para Scarano (2004, p. 133),

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

Apesar de sua grande expressão, segundo a autora, a iconografia se voltava, nesse período, para uma representação de atividades relacionadas

ao trabalho. E como o período setecentista não contava com uma participação ativa das crianças nesse campo, elas raramente figuravam nas obras, muito menos as negras, já que as mulatas e mestiças surgiam como anjinhos esculpidos ou pintados.

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

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

1.4.2 Meados do século XX no Brasil

Concernente a meados do século XX, Passetti (2004) elucida a realidade no Brasil, em que a delinquência se apodera dos menores de vida miserável. Eles são acolhidos em institutos disciplinares e submetidos a uma política de regeneração baseada no combate ao caráter e à personalidade

endurecidos pelo crime, com tratamentos militarizantes em que se alterna um sistema de punições e recompensas. A cidade de São Paulo, emblema nacional do crescimento econômico paulatino da indústria e do comércio, vivencia uma criminalidade pulsante, aliada a uma forte exclusão social, alimentada de perto pela pobreza e pela violência social.

As políticas sociais, segundo Passetti (2004, p. 354), surgiram como resposta do Estado às críticas e reivindicações contestadoras da situação de sumana em que viviam as crianças, vítimas de condições terríveis de sobrevivência. Elas não frequentavam escolas e tinham trabalhos não regulamentados. Nas palavras de Passetti (2004, p. 355),

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

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

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

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

A promulgação de leis, porém, não legitima socialmente os instrumentos legais. Assim, as conquistas jurídicas do ECA não se encontram respaldadas pelas decisões de advogados, juízes e promotores, que continuam optando pelos internatos e prisões. De acordo com Passetti (2004, p. 371),

[...] diversos estudos têm demonstrado que a internação ainda continua sendo a medida preferida pelos juízes e promotores. Ela está presente em 80% das sentenças proferidas, o que mostra a falta de sensibilidade destes mesmos juízes, promotores e advogados na defesa de alegados direitos, reiterando a mentalidade encarceradora. O ECA pretendia inaugurar uma nova prática, mudando os rumos

da história, entretanto, uma lei promulgada será ineficaz se não estiver legitimada socialmente.

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

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

A autora afirma que “[...] as histórias de vida dessas crianças mostram que elas são um alicerce importante de apoio econômico de suas famílias ou simplesmente de adultos que se sustentam explorando o seu trabalho” (Rizzini, 2004, p. 392). A vida no tráfico de drogas e nas ruas significa, para as famílias dessas crianças, um caminho de sobrevivência, e a presença na escola se torna a última das preocupações de pais e mães que consideram a instituição educativa uma realidade distante de suas vidas sofridas e

de luta. O trabalho aparece como única alternativa para aqueles pequenos que são explorados; a esmola, os pequenos roubos nos sinais e a venda de balinhas e chocolates podem significar a maneira que eles encontram para fugir de surras e espancamentos na volta para casa.

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

A história da infância, no Brasil, leva a uma conclusão: as contradições sempre estiveram presentes na vida das crianças, em um processo muito particular de visualização das condições de existência desses pequeninos, as quais apontam sempre os paradoxos sociais. No Brasil Colônia, as crianças portuguesas conviviam ao lado das escravas, que, por sua vez, eram submetidas, desde muito cedo, a trabalhos e incumbências diversas; as pobres e as de elite se diferenciavam pelas posses e possibilidades de sobrevivência feliz na família ou nas ruas. Os pequenos operários eram maltratados, explorados, mas encontravam “certo alívio” no chão das fábricas que se transformava em campo de brincadeiras diante de seus olhos sonhadores e ingênuos. A carência dos meninos de rua e dos analfabetos alimenta

iniciativas ainda inválidas de ações efetivas das políticas públicas; e a riqueza do país se agiganta no ciclo de exploração do trabalho infantil, que ainda persiste em muitas regiões.

1.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFÂNCIA

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

Do outro lado, há uma infância cercada de privilégios e vantagens, coexistindo com os desafortunados, pobres e miseráveis, que não sabem o significado de “ser criança”, tampouco o de brincadeira, jogos e brinquedos. Espelho das desigualdades do país, essa outra infância se constitui de crianças de classes sociais favorecidas. Vivem em condições de vida adequadas aos seres humanos, têm seus direitos garantidos, assim como a possibilidade de reivindicá-los por meio de seus pais. Ao contrário das crianças das classes menos favorecidas, essas crianças vão à escola, desde muito cedo, aprendem a ler, a escrever e têm mais regalias no contato com o mundo da cultura e do conhecimento em seus mais diversos matizes. A elas, é oferecido um ensino especializado e seus pais se ocupam, quase inteiramente, de sua formação,

disponibilizando o conforto e, muitas vezes, as rédeas das decisões que são tomadas em seus lares.

Desse modo, tornam-se pequenos reis e rainhas, transformado-se em verdadeiros ditadores das regras e condutas em suas casas. São filhos de pais que trabalham fora e os recompensam pelas ausências com lanches e presentes, fazendo todas as vontades e atendendo a todos os seus desejos. Essas crianças encontram-se envolvidas nos circuitos de produção-consumo, são o alvo da mídia, da indústria cinematográfica, discográfica e até das redes de alimentação. Programas de televisão e canais são dedicados a elas; milhões de exemplares multiplicam-se a cada dia, dando dicas e receitas de como devem ser educadas, alimentadas. Elas se transformam em alvo e produto direto da indústria cultural e a maior massa consumista já vista, sendo bombardeadas diariamente por estímulos diferenciados.

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

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

A discussão, no caso, não é sobre os sentimentos de pais das diferentes classes, pois ficou comprovado, até mesmo pelas atenções referentes ao batismo de crianças escravas ou pela tolerância à exploração, que esses

pais sofriam e que o interesse e o cuidado para com elas sempre foram preservados. A valorização do ser infantil não depende da classe social, pois a tendência é que os filhos sejam protegidos pelas diferentes famílias.

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

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

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

Com base na leitura de Heywood (2004) e Ariès (1981), propõe-se caminhar pela concepção de infância que incite o entendimento do contexto da criança nos séculos XX e XXI, na esteira de alguns desafios que, neste estudo, são considerados relevantes para a compreensão mais ampla sobre o tema, visto que são esses desafios os elementos essenciais que possibilitarão um avanço na análise ora feita.

Admite-se, neste trabalho, a importância de uma tomada de posição acerca das convicções que mais correspondem aos anseios de desenvolver respostas às questões ora formuladas, acreditando-se ser necessário expor novamente tais questões, antes mesmo de justificar as escolhas ou

concordâncias com um ou outro autor: Qual seria o caminho percorrido pelo conceito de infância? Qual seria a trajetória da concepção de criança? Na sociedade dos séculos XX e XXI existe uma concepção diferenciada de criança e de infância?

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

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

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

É interessante destacar que, além de buscar essa análise da história das concepções, procura-se enfatizar que a sociedade dos séculos XX e XXI revela uma tendência em libertar a infância do olhar adulto, distan-

ciando-se até mesmo da ideia de concepção, que, em si, carrega questões fundamentais relacionadas às formas de considerar a infância.

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

O desafio talvez seja encontrar um equilíbrio de atitudes, procurar sedimentar a liberdade das crianças, deixar que se mostrem com suas vontades, desejos, pensamentos, tentar não embotar seus raciocínios com frases prontas e teorias explicativas dos porquês do mundo, mas também evitar que elas se tornem as donas da razão, sem limites, sem orientação, para que problematizem tudo com consciência, buscando evoluir, imaginar, criando e recriando atitudes.

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



CAPÍ- TULO DOIS

ARTE, ARTISTA
E INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES
DA SOCIOLOGIA

“[...] nada jamais parece natural em que tudo parece ser questionado o tempo todo”
(Bourdieu, 2005, p. 80).

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

Os aspectos destacados na primeira parte deste texto, que abarcam o ser infantil na iconografia, nas relações familiares e no sentimento de in-

fância, dialogam diretamente com os acontecimentos sociais, com as maneiras e os costumes cultivados nas sociedades em suas respectivas épocas.

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

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

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

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

Ademais, o entendimento da pluralidade dos acontecimentos sociais encontracampo incontestável nesta obra, já que as práticas culturais, a estratificação social e os processos de socialização entrelaçam-se com as

intenções de investigação sobre o universo social que as concepções de infância, da arte e do artista abraçam.

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

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

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

2.1 A TEORIA DA PRÁTICA DE BOURDIEU, A OBRA E A CARREIRA ARTÍSTICA DE CANDIDO PORTINARI

Longe de abarcar uma análise abrangente da obra de Bourdieu (1999), ou mesmo de conseguir utilizar sua teoria para refletir sobre campos específicos da estrutura social, buscou-se ressaltar ao menos uma das

possibilidades que se apresenta para falar sobre a “A concepção de infância nas obras de Cândido Portinari”, fazendo uma aproximação com a Teoria da Prática de Pierre Bourdieu. Essa teoria carrega em si uma infinidade de caminhos a serem percorridos com vistas a uma emergência de objetos que devem ser examinados em seus pormenores, ou seja, é uma teoria que se revela profícua no que se refere à consideração do espaço social e suas múltiplas relações.

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

Antes de clarear algumas das categorias de Bourdieu (1999) de maneira a reconhecer a engenhosidade de seu pensamento, foi necessário abordar a carreira artística de Portinari situada no campo artístico. Nesse sentido, procurou-se percorrer a concepção de infância nas obras do pintor, que, apesar de propor uma discussão filosófica e pedagógica, consegue alcançar um viés sociológico quando se volta para interrogações de cunho relacional que se materializam nos condicionamentos do campo artístico, referentes à subjetividade dos sujeitos inseridos na exterioridade da estrutura social.

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

O tema desenvolvido e ampliado nos pilares de um estudo bibliográfico e documental teve como apoio, na última parte deste livro, a análise de algumas obras de Portinari, bem como cartas e poemas escritos para o pintor, na busca de realizar uma análise crítica e relacionar essas obras com as concepções de infância já discutidas.

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

Paralelamente à evolução do sentimento e a descoberta da infância na Era Moderna, a criança é reconhecida como personagem principal por excelência da educação formal e da arte-educação. Com efeito, no Modernismo, assim como no movimento escolanovista, a ideia da infância

materializa-se e surge a concepção de criança como ser histórico e social, extrapolando os padrões que a caracterizavam como um “vir a ser”, ou ser indefinido, ingênuo e imaturo.

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

Nesse contexto moderno e considerando a criança no século XX, esta obra evidencia: o caminho percorrido na conceituação de infância; a trajetória da concepção de criança; a existência de uma concepção de criança na sociedade dos séculos XX e XXI; como as obras de Portinari podem servir de diálogo e apoio em uma discussão acerca da criança e da concepção de infância nos séculos XX e XXI; uma concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari; os elementos na produção e na vida do autor que podem enriquecer a reflexão sobre a criança, a concepção de infância e a educação.

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

2.1.1 Conceito de campo

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

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

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

O *subcampo* da infância, por exemplo, como corolário do campo educacional, engendra um espaço em que os atores sociais definem suas posições na sociedade de acordo com o capital que possuem. Os atores envolvidos nesse *subcampo* seriam não somente as crianças, principais agentes que sofrem diretamente os efeitos das mudanças ocorridas e ações implementadas, mas também os autores que criam teorias sobre a infância e interpretam essa estrutura, os promotores dessas transformações na figura dos membros da família, as pessoas responsáveis pelas crianças em âmbito

coletivo e que respondem pelas políticas públicas que consideram ou desconsideram as crianças, os sujeitos implicados nos aspectos pedagógicos e, até mesmo, a sociedade de uma forma geral.

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

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

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

A história social do campo artístico mostra, dessa forma, as coxias da hierarquização dos grupos sociais envolvidos nas questões da arte, e essa história, relacionada diretamente a Portinari, constrói sua trajetória em ba-

ses que esclarecem a existência ou não de capital de relações. O capital social, as relações sociais de que dispõe o pintor em sua trajetória e o capital simbólico correspondem ao crédito e à autoridade que o permitem possuir vantagens na estrutura social e surgir como artista consagrado.

A história social sedimentada no tema da infância levaria, da mesma forma, ao ajuste das visões que permeiam as concepções arquitetadas, aos conflitos, conceitos e instrumentos que favorecem a compreensão do funcionamento desse subcampo, possibilitando, inclusive, o conhecimento da noção exata da posição dos grupos que se relacionam nessa estrutura, com reconhecimento de uma possível reprodução da ordem social. É necessário enfatizar, afinal, que tanto a iconografia quanto as relações familiares, incluindo o tratamento dado aos bebês, às crianças, com relação aos cuidados, sentimentos referidos às eventuais mortes, aos batismos e à trajetória dos pequenos, que abarcavam ainda uma participação efetiva no trabalho, e a produção da renda familiar por parte das crianças em certas épocas também inscrevem uma história social volumosa. Essa história reúne diferentes tipos de *capitais* de cada agente, que, seguindo as regras do *jogo* em voga, desenvolve suas *estratégias* numa competição acirrada e transforma as relações sociais em relações de força.

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

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

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

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

2.1.2 Noção de *habitus*

A noção de *campo* possibilita ainda a oportunidade de uma análise do objeto social em uma visão do conjunto de relações em que ele está mergulhado, ressaltando outras noções que se encontram, por meio de fios tênuos, apesar de resistentes, ligadas aos agentes sociais. Dentre elas, uma das noções mais importantes, a de *habitus*, cuja formação caracteriza a so-

cialização dos indivíduos, mediatizando as relações entre o ator social e a estrutura.

O *habitus* seria, então, para Bourdieu, nas palavras de Bonnewitz (2003, p. 77, grifo do autor):

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

Trata-se de um conceito-chave que, no seu âmago, exprime uma lógica de reformulação constante, visto que se sedimenta no passado, embora oriente uma ação no presente. Não se materializa com uma destinação fixa ou determinação, mas, ao contrário, como instrumento, conforme se constata na citação de Setton (2002, p. 61):

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

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

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

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

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

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

representações baseadas nos mesmos princípios de interiorização de palavras e regras gerais de conduta.

De acordo com os interesses dos agentes mais capitalizados, pode-se concluir que as ações vão se moldando, e o *habitus* se reestrutura e se adapta ao sabor dos acontecimentos das reações dos agentes, sejam eles mais ou menos capitalizados, com mais ou menos influência sobre os demais indivíduos, segundo os interesses dominantes. O sentimento de infância, graças às suas constantes reconceituações – que constituem, em sua maioria, um acréscimo positivo à história dos pequenos – ganha, na visão de Heywood (2004), nesse sentido e de acordo com as posturas mais coerentes da época, novos sentidos que vão se acumulando e se reacomodando às ideias que eram construídas sobre as crianças e suas necessidades, particularidades.

A iconografia, revisitada pelos olhares dos críticos, dos próprios artistas e do público em geral, é possível notar, modificar as representações estanques construídas ao longo do tempo, e a cada novo salto na imaginação, na criatividade e no trabalho, remodela a ideia de arte, pincela questionamentos e perguntas de diversos matizes e obriga os atores sociais a condicionarem outras disposições àquelas já adquiridas.

Outros conceitos alimentam essas duas noções centrais (e *habitus*), movimentando o ajustamento das práticas na estrutura social. Enquanto o *campo* encerra a concepção de um espaço de relações entre agrupamentos diferenciados mediante intenções e ações definidas como jogos de poder e disputas, o *habitus* é aquela estrutura interna do indivíduo, condicionante de reestruturações posteriores segundo novas necessidades e perante situações inusitadas, decorrentes da particularidade das trajetó-

rias sociais e dos estilos de vida. Isso se confirma na citação de Bourdieu citado por Bonnewitz (2003, p. 85):

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

Considera-se que a Teoria da Prática não faz a apologia à transformação social, mas se aprofunda nos conhecimentos ocultos da dominação, expondo claramente os conceitos em ação, a fim de entender as estruturas ocultas dominantes.

A estrutura cria uma situação para o ator social, e o movimento de interiorização da exterioridade impulsiona a dinâmica entre os agentes, cada um defendendo a representatividade de seu maior interesse. Todo campo possui regras mediante as quais acontece um jogo em que os agentes utilizam *estratégias* diferenciadas como ações práticas inconscientes, que se materializam em resposta a necessidades de adaptação social específica.

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

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

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

O *capital* surge como a capacidade de força dentro do *campo* para exercer influência e permanecer nele, e sua oscilação determina, a todo instante, as situações dos agentes. O *campo* do poder surge como aquele cuja lei predomina sobre os outros *campos*, ou *subcampos*, pois dele derivam os demais *campos* sociais. Para Miceli (1996), o *campo* artístico se institui com uma moeda de troca diferenciada, materializada simbolicamente e traduzida mais especificamente pelo capital cultural e pelo capital de relações¹.

1 O capital cultural e o capital de relações são desdobramentos do capital simbólico, que é, segundo Bourdieu (1999), uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital,

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

[...] os modelos de excelência social que pareciam desejos de imitar, os padrões degosto que estavam buscando internalizar, em suma, diversas maneiras de sinalizar suas pretensões de posicionamento na hierarquia social brasileira da época na capital do país (Miceli, 1996, p. 13).

Ora, como será visto sobre a biografia do pintor Portinari – especialmente acrescentada dos dados selecionados por Balbi (2003) –, de infância vivenciada na pobreza extrema, nascido em Brodósqui, região do estado de São Paulo mais conhecida pelas plantações de café, mais especificamente na Fazenda Santa Rosa, Cândido Torquato Portinari, filho de imigrantes italianos, enfrentou uma verdadeira procissão rumo ao reconhecimento de sua obra.

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

De origem humilde, baixa estatura, coxo, em consequência de um acidente ocorrido na infância que danificou os movimentos da perna direita, Portinari apresentava todas as características de uma pessoa destinada a continuar a história de pobreza que inicialmente vivera. Mas, ao contrário

físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais para os quais as categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor.

disso, Candinho, como era chamado, conseguiu se cercar de *estratégias* que o levaram a investir em suas habilidades para a consagração de seu trabalho.

O acervo retratístico do pintor conferiu-lhe uma imagem pública respeitável, o que Miceli (1996, p. 21) chama de imagens negociadas, pois significam

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

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

Os Salões Anuais de exposições dos gêneros dominantes, como a paisagem e o retrato, demonstravam “[...] esse universo institucional bastante restrito e especializado, dotado de uma hierarquia própria de valores, de autoridade e de legitimidade artística” (Miceli, 1996, p. 32). Sendo assim, seria absolutamente compreensível imaginar a sua necessidade de estabelecer relações sociais importantes, somada a uma clientela abastada, que pudesse proporcionar as condições para o reconhecimento de seu trabalho, que lhe valeu prêmios de viagem ao estrangeiro e várias medalhas.

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

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

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

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

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

Considera-se que as lutas no *campo* significam a tentativa de uma permanente transformação ou mudança na “oferta de produtos simbólicos”. Ora, Portinari não se encontrava consagrado o suficiente para se oferecer, com base na produção das cabeças dos grandes compositores, como agente capitalizado que propunha um modelo diferente para a pintura daquele momento. Conseguiu, entretanto, com sua interpretação particularizada, dar um toque único aos seus retratos, sendo posteriormente convidado, segundo Balbi (2003), a produzir obras magníficas como os painéis *Guerra e Paz* (Anexo B), da ONU, nos anos de 1952 e 1953, sem falar nas telas de denúncia social que produziu ao longo de sua trajetória.

Mesmo exposto à influência estrangeira personificada na figura de mestres como Modigliani, De Chirico, Picasso, Rouault, entre outros, por ocasião de sua estada na Europa, Portinari encontra um estilo próprio, com utilização de recursos que terminavam por erigir composições harmoniosas e engenhosas (Fabris, 1996). Apesar da afirmação de que, com seus retratos, Portinari acabava por contribuir para a construção da imagem social e pública dos retratos, pois se acreditava que ele usava o eufemismo para compor as feições das pessoas, objetos de sua observação, o próprio Miceli (1996, p. 64) reconheceu que

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

habilitação erótica ou mundana, ou quaisquer misturas desses investimentos sociais.

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

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

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

A viabilidade dos projetos artísticos de um e dos literários do outro encontrou, de acordo com o autor, campo propício para sua consagração, inclusive em termos cronológicos, visto que Portinari esperava conseguir, por meio de Mário, a promoção e legitimação de seu nome no mercado intelectual, nacional e internacional, enquanto este depositava no pintor a

esperança de obter os meios para se tornar um colecionador de obras de valor, tanto de Portinari como de outros artistas, o que, em condições normais, com seu capital, não conseguiria fazer (Miceli, 1996).

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

No sentido da legitimação da realização dos desejos dos agentes, a *illusio* se justifica, ou seja, o investimento deles, diante da possibilidade da hegemonia de suas escolhas, mostra-se como situações naturais decorrentes de um acaso milagroso, o que se verifica na afirmação de Miceli (1996, p. 118) de que

[...] o sucesso da fórmula portinairesca se deveu sobretudo ao fato de o artista ter sabido atender às expectativas de representação simbólica nutritas pelos setores da élite que acabaram convertendo a encomenda dessas obras numa marca excepcional de requinte e prestígio.

Os *agentes* movimentam, no *campo*, suas expectativas de crescimento e seu poder de persuasão e de conhecimento, mas acredita-se que Portinari conseguia ir além, e que seu sucesso não se dava apenas pelas relações e amizades solidificadas, nem mesmo apenas pelo seu grau de talento; dava-se, na verdade, também, e principalmente, pelo genuíno amor ao

ofício artístico, cultivado e materializado no caminho que conseguiu trilhar, transitando no passado, em que bebeu na fonte dos mestres em suas visitas a museus da Europa, e, ao mesmo tempo, mostrando-se moderno e aberto a novas ideias, quando, por exemplo, se tornou membro da Comissão Organizadora da XXXVIII Edição do Salão Anual de 1931, chamado, na ocasião, de Salão Revolucionário, em virtude da extinção da seleção prévia das obras, mesclando novidades aos clássicos da arte no Brasil (Balbi, 2003).

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

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

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

Segundo a autora, seu chamamento ao Comunismo se deu em virtude da admiração e do encantamento pelos discursos de Luís Carlos Prestes

acerca da dinâmica social revolucionária, ouvidos pelo rádio, tanto que declarou ao jornal *Tribuna Popular*:

Quando o homem falou dos camponeses e tocou o problema da terra dei um pulo. Tinha tocado na ferida do Brasil. Era a vida de meu pai, de minha família, era a vida de Brodóski, era a vida da massa camponesa do Brasil. Devo a Prestes essa emoção. Nas suas palavras senti o drama do homem brasileiro sem terra. Já em Brodóski não precisava ir mais longe, eu sinto o drama do meeiro. O dono da terra não vende a terra, faz a meia, lucra sempre e não deixa o camponês progredir. A terra é dele. O latifúndio é a causa da miséria (Portinari, 1945 *apud* Balbi, 2003, p. 88).

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

O relato crítico do autor destaca uma produção portinairesca habilidosa na reinvenção poética dos personagens e cenários brasileiros, dando a entender que tudo faria parte de uma estratégia arquitetada por Portinari, que assumia as rédeas de uma política cultural saudosista e de valorização da brasiliidade e do chamado popular. Essa opção aparece não apenas em seus quadros – voltados especificamente para esses temas, retratando as crianças do interior, os negros, os trabalhadores, os retirantes – mas também nos retratos.

Neste estudo, acredita-se justamente que seu intuito era realmente despertar desejo de justiça social com a figuração da miséria e da pobreza

que ele próprio vivenciou e que fazia parte de sua história, contribuindo firmemente para a constituição de seu *habitus*.

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

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

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

Essa constatação embasa este estudo, que tem seu fundamento no trabalho do artista, que deixa transparecer uma concepção de infância profunda e que só pode acrescentar sua consequente relação com a educação e com os envolvidos com o ser infantil em diferentes situações. Aventava-se, até mesmo, a possibilidade de que sua produção sobre a criança interiorana tenha se revestido de um objetivo de resgate do verdadeiro sentido do ser criança, há muito perdido no asfalto da cidade grande, que desconhece a

vida ao ar livre, o brincar com brinquedos simples como a pipa, o pião, o brincar de roda, pular carniça, plantar bananeira.

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

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

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

Não que pudesse ter sido particularmente feliz sua infância de menino pobre, não se tratava disso. Era a infância como estado, quase diria como substância que fascinava apaixonadamente Portinari. Creio que não o vi uma única vez em que não houvesse alguma menção de Brodowski armando arapucas. E seu mais belo texto de prosa foi uma carta que, jovem ainda, o bolsista em Paris escreveu para um amigo evocando um tipo popular de Brodowski, O Palaninho: ... *Só tem um dente. Usa umas calças brancas feitas de saco*

de farinha de trigo cheias de remendos escuros de pano listrado; ainda se nota o carimbo da marca da farinha [...] [...] A paisagem onde a gente brincou a primeira vez e a gente com quem a gente conversou a primeira vez não sai mais da gente e quando eu voltar vou ver se consigo fazer a minha terra. Eu uso sapatos de verniz, calça larga e colarinho baixo e discuto Wilde, mas no fundo eu ando vestido como o Palaninho e não comprehendo Wilde. Tenho medo da polícia, ando com os papéis sempre em dia e tenho medo de gente que tem emprego vitalício. Tenho saudades de Brodowski – pequenininha, duzentas casas brancas de um andar, no alto de um morro espiando para todos os lugares. com a igreja sem estilo, com uma torre no centro e duas pequenas dos lados, com o altar que eu fiz (Callado, 2003, p. 188, grifo do autor).

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

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

O campo artístico, assim como os outros, pode ser analisado e entendido, segundo as conclusões obtidas neste estudo, em seus bastidores, permitindo colocar em evidência a violência simbólica e o arbitrário cul-

tural sofrido pelos agentes que se aventuraram no jogo proposto como legítimo e natural.

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

2.2 BIOGRAFIA DO PINTOR

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

Numa terça-feira do ano de 1903, nasceu Cândido Torquato Portinari na fazenda de café Santa Rosa, município de Brodósqui, estado de São Paulo, no dia 30 de dezembro. Segundo filho de Dominga Torquato e Bap-

tista Portinari, imigrantes italianos, camponeses da província de Vêneto, de uma prole de 12, Portinari encontrava na avó materna o exemplo de mulher guerreira, admirável, de perfil heróico, pioneira na exportação de mangas para São Paulo. Maria Torquato di Bassano era, nas palavras do pintor, uma “mulher fabulosa”.

Quando contava dois anos de idade, os pais se mudaram da fazenda para a estação de Brodósqui. O lugar era pouco povoado, contava com poucas casas e uma igreja. Além dos pais e da avó, ali moravam uma tia e um tio paternos. “A casa da família ficava atrás da igreja-matriz, dedicada a Santo Antônio. Dali se podia ouvir a música e as festas do redor” (Balbi, 2003, p. 18).

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

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

Com quase cinco anos, e ainda considerado muito novo para frequentar as aulas da escola pública, era mandado pelo professor para fora da sala de aula para brincar e assim foi crescendo esse futuro pintor, embalado, nas noites, pelos sonhos de grandeza cultivados com os colegas,

quando, de barriga para cima, fitavam as estrelas, deitados na grama perto da igreja.

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

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

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

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

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

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

Instalado na avenida Passos, nº 44, numa pensão da família Toledo, logo se mudou para uma outra, mais barata, na rua Marquesa dos Santos, em Laranjeiras, nº 23. Inscrito, em 1920, como aluno livre na ENBA, Portinari inicia um período de oito anos de formação.

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

A partir de 1924, o pintor realizaria dezenas de retratos sob encomenda e, tendo conquistado um prêmio com outro retrato no Salão de

1923, pôde se dedicar integralmente ao desenho em um ateliê oferecido pelo diretor da escola, Batista Costa. Sua primeira pintura temática de cunho nacional também data de 1924 e se intitula *Baile na Roça* (Anexo F). A obra não correspondia aos ditames e padrões acadêmicos, e foi recusada pelo júri do Salão Anual. A pintura retrata a vida no interior do país e evidencia as figuras do italiano, do mulato e do negro.

Por ocasião da XXXII Exposição Geral de Belas Artes, em agosto de 1925, Portinari ganhou a Pequena Medalha de Prata, que o habilitou a ganhar o Prêmio de Viagem tão cobiçado.

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

Portinari permaneceu na França por dois anos e quase nada produziu durante sua temporada por lá, porque optou por apreciar e observar os mestres pintores em visitas diárias ao Museu do Louvre pela manhã, onde vivenciava o ambiente artístico parisiense e praticava seus estudos. À tarde, frequentava o Luxemburgo, alternando com idas às galerias de arte.

Sua escolha deliberada pelos estudos voltava-se para a intenção de adquirir maturidade, o que foi determinante para o germinar da vontade de construir uma arte nacional, social, não só capaz de educar e despertar

seu povo, mas também a ele dedicada. Enquanto descobria os gigantes da história da arte e os mestres da pintura, viajando para Inglaterra, Itália, Espanha, sua própria identidade como pintor começava a se formar. Em suas palavras, era possível perceber a pulsão de uma arte nacional que seria cultivada em tempos posteriores e que o consagraria como pintor do Brasil.

Na primeira metade do século passado, Portinari (1930 *apud* Balbi, 2003, p. 28) assim se manifesta:

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

Na França, o pintor do Brasil conheceu Maria Victoria Martinelli, jovem uruguaia radicada em Paris, que contava com seus 19 anos e com quem se casaria. Seu regresso ao país se deu no ano de 1931, e pintou 40 quadros num período de 6 meses. Lúcio Costa, diretor da Escola Nacional de Belas Artes, convidou-o, nesse mesmo ano, para fazer parte da comissão organizadora da exposição anual. Esse salão ficou conhecido como o *Salão Revolucionário*, já que se caracterizou pela abolição da premiação e do júri de seleção das obras expostas. Portinari também expôs, nesse salão, 17 trabalhos e ficou amigo de Mário de Andrade, que o elogiou bastante e se impressionou com sua produção.

O ano de 1932 foi marcado pelas obras de temática brasileira de sua primeira exposição individual, depois do retorno da Europa. O interesse

pela pintura mural se anunciou ao lado dos temas sociais brasileiros. Outras exposições se seguiram, como a de dezembro de 1934, em que o artista, pela primeira vez, foi incluído no acervo de uma instituição pública e

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

Nesse mesmo ano, também pintou a tela *Despejados* (Anexo G), sua primeira obra de crítica social explícita, que, junto com outras 30, em exposição no Rio, no Palace Hotel, anuncia o trabalho sobre a vida humilde e as paisagens de sua terra natal.

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

Os temas escolhidos para a série Ciclos Econômicos eram o pau-brasil, a cana de açúcar, o gado, o garimpo, o fumo, o algodão, a erva-mate, o café, o cacau, o ferro, a borracha e, por último, incluído em 1943, a carnaúba. Com uma obra particular para cada tema, a série deveria representar

a imagem dos trabalhadores, mulheres e homens, que construíram materialmente a nação e mostrar, em suas bases, suas atividades econômicas.

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

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

Ao lado de uma história construída na pintura de marca social, a temática sacra aparece em dezenas de composições, desvendando uma das vertentes da interpretação do povo brasileiro, essencialmente religioso, que Portinari tanto reverenciou. Essas composições tiveram nascedouro em 1941, quando o artista organizou a construção de uma capela para a avó, a *nonna*, onde pintou, na forma de murais, figuras bíblicas que

lembavam as feições de amigos e pessoas de sua família. A *Série Bíblica*, com claras influências do quadro *Guernica*, de Picasso, ficou bastante famosa, e os oito painéis também traduzem uma resposta para a situação que a Segunda Guerra Mundial inaugurava.

Em Belo Horizonte, Portinari fez o mural São Francisco e a Via Sacra na igreja de São Francisco de Assis da Pampulha, a convite de Niemeyer, no ano de 1944. O tema sacro do mural *São Francisco se despojando das vestes*, no altar da igreja, juntamente com o projeto arrojado do arquiteto, não foi bem aceito, e ocorreu que os eclesiásticos se recusaram, por 15 anos, a consagraram a construção.

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

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

Em 1945, com Caio Prado Júnior, Jorge Amado e outros intelectuais, Portinari filiou-se ao Partido Comunista e, dois anos mais tarde, em 1947, perdeu a eleição para o Senado por pequena margem de votos. Sua entrada para a política se deu em bases de luta pelo povo e pela família brasileira, que ele acreditava injustiçada e sofrida. Porém, em alguns relatos,

de amigos e de sua esposa, é possível perceber o temor de trocar as tintas e telas pelos discursos e decisões jurídicas. Diz-se até que ele foi um candidato satisfeito com a derrota. O início de 1945 também foi marcado por um período de tristeza e sensibilização com a morte de Mário de Andrade, em fevereiro, seu grande amigo e conselheiro.

Uma série de desenhos que viria a constituir o retrato de cenas infantis foi feita noverão de 1946, em Brodósqui. Conhecida como *Série de Meninos de Brodósqui*, os desenhos foram o fruto de uma temporada na querida cidade de sua infância. Em 2 de outubro do mesmo ano, Portinari recebeu do governo francês a condecoração da Legião de Honra, por ocasião de sua primeira exposição na França, depois de 16 anos. A exposição teve lugar em Paris, na então recente inaugurada Galeria Charpentier, e obteve enorme sucesso de público e crítica. Foram expostas 84 obras, que receberam elogios, encerrando grande louvor.

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

O painel Tiradentes foi concluído em 1949, obra magnífica, idealizada para o Colégio de Cataguases, de Minas Gerais, fruto de um projeto de Oscar Niemeyer. O painel grandioso, com seus 3,15 m x 18 m, endossava qualidade estética incomparável, além de fazer referência de cunho político a um dos episódios de forte significado na história da formação e da nacionalidade brasileira. Esse trabalho lhe renderia posteriormente a Medalha de

Ouro da Paz, do II Congresso Mundial dos Partidários da Paz, em Varsóvia, em 1950, ano em que participou também, pela primeira vez, da Bienal de Veneza. Uma sala especial de exposição foi dedicada a Portinari no ano seguinte, quando ele integrou o grupo de artistas brasileiros a participar da I Bienal de São Paulo.

A década de 1950 reserva-lhe grandes feitos, apesar da descoberta do fato que seria determinante para sua morte alguns anos mais tarde, evidenciado por Balbi (2003, p. 114): “[...] seu médico detectara os primeiros sintomas de intoxicação proveniente justamente da que lhe trazia tanto prazer: as tintas”.

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

A obra para a sede da ONU seria monumental, com área de 280 metros quadrados de pintura, superior à ocupada pelo trabalho na Capela Sistina, de Michelangelo, *O Juízo Final*. Como não poderia ingressar no país, a obra teria de ser feita no Brasil, especificamente nos fundos de um prédio em obras, local da construção dos estúdios da TV Tupi, cedido pelo jornalista Assis Chateaubriand, fundador do Masp e dos Diários Associados. Balbi (2003) registra a reação entusiasmada do pintor com a tarefa e diz

que ele se pronunciou acerca do trabalho com arrebatamento, quando da escolha do tema, ao embaixador Jayme de Barros, chefe da Divisão de Atos Internacionais do Ministério das Relações Exteriores:

Escolhi o tema Guerra e Paz depois de um meticuloso estudo, [explicou Portinari]. Para a Guerra inspirei-me na Bíblia, nos quatro cavaleiros do Apocalipse, e, para Paz, procurei empregar formas simples e puras banhadas numa luz capaz de sugerir uma atmosfera de fraternidade e compreensão entre os homens (Portinari, 1979 *apud* Balbi, 2003, p. 80).

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

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

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

O trabalho ficaria pronto em 1955, e houve negociação intensa para que fosse exposto no Brasil, o que ocorreu em 27 de janeiro de 1956, no Teatro Municipal carioca, antes do embarque para a América do Norte. A exposição da obra foi inaugurada por Juscelino Kubitschek, então presidente do Brasil, e foi manchete nos jornais, dada a intensa curiosida-

de causada no numeroso grupo de pessoas, entre estudantes, operários, gente humilde, que lotou o Municipal.

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

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

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

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

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

O ano de 1960 prenuncia maus momentos para o artista, que se separa da companheira, Maria, depois de 30 anos de convivência. Balbi (2003) relata algumas peculiaridades do relacionamento do casal.

[...] Candinho, tão amável com os amigos, tão divertido nas conversas, era também homem de temperamento difícil no dia-a-dia. E Maria fora a companheira de todas as jornadas, em meio a todas as chuvas e trovoadas temperamentais. Era ela o braço “comercial” do pintor. Segundo as lembranças do filho do casal, João Cândido, era Maria quem arrancava as telas das mãos do artista para entregar aos clientes (ele nunca achava que as obras estivessem prontas). Era também Maria quem negociava os trabalhos, diri-

gia o carro e pagava as contas, que contratava empregadas e fazia os cheques. Enfim, um dia houve a separação de lares: Maria mudou-se para o Leme; Portinari ficou só. Entretanto, os dois nunca se afastaram por completo [...]. (Balbi, 2003, p. 113).

O chumbo presente nas tintas que o intoxicavam minou aos poucos sua saúde, o que, acompanhado das contrariedades da solidão e da perseguição política que sofria, levou a um período sombrio de sua vida. Luvas amarelas de borracha foram um artifício utilizado para fugir da intoxicação. O nascimento da neta Denise, em maio, também atenuou a tristeza desse período. Ela foi retratada 16 vezes, além de ser tema de inúmeras poesias escritas pelo artista.

Ainda no ano de 1960, uma exposição de sua autoria foi organizada em Brno, Bratislava e Praga, a convite do governo tcheco, e houve a inauguração de cinco painéis, em São Paulo, para o Banco de Boston.

A doença, porém, se agrava e houve, segundo amigos, um desligamento do mundo por parte dele, devido à surdez que o acometia e a certo desprestígio artístico pelo advento da pintura abstrata. Balbi (2003, p. 116) menciona algumas lembranças de Bento Antônio acerca das impressões que teve no último encontro com o pintor:

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

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

Seus olhos estavam rasos d'água. Se não me engano foi no Castelo; eu ia em busca de uma condução e ele vinha com Maria. Foi muito pouco o que dissemos. Estava magro; abraçou-me profundamente e disse: "Imagine, não posso pintar mais, estou proibido pelo médico". Em outra ocasião, seria mais explícito: "Estou proibido de viver" (Querroz, 1961 *apud* Balbi, 2003, p. 117).

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

Nesse ano, foi realizada, em julho, sua última mostra individual ainda em vida na galeria Bonino, no Rio de Janeiro. No dia 6 de fevereiro de 1962, o grande pintor do Brasil faleceu na Casa de Saúde São José, às 23 h 40 min.

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

Callado (2003) confirma, de forma muito feliz, essa trajetória maravilhosa de 58 anos de Portinari, dizendo:

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

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

2.3 BOURDIEU E PORTINARI: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O esclarecimento dos meandros da teoria de Bourdieu e a descrição da biografia e trajetória de Portinari aliam-se para fundamentar a interpretação sociológica deste estudo para um diálogo com a realidade imposta pela vida do pintor Portinari.

A Teoria da Prática do autor ultrapassa os recortes tradicionais de estudo das instituições sociais, admite uma diversidade na prática humana e

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

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

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

Nesta parte da obra, portanto, tirou-se proveito das análises sociológicas que desnudam a concretude e os melindres das relações sociais, análises que se mostraram motivadoras de uma visão crítica da estrutura

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

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

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

Também de origem humilde, Bourdieu conseguiu galgar, assim como Portinari, alguns degraus no campo em que se achou imerso, intelectual e artístico, respectivamente, o que, tomado à risca, poderia contradizer sua teoria, pois, ao contrário de seguir as primeiras formações do *habitus*, conseguiu modificá-lo e a ele acrescentar experiências e conquistas que não

se dariam no decurso normal de suas vidas paralelas à vida dos habitantes de suas cidades natais.

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

Outra semelhança interessante entre Bourdieu e Portinari, que acredito ser dignade nota nesta parte da obra, já que busco tornar evidente o viés sociológico, tendo em vista a composição de uma realidade de conceitos que envolvem a trajetória do artista pelas pinceladas do pesquisador da vida social, é a maneira como se dedicavam às suas funções no *campo* a que pertenciam, em especial, no que se refere a Portinari, à sua produção de crianças e do povo brasileiro. Nas palavras de Bourdieu, isso se traduz pela “[...] ausência de qualquer desprezo pelas minúcias da empiria, a atenção aos objetos humildes [...]” (Bourdieu, 2005, p. 126). De objetos aos quais normalmente não se devota muita atenção, tanto o pintor como o sociólogo conseguiram exaltar pormenores, com autonomia, por meio do trabalho artístico e do intelectual, respectivamente. Nenhum deles aceitou como naturais os objetos dispostos no seio social, dedicando-lhes um respeito e uma inclinação particulares. Portinari voltou-se ao homem do povo, aos sofredores, às crianças; Bourdieu, à arte em suas diferentes manifestações, à moda, aos esportes, entre outros objetos.

Apesar da infância humilde e pobre, Portinari conseguiu seu ingresso no campo artístico e suas atitudes posteriores revelaram o gosto apurado

que fora adquirido e manifestado não só na música, mas também na leitura e na vestimenta, como relata Balbi (2003, p. 147) na obra *Portinari – o pintor do Brasil*:

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

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

Também Bourdieu, intelectual, alcançou lugar de destaque e aventa a importância da “reflexividade crítica”. Na sua opinião, “[...] existem muitos intelectuais que interrogam o mundo; há poucos intelectuais que interrogam o mundo intelectual” (Bourdieu, 2005, p. 56).

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

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



CAPÍ- TULO TRÊS

MODERNISMO,
PORTINARI
E INFÂNCIA:
OLHARES QUE SE
ENTRECRUZAM

“É que, vindo de operários rurais, Cândido Portinari preserva uma alma e uma força populares [...] ainda conserva a pronúncia caipira paulista que escutou na infância e o seu jeito imaginoso de expressão [...]” (Andrade, 1984 *apud* Fabris, 1996, p. 23).

Neste capítulo, será apresentada uma visão do contexto histórico-social e cultural do Modernismo, abrangendo a gênese desse movimento artístico, o que ele inaugurou na poética da arte vigente na época e nos dias atuais, da pintura e suas implicações na história das concepções de infância, especificamente no Brasil. Serão mostradas, ainda, as mudanças estruturais que foram implementadas, com esse movimento artístico, no cenário da arte brasileira, sua relação com a educação, com o ensino e com os artistas que se debruçaram sobre a temática, entre eles, Cândido Portinari. Assim, ressal-

ta-se como os caminhos escolhidos pelo pintor interessam à discussão da infância e preparam o olhar do leitor para as imagens e os sentidos descobertos no próximo passo desta obra.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E CULTURAL DO MODERNISMO

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

Após ter feito um apanhado geral acerca da evolução do entendimento da infância, do sentimento devotado aos pequenos e da visão sociológica, que esclareceu de forma minuciosa as tramas sociais que permeiam todo o universo da criança, da arte e do artista, torna-se importante discutir o enredo histórico que preparou o terreno de edificação da arte modernista, já que o artista em foco, Cândido Portinari, foi considerado exemplar da produção artística do chamado Modernismo.

Harrison (2001) apresenta uma discussão que interessa ao início deste capítulo para o melhor entendimento das questões a serem discutidas, além do intuito primeiro de agregar sentido à descrição do contexto sócio-histórico e cultural do Modernismo. O autor aborda três conceitos que aparecem na análise da cultura própria do mundo moderno: o modernismo, a modernidade e a modernização.

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

Quanto ao modernismo, para além do sentido comum do termo, qual seja, característica de estar a par do presente, de ser atualizado e moderno, há uma complicaçāo em aplicá-lo à arte, já que surgem, segundo Harrison (2001, p. 6), dois problemas:

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

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

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

Harrison (2001, p. 14) afirma que “[...] o modernismo pode ser produtivamente pensado com uma forma de tradição, mas que se mantém numa espécie de tensão crítica em relação à ampla cultura circundante”. Nele, existe a declaração explícita de uma atitude crítica, que não se confunde com os alicerces do mundo moderno, ao contrário, os denuncia, diferenciando-se em suas bases e origens, já que a modernidade padroniza atitudes que coadunam com o ideal da tecnologia e do progresso material.

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

Ao mesmo tempo, a pintura modernista aproxima o espectador da ideia de representação, apesar de exigir dele uma interlocução, que o remete ao ambiente real que envolve o tema. Segundo Harrison (2001), além disso, é possível captar pela imagem um duplo efeito: o que permite um mergulho no real, aproximando o espectador de uma situação representa-

da, que o convida a imaginar e criar enredos envolvendo o acontecimento evidenciado, e aquele que remete a uma possibilidade dinâmica, sem distanciar o interlocutor das condições reais da própria pintura, dando-lhe uma ideia quase exata da composição, do efeito, da combinação das tintas e cores. Ficam explícitos o valor da obra e o labor que ela abraça.

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

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

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

[...] a revolução industrial, simbolizada pela máquina a vapor, e a revolução política, sob o signo da democracia, na América e na França. As duas revoluções ainda estão em andamento – industrialização e democracia são metas mundiais. A ciência e a ideologia política ocidental e em sua esteira os muitos outros produtos da civilização ocidental moderna, indo da alimentação e vestuário até a literatura, logo pertencerão a toda humanidade. Somos levados a pensar esses dois movimentos como diferentes aspectos de um mesmo processo - com efeitos de mais longo alcance que qualquer outro desde a revolução do Neolítico - e, contudo, as revoluções gêmeas dos tempos modernos não são idênticas (Janson; Janson, 1996, p. 302).

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

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

No tocante a essa nova visão e experimentação do mundo, Rouanet (1987, p. 14) destaca a racionalidade comunicativa que

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

A razão mencionada pelo autor está ligada diretamente à emancipação autêntica do ser, à transformação, à mudança, e possibilita desvendar e investigar a realidade, que já não é considerada como pronta e acabada, mas merece ser construída com base em constantes reformulações e conso-

lidações de estruturas fundadas na pergunta recorrente, na questão radical. Nesse momento de mudanças de posturas, a modernidade abrange as manifestações da ciência, da filosofia, da arte, e a vida cotidiana se satura da revolução com o discurso iluminista do saber libertador.

Dessa forma, faz muito sentido a afirmação de que “[...] foi a modernidade que liberou forças sociais que permitem ao homem organizar sua vida sem a sanção religiosa e sem o peso da autoridade” (Rouanet, 1987, p. 25). Despertou-se, assim, uma razão permeada pela ideia da autonomia de escolha e da possibilidade da conscientização dentro da estrutura democrática, da ação política combinada não somente com uma vontade livre, mas também com uma razão crítica.

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

Na modernidade, surgiu, ainda, e de forma pungente no que se refere à caracterização do período moderno, o Iluminismo, movimento assim cognominado numa referência direta às luzes, iluminação do pensamento, liberdade em relação ao obscurantismo das ideias, ascendência dos valores relacionados à razão e ao humanismo, diferente do que ocorreu com o Modernismo, que desenvolveu, com valores substancialmente diversificados,

um questionamento dos pressupostos das luzes, derrubando vários cânones sedimentados nessa época (Janson; Janson, 1996).

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

O pensamento moderno enfatiza, dessa forma, o interesse coletivo e se mostra contrário ao irracionalismo das formas sobre-humanas de agir e organizar a sociedade, mas a razão aventada vai ao encontro de um entendimento da ordem e do progresso em um caminho que consagra, em última análise, os efeitos da mecanização, da expansão dos bens comuns, que, na verdade, se configuram como utilitários e de consumo (Janson; Janson, 1996). Sua ética, ainda segundo a perspectiva dos autores supracitados, levanta bandeiras essenciais e absolutamente harmônicas, marcadas com os ideais de progresso, que revolucionam as conquistas de passagens históricas, garantindo o assentamento de um engatinhar nas ciências e nas artes dos tempos antigos, abarcando a Antiguidade Clássica, a Idade Média e o Renascimento.

É fundamental destacar que o Iluminismo inaugura, desse modo, uma razão capaz de desnudar, por meio da crítica, as questões forjadas numa racionalidade superficial, e elege princípios que advogam a causa da luta contra o autoritarismo, à medida que valoriza a transformação das relações sociais e

[...] mantém sua fé na ciência, mas sabe que ela precisa obedecer a fiéis valores estabelecidos por consenso, para que ela não se converta numa força cega, a serviço da guer-

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

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

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

Nessa caracterização do mundo moderno, Hobsbawm (2004) afiança que o século XVIII contava com um mundo agrícola nos primeiros passos de sua expansão, com a disseminação de culturas, como a da seda, a do

milho e a da batata, bem como a de alguns produtos tradicionais tais como a aveia e a cevada, produção de legumes, vinhos e outras matérias-primas industriais, monopolizando a produção, dando-lhe uma característica bastante regional. O progresso de culturas inovadoras, importadas de regiões tropicais e das Américas, todavia, começava a atingir certo avanço e apropriação pelos europeus.

Como afirma Hobsbawm (2004, p. 40), “[...] os mundos do comércio e das manufaturas, e as atividades intelectuais e tecnológicas que os acompanhavam, eram seguros de si e dinâmicos, e as classes que deles se beneficiavam eram ativas, determinadas e otimistas”. Os mercadores, segundo o autor, deram início ao chamado “precoce capitalismo industrial”, porque adquiriam os produtos dos fabricantes ou dos artesãos e se transformavam nos logradores comerciantes da época, já que alcançavam o mercado mundial, expandindo sempre seu potencial de venda.

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

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

É visível que o pensamento se voltava, quase irrestritamente, para o progresso, e o pensador esclarecido, aquele que devotava sua crença a essas ideias inovadoras e revolucionárias, potencializava as possibilidades

de fraternidade, igualdade e liberdade para todos os homens, num exercício individual e coletivo da razão. As ideias iluministas contagiavam, igualmente, o cenário de produção artística e

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

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

Segundo Janson, H. e Janson, A. (1996, p. 309), o Iluminismo, “[...] paradoxalmente, libertou não só a razão mas também o seu oposto: ajudou a criar uma nova onda de sentimentalismo que iria durar quase um século e que se chamaria *Romantismo*”. Há que explicar, entretanto, que a Revolução Francesa, com esse movimento, lançou as bases para a modernidade no século XVIII, o que se diferencia totalmente do Modernismo na arte, concretizado depois, já no século XX.

Com base na organização dos autores, percebe-se que ao Neoclassicismo seguiu o movimento romântico, marcado pelo Iluminismo, como foi

dito, de forma paradoxal, por umavolta à natureza, orientada não só pelo sentimentalismo e pela experiência emocional, mas também por uma exposição maior nos retratos do real perfil dos retratados, sem a polidez tão característica da representação pictórica barroca da corte.

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

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

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

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

De acordo com Canton (2002), o Modernismo inaugura um novo olhar da arte diante dos diversos acontecimentos e das mudanças científicas,

políticas e econômicas no mundo. Significa, em última instância, um abandono da arte acadêmica, fortemente presa às regras até então ditadas pelo conteúdo e pela forma, que são transmutados ao bel-prazer do artista.

A preocupação com o belo e com a perfeição das formas dá lugar à criação e à liberdade. A imaginação artística é intimamente relacionada com a experiência vivida pelo produtor da obra. Para Canton (2002, p. 11), o que une os artistas modernos, nesse período, “[...] é um posicionamento, muitas vezes contestador e sempre inovador, diante das radicais mudanças trazidas pela sociedade industrial”.

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

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

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

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

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

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

ciona no amontoado informe da multidão duas diferentes castas de homens (Ortega y Gasset, 2005, p. 21).

Tal fenômeno pode ser compreendido, em sua verdadeira face, com base na teoria de Bourdieu (2003), que desfaz a tendência elitista do modernismo e explicita a consagração da arte e do artista numa dinâmica mistificada com estratégias dos agentes mais capitalizados na constituição e conservação da hegemonia e dominação que interessavam somente a eles. Nesse sentido,

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

Barbosa (2006) também faz apontamentos pertinentes, que desnudam a realidade fabricada pela sociedade, carregada de concepções bastante

controladas pela *illusio*, e se refere a esse período de forma largamente esclarecedora.

Ainda que houvesse a intenção de rebeldia contra a ordem social vigente, a rejeição do conceito de genialidade e uma crescente consciência do grupo de artistas sobre seu papel social, a apreciação da arte não estava garantida. Como o percurso histórico não é linear e nem garante as necessárias rupturas, o povo mais uma vez, e agora de forma mais intensa, ficou alijado da fruição estética. Infelizmente, séculos e séculos de um excludente processo de sacralização não se quebram facilmente. Como medida preventiva, mais do que depressa as frações dominantes trataram de tomar para si os créditos da criação e apreciação dos bens artísticos. Ou seja, se no começo houve resistência por parte das frações dominantes à recepção das novas poéticas da arte moderna, antes que as classes sociais desprivilegiadas pudesse interessar pela nova arte, a elite cultural tratou de acobertar as influências pop e não ocidentais que as mesmas assimilaram, para legitimar essas criações como criação da elite para elite (Barbosa, 2006, p. 40).

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

Podendo ser revolucionária, a arte extrapola suas possibilidades, que, *a priori*, são vistas como próprias dela e único caminho para sua voz,

não apenas no sentido técnico e estilístico como ocorreu com o Surrealismo e o Expressionismo que, segundo Marcuse (1977), mostraram a necessidade de novos horizontes de transformação profunda na sociedade, colocando abaixo os monopólios capitalistas com o pré-anúncio de seu fim. A revolução das artes, portanto, provoca necessariamente a abertura para a liberdade e o rompimento da coisificação da sociedade, na sua dimensão de verdade, protesto, consubstanciada em seu potencial trans-histórico (Marcuse, 1977).

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

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

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

Fischer (2002) relata que Courbet, em uma carta endereçada ao Ministro das Belas-Artes, na qual recusa o recebimento da Cruz da Legião de

Honra, e por ocasião de seu ingresso como membro na Comuna de Paris, fala do destino mortal da

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

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

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

[...] mero acessório de um órgão sensorial que apreende o mundo exterior, ele é também um homem que pertence a uma determinada época, classe e nação, possui um temperamento e um caráter particulares, e todas essas coisas influem na maneira pela qual ele vê, sente e pinta a paisagem. Todas se combinam para criar uma realidade mais ampla do que o dado conjunto de árvores, pedras e nuvens, elemento que podem ser medidos e pesados. A

nova e mais ampla realidade é determinada em parte, pelo ponto de vista individual e social do artista. É a soma de todas as relações entre o sujeito e o objeto, envolve não só o passado como o futuro, não só os acontecimentos objetivos como as experiências, os sonhos, pressentimentos, emoções, fantasias. A obra de arte une a realidade à imaginação (Fischer, 2002, p. 122).

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

Assim, a arte modernista se desnuda das características “homogeneizantes” e das amarras do período clássico, inaugura novas formas de expressão e criação, utilizando um novo entendimento da arte no prolongamento do pensamento moderno, recusando as classificações hierárquicas anteriores que colocavam em oposição os frutos do trabalho manual e do trabalho intelectual.

A arte é construção, e, como afirma Bosi (1991, p. 14),

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

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

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

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

3.1.1 A pintura modernista

Em meio às transformações incessantes que ocorreram no mundo, indicando atitudes de modernização nos mais diversos setores, a pintura surge, segundo Canton (2002), impulsionada pelos artistas impressionistas,

como a veiculação artística de maior expressão da arte moderna, rompendo barreiras dantes cravadas firmemente no solo da produção clássica.

A atmosfera de liberdade inspira artistas como Pierre-Auguste Renoir e Claude Monet a fazer germinar esse movimento, caracterizado principalmente pela produção de telas ao ar livre, o que significava uma verdadeira reviravolta no mundo das artes, já que as academias de Belas Artes primavam pelas aulas em salas apropriadas para o aprendizado de luz, sombra, perspectiva, composição, além da cópia de modelos (Canton, 2002). Segundo Canton (2000, p. 18), “[...] os dois [artistas] se abriam para uma pintura que captasse uma impressão imediata e verdadeira das imagens, desprovida de tantas normas. Aos poucos, vários outros artistas adotaram essa atitude e esse desejo de liberdade”.

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

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

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

Referindo-se ao momento posterior à explosão impressionista na pintura, Canton (2000, p. 26) relata:

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

Dos diferentes caminhos percorridos pelos diversos artistas nesse momento de rompimento de barreiras, destacam-se aqueles que não apenas foram figuras centrais para a sedimentação viva do Modernismo em suas faces inovadoras, mas também que concorreram para moldar influências fortes e marcantes na trajetória de Portinari, o que produzirá, mais tarde, as bases indispensáveis para análise e entendimento de sua obra. De Chirico, Picasso e Brueghel são autoridades da pintura que dinamizam, para Portinari, a abertura de portas antes impensadas, e soluções que o fazem reorganizar sua poética visual para a particularidade de suas formas e cores.

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

Fabris (1995), na introdução de um livro por ela organizado, destaca que Mário de Andrade comenta esse movimento dialético da pintura em um artigo intitulado “Portinari”, publicado pelo *Diário de São Paulo*. Andrade defende o pintor das críticas feitas pela comunidade artística, na figura, talvez principal, de Lasar Segall. Segue o texto de Fabris (1995, p. 18):

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

De Chirico, apesar de sua irreverência e de uma arte antirrevolucionária, com a qual, segundo Argan (1992, p. 372), “[...] sentiu e denunciou a incongruência da arte nacivilização moderna [...]”, desenvolve um trabalho decalcado dos velhos mestres, em seus sistemas, costu-

mes e modos, e, ainda assim, conclui que, na história da arte, e apenas nela, pode existir arte. Aí reside uma conexão forte com Portinari, que, também em sua relação com Picasso, mantém essa ligação constante com a história da arte, principalmente no que se refere aos processos criativos. Ou seja, a base de inventividade desses artistas estaria intimamente relacionada com uma verdade irrefutável: a de que a interpretação artística de um pintor revela de, alguma maneira, as conquistas da arte em seus diversos contextos, e sua linguagem, apesar de não linear e própria, carregada de intenções particulares, evidencia uma subjetividade diretamente construída nas experiências anteriores, de outras obras, vividas por outros artistas.

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

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

Dos três pintores que influenciaram Portinari, Picasso, com certeza, se destaca pelo grande conflito produzido no pintor brasileiro. Fabris (1996, p. 105) ressalta o caminhode Portinari como “expressionista, eivado de elementos cubistas” na *Série Bíblica* de sua autoria, como também em outras produções como *O Profeta* (Anexo H), *Último Baluarte* (Anexo I),

As *Trombetas de Jericó* (Anexo J), trabalhos com influências evidentes do contato de Portinari com *Guernica*, de Picasso.

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

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

Não poderia deixar de citar outros grandes nomes da pintura, que se localizaram em diferentes movimentos e, de uma forma geral, também lançaram as bases para as pesquisas de Portinari. Georges Seurat, acompan-

nhado de pintores como Paul Signac e Camille Pissarro com o pontilhismo; Paul Gauguin e Henri Rousseau, que deram preferência a uma representação da vida na natureza; Paul Cézanne e Braque, esse último com o constructivismo; Vincent van Gogh, cuja obra se tornou marco para o chamado Expressionismo; Edvard Munch, dono de um estilo pessimista, assim como James Ensor, ambos simbolistas; Gustav Klimt, exemplo do Movimento Secessionista; Matisse, Derain, Vlaminck, Manguin, Valtat, Guérin, Puyé Vuillar com o Fauvismo. Outros ainda do Dadaísmo e do Surrealismo, como Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Max Ernst, René Magritte, Joan Miró e Frida Kahlo, foram figuras de peso na continuidade de inovações que tiveram lugar no cenário artístico contemporâneo, influenciando e inspirando não apenas o pintor, mas muitos artistas até os dias de hoje.

3.2 MODERNISMO NO BRASIL

3.2.1 Pintura modernista no Brasil

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

Mais tarde, sua obra foi comparada à de Portinari, de forma bastante incisiva, no meio artístico, principalmente por Mário de Andrade, que se

encantou com a produção portinaresca desde a primeira exposição do pintor. Mário tornou-se admirador aberto de sua obra, e os elogios, que antes eram dedicados a Segall, passaram quase inteiramente a ser feitos a Portinari. Fabris (1995, p. 21) resgata esse devotamento de Andrade, que, ao fazer suas considerações estéticas, vê em Segall “um grande pintor e um artista de profunda seriedade e honestidade artística”, e em Portinari o “criador genial”.

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

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

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

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

Mário de Andrade, em Fabris (1995, p. 28), celebra Portinari como o artista responsável por retomar a tradição de Almeida Júnior na brasiliade e, além disso, realizar uma “obra de sentimento nacional”. O próprio Portinari, falando a Plínio Salgado, afirma: “Almeida Júnior, que é do tamanho do maior pintor da França, abriu picada para a pintura brasileira [...] o seu exemplo continua enchendo os nossos museus com a sua grandeza esquecida de todos” (Portinari, 1930 *apud* Fabris, 1995, p. 28).

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

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

o que viria depois deles, contagiando a arte de um espírito de liberdade e criatividade intensas.

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

3.2.2 Portinari e o Modernismo

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

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

Com anseio de interpretar de forma honesta e sincera o meio brasileiro, pintou a obra *Baile na Roça*, um retrato da sua vida no interior do

país, que não foi bem recebida pela Escola de Belas Artes. Entendendo a necessidade de pintar o que momentaneamente agradava os Salões da Escola de Belas Artes, o pintor se dedicou ao retrato, ganhando medalhas nas exposições, colocando-se em posição de concorrer para o maior dos prêmios: o prêmio de viagem.

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

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

Suas pinceladas e cores ganharam aspectos expressionistas e realistas, que se combinavam com um firme objetivo de retratar crianças, mulheres e homens de sua terra. Em depoimento de Bento Antônio (2002, p. 44), por ocasião da aproximação do centenário de Portinari no ano de 2003, lembra: “[...] fazer telas tendo como temas as cenas de Brodósqui, com suagente humilde e sofrida, apresentar um Brasil ainda não revelado e que

permanecia virgem em seu espírito tornou-se o alto propósito que motivou Portinari".

De acordo com Balbi (2003), em 1934, a obra *Despejados* inaugura a temática social em seu trabalho, juntamente com outras formas do acervo grandioso de obras que retratam a situação do homem brasileiro, que recebem títulos como *Lavrador de café* (Anexo K), *Estivador* (Anexo L), *O Sorveteiro* (Anexo M), *Operário* (Anexo N), o que demonstra a preocupação do artista em desnudar a vida humilde utilizando a paisagem de Brodósqui, sua terra natal, onde vivenciou uma infância de pobreza, como pano de fundo para sua produção.

Com a tela *Café* (Anexo O), Portinari tornou-se conhecido internacionalmente por ocasião do recebimento de uma menção honrosa, na exposição Internacional de Pinturas do Instituto Carnegie de Pittsburg.

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

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

Uma frase de Callado (2003, p. 57) leva ao entendimento da intensidade e comprometimento do pintor, que ficou conhecido como um dos mais importantes da pintura modernista brasileira e o pintor "oficial" do

Brasil: “[...] a devoção de Portinari à arte clássica e sua fé no desenho fizeram dele um modernista sério, inimigo de facilidades e improvisações”.

Fabris (1996, p. 18) esclarece que, embora tenha se firmado como pintor modernista e questionado a academia e a disseminação de uma cultura da disciplina, no século XX,

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

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

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

É possível perceber, em seu trabalho, um esforço árduo para a construção de uma poética visual própria, e, mesmo com a ascendência do Cubismo, que lhe remetia a deformações num caminho essencialmente expressionista e com a coincidência de diálogos constantes com a história da arte, que ele e Picasso travam a todo instante em suas telas, Portinari primou pela sensibilidade, alcançou o equilíbrio entre o entendimento da função social da obra como parte do universo cultural mais amplo e sua personalidade criadora. Sua deformação se mostrou mais controlada, harmonizando as formas e as ideias.

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

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

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

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

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

Sendo assim, como visualizar a arte de Portinari tendo em vista essas realidades? Qual é a relação dessa visão com a ideia de modernidade, que perpassava o grupo modernista brasileiro? Algumas análises apontam os limites entre a concepção de arte modernista do pintor e os cânones do modernismo em seu berço, o que também ocorreu, sem dúvida, com a arte modernista no Brasil, envolvendo os demais artistas de renome da época. De acordo com Fabris (1996, p. 160),

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

Os fatores aos quais a autora se refere figuram em um contexto de intenções voltadas para a “atualização” das concepções de obra de arte e de artista, o que significa, na verdade, um desejo premente de reformulação desses conceitos. Fabris (1996, p. 160) pontua que a concepção de arte modernista dos artistas brasileiros não foi marcada

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

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

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

No país, a expressão plástica se estriba na construção de uma iconografia nacional, que conjuga elementos como as evocações da paisagem do interior, o homem popular, a cidade, signos culturais ligados ao passado, bem como o campo, conservando os sinais da infância do país e do artista. Em outros termos, a modernidade brasileira é localizada na busca por uma linguagem plástica que opta claramente pelo realismo; o moderno é calçado em sustentáculos, que despertam nos artistas brasileiros a necessidade de dar resoluções às dificuldades por que passava o Brasil. Referindo-se a Portinari, Fabris (1996, 162) explicita que

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

dinada à presença humana, que acaba por conferir-lhe um significado preciso.

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

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

3.3 MODERNISMO, MODERNISTAS, INFÂNCIA E PORTINARI

É imprescindível resgatar o fato de que a criança ganhou espaço preponderante no mundo moderno por meio da instituição escolar, ou seja, a modernidade se apropria da categoria da infância e transforma o ser infantil no aluno, inaugurando um novo entendimento no que se refere ao

campo da educação e seus estudos. A cultura moderna, nesse sentido, fala das escolas como o espaço propriamente dito do tratamento adequado a ser dado às crianças, combinando a expressão moderna de identificação dos pequenos com as disposições mais acertadas de comportamento e boas maneiras com as quais eles devem ter contato.

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

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

Para a autora, a abolição da escravatura foi responsável pelo respeito ao trabalho manual, que coincidiu com a inversão do trabalho físico pelo mecânico. Houve uma renovação dos valores voltados para as artes ligadas à indústria em detrimento das Belas Artes, ainda consideradas

artigos de luxo. O ensino da arte era, contudo, o ensino do desenho; eram observadas as precisões da linha e do modelado, ou seja, sobrepujava o lado técnico dostraçados, o sentido utilitário e pragmático do seu uso. A escola considerava o desenho mais como uma forma de escrita do que uma arte plástica. O desenho evidenciava uma outra forma de comunicação, às vezes mais exata, detalhada, que ilustrava o pensamento com maiorprecisão.

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

Rui Barbosa, responsável pelos Pareceres do ensino primário, entre outros, também se deixou dominar, de acordo com Barbosa (2005), pelo viés do movimento romântico, dando à arte uma concepção moral no início do século XX. O bom, o justo e o belo andavam de mãos dadas nessa obra pedagógica ética, ligada à observação da natureza. Houve, pois, uma adaptação dos modelos estrangeiros ao Brasil.

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

Nesse momento, a pedagogia experimental exercia influências na educação em geral e na arte-educação. A manifestação da criança, a sua expressão, começou a ser valorizada e investigada por meio do desenho, e sua imagem extrapolou a de miniadulto. O ensino dava os primeiros pas-

sos rumo à concepção de que o processo de ensino deveria submeter-se ao modo como a criança reage ao mundo. Uma aproximação com a psicologia inaugura um respeito ao grafismo infantil. À criança, começa a ser permitido encontrar, em sua própria imaginação, os modelos para sua produção (Barbosa, 2005).

Ressaltando a importância dos modernistas no despertar de um olhar diferenciado para a criança e comentando sobre o papel da psicologia nesse contexto, Ana Mae Barbosa (2005, p. 112) assim se expressa:

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

Ainda segundo a autora, Anita Malfatti

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

Informações de Barbosa (2005) esclarecem que, de 1927 a 1935, as repercuções da famosa Semana encontraram eco na educação formal e na educação artística. Houve um verdadeiro despertar no entendimento

nacional sobre a educação da criança. Com o objetivo de democratizar a sociedade, o Movimento da Escola Nova inspirou reformas educacionais nos diferentes estados brasileiros, imprimindo um pensamento que considerava o aluno o centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, sem uma preocupação com a transmissão do conhecimento, mas, principalmente, com a formação, nas escolas, de pequenas comunidades favoráveis ao trabalho em conjunto.

Os conteúdos tradicionais eram vistos com críticas e pensadores importantes fizeram parte do Movimento, pregando a importância da espontaneidade da criança, tal como o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), expoente na América. Esse movimento perdeu força com o regime ditatorial no Brasil e, mais tarde, foi recuperado em outros moldes, não os científicos, mas especificamente políticos.

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

Como conta Faria (2002, p. 45), mesmo antes de integrar o Departamento de Cultura, por volta de 1929-30, Mário de Andrade,

[...]através de artigos publicados, já demonstra atenção em relação à arte infantil e à arte proletária. Indo além da questão artística, mesmo dizendo que não gostava de política, acabou juntando arte e política no seu conceito de

arte em ação, dedicando sua vida ao DC, onde refinou seu compromisso com as questões sociais [...].

A época e a vida paulistana estavam embuídas de um sentimento que considerava a criança como adulto ainda incompleto, sem competência, e as medidas em prol desse ser se direcionavam a ações assistencialistas, que enfatizavam iniciativas relacionadas à alimentação, à saúde, à sobrevivência. De acordo com Faria (2002, p. 47), às crianças daquele contexto,

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

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

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

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

[...] estou num posto importante que me deram na Prefeitura, imagine só: Diretor do Departamento de Cultura e Recreação. Vou criar bibliotecas populares, já estamos com três parques infantis pra crianças dos bairros operários, criando uma biblioteca Brasiliiana, dirigindo o Teatro Municipal, lançando uma biblioteca infantil, organizando as grandes festas populares, dia da raça, fim de ano, carnaval, enfim cuidando de tudo (Andrade, 1935 *apud* Fabris, 1995, p. 50).

Outras iniciativas, com enfoque especial na infância, foram realizadas pelo poeta durante a gestão da Prefeitura, entre os anos de 1935 e 1938. De acordo com notas de Fabris (1995, p. 50) referentes ao mesmo período,

Mário de Andrade dedica-se quase que exclusivamente ao Departamento de Cultura e Recreação, criando parques infantis (nos quais eram ensinadas noções de folclore), várias modalidades de biblioteca (circulante, ambulante e infantil), a Discoteca Pública, o Arquivo da Palavra, a Orquestra Sinfônica, o Coral Paulistano, um conjunto vocal madrigalista, um trio e quarteto de cordas, um Laboratório de Fonética, a Sociedade de Etnologia e Folclore (em colaboração com Dina e Claude Lévi-Strauss). Dá início à construção do prédio da Biblioteca Central (futura Biblioteca Mário de Andrade) e amplia consideravelmente seu acervo.

Institui um curso de Folclore, a cargo de Dina Lévi-Strauss, cujo objetivo básico é formar pesquisadores aptos a realizar trabalhos de campo e a reorganizar as seções etnográficas dos museus brasileiros. Projeta a fundação de uma escola de gravura, de uma galeria para exposições de artes visuais, de alguns museus, entre os quais um de reproduções, de um laboratório cinematográfico para a realização de filmes científicos e educativos.

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

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

O pintor, de forma íntima, sentia-se identificado com o ensino e considerava a pintura mural um elemento precioso de educação, de influência coletiva, que resgata o sentido irradiador da arte e da experiência pedagógica frutífera. Fabris (1996, p. 55, grifo do autor) relata que

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

Portinari dialoga fortemente com essa postura diferenciada em relação ao ensino, mas também em relação à criança, à infância. Suas convicções se materializam na força plástica de suas figuras que evocam uma concepção social de infância, até mesmo nas obras que reproduzem o tema dos retirantes, por exemplo. Essas telas procuram recompor um cenário vivenciado e visto por ele quando criança, e sua visão da criança morta, da criança que chora por comida, por tristeza, por fome e por uma vida melhor lembra, em muitos aspectos, a figura explorada do ser infantil nos cafezais, a dos pedintes nos semáforos que hoje povoam o Brasil e as ruas das cidades brasileiras. Possivelmente, essas crianças seriam núcleo de sua arte se ele ainda estivesse vivo.

A infância nunca deixou de comovê-lo, de extrair dele sentidos marcantes em diferentes nuances, da brincadeira, dos jogos, e ainda sua parcela de dor no universo da pobreza e do sofrimento. Fabris (1996, p. 48, grifo do autor) nota, em seus quadros, que evidenciam temas do fundo de sua memória,

Uma diliação do sentido espacial, como se o pintor remorasse a praça de Brodósqui com os olhos de criança e lhe conferisse dimensões quase gigantescas, acentuadas pelo sentimento de infinitude que é o verdadeiro elemento organizador da composição. Tanto as figuras dos

trabalhadores quanto os jogos infantis fazem parte daquele grupo de obras que Portinari considera mais pessoais e menos sujeitas a uma visão convencional, por terem sido vividas anteriormente: *“As imagens que ali se afirmam, a bola de meia, os pés descalços, os trancos, as caneladas, a cerca de pau, tudo isso são imagens impressas na minha memória, que se reúnem e gritam a um esforço evocador, que cruzam os caminhos do meu mundo secreto [...]”*

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

Sem dificuldades, é possível apreender a força de uma arte que busca a brasiliade moderna em suas deformações, que crava o olhar nos objetos da cultura nacional e os documenta numa iconografia eminentemente brasileira, com o mastro de São João, o baú, mastambém com a gangorra, o pião, a pipa, num movimento que expressa, ao mesmo tempo, aspectos sociais, infantis e educativos de sua produção. Fabris (1995, p. 30) relata um trecho no qual Mário de Andrade (1963) fala da pintura muralista de Portinari, ressaltando que: “De eruditæ riquíssima de invenções, sua pin-

tura torna-se acessível, mais realista, ainda mais deformadora, dando vida a uma obra educativa, impressionante, dinâmica, duma força prodigiosa".

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

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

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

Infância dos sonhos, símbolo da imaginação, de criatividade, devaneio, inspiração e felicidade; infância de verdade... Talvez a sua arte pos-

sa enriquecer nossos dias, nossas vidas, nossas aulas, nossas concepções, nossos conceitos, nossas representações. Talvez precisemos da visão de um artista assim engajado para entender que tudo na vida exige um sentido, um significado.

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



CAPÍ- TULO QUATRO

REPRESENTAÇÕES
DAS CRIANÇAS
A PARTIR DE
PORTINARI

“Sabem por que é que eu
pinto tanto menino em gangorra
e balanço? Para botá-los no
ar feito anjos” (Portinari, [20--?]).

Neste capítulo, serão resgatados os aspectos destacados que permearam este estudo, dando ênfase especial à obra de Portinari rumo ao entendimento da sua concepção de infância. Para tanto, foi realizada leitura e análise de imagens emblemáticas da infância retratada pelo pintor e, com base nas apreensões feitas enquanto educadora de crianças, evidenciam-se características de sua poética visual. Além disso, algumas opiniões de outros artistas sobre o pintor e sua produção são comentadas concretizando assertivas que englobam tanto críticas a ele quanto seus valores plásticos.

4.1 ANÁLISE DAS OBRAS

Qual seria, afinal, a concepção de infância retratada nas obras de Portinari? Antes de adentrar na análise das obras escolhidas para comen-

tários acerca das concepções e ideias que as telas evocam, será necessário explicitar o caminho percorrido nesta parte da obra.

A leitura das imagens apresentadas foi influenciada principalmente pelo contato com a obra de Buoro (2003)¹, que desenvolveu estudos sobre a arte, seu ensino e o olhar significativo que deve ser direcionado para o texto artístico, criado e desenvolvido nas telas e trabalhos dos artistas. As impressões da autora se aproximam muito do que, neste trabalho, acredita-se ser válido ressaltar em uma proposta de análise das obras dos pintores. Assim, a obra de Portinari será comentada segundo os ensinamentos de Buoro (2003), que conseguem aclarar o sentido enriquecedor e sensibilizador da experiência estética. Algumas interpretações da obra de Portinari já foram mencionadas, e a intenção é resgatar algumas dessas observações e concluí-las, revelando uma visão pedagógica e, ao mesmo tempo, estética, especialmente pelas grandes possibilidades que cercam a temática.

A educação do olhar proposta por Buoro (2003) também foi escolhida pela relação íntima que proporciona com a História da Arte, característica forte da obra de Portinari, assim como da de Picasso, grande influenciador da pintura portinaresca. Não se adentrará na relação com a Semiótica que Buoro (2003) constrói, mas foi possível apreender, de sua teoria, elementos importantes para realçar, sobretudo, a relação da arte com a educação.

Outro elemento que exerceu grande influência na escolha da autora é sua defesada força das imagens, e como ela deve ser considerada como presença insubstituível no processo educativo. Sendo assim, é preciso “[...] observar essa presença como algo que atua sobre a sensibilidade e

¹ A autora Anamelia Bueno Buoro é professora de História da Arte, doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, e a obra consultada é fruto de sua tese de doutorado.

os afetos dos leitores" (Buoro, 2003, p. 35). Esse alerta justifica também a escolha das imagens de Portinari no contexto de um estudo envolvendo a educação, já que sua obra pode ser considerada referência fundamental para a discussão da arte e da infância no seu potencial educativo.

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

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

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

Esse "olhar leitor", imbricado na leitura da imagem e da obra como algo vivo, torna-se realidade concreta nas telas de Portinari, visto que, em sua obra, a imagem foi construída e trabalhada com o propósito de ativar o olhar consciente e preparado para uma relação significativa. Ademais, em sua produção, é possível captar a imagem como ferramenta educativa, porque traduz um cuidado estético apurado e prenhe de significados.

Na leitura de imagem, há outro desafio invocado pela autora: o de extrapolar a leitura das obras baseada apenas nas informações biográficas do pintor e nos acontecimentos históricos e sociológicos, ou seja, que essa leitura instaure a busca do valor estético da obra por meio da linguagem gerada pelo trabalho do pintor. Assim, com a leitura de imagens, procura-se desvendar a poética visual de Portinari, os conteúdos expostos em sua pintura, quando da construção de telas que envolvem a infância, contando também, mas não exclusivamente, com o aporte de informações biográficas, sociológicas e históricas, sem deixar de mencionar o aspecto pedagógico e educativo.

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

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

As observações de Buoro (2003) constituem uma pequena parte da complexa teoria da Semiótica Discursiva, que constrói um método de leitura da imagem segundo os pressupostos de Greimas, também exercitados pela autora. O escopo, neste trabalho, é aproveitar e retomar os caminhos da visibilidade para a visualidade, aprofundando questões nela propostas, num exercício da leitura de imagem.

A leitura, nesse momento, impõe alguns desafios: a escolha de algumas obras de Portinari, totalizando oito delas. Com a análise empreendida,

busca-se dar conta não apenas da poética visual de Portinari, destacando elementos marcantes da sua composição, mas também das representações, ligações, relações que a obra estabelece com a concepção de infância. Outro desafio refere-se à potencialidade e à riqueza desse exercício, no sentido de aproximar o leitor do que Buoro (2003) chama dos sentidos diacrônico e sincrônico que abarcam a linha do tempo em termos de história e contexto social, considerados na rede complexa da História da Arte. Nesse sentido, a leitura da imagem portinaresca é o fechamento e o ápice deste estudo, confirmando, inclusive, a função educativa das telas e sua íntima conexão com o tema da infância.

A escolha das obras transformou-se em uma das preocupações mais recorrentes durante este estudo, não apenas pelo acervo numeroso de Portinari ou pelo receio de privilegiar uma leitura mais qualitativa, mas, sobre tudo, em virtude do objetivo de selecionar aquelas que pudessem realmente representar com fidelidade e verdade os sentidos mais pertinentes à infância e os elementos educativos que foram destacados até este ponto.

Durante este estudo, foram encontradas contribuições de um discípulo de Portinari, IsraelPedrosa², que tece comentários similares aos de Buoro (2003) quanto ao olhar e ao exercício de uma visão mais apurada e consciente, referindo-se, especificamente, aos artistas e demais aspirantes da leitura da imagem. Para o autor,

O ato de ver do pintor, na busca do aprendizado do olhar, ultrapassa o dado puramente sensorial, transformando-o em complexo fenômeno perceptivo coadjuvado por inda-

² Israel Pedrosa é conhecido como pesquisador da cor. Foi fundador da Cadeira de História da Arte na UFF, estudou na Escola Superior de Belas Artes de Paris entre 1948 e 1950. Colorista exímio, sócio honorário da Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABC), acumula ainda outras funções nesse horizonte da Arte.

gações e pelo acervo de conhecimentos, aspirações, sonhos e fantasias do artista. Assim, todo novo conhecimento adquirido amplia a capacidade perceptiva do pintor. O que é válido também para todos os homens que se preocupam com a acuidade visual (Pedrosa, 2004, p. 109).

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

Na leitura da imagem empreendida, esse conceito é importante, já que a interpretação da obra é feita considerando-se a cor como expressão máxima das qualidades da pintura, além de materializar, com maestria, a mensagem passada pelo pintor. A cor, dessa forma, contribui para a sensibilidade do olhar, para o aprendizado da visão, para o “olho armado”, expressão de Murilo Mendes, citado por Pedrosa (Mendes, 1930 *apud* Pedrosa, 2004, p. 118).

Assim, a sensibilidade pode ser desenvolvida tal como o conhecimento, e Portinari considerava-se afortunado por conseguir transitar por esses aspectos, aprofundando, a cada obra, a técnica e o olhar sensível. De acordo com Pedrosa (2004, p. 117), “Candido Portinari, um dos maiores coloristas de nosso tempo, confessou a Augusto Frederico Schmidt que se considerava completo por ter sabido entrelaçar vocação e formação [...]”.

Um legado importante de Pedrosa (2004) que será válido na leitura das obras são as diferenças básicas importantes que ele estabelece entre a

ciência do desenho e a ciência da pintura, o que faz com base nos postulados de Leonardo da Vinci. O autor afirma:

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

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

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

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

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

4.1.1 Leitura das imagens

Para fazer a leitura das imagens e alcançar essas impressões, o desafio foi escolher as obras para análise em um conjunto de muitas. As opções se fecharam em torno de oito, integrantes do Projeto Portinari³, veiculado na internet. O projeto reúne desenhos, estudos, levantamento e catalogação de quase 5 000 obras e aproximadamente 30 000 documentos relacionados a pinturas e trabalhos do pintor divididos em: Acervo, Centenário Portinari, Portinari para Crianças, Cândido Portinari – Catálogo Raisonné, English, Archive.

No processo de investigação seguido, percorreram-se itens como Obras, Obra Conjunto, Pessoas, Entidades Documentos, Eventos, Visita Guiada e Biografia. A opção a partir do item Obras foi a de ampliar este estudo. Em Obras, foram encontradas: Todas as Obras, Tema, Técnica, Cronologia, Descrição, Dimensões, Pesquisa. Já em Tema, identificou-se: Social, Cultura Brasileira, Histórico, Religioso, Retrato, Natureza, Natureza Morta, Figura Humana, Não Figurativo, Diversos. Optando pela Cultura Brasileira, descobriu-se: Casamento na Roça, Circo, Dança, Espantalho, Festas Popula-

³ Disponível em: www.portinari.org.br.

res, Jangada, Jogos Infantis, Músicos, Tipos Populares. Porém, limitou-se a escolha ao item Jogos Infantis, que se divide em 20 tipos de brincadeiras e 9 brinquedos.

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

As obras se repetem em alguns itens, de acordo com a temática. A obra *Paz*, por exemplo, como alude a várias dessas brincadeiras e brinquedos, aparece tanto no tema Brincando no Balanço ou Brincando na Gangorra quanto no tema Arapuca, e isso acontece com outras telas. A dificuldade era limitar a análise a algumas obras, sem deixar de mencionar aspectos importantes, marcantes da composição e valores plásticos do artista.

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

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

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

Passa-se, agora, à análise das imagens, na perspectiva de que o contato visual com a obra confirme a concepção de infância em Portinari e como pode servir de diálogo e apoio na discussão da criança e da infância. À medida que o olhar encontra respostas nas formas construídas, no movimento das linhas e na figurativização das imagens e da cor, a reflexão sobre a criança, a concepção de infância e, finalmente, a educação poderão emergir.

4.1.2 Década de 1930

As obras da década de 1930 selecionadas intitulam-se *Ronda Infantil* (1932), uma pintura a óleo em tela, de 39 x 47 cm, assinada e datada na metade inferior à direita, que faz parte de Coleção particular, São Paulo, SP; e *Futebol* (1935), também uma pintura a óleo em tela, de 97 x 130 cm,

assinada e datada no canto inferior direito, e integra uma Coleção particular, Rio de Janeiro, RJ.

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

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

O plano da tela é recortado em quatro partes por ruas que fazem uma intersecção, formando uma cruz, cujo centro ou ponto de conexão está na parte superior esquerda da tela, sugerindo, em sua materialidade horizontal e vertical, a continuação da paisagem. O horizonte encontra refúgio na reprodução do céu, que alude a um dia de clima fechado, com nuvens que pressagiam chuva e vento, tingindo a parte superior da tela com cores que se misturam e reforçam tons azuis, lilases e brancos acinzentados. As

manchas de cor parecem surgir de pinceladas curtas, e o contraste entre o céu e a terra é conseguido pela articulação de cores frias e quentes, representadas, respectivamente, pelos elementos que predominam na parte superior e inferior da superfície da pintura. Linhas sinuosas distinguem-se no desenho das figuras e da paisagem, o que mostra um terreno acidentado, uma pequena cidade circundada por morros e descampados sem ocupação.

FIGURA 1 – Ronda Infantil – 1932



Fonte: Portinari (1932).

Os atores que protagonizam a cena principal da obra atraem a percepção visual para uma organização significativa, que tende a se movimentar no sentido anti-horário, o que é sugerido pelo posicionamento de algumas das crianças, especialmente três delas, na parte superior da roda, e também pelo direcionamento do olhar da maioria que pende para a direita. Dez crianças formam o total de componentes da brincadeira, com exceção da que se encontra fora da roda, talvez por ter perdido o jogo que a brincadeira propõe. É possível que essa criança tenha sido a primeira a ser destituída do direito de permanecer em círculo, com as demais, o que lembra as regras da maioria das brincadeiras de roda, nas quais, aos poucos, os participantes são eliminados para que o jogo tenha continuidade, até que haja um único remanescente.

Cinco crianças encontram-se descalças e seis, calçadas, incluindo-se a que se encontra a observar as demais. Do total de 11, apenas 3 são meninas, o que se observa pelo vestuário e pela caracterização dos cabelos e alguns acessórios. Com efeito, a representação de meninas na obra de Portinari parece ganhar mais destaque após a década de 1940, talvez pelo nascimento de sua neta, Denise. O tipo de brincadeira reproduzida na obra indica a vivência das cantigas, que embalam a movimentação, o que não poderia ser destacado na representação em voga, já que as crianças, nessa cena, não parecem estar cantando, mas observando umas às outras de forma bastante atenta. As figurantes foram representadas em dimensões maiores que a paisagem, o que dá a entender que o pintor imprimiu à cena uma certa profundidade, possivelmente amenizada pela relação íntima entre todos os elementos da figurativização.

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

A concepção de infância encontra-se na evocação de uma cena que confirma uma adaptação plástica das reminiscências de Portinari na vastidão da terra marrom. Fabris (1996, p. 33) destaca a seguinte afirmação de Mário Pedrosa no que refere à representação dessa temática:

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

Na pintura em foco, é possível ler uma mensagem clara, que fala aos ouvidos e corações atentos dos apreciadores de arte, educadores e artistas, mensagem que ressoa em uma discussão cujo objetivo é deixar evidente uma realidade possível e necessária para as crianças. Essa discussão

são emerge de suas necessidades e demarca a emergência de mudanças na realidade construída. Pode-se ver Portinari como um desses meninos na roda, gritando, aos mais céticos, que ainda é possível brincar, girar a roda no sentido contrário das imposições de regras e horários que aprisionam a infância livre e despojada. Pode-se ouvi-lo dizer que a criança não perdeu a pureza do riso e do movimento sem direcionamento, o que se contrapõe aos objetivos impostos pela sociedade do capital. Pode-se perceber, ainda, o esforço do pintor em cultivar um olhar sensível para a realidade infantil, um esforço que encontra ressonância nas palavras de Friedmann (2005, p. 93), que tem restrições aos jogos eletrônicos e salienta a

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

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

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

Na esteira dessas afirmações que remontam ao sentido e significado simbólico da brincadeira e do brinquedo, a arte recupera, no olhar sensível, os traços universais característicos de sua linguagem. Ao mesmo tempo, com a linguagem artística e simbólica do brincar, a imagem evoca a consciência de relações potencialmente embebidas de sentidos. Essas relações mostram, pelo “olhar armado”, representações e concepções, conteúdos estreitamente ligados à história do homem, à realidade humana universal e à criança como personagem inicial dessa manifestação complexa. Portinari insere suas telas nesse universo, querendo, com isso, evidenciar sua compreensão e o alcance desse tipo de imagem.

Ronda Infantil, assim como outras obras do pintor, reaviva o tema das brincadeiras, lembrando aos leitores das imagens que a arte, na representação das crianças, recupera elementos muitas vezes esquecidos na rotina diária do ensinar e ignorados nos currículos cada vez mais engessados das escolas. Para Buoro (2003, p. 41), além de “produção sensível”, a arte é uma

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

O ensino da arte figura, pois, como um dos caminhos para o exercício do olhar sensível, e a obra de Portinari desponta como relevante nessa prática, visto que, na sua trajetória, muitas vezes, esteve presente a luta por uma produção que instigasse o estímulo ao conhecimento, ao pensamento

e que possuísse, acima de tudo, significado e relação com a história do país e a realidade da terra.

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

A segunda obra, *Futebol* (Fig. 2), confirma a fase característica da década em questão: a escolha por cores dominadas pela tonalidade marrom, que insiste em abranger a tela quase toda, numa profusão de elementos que integram paisagem e personagens que atuam na cena marcada pela temática da brincadeira/jogo entre crianças.

A cena projeta e confirma o nome do jogo e da tela *Futebol*, e a imagem não deixa dúvidas quanto à movimentação presente na figurativização das formas destacadas. Novamente, existe o contraste entre céu e terra, marcado justamente pela oposição de cores que se suavizam um pouco, pois, agora, o firmamento não prenuncia chuva ou tempo fechado.

A suavização foi obtida com a menor quantidade de nuvens, mas apresenta o que Pedrosa (2004, p. 73) chama de “degradação dos matizes no ar”, que é atingida, conforme Leonardo da Vinci, pelos elementos que se juntam na figurativização para tornar “sensível a distância dos objetos”. Assim, o que se percebe é um escurecimento do branco no sentido da coloração do ar que o envolve. No céu representado, a pinelada, por efeito da “aeração”, nessa perspectiva, escurece alguns tons à medida que a distância aumenta. Segundo Pedrosa (2004, p. 74),

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

As sombras projetadas no chão terroso são outro indicativo do tempo pela incidência da luz, sugerindo a reprodução de uma tarde ensolarada em que o sol tende a se pôr à esquerda, possível oeste da configuração da paisagem no espaço. No plano inferior do terreno, os meninos jogam bola, espalhando-se pelo centro da figura, exceto três deles, que estão posicionados mais à direita, no canto superior da tela. São 11 meninos, um time de futebol completo, mas a postura deles não denuncia como se deu a divisão para o jogo, nem mesmo as regras, já que o gol não pode ser divisado com clareza. Tocos de árvores, ali presentes, poderiam fazer as vezes de traves, mas há três desses tocos, o que deixa a dúvida.

Pela dimensão que foi representada, a bola lembra as de meia, feitas de forma artesanal, mais macias e com tamanho menor do que as industrializadas. Os meninos estão todos descalços, parecendo se movimentar com vigor, apesar das várias pedras ao alcance de seus pés, característica própria

do jogo, que, muitas vezes, rende safanões, empurrões e contato físico permanente entre os jogadores.

FIGURA 2 – Futebol – 1935



Fonte: Portinari (1935).

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

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

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

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

Uma casinha modesta figura acima das três crianças mais isoladas do jogo. O telhado tem a cor de terra; as paredes, tons pastéis; e a porta é colorida por um matiz próximo ao lilás, que também colore duas pequenas janelas localizadas na parede lateral mais exposta na pintura. A casa é rodeada por uma cerca de cor idêntica à da porta e das janelas. À sua frente, perto da cerca que se vê na parte dianteira da casa, existe um mastro com uma bandeira que evoca as tradições religiosas, no qual estão estampadas figuras de santos e do provável padroeiro do local. Outro mastro, bastante alto e em formato de cruz, surge na frente do cemitério, uma seta fina o trespassa na parte superior, justamente onde a cruz se forma. Ela aponta para o céu, formando uma diagonal, e o que parece uma pequena escada está paralela a ela, apoiada nas pontas esquerda e superior da cruz em questão.

O plano da expressão é tomado por figuras vibrantes, que respiram vivacidade e, mesmo presas em tela modesta em dimensões, trazem mensagens grandiosas, as potencialidades de personagens que se agigantaram nos trabalhos murais e afrescos do pintor, comentados por Oswald de Andrade (1930) e destacados por Fabris (1996, p. 36) em sua obra.

Um dia, plástico e vermelho, todos eles rebentarão as molarduras que os oprimem, todos partirão, as negrinhas, os negrinhos, o menino da arapuca, o operário e o sorveteiro, os futebolers descalços, o mestiço, a índia e a cabeça beethoveniana de Pilar Ferrer – partirão para o imenso conclave da pintura mural.

Os motivos da pintura também provocam lembranças e convidam o olhar leitor a se deliciar com a simbologia da nacionalidade, da religiosidade e da infância, presentes na obra analisada. O identificador nacional pode ser evidenciado novamente pela referência ao cunho rural do país, materializa-

do não apenas pela terra, pela cidadezinha típica do interior, mas também pelos animais de trato agropecuário em seu *habitat*, o campo em forma de pastagem, marcadamente nacional. O próprio jogo é uma referência forte às práticas brasileiras, já que o futebol aparece como um emblema da cultura cultivada e honrada na pátria verde-amarela, mesmo na época retratada. A religiosidade se expressa na materialidade dos mastros, marcados pela bandeira que evoca os santos e celebra as festividades características do povo interiorano, e pela cruz, que retrata a presença da crença no símbolo cristão.

Mais uma vez, a concepção que envolve a infância é abertamente confirmada pelas figuras centrais da pintura, que remetem o leitor ao mundo infantil da brincadeira livre, representada pelo popular jogo da bola, o futebol. Ligada, segundo Friedmann (2005, p. 90), “à disputa do globo solar entre duas fratrias antagonistas” em sua ascendência social, essa brincadeira fala das originais atividades do ser humano que foram legadas ao ser infantil como o herdeiro consagrado das manifestações lúdicas. Para a autora, “No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo” (Friedmann, 2005, p. 88).

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

olho armado, demonstrando a existência de “[...] um tempo e modo diversos daqueles que o cotidiano determina” (Buoro, 2003, p. 48).

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

O pintor rememora suas vivências infantis dos jogos com a bola, recorrendo a elementos que marcam sua passagem pela terra arenosa e pelo povoado e, por meio de imagens repletas de plasticidade, ensaia o ritmo leve da natureza infantil, recria um espaço de liberdade, de companheirismo, da gargalhada fácil em um tempo em que as maiores preocupações são o medo do bicho papão e das figuras mal assombradas. Nessa época, normas eram experimentadas nas regras das brincadeiras, não havia a rigidez que a realidade impõe hoje aos pequeninos. Era um tempo em que as crianças podiam ser realmente crianças pelas mãos de um pintor que soube entender e captar seus desejos e que produziu, nesse conjunto de trabalhos dedicados à infância, suas telas de “melhor porção” (Bandeira, 1964 *apud* Fabris, 1996, p. 34).

4.1.3 Década de 1940

As obras da década de 1940 selecionadas são *Menino com Estilingue* (1947), uma pintura a óleo em tela, de 100 x 60 cm, assinada e datada no canto superior direito, parte da Coleção particular, Rio de Janeiro, RJ., e *Menino com Pião* (1947), também uma pintura a óleo em tela, de 65 x 54 cm, assinada e datada no canto inferior direito, pertencente aos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, RJ.

FIGURA 3 – Menino com Estilingue – 1947



Fonte: Portinari (1947a).

A verticalidade da tela de *Menino com Estilingue* (Fig. 3) apresenta-se na primeira apreensão visual, e o olhar leitor é atraído, quase instantaneamente, para a figura do menino que domina o cenário. Sua expressão triste e serena é bem demarcada, os olhos grandes direcionam-se para o apreciador da obra, e todo o posicionamento do menino indica uma estrutura de fotografia, como se ele houvesse pousado para o pintor/fotógrafo.

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

A figurativização central remete à imagem específica de um menino simples, de olhar de sofrimento que prende a observação por demarcar a expressão facial e corporal. O fundo da tela permanece em segundo pla-

no, o que fica bem acentuado pelo contraste das cores, que, apesar de se juntarem, em sua maioria, às cores frias, conseguem incorporar elementos que estruturam uma oposição de tons azuis, verdes com o amarelo, branco e misturas beges diferenciadas. A dimensão do corpo da criança de olhar fixo também secundariza o fundo da pintura e dirige a leitura da obra de maneira precisa.

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

A fórmula encontrada para pintar o retrato da criança carrega traços que integram a feitura da série *Retirantes* (Anexo P), formada de cinco telas, feitas entre 1944 e 1945, intituladas, segundo Fabris (1996, p. 112): “*Criança Morta, Criança Morta, Emigrantes, Retirantes e Enterro na Rede* (Anexo Q)”. Em comum, essas telas têm, de acordo com a reflexão de Germain Bazin destacada por Fabris (1996, p. 114), “[...] uma caligrafia trágica:

contrastos veementes de tons, dilaceramentos da linha, seccionamento das formas que, sem respeito pela figura, recompõem uma humanidade alquebrada pela dor". A figura central do menino resgata alguns desses elementos e, de forma mais suavizada, insinua a deformação expressiva, ou seja, "[...] uma visão penetrada de elementos expressionistas, derivada da *Série Bíblica*, embora mais despojada e mais controlada em sua dramaticidade" (Fabris, 1996. p. 114).

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

A bermuda possui um tom mais escuro do azul, o azul-violetado, considerado um cor primária no círculo das 12 cores-luz. Na camiseta, predomina a coloração de um tom intermediário, que se aproxima do ciano, uma cor secundária e que claramente mostra uma dessaturação do índice

de luminosidade. Nesse sentido, o pintor sugere uma incidência da luz na pintura pelo lado superior esquerdo, o que é confirmado pela saturação do tom no plano de fundo de cima para baixo e pelas sombras que se formam na roupa da criança e em seu rosto, mais densas na parte direita e inferior da figurativização.

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

Grande parte de um caixote na vertical ocupa o canto inferior direito desse quadrante central, mas sua base se encontra apoiada no quarto e último quadrante, que define o solo da figurativização, elemento marcante da profundidade e que ressalta a perspectiva da cena em questão. O quarto

quadrante possui uma coloração mais escura e saturada que os demais, evoca a tonalidade laranja, que, pela suavidade, não chega a se afirmar como cor quente nesse cenário, mas justifica a linha vermelha que contorna os pés do menino, como elemento de contraste. Pinceladas curtas, mas agora na horizontal, espalham-se por esse espaço demarcado por uma base cromática também definida pelo cinza, o que garante a dessaturação geral do volume.

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

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

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

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

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

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

Com *Menino com Pião* (Fig. 4), o pintor dá volume a uma tela verticalizada, um perfeito retângulo que, no encontro com o olhar leitor,

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

FIGURA 4 – Menino com o Pião – 1947



Fonte: Portinari (1947b).

Novamente, a criança retratada é um menino, como o próprio título da obra ressalta, e as cores utilizadas na tela reafirmam a direção apontada para as obras do período, qual seja, a da evidência de uma intensidade tonal mais suave, o que não impede os contrastes entre as massas de cor, cultivados especialmente pela incidência da luz. O plano de fundo assume papel secundário e o texto visual em análise aponta a criança como personagem principal da mensagem.

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

O menino está quase de perfil, voltado para a sua direita e à esquerda da tela, entretanto, ainda é possível visualizar parte do seu rosto que ficaria escondida se ele estivesse com o corpo totalmente virado. Os traços que delineiam a boca, os olhos, o nariz e uma das sobrancelhas são finos e lembram o efeito da tinta numa gravura, restringindo-se por pouco a desenho. As cores predominantes na composição são o cinza e o branco, mas também participam do processo da coloração os tons mais claros e o mais escuro do marrom.

O cabelo curto, de base cinza, é salpicado por pequenos traços, que fazem as vezes de fios, de cor marrom e preto. Grande parte da cabeça está coberta por um chapéu de papel, que lembra o formato dos chapéus de soldados que se podem confeccionar com dobradura, cuja sequência se

assemelha bastante à de feitura dos barquinhos, aproximadamente as mesmas dobras são feitas. O chapéu é grande e suas abas conseguem sobressair da largura do corpo da criança e da cadeira na qual ela está sentada.

A referência do pintor a um menino como figura dramática parece se dever muito mais à natureza da brincadeira e do brinquedo que ela evoca, pois o pião não costuma ser manuseado por meninas, mas elas estão presentes em seus trabalhos dessa década, o que se confirma pela existência de telas como *Menina Sentada* (Anexo R), de 1943; *Grupo de Meninas* (Anexo S), de 1940; *As Moças de Arcozelo* (Anexo T), de 1940; *Meninos Soltando Papagaios* (Anexo U), de 1947, entre outras.

A mão direita da criança segura um pião, que não parece girar, está de pé, como sea cena realmente estivesse congelada, o que também imprime à pintura um ar instantâneo, de captura da imagem pela fotografia. A mão do menino é grande, anatomicamente detalhada, minudências conseguidas provavelmente como fruto de um estudo meticoloso que Portinari costumava fazer, de pés e mãos principalmente, na preparação de desenhos e dos temas que iria explorar habilmente com tintas e cores.

O menino está vestido com uma camisa larga, de mangas compridas, de corescura, um marrom denso, que também colore o pião, e que está semiaberta na região que se fecharia com os botões; a gola tem um caiamento suave, que acompanha o colo da figura infantil.

A cadeira na qual a criança se apoia possui um espaldar comprido, grande, e está voltada para a frente, o que se conclui em virtude da posição lateral do corpo do menino. Ela parece ser de madeira, mas sua coloração é cinza, com manchas marrons, brancas e alguns traços pretos, que sugerem pinzeladas fortes, rápidas, feitas com vigor.

A ambientação da obra se dá pelo olhar rápido no plano de fundo, que, mesmo secundário, consegue remeter a um espaço que poderia ser um cômodo qualquer de uma casa, um recinto fechado. Esse plano aventa a aparência de uma parede cinza e bege, que encontra uma porção marrom claro na parte inferior da tela e, provavelmente, representa parte da extensão do chão do lugar. O contraste entre essas duas frações do plano de fundo é causado pela oposição entre os tons frios e quentes.

Também, nessa tela, a luz penetra na pintura pelo canto superior esquerdo, iluminando algumas partes específicas da figurativização, como o rosto da criança, sua mão e a aba esquerda do chapéu. A sombra projetada pela mão está sobreposta à constituída pela presença do chapéu. É possível visualizá-la na parede atrás do menino. As cores se saturam pela distância que mantêm, de acordo com suas tonalidades. A sombra do chapéu, que é mais claro, se torna mais escura, enquanto a sombra da mão, que é mais escura que o outro objeto, se torna mais clara à medida que a distância do ponto de projeção da luz aumenta.

A sombra em parte do rosto da criança se deve à aba direita do chapéu. Ela se alonga para o lado oposto da ponta mais distante dessa aba, formando um certo ângulo, cuja abertura se estende da testa do menino até o final da parte exposta de seu pescoço. A figura infantil também projeta uma outra sombra na parede, atrás da cadeira. Provavelmente, ela se forma pela extensão de seu corpo, começando pela parte mais superior do chapéu. O canto direito mais ao alto da tela, que corresponde à parede do ambiente, é mais escuro do que o canto superior esquerdo, o que confirma novamente a direção da incidência da luz.

Assim como em outros trabalhos, nessa obra, Portinari se oculta por trás de uma temática forte, e sua gestualidade demarca o esforço por combinar a forma harmônica à técnica do desenho bem delineado e o movimento intencional com jogo de luz e sombra para dramatizar a figura humana e seu contexto. Segundo Buoro (2003, p. 153),

Pintar significa trabalhar a matéria tinta pela adição de camadas e de gestualidade, a fim de construir um texto visual. Pintar significa harmonizar cores por contrastes, por combinações, por tonalidade, construindo referências pelas interações mantidas que fazem o sentido. Pintar significa concretizar, na modelagem da materialidade pintura, um pensamento visual.

O pensamento visual, explicitado neste texto, indica que a cena protagonizada pela criança é bastante intrigante porque mostra com clareza elementos que fazem parte de um universo infantil prenhe de experiências lúdicas e ricas, mas a postura do menino não condiz com as possibilidades que poderiam ser descobertas pela experimentação da brincadeira como chapéu e o pião. O chapéu remete à brincadeira de faz de conta e o pião, à brincadeira livre, de disputas saudáveis entre meninos. Nesse caso, porém, os brinquedos parecem apenas coadjuvantes, podendo ser substituídos facilmente por um boné para a proteção do sol nos campos de trabalho de bóias-frias mirins e um saco de balas a serem vendidas no farol das grandes cidades; ou seja, a cena principal é a da criança tristonha, ensimesmada, que insiste em denunciar uma situação perturbadora.

As informações que emergem de uma interpretação comprometida com a busca da manifestação textual deixa nítida uma visualidade bastante simbólica. Assim, o pião pode ser tomado como símbolo de uma das brincadeiras infantis que, na Antiguidade, segundo Friedmann (2005, p. 90),

“[...] eram muito populares. Há muitas representações que mostram como adultos também brincavam. Eram jogos voltados para as classes mais ricas”. Na tela empauta, o fato de uma criança pobre ou simples, do interior, manusear o pião com intimidade e de forma hábil indica, com certeza, a familiaridade com uma herança das tradições lúdicas mais antigas e que, aos poucos, foram relegadas ao povo, e, depois, ao ser infantil, como instrumento de diversão com o qual não se gasta muito, exigindo muito pouco investimento monetário por parte de seu brincante. Hoje, é possível ver crianças de bairros pobres que constroem seus próprios piões, até mesmo com sucatas, partes desmontáveis de garrafas e latinhas. Um pião de madeira também não exige mais do que habilidade para sua feitura. É claro que existem os modelos modernos, de fácil acesso para a camada mais abastada da sociedade, os famosos *blay blades*, que são constituídos de metal, projetam luzes e sons, mas descaracterizam quase totalmente a riqueza da brincadeira original.

Já o chapéu de papel, uma referência ao vestuário do soldado combatente, lembra que, “[...] na Idade Média, a vida reduziu-se ao trabalho ao combate, pelo que os exercícios de combate tornaram-se importantes. Somente nos séculos XII e XIV esses torneios sanguinolentos tornaram-se concursos esportivos” (Friedmann, 2005, p. 91). O chapéu despacha facilmente a mensagem de um acessório para o brincar, mas não se desvincula dessa origem que indica a marcha, a disciplina e as regras de um quartel dos tempos atuais, incluindo seus ritos de iniciação, muitas vezes violentos e absurdos. Apesar de ser um instrumento do faz de conta, que revive uma brincadeira comum de imitação nas escolas, não deixa de revelar uma relação

íntima com a questão da guerra, da obediência, da organização dos homens em filas, da retidão da postura, da ordem para o progresso.

Talvez o semblante da criança representada por Portinari encontre justificativa nessa relação e também no momento histórico do pós-guerra em que a pintura foi feita, elemento que influenciou bastante a pintura de Portinari e se refletiu em muitas das séries que ele compôs, as quais retrataram o drama e o sofrimento humanos. Quiçá o menino triste seja compreendido em sua vontade ardente de usar o pião como brinquedo mágico, um brinquedo capaz de ajudá-lo a atravessar as paredes que o oprimem, para a descoberta da liberdade do chão de terra de verdade, e não apenas pintado de tinta marrom. Quem sabe a ele seja também consentido o direito de usar o chapéu para navegar em barcos imaginários ou lutar combates apenas contra as mazelas do mundo que atingem o ser infantil em seus desejos mais puros e verdadeiros de apenas brincar, divertir-se e gritar brados de avante para o próximo jogo com os seus companheiros.

4.1.4 Década de 1950

As obras da década de 1950 selecionadas neste estudo são: *Menino com Carneiro* (1954), uma pintura a óleo em tela, de 50 x 61 cm, assinada e datada na metade inferior direita, que faz parte de uma coleção particular, Rio de Janeiro, RJ; e *Plantando Bananeira* (1956), também uma pintura a óleo em tela, de 55 x 46 cm, assinada e datada no canto inferior direito, de coleção desconhecida.

Menino com Carneiro (Fig. 5) é uma obra vibrante, em que o colo-rido se destaca, antes mesmo da temática e da figurativização proposta pela cena. É uma tela que anuncia uma combinação maravilhosa de cores, cujo

efeito resulta numa festa cromática que termina por anunciar o impacto da mensagem que ela encerra.

Pedrosa (2004, p. 121) apresenta um método para o encontro da harmonia entre os tons, para a materialidade da beleza plástica, e para, finalmente, o que ele chama de “um justo equilíbrio de valores”. Nas obras de Portinari da década de 1950, é possível perceber que o artista alcança esse equilíbrio e abusa dos elementos pictóricos para romper com uma tradição engessada do fazer arte, ativando olhares que sentirão o desejo intenso de percorrer os caminhos significativos que propõe, na medida em que o contato com a pintura se torna meio de construção de competências. Pedrosa (2004, p. 123) afirma:

No intuito de contornar dificuldades na harmonização de cores, o ensino acadêmico criou variantes similares ao emprego do cinza. A mais desastrosa dessas receitas foi a da inclusão dos ocres e terras como elementos de harmonização. O método usado era, em síntese, o seguinte: se uma cor gritava (destoava) no quadro, em lugar de equacionar sensivelmente o problema, rebaixava-se tal cor adicionando-lhe ocres ou terras. Por rebaixamento ou dessaturação, terminava-se por conseguir equilibrar todos os acordes numa marcha em direção à monocromia. No final nenhuma cor gritava, mas, por outro lado, nenhuma tinha luz própria.

A obra em questão concilia a afinidade entre os matizes, e o conjunto resulta em tonalidades fortes que, juntas, empreendem um sabor ao olhar, entoam um cântico harmonioso de contrastes e, em sua maioria, estabelecem um todo que participa do que Pedrosa (2004, p. 124) denomina “Escala Cromática em Modo Maior”⁴, já que as cores quentes predominantes

⁴ A escala cromática em Modo Maior seria uma classificação que dá sequência às cores quentes: no círculo de 12 tons, tomando-se do magenta ao verde (no sentido horário) como limites da escala, todos os tons intermediários serão quentes, formando a escala em Modo Maior.

“[...] são classificadas como pertencentes ao Modo Maior, constituindo ainda uma relação sensível que, por analogia, as vinculam aos sons graves em música”.

Após se deixar contagiar pela beleza das cores, o leitor da obra em análise é instigado a abarcar as relações que ela estabelece nos elementos visuais construtivos da forma. A imagem o convida a perpetrar um movimento do olhar que vai das figuras principais, quais sejam, o menino e o carneiro, para o fundo da tela, que emoldura uma paisagem, como se o leitor estivesse caminhando numa estrada marcada pela sequência desses dados.

A criança se ajoelha diante de um artefato bastante significativo, uma arapuca, que ela constrói como se estivesse realizando um trabalho. A posição do corpo do menino é semelhante a outras, encontradas em outros estudos que Portinari realizou para o painel *Guerra*, exposto na sede da ONU, inspirado no livro do *Apocalipse*, também concretizado na década de 1950.

FIGURA 5 – Menino com Carneiro – 1954



Fonte: Portinari (1954).

O corpo da criança recebeu a cor vermelha; os braços, os pés e o rosto foram pinçelados com energia, com toques brancos que sugerem o leve movimento que o figurante empreende na execução da pequena armadilha. O menino veste uma camiseta de um amarelo vivo, em seu estado natural, saturado, em alguns pontos, pelo azul, dando uma coloração esverdeada, principalmente na parte inferior da vestimenta, e pelo vermelho, re-

sultando em pequenas manchas alaranjadas. A calça, de cor laranja, também recebe outras tonalidades, que ora saturam, ora dessaturam a cromaticidade basilar. A materialidade das tintas parece “geometrizar” o preenchimento de cores, formando, nas pernas da criança, pequenos quadrantes, entre outros contornos geométricos. Já o vermelho, o azul, o amarelo e o marrom se misturam nesse rebaixamento e avivamento dos tons.

No rosto, é possível perceber com nitidez apenas o nariz do menino, seu contorno e como ele se direciona para baixo; a boca e os olhos, ou seja, os órgãos responsáveis pela expressão geral, não podem ser visualizados, mas a demonstração corporal indica atenção e aplicação no tocante à tarefa que está sendo desempenhada.

O carneiro, ao lado da criança, é a figura que atrai o olhar nesse momento. Ele se posta, de maneira doce e paciente, deitado. Seu corpo se direciona para o menino, mas sua cabeça se dirige para o lado oposto, acompanhando a linha diagonal traçada no chão da tela. Ele observa algo que extrapola os limites da pintura, como um cachorro que acompanha seu dono em suas aventuras, mas pode tomar posição de ataque ao sinal de qualquer perigo. A luminosidade do branco que o preenche é saturada pela presença do azul e do cinza, que, juntos, constroem também diversos quadrantes que dividem o seu corpo. Suas costelas podem ser vistas e são demarcadas por pinceladas em meia-lua de coloração cinzenta.

A arapuca de madeira se acha entre esses dois personagens. É um instrumento que exige de seu construtor paciência e habilidade. Sua forma é a piramidal, obtida pelo empilhamento de pauzinhos cada vez mais curtos, que, por sua vez, devem ser amarrados e bem presos para favorecer o sucesso do intento para o qual a armadilha é construída. As cores azul e marrom

predominam em sua superfície, e os pauzinhos, que estão em contato com as mãos da criança, formando a nova camada da “pirâmide”, recebem, ainda, o verde em sua composição.

O chão da paisagem é delineado por pinceladas longas, e dirige o observador para o fundo da tela, dando à cena uma certa profundidade. Os matizes constituem o arranjo do solo, com prevalência do laranja e do vermelho, mas o espetáculo visual se torna próximo do marrom e deixa transparecer alguns traços amarelos e azuis. As linhas do traçado convergem para uma estradinha que divide a paisagem em duas porções, a que abarca os dois protagonistas que intitulam a obra, e outra, que ganha linhas paralelas ao horizonte formado na parte superior do plano pictórico.

A passagem do olhar das figuras mais próximas para o fundo da tela parece seguir a escala cromática citada, e o gênero quente ganha contornos mais frios, que se confirmam no céu coberto pela tonalidade azulada e se encerram nos montes escuros, guardando o limite entre os dois planos, da terra e do firmamento. No astro suspenso, supostamente a lua, o verde, o preto e pontinhos brancos se combinam na configuração do fim do dia e início de uma noite banhada pela escuridão branda.

O panorama encerra diferentes sentidos em seu texto visual, e seria difícil negar as metáforas instauradas na reflexão da figurativização produzida. As alusões parecem claras: infância, religiosidade e o entrelaçamento desses aspectos que representam uma análise do contexto da obra na trajetória do pintor.

O carneiro marca a presença na história rural do artista, mas transfere esse significado para o cordeiro, o filhote que transmite a mansuetude, mesmo no momento do sacrifício, o símbolo explícito de Cristo, que veio

ao mundo e se mostrou terno e compreensivo para com os homens, sacrificando sua vida e glória em prol da salvação humana. A figura do animal comunica-se com os valores de lealdade, companheirismo, amor em sua forma incondicional e chega até mesmo a emoldurar o sentimento de passividade, de renúncia, de extrema resignação. Sua atitude é a da vigília: ele se prostra ao lado da criança quase como um servidor.

O menino, por sua vez, trabalha, se entrega ao silêncio de uma tarefa, que conta com a presença do fiel escudeiro, mas precisa ser feita sem ajuda. A criança prepara o instrumento com a seriedade de quem executa uma manobra complicada e que exige não apenas habilidade, mas circunspeção, discernimento. Sua imagem, em diferentes prismas, lembra outras obras do mesmo período: o da dramaticidade, em *Preparando enterro na rede* (Anexo V), de 1958, e em *Morto* (Anexo W), de 1958; e a combinação de cores e tonalidades vibrantes, em *Menina com tranças e laços* (Anexo X), de 1955/56, em *Menina com tranças e laço* (Anexo Y), de 1955 e em *Menino com carneiros* (Anexo Z), de 1954.

É difícil deixar de mencionar, também, outras obras dessa década cuja influência foi marcante na composição dos demais trabalhos de Portinari, já que não somente o painel *Guerra*, mas essencialmente a grandiosidade e a beleza do seu complementar, o painel *Paz*, trazem os subsídios para uma interpretação das concepções mais íntimas do artista.

O sofrimento e a salvação andam de mãos dadas nesses painéis e, na obra *Menino com carneiro*, conformam uma dialética da missiva em evidência. A criança que aparece como a vítima, mas também como agente capaz de romper com a situação de encarceramento, surge com a alegoria da paz, transforma a armadilha em brinquedo que a redime do pecado de aprisionar

pássaros, à medida que ela os apanha para, depois, os libertar e se lançar em seu voo para uma vida de liberdade e cumplicidade com a natureza.

Mesmo em uma paisagem que poderia indicar escuridão, a chegada da noite encoraja a criança ao trabalho transsubstanciado na confecção de um brinquedo, uma elaboração para o dia que a espera, que há de raiar ensolarado e que só pode encontrar na infância feliz o manancial da paz e da tranquilidade. Em Carlos Drummond de Andrade, decifra-se essa dinâmica:

Entre o sonho e o cafezal, entre guerra e paz, entre mártires, ofendidos, músicos, jangadas, pandorgas, entre roceiros mecanizados de Israel, a memória de Giotto e o aroma primeiro do Brasil, entre o amor e o ofício eis que a mão decide: Todos os meninos, ainda os mais desgraçados, sejam vertiginosamente felizes como feliz é o retrato, múltiplo verde-róseo em duas gerações da criança que balança como flor no cosmo e torna humilde, serviçal e doméstica a mão excedente em seu poder de encantação (Andrade, 1962 *apud* Bento, 2003, p. 47).

Portinari se curva ao potencial dessa infância e redimensiona o poder das crianças em sua arte de brincar e de se deliciar com o simples, semeando o futuro de uma vivência quesó pode se mostrar rica e libertadora.

Já *Plantando Bananeira* (Fig. 6) traz informações recorrentes da pintura da década de 1950 as quais se optou destacar neste trabalho, com a intenção de evidenciar uma modificação nas disposições do artista.

Com efeito, as recorrências concretizam-se principalmente na figura do animal presente, do astro, das cores que dominam a figuração, mas, ao mesmo tempo, avançam em alguns aspectos: na tonalidade exibida como solução diferenciada para a pintura desse momento, no traçado indelével e na temática mais contundente da brincadeira, que expõe ao olho leitor sentidos mais explícitos sobre o universo infantil.

Na obra em foco, a aparência é uma amostra que ultrapassa até mesmo o significado que se possa permitir instaurar a partir de sua observação atenta. Em outras palavras, pelas pinceladas vigorosas, pode-se perceber, sem esforço de interpretação, as intenções mais íntimas de Portinari: retratar a beleza, a leveza, a espontaneidade e o movimento único da brincadeira infantil. A linguagem imagética promove, por si só, uma incorporação de mensagens que se apresentam ao olhar e atingem as fibras mais internas da sensibilidade.

FIGURA 6 – Plantando Bananeira – 1956



Fonte: Portinari (1956).

O pincel dedilha uma canção alegre, que fala de cultura, de emoções que dançam nas entrelinhas do campo sentimental e desenvolvem uma história bonita sobre as crianças e o encanto do mergulho nas águas profundas de seu entendimento.

O plano da expressão exibe, novamente, um menino e um carneiro, mas o fundo e as figuras estão mais próximos do olhar, o que destaca, ainda mais, o movimento que se desenvolve na superfície da pintura, como se a articulação das duas porções pudesse imprimir à cena mais veracidade e lealdade no que se refere à vibração do gesto.

A obra forma um retângulo, e a figurativização impõe uma organização vertical do olhar para a observação dos personagens da temática, mas o plano do fundo atrai em igual proporção pelo contraste de cores e pela vivacidade do toque do pincel.

O menino, representado na faixa esquerda da obra, se equilibra numa brincadeira bastante divertida, mas que exige agilidade, força e controle corporal: plantar bananeira. Sua mão direita se apoia no chão e suporta o peso de todo o corpo, ao passo que a esquerda se ergue na lateral e auxilia no contrapeso. A dificuldade da manobra lembra os equilibristas e contorcionistas dos circos, que desafiam os limites do possível a cada momento, com diferentes proposições de movimentos fantásticos, que fascinam o público e parecem fáceis de executar.

A criança olha para baixo, e seu cabelo escuro, preto com pequenas pinceladas de azul, espalha-se, emoldurando um aro no alto da cabeça pela luminosidade, estampada pelo tom azulado nessa região. O contraste com a roupa branco-acinzentada destaca-se, ganhando retoques amarelos, verdes e riscos pretos, que demarcam com verossimilhança o deslocamento dos músculos. A calça e a camisa longas são quadriculadas pelo pincel e outras formas geométricas irregulares que preenchem sua superfície. A pele da criança é exposta apenas na extensão das mãos, na parte final das pernas, nas panturrilhas, nos calcanhares e nos pés. Sua coloração mescla

o marrom, o branco, um pouco do verde mais claro, o vermelho e o preto. Essa última cor delineia bem a sola dos pés, que quase se unem na parte superior da tela, alcançando por pouco o limite da moldura. Na altura do quadril, a roupa se acumula devido à posição que a obriga a escorregar um pouco para baixo.

Na coluna direita da tela, o carneiro observa a criança, curvando o pescoço para acompanhar seu movimento. A orelha direita está mais arqueada, o que indica uma leve inclinação da cabeça para o lado oposto, já que a orelha esquerda está abaixada e quase se confunde com a superfície de seu corpo. Seu olhar é atento, quase de espanto, como se o animal temesse a queda do menino. Como está de perfil, apenas é visualizado seu olho esquerdo, que é escuro, de um marrom denso, e parece vidrado, confirmando a tensão que o envolve no momento. Seu corpo ganhou matizes cinzas numa base bege bem clara. Retângulos verdes bem dessaturados se espalham por todo seu alargamento e estão presentes na cabeça, no tronco, nas pernas e até no pequeno rabinho, encolhido próximo ao corpo, outra pista de seu conflito genuíno. Traços pretos irregulares e diagonais representam seu pelo levemente eriçado.

A pinçelagem, que reveste o chão rumo a um horizonte sugerido pelo limite entre o céu e a terra, alonga-se para o fundo de forma tão intensa, que parece ter sido sugada por um vento forte e irresistível. Sua tonalidade cobre o marrom, o amarelo, o laranja suave e um pouco de preto.

O céu azul, suavizado pelo contato com o branco, também adverte acerca da presença de uma agitação que sugere um direcionamento para o alto, impulsionando as pernas da criança, de forma a equilibrar sua força e

ajudar na postura complicada. O pincel traçou caminhos rápidos, suaves, mas, ao mesmo tempo, carregados de pujança ardente.

O astro, no canto superior direito, quase se contamina pelo azul da composição que o envolve, mas sua luminosidade é garantida pelo branco e um pouco de amarelo, que recheiam sua parte interna. Ele irradia luz de forma tímida e trava um combate brando com o firmamento, que parece querer dominá-lo; é um sol que encoraja mediante o aquecimento morno de uma manhã tranquila e serena.

Os sentidos assomam à obra de um artista que não se deixa aprisionar pelos limites estéticos da tela. Fabris (1996, p. 39) traz o seguinte pensamento de Margherita Sarfatti, que exprime bem a poética visual de Portinari, sempre transformadora e em crescente desenvolvimento:

O realismo sólido que estava na base de suas formulações inspirava-se na melhor tradição italiana e tendia a um conjunto de características típicas da volta à ordem: “clareza na forma e sobriedade na composição, nenhuma afetação e nenhuma excentricidade, exclusão cada vez maior do arbitrário e do obscuro”.

A compreensão portinariana da arte elabora, nessa obra, essa composição sóbria, que não faz rodeios ou utiliza artifícios para florear o fazer da pintura ou a proposta discursiva que ela encerra. Nesse sentido, e segundo as afirmações de Buoro (2003, p. 63) que orientam esta análise, é possível afirmar que Portinari

[...] é pessoalmente tocado por acontecimentos, emoções e percepções que fazem parte do cotidiano de todos os homens. Processa-os como observador-sensor privilegiado da realidade, construindo um objeto cuja finalidade é devolver ao coletivo uma experiência a ser revivenciada de forma individual pelo leitor.

O menino da obra *Plantando Bananeira* esquadriinha a exploração de seus limites, desafia não só as leis da gravidade, mas os olhos, ouvidos e corações de quem o nota, afirmindo as potencialidades infinitas do ser infantil. Ele acredita nos seus sonhos, na possibilidade de tocar os saberes do mundo pela sensibilidade da arte e da brincadeira que se juntam como verdadeiras armas no combate aos conceitos preconcebidos, aos olhares que julgam e estereotipam a criança, diminuindo seu valor e seus direitos.

Para esse menino, uma pipa, por exemplo, não é apenas um brinquedo que voa, pois ela carrega sua alma na formação do papel de seda, e o fio que a transporta é uma extensão de seus braços. Plantar bananeira não é apenas tentar equilibrar-se nas mãos, mas encena uma apresentação no picadeiro de um circo fantástico e mágico, onde tudo que ele sabe fazer será aplaudido e apreciado pela plateia generosa, liberta de preconceitos e avaliações apressadas.

O carneirinho vela pela criança, por sua segurança, acompanha seu movimento e não reprime suas tentativas de se aventurar pelo mundo das infinitas possibilidades. Ele poderia ser um professor comprometido, que, por meio da arte, “[...] constrói leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo” (Buoro, 2003, p. 63).

Portinari seduz o olhar do leitor sem produzir hierarquias nas relações entre figura e fundo ressaltadas e se torna artista central na dinâmica que aprofunda e procura penetrar nos meandros extraordinários do mundo infantil, transmitindo uma simbologia perceptiva da realidade numa

linguagem plástica perene e inovadora a cada momento. Ele personaliza o produtor de arte, que, segundo Buoro (2003, p. 62), se torna

[...] importante para um grupo social por meio dos objetos que constrói, pois, mais do que dar existência a documentos de uma época ou de uma história de vida, ele produz objetos de arte e, ao fazê-lo, comunica uma experiência que o transcende, tanto quanto transcende tempo e espaço, universalizando-se.

Que bom seria se a obra de Portinari pudesse se difundir pelas salas de aula de todo o mundo, instaurar uma nova atitude de cumplicidade com educadores, pais, alunos e estudiosos! Que prazer imaginar que a obra desse pintor pudesse ser revisitada a todo o momento, como referência para projetos e pesquisas que visam cuidar e tratar as crianças com respeito e dignidade, pois é assim que Portinari trata a infância. Trata-se de uma experiência sentida em seus pés, vista por seus olhos, desenhada em sua mente e pintada em suas telas como paradigma de concepção reinventada para contagiar.

Sua alma artista dizia “Quanta coisa eu contaria se pudesse e se soubesse ao menos a língua, como a cor” (Portinari, 2006). Compreender seu pensamento sugere que sua cor é capaz de transportar, de propiciar uma incursão no cenário das formas vivas e das mensagens mais belas, como as declaradas no poema que se segue. Sua modéstia o impedia de reconhecer a riqueza das próprias palavras:

Num pé de café nasci, o trenzinho passava. Por entre a plantação. Deu a hora exata. Nesse tempo os velhos imigrantes impressionavam os recém-chegados. O tema do falatório era o lobisomem. A lua e o sol passavam longe. Mais tarde mudamos para a Rua de Cima. O sol e a lua moravam atrás de nossa Casa. Quantas vezes vi o sol

parado. Éramos os primeiros a receber sua luz e calor. Em muitas ocasiões ouvi a lua cantar (Portinari, 2006).

Que o poeta-pintor ensine os brasileiros a plantarem não apenas bananeiras, mas boas ideias em prol dos pequeninos com os quais se pode deliciar por meio de brincadeiras puras, das opiniões sinceras e da força de sua presença!

4.1.5 Década de 1960

Referente à década de 1960, as obras selecionadas são intituladas *Meninos na Gangorra* (1960), uma pintura a óleo em tela, de 81 x 64 cm, assinada e datada na metade inferior esquerda, parte de uma coleção particular, Rio de Janeiro, RJ; e *Meninos no Balanço* (1960), também uma pintura a óleo em tela, de 61 x 49 cm, assinada e datada na metade inferior direita, pertencente a uma coleção particular, São Paulo, SP.

Na década de 1960, Portinari inaugura uma produção de obras absolutamente inovadoras. A figurativização da tela *Meninos na Gangorra* (Fig. 7) continua com forte apelo temático, mas o plano de fundo ganha um colorido especial, que, além de se destacar pelas formas geométricas expostas ao longo de toda sua extensão, confunde-se com o primeiro plano na fusão de seus elementos.

Pode-se visualizar uma composição bastante rica de dados cromáticos, que escancara o processo produtivo do artista e mostra a maturidade de seus projetos.

FIGURA 7 – Meninos na Gangorra – 1960



Fonte: Portinari (1960a).

O título *Meninos na gangorra* confirma, indubitavelmente, o tema explorado na tela, pois convida o olhar leitor a percorrer sua superfície e a visualidade das formas, apresentando ao observador a articulação harmônica do conjunto. O artista se apropria das cores brilhantes e saturadas, não conseguindo conter a iluminação dos rudimentos enfatizados pela corporeidade dos tons. Mas, ao mesmo tempo, o processo construtor cultivado por Portinari apresenta-se como realidade latente na tela, ou seja, as camadas de tinta, suas sobreposições e os arremates são expostos sem intenções de mascarar a configuração dos procedimentos do pintor.

Numa pintura, tudo desempenha seu papel, principal ou secundário. A harmonia do conjunto é organizada dispensando os supérfluos, para que esses elementos não roubam a cena que o artista pretende estabelecer. Nas pinturas do Renascimento, a materialidade de camadas postas sobre camadas de tinta fica encoberta pela força significativa do motivo figurativizado, e o processo de fazer pintura também acaba encoberto pelo tema (Buoro, 2003, p. 218).

Nesse sentido, Portinari é capaz de preservar seus métodos de criação, que engrandecem a temática, mas progridem sensivelmente na manipulação das técnicas do desenho e pintura, quando expõe ao olhar apreciador os procedimentos modernos da construção do objeto artístico, já que é feito “[...] por um sujeito em sua ação sobre materiais, construção criativa que intenta participar das vidas dos sujeitos, tomando para isso a forma dos objetos inseridos nas diferentes culturas” (Buoro, 2003, p. 219).

Não há dúvidas quanto às expectativas do pintor: ele espera atuar na sensibilidade dos olhares espectadores pela manipulação do tema de forma delicada e significativa, e também instruir as sensações, produzindo,

com a ação gestual consciente, ritmos e harmonias, a modulação da cor, a materialidade do desenho e a expressão das pinceladas.

O texto visual estudado chama a atenção para os meninos da cena e para a gangorra. Os primeiros estão sentados no brinquedo, mas parecem estar suspensos no ar, já que a base do objeto que serve à brincadeira não pode ser divisada, diluindo-se no plano de fundo de forma bastante moderada. O menino mais próximo da superfície da tela possui dimensões maiores; seu corpo se posiciona em diagonal, acompanhando a posição da gangorra, que o suporta, estando de costas para o observante da tela, levemente virado para a esquerda. Pode-se visualizar sua perna desse mesmo lado, pendurada e sugerindo um movimento suave de vai e vem, sendo que apenas a sola do pé está bem demarcada. A mão esquerda da criança segura na gangorra, enquanto a outra parece acenar para algo ou alguém que a olha. Os dedos da mão direita possuem quase o mesmo tamanho; os olhos do menino se abrem de forma tímida, e a boca, bem delineada de vermelho, está entreaberta, como se ele falasse ou emitisse algum outro som; o nariz é uma pequena elevação arredondada no perfil infantil.

Sua roupa é branca, cinza e amarela, transparente em alguns trechos em que é possível ver os traços que demarcam a gangorra em relevo e algumas manchas das figuras geométricas ao fundo. A perna ganhou uma coloração amarelada, e uma forma azul do fundo da tela esbarra no brinquedo e contamina a barra da calça que o menino usa. A roupa se torna translúcida graças a uma dessaturação das tonalidades cromáticas que preenchem o campo da vestimenta. Com um esforço da visão, é possível notar os traços que dão origem à outra perna, principalmente pela presença de uma linha

preta no meio da composição da blusa da criança. A cor da pele é avermelhada.

O outro menino, situado no alto da tela, em seu canto esquerdo mais precisamente, está um pouco mais distante do olho leitor, suas dimensões são ligeiramente menores. Ele está na ponta oposta da gangorra onde se posiciona a primeira criança. Sua cabeça pende para trás e ele está de olhos fechados, como se deixasse seu corpo experimentar a sensação do movimento de forma plena; a boca semiaberta enfatiza a posição introspectiva, e o nariz deixa entrever o traçado bem marcado que esboça as narinas. Sua roupa também é predominantemente branca, com toques de cinza e amarelo, mas a densidade das cores é mais intensa, não projetando transparências.

O posicionamento das mãos constitui um contraste na composição, já que essa criança segura a gangorra com a mão direita, deixando livre a esquerda, movimento oposto ao do outro menino. A palma da mão esquerda está aberta, e o polegar quase toca o limite da moldura. Suas pernas estão mais abertas, e os pés se projetam para lados inversos, como se pudessem tocar um chão imaginário e apoiar todo o corpo. A composição cromática da pele é mais suave, dessaturada do vermelho, constituindo uma superfície próxima do rosa. A blusa se projeta para a esquerda da tela, indicando o movimento do brinquedo, e toda a vestimenta é contornada por uma linha preta, que marca bem seus limites, o que não acontece com os pés, que receberam uma pincelada diluta.

A gangorra, em sua porção principal, atravessa quase toda a posição diagonal da tela. A extremidade esquerda está encoberta pela criança desenhada no canto esquerdo. O meio recebeu contorno preto e coloração ama-

rela e verde; uma mancha dessaturada de amarelo define a parte mais clara, feita com pinceladas diagonais que deixam entrever claramente onde elas começam e terminam, sem acabamento. A extremidade direita projeta-se para o canto inferior direito da tela, ultrapassando a extensão da outra criança. Esse lado ganhou contornos azuis e preenchimento mais escuro, cinza e amarelo saturado na parte superior e marrom mais claro nas laterais.

Uma pincelada branca bem delimitada no formato de um bastão fino sai do plano inferior a essa extremidade da gangorra e se alonga para cima, atravessando o tronco e o rosto da criança estampada nesse canto da tela, chegando até o limite da pintura na faixa mais superior. O bastão esbarra numa figura redonda, um astro branco acinzentado que paira ao lado dos meninos. Nesta obra, o plano de fundo pode ser mais explorado: três faixas horizontais, que ganham largura de cima para baixo, são cruzadas por outras três faixas verticais. A disposição e a saturação dos matizes utilizados nesse plano denotam a integração entre figura e fundo, mas, em alguns momentos, pode-se afirmar, as faixas foram pintadas primeiro, já que as cores do fundo se mantêm mais expressivas, o que justificaria a transparência conseguida, como citado anteriormente, acerca das crianças.

O efeito da mistura de cores sugere, em alguns pontos, a existência de três planos sobrepostos: primeiro, o das faixas horizontais; depois, o das verticais; e, por último, o da figurativização, o que não desqualifica o movimento da análise feita até aqui, já que todos eles têm igual importância. O pintor parece expor, dessa forma, os passos da composição.

A primeira faixa horizontal superior é azul, uma dessaturação suave do ciano, e não evidencia o movimento do pincel. A segunda, que cobre o meio da tela, é amarela e expõe movimentos verticais. A terceira,

inferior e mais larga, é de um rosa intenso, fornecendo a informação do uso da pinçelada horizontal mais intensificada e quase diluída.

Ao cruzarem as horizontais, as faixas verticais propõem diferentes tonalidades. A que perpassa a porção esquerda da tela é encoberta, em parte, pela criança, que está nessa extremidade da gangorra. Essa faixa foi preenchida com pinçeladas horizontais e é amarelo-esverdeada, atinge as três faixas horizontais e é mais saturada no contato com o azul e com o rosa.

A faixa vertical do meio preenche apenas a porção horizontal rosa: um esforço de interpretação poderia concretizá-la como a base da gangorra, que é verde, e sua porção próxima à perna da criança, mais à direita da tela, é marrom. A mancha azul citada anteriormente localiza-se sobre essa faixa, e a tonalidade marrom é traçada por duas pequenas linhas horizontais, que poderiam ser as nervuras de uma base de madeira para o brinquedo em questão.

A última faixa vertical é a mais larga, assim como a faixa horizontal, percebendo-se aí uma recorrência. Ela também passa pelas três faixas horizontais e, se observada de baixo para cima, de um amarelo amadeirado em contato com o rosa, torna-se esverdeada na porção que se contamina com o amarelo mais intenso. É, finalmente, verde no contato com o azul da faixa horizontal mais superior da pintura.

A transformação das tonalidades poderia ser interpretada como uma referência fiel à faixa contínua de comprimento de onda do espectro solar, pela razão de enunciar com clareza a interpenetração das cores, para a qual alerta Pedrosa quando fala da “padronização mundial da colorimetria” (Pedrosa, 2004, p. 110).

A significação da obra recai sobre o olhar como uma comunicação cada vez mais romanceada da infância. Portinari relembraria a brincadeira de seu tempo com um toque de devaneio e evocação de tempos bons, e sua visão da infância é idealizada na contemplação de imagens saudosistas. A espontaneidade é sublinhada e encontra suporte numa percepção que tem início, segundo Kishimoto (1996, p. 29), “[...] no Renascimento: a criança dotada de um valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se no Romantismo”.

O período romântico dota o ser infantil dessa natureza boa, criança que brinca, imita e se desenvolve tendo em vista a liberdade de expressão e a espontaneidade. Kishimoto (1996, p. 30) explica:

Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas.

Os meninos que brincam na gangorra não seriam nada mais do que uma evidência dessa visão poética da infância, que deu o pontapé para as concepções atuais. A posição suspensa de um dos dois meninos remete à possibilidade de enxergar, nas crianças, a figura dos anjos, que, vestidos de maneira etérea, trazem sempre uma imagem de paz e leveza. A elas, deveria ser dispensado um olhar “quase sagrado”, mas, ainda assim, ligado às verdades do conhecimento do humano em sua essência mais pura e desvinculada

dos horrores e tragédias de que são capazes os homens comuns de imputar ao mundo.

Meninos no Balanço (Fig. 8) também recupera a temática romântica da brincadeira, todavia, é preciso entender que, a exemplo do poeta ou do pintor, a criança está inserida na realidade cultural do mundo. Portanto, brincar é uma atividade “dotada de uma significação social precisa, que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 1998, p. 20).

Vale dizer que o avanço na postura romântica está em arquitetar uma postura positiva para a brincadeira, que antes era vista apenas como atividade oposta ao que é sério.

FIGURA 8 – Meninos no Balanço – 1960



Fonte: Portinari (1960b).

Com essa visão positiva e, ao mesmo tempo, com um tom de denúncia, Portinari tem as brincadeiras e os brinquedos infantis como referência em sua pintura. Tendo em vista essa visão do pintor, este estudo pretende incrementar o entendimento romântico da infância e saltar a existência de uma “cultura lúdica”, conforme definido por Brougère (1998, p. 27), que esclarece não estar esta cultura

[...] isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que são inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente.

Aos educadores, à família, aos pais e aos demais envolvidos na educação da infância, cabe o oferecimento qualitativo dos elementos que incidem sobre a cultura lúdica. Ao pintor, competiu não apenas a oferta de uma obra de estilo apurado, mas também a sugestão da brincadeira livre para que os interessados se valham dela como referencial para uma infância saudável, liberta da cultura “oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo”⁵ (Brougère, 1998, p. 28).

Posto isso, pode-se voltar à obra de Portinari e suas características plásticas, que alimentam uma leitura transformadora e se dispõem na construção de um leitor de imagem da arte. Segundo Buoro (2003, p. 234), esse leitor necessita

[...] adotar um certo olhar na duratividade da leitura: aberto e disponível, articulador de fragmentos, tal como é o olhar

5 O brinquedo é entendido, nesse caso, como aquele fabricado pela indústria, isto é, o objeto-suporte da brincadeira.

do arqueólogo ou do aventureiro; olhar do expedicionário que sai disposto a vivenciar os mais inesperados encontros; olhar desprendido para melhor capturar os *guizzos* do mundo.

Meninos no balanço, como as outras obras de Portinari, tem como temática as brincadeiras infantis. Ela reúne uma quantidade maior de personagens para a cena que orquestra, pois quatro crianças encontram-se sentadas em seus balanços. Três delas fixam o olhar para o alto, sugerindo a extração dos limites da pintura, e uma delas olha para baixo, mais precisamente para um dos amigos que estão mais próximo dela.

A intensa geometrização do fundo da pintura merece destaque como solução adotada pelo artista. O fundo da tela mescla-se às personagens de forma bastante integrada. A tela ganha as mesmas colorações da pintura anterior, só que a disposição das cores ganhou novo formato. Os tons foram salpicados pela superfície da composição, como ingredientes de uma receita saborosa, em que se juntam, ao mesmo tempo, uma dinâmica heterogênea e harmônica. O resultado é digno dos melhores chefes de cozinha, e o aroma produzido só poderia ser fruto de um manjar especial, preparado com a habilidade que incita as questões mais intimistas.

O arranjo do fundo parece ter sido o primeiro passo para o trabalho. Por ele se inicia a análise, que é feita de forma inversa à da pintura anterior. Duas porções dividem o espaço: o plano superior é azul, uma saturação do ciano, e se forma pela demarcação de uma linha que começa no canto mais superior esquerdo e segue para o canto superior direito, aumentando a largura da superfície ocupada por essa porção. O restante do fundo se estende para baixo, até o limite mais inferior da tela; ganha diferentes tonalidades do amarelo à medida que o olhar leitor perpassa sua superfície, formando

retângulos e outros desenhos geométricos irregulares, dos mais diversos tamanhos, larguras e intensidades. Pode-se perceber que o posicionamento das crianças orienta a projeção de sombras, o que coincide exatamente com as amostras mais saturadas desse fundo. O pigmento azul que preenche a vestimenta de alguns dos meninos em certos pedaços desse plano lança-se em manchas esverdeadas em meio ao amarelo vivo, ao cobre e ao amarelo misturado ao branco, o que o faz perder cromaticidade.

Pela direção das sombras, que formam faixas diagonais da direita para a esquerda, é possível afirmar que a luz penetra na composição pelo lado direito. Quatro bastões atravessam a pintura. Três deles situam-se mais à esquerda, e um, mais à direita. Esse último tem direcionamento diagonal, vai do canto inferior direito para a esquerda, terminando exatamente no balanço da criança que se localiza no meio da composição, na parte mais superior da tela. Sua coloração transforma-se do amarelo para o azul na porção de baixo para cima. O segundo bastão é azul, mais fino que o anterior, percorre a tela do limite da moldura mais inferior ao mais superior, onde recebe um matiz esverdeado. Seu caminho atravessa a perna do garoto localizado mais abaixo da tela e roça o braço do menino logo acima.

Os dois últimos bastões têm início na moldura inferior da pintura e terminam no corpo do garoto mais à esquerda da obra. O terceiro, da direita para a esquerda, aufere transparência ao seu colorido no contato com as pernas dos meninos mais à esquerda. De amarelo translúcido, ele se torna azul até tocar o pescoço da última criança. O quarto bastão, um pouco mais largo, sai do canto mais inferior esquerdo da obra, passa do amarelo para o bege, com três pequenos retângulos, um azul e dois brancos, de cima para baixo, terminando no braço direito da criança aí localizada. Os quatro

bastões são trespassados por uma faixa amarela horizontal, que ganha mais largura da esquerda da moldura para a direita, passando pelas pernas do garoto mais à esquerda da composição e pelo tronco do que está localizado na parte mais inferior da pintura.

Dividindo-se em faixas verticais, no espaço do segundo plano da figurativização, constatam-se uma criança na faixa da direita, duas na faixa do meio e uma na faixa da esquerda da formação da obra. As quatro se dependuram em balanços, e as disposições dos pés, das pernas e do próprio brinquedo indicam a movimentação típica da brincadeira de balançar.

O menino da faixa direita segura nas alças brancas e finas do balanço, inclinando o corpo levemente para trás. Sua cabeça pende totalmente na mesma direção, o que é perceptível pela postura ereta do pescoço, que se alonga e permite que ele olhe para cima. Ele se encontra de perfil para os observadores da obra; apenas o contorno do nariz e a linha da boca podem ser divisados. Seus olhos estão diluídos no rosto de tonalidade esverdeada, com uma mancha rosa suave, que lhe imprime certa luminosidade. Os cabelos são encaracolados e podem indicar ser um menino negro ou mulato. A blusa e a bermuda guardam quadrantes coloridos, que mesclam o rosa, o branco, o azul, o amarelo e um tom vermelho terroso. Esses tons estendem-se para suas pernas e pés. Uma linha preta, fina, marca a barra da blusa e o contorno dos pés.

Na faixa vertical do meio da composição, encontram-se duas crianças. A criança da porção superior está de frente para o apreciador do trabalho; o peso de seu corpo pende o balanço para a esquerda (direita da criança), e seu rosto também se vira para esse lado. As colorações vermelha e terra da face sugerem que também é uma criança negra, cujos traços po-

dem ser visualizados pela marcação da linha preta que configura claramente a boca, o nariz, os olhos e as sobrancelhas. Os braços se erguem e se abrem para os lados, formando ângulos menores que 90 graus. As mãos são grandes, de tom verde, e as pernas estão levemente pendidas para a esquerda (direita da criança novamente), acompanhando o movimento do corpo. A roupa é predominantemente branca, com quadrantes amarelos, beges, cinzas e azuis. As pernas são mais rosadas, com porções amarelas, e os pés mal podem ser visualizados porque confundem o olhar no matiz azul.

Na mesma faixa, mas em posição inferior, outro menino de perfil surge para a apreciação da visualidade da pintura. Ele usa um chapéu cuja aba acompanha o bastão que perpassa sua cabeça. O azul prevalece em sua figura, desde o rosto até a vestimenta, que se reveste também de amarelo e um pouco do rosa na bermuda, em sua maior extensão. A linha preta contorna o nariz afilado, a testa, parte da boca e alguns limites da blusa, como a barra da manga e da bermuda. A boca entreaberta parece emitir um grito, fala ou som, como se enunciasse às demais crianças algo que devesse ser observado, extrapolando o ponto mais alto da tela. Apesar da tonalidade mais escura do rosa que preenche as pernas e os pés desse menino, ele não parece ser negro como os outros dois.

A última criança, da faixa vertical mais à esquerda da obra, está com os braços estendidos para cima, como se quisesse apoiar o corpo com mais segurança no balanço, alcançando uma parte mais superior da alça do brinquedo. Ela não olha para cima como as demais, mas fixa o rosto na direção do garoto na parte mais inferior da pintura, e sua cabeça está quase envolvida pelos braços que a tocam. É um menino de pele clara, o rosto rosa, esverdeado na parte mais frontal, sendo preenchido com a boca, o nariz e

olhos diminutos. O cabelo castanho se espalha pela testa e cobre a orelha. Sua expressão é quase de desalento, temor. Sua vestimenta é branca e azulada; as pernas e os braços são rosa, e o balanço tem suporte verde, cor que também contorna parte dos seus braços.

A descrição dos elementos visíveis confirma a manifestação de intenções por parte do artista de incrementar a percepção da obra pelo seu valor estético, bem como pelas informações enunciadas em sua plasticidade. A temática da infância é novamente inserida em um espaço diferenciado, que se desfaz dos elementos externos da paisagem. Nessa obra, foi descartada a figurativização do astro protetor, para reunir uma visualidade forte, construída junto ao motivo da brincadeira e do brinquedo tão conhecido de todos.

A metáfora do balanço remete, mais uma vez, ao brinquedo livre, que impõe limites segundo as capacidades do corpo; lembra, igualmente, a figura dos anjos que Portinari tanto evocava. Apesar de ser um brinquedo fixo, presente nos parques e *playgrounds* do ambiente urbano, o conjunto de crianças retratadas organiza uma liberdade na maneira de brincar e projeta devaneios nos voos e vai e vem dos meninos que dizem, sem cessar, que é preciso olhar o céu, contemplar o firmamento, deixar tocar-se pelos ventos de um contexto mais feliz para as crianças e mais gratificante para a infância de ontem, de hoje e de amanhã.

4.2.2 Consideração final

A análise das oito obras apresentadas neste trabalho é uma pequena amostra da fecundidade e riqueza do acervo de Portinari. Do início da sua trajetória até os últimos anos, o artista dedicou-se a pintar o Brasil em

suas diferentes cores, raças, credos, linhas e valores e, principalmente, suas crianças, com o destaque especial para o brincar com o aporte embrincadeiras e brinquedos tradicionais de sua cidade natal. Segundo Nogueira (2000, p. 2), a brincadeira e o jogo tradicional são

[...] um tipo de brincadeira relacionada ao folclore, isto é, está filiada ao campo da cultura popular. Tem como características principais a transmissão oral e o anonimato da autoria. Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor; pelo contrário, isto só reforça o caráter dinâmico da cultura.

Ressaltando a brincadeira tradicional em suas diferentes facetas, não apenas nas pinturas selecionadas para análise, mas na amplitude dos seus trabalhos sobre as amarelinhas, as cirandas, o diabolô, as danças de roda, as pipas, as brincadeiras com varas, o malhando Judas, pulando carniça ou pulando cela, pulando corda, soltando balões, cataventos, bolas, bonecas, entre outros, Portinari reavivou a cultura brasileira e, também, a cultura de uma infância, que, para Nogueira (2000, p. 5), foi esquecida na realidade das grandes cidades, nas quais inexistem “[...] a segurança e a tranquilidade que permitiam às crianças se organizarem em grupos (‘a turma da rua de cima’, por exemplo) e fazerem da rua seu espaço de convivência e brincadeira”.

A obra portinairesca, combinando a abordagem da arte e da brincadeira, na esteira das relações estabelecidas neste estudo, desperta para uma concepção de infância referente a esses elementos, capazes de abrilhantar a vivência infantil, especialmente no contexto da escola, principal responsável pelo cuidado e tratamento das crianças, juntamente com a família, mas que deve estar atenta a dois aspectos importantes: aproveitar o caráter lúdico da

brincadeira, sem enfatizar a preocupação de torná-la substância pedagógica, sempre prevenida sobre a seguinte advertência de Nogueira (2000, p. 6):

Tendo claro que não interessa transformar a brincadeira tradicional em instrumento didático, poder-se-ia valorizá-la no ambiente escolar por, pelo menos, duas razões fundamentais: o resgate de identidade cultural da criança e o estabelecimento de relações físicas e sociais pouco disponíveis para a criança do meio urbano.

Outro aspecto é o da educação do olhar por meio da escolha de obras de arte para a leitura de imagem, que não deve ser

Associada à simples ação pedagógica, estratégia prevista em planejamentos e inserida no quadro do ensino da arte de forma quase mecânica e burocrática. É ação pedagógica consistente que extravasa as molduras da sala de aula para instalar-se como essência na vida do sujeito, seja ele o educador, seja aluno ou qualquer outro indivíduo captado por essa órbita, levando-o a romper as teias do automatismo e da massificação e a instaurar uma nova ordem de percepção, e, portanto, de significação, em suas relações com a realidade (Buoro, 2003, p. 236).

Dessa forma, espera-se que os elementos discutidos possam ser úteis aos pressupostos de uma educação que descubra na arte e nas brincadeiras a sensibilidade e a criatividade para a convivência e compreensão da finalidade da própria existência da infância, sem as quais é negada ao ser humano a oportunidade de desenvolver a capacidade crítica e adquirir a autonomia para o pensar, bem como imaginar e sonhar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CIRANDA DA
INVESTIGAÇÃO

NA RODA

Pare esse vento que eu quero passar
Sou feito de pena posso me extraviar
Pare essa chuva que eu quero sair
Sou feito de açúcar vou me diluir
(Bocheco, 2000).

O movimento do conteúdo deste livro evidencia o desenvolvimento de uma dinâmica de retomada, que pretendeu, a cada passo, oferecer ao leitor pequenas doses de uma experiência que permite uma metáfora enriquecedora: a construção de uma ciranda. Além de a imagem ser apropriada à natureza da temática analisada nas partes deste livro, a investigação não poderia encontrar em outro símbolo uma formação mais emblemática que a do círculo na proposição de uma equidistância entre os aspectos que foram destacados em cada momento desta caminhada rumo à compreensão da infância.

Portanto, é fundamental não só desvelar os processos que nortearam a busca da concepção de infância retratada nas obras de Portinari, mas também mobilizar elementos que esclareçam como cada etapa foi imprescindível para a formação das relações que prepararam o campo para um mergulho nas imagens do pintor com o olhar armado dos conceitos que dialogaram com a obra, sem perder de vista as questões educativas.

A pretensão aqui foi de enunciar as luzes que conduziram ao desenvolvimento do tema, justificar a sequência de exposição da análise e revisitar o lineamento teórico que deu sentido ao desenvolvimento deste estudo. É importante salientar que o movimento exigido pela temática assumiu uma interlocução apropriada com as obras de Portinari, de forma que a ciranda reúne, nas partes desta obra, os sujeitos que juntos conseguiram arquitetar a harmonia do enredo.

Articular a discussão sobre a infância apontou as premissas deste estudo: buscar, na história, na sociologia, nos processos culturais, as compreensões filosóficas, artísticas e pedagógicas que pudessem clarear a gênese e o seguimento da investigação. Ele representa apenas o início de uma caminhada, um movimento aberto que propõe ao leitor algumas pistas de como a questão da infância pode ser pensada em bases centrais nas escolas, com a construção de possibilidades autônomas de perceber e abarcar os significados do mundo com a arte, especialmente com o exercício de uma sensibilidade dos saberes e a recriação das produções de pintores como Portinari.

Esse exercício da sensibilidade só se consegue com uma postura inquieta diante das possíveis leituras do mundo, e este estudo privilegiou a arte como geradora de conhecimento, entendendo, assim como Buoro (2003, p. 25), que

[...] poetas, artistas, escritores, cientistas, filósofos – e demais produtores de linguagem – são indivíduos que se destacam nas mais diferentes culturas pelos objetos que constroem e que nos encaminham a refletir e a aprender, diversificando assim nossas relações com a natureza, com outros indivíduos e com questões da nossa existência. Sua preocupação é engendrar narrativas, objetos e imagens com base em um pensar sobre o homem e o mundo, para que, das leituras dessas produções, emergam questões. Estas, por sua vez, dão lugar ao aprendizado e, por meio dele, à transformação da realidade concreta, num movimento contínuo que tem como via de manifestação as semiotizações dessas mesmas produções.

Rever a historiografia da infância com a leitura de Ariès (1981) e Heywood (2004) exigiu uma interpretação criteriosa dos conceitos. A composição dos textos cercados de referências à iconografia auxiliou no delineamento cuidadoso de elementos que pudessem reunir as bases para reflexões posteriores acerca do sentimento de infância, da própria iconografia e dos cuidados devotados às crianças nas famílias. Com base nesses elementos, foi possível aproximar e distanciar os dois autores em sentidos que permitiram entrever a infância na história.

Concluiu-se que, com uma visão um pouco mais limitada, Ariès (1981, p. 193) acena para um tempo em que a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença só existem com a família moderna, enquanto, com uma visão mais ampla, Heywood (2004, p. 34) fala de concepções contrastantes de infância, evidenciando que a relação da vida infantil com as condições materiais e culturais é uma realidade que não pode ser negada. Dessa forma, pela história cultural da infância, o autor mostra, com clareza, que a tendência, mesmo antes do período moderno, era a de preservar as vidas frágeis das crianças, e apenas em casos isolados se poderia

perceber negligência da família, dos pais e da sociedade em geral, com os pequenos.

A formação de mais um elo na ciranda das concepções tornou-se mais vigorosa com a história das crianças no Brasil, o que, além de possibilitar aproximações com Ariès (1981) e Heywood (2004), permitiu que fossem sublinhados aspectos importantes acerca das condições sociais que ajudaram a inscrever o que significaram as crianças do país no passado e o que significam hoje. Esses aspectos lançaram as sementes para o entendimento de um presente repleto de contradições: de um lado, um panorama de crianças pobres, trabalhadoras, pedintes, e de outro, o cenário de uma infância rica, abastada; de um lado, crianças livres para a brincadeira ordenada, para os estudos, para a experimentação das novas tecnologias; de outro, pequenos seres presos aos currículos escolares engessados aos comandos da lógica capitalista.

Diante dessas contradições, o viés sociológico pareceu ser o aparelho fundamental para a ruptura de uma compreensão ingênuas da realidade, emergindo como ferramenta que mostraria a infância como fruto dos processos sociais e possibilitaria a captação das relações culturais existentes entre a concepção do ser infantil, a arte e o artista Portinari. A sociologia auxiliou na reconstrução crítica da trajetória de Portinari como pintor imerso no *campo* artístico, que se inspirou na criança brasileira e produziu um conjunto de obras de relevância incontestável para a reflexão sobre as particularidades do universo infantil.

O aporte teórico utilizado nessa empreitada, a Teoria da Prática de Pierre Bourdieu, forneceu categorias importantes, como as de *campo*, *habitus*, *estratégias*, *capital*, *illusio*, que esclarecem como a estrutura social se

movimenta no jogo desencadeado entre os atores pertencentes aos diferentes *campos* e elucidam a forma como, nesse *jogo*, os *agentes* menos capitalizados se submetem aos interesses dominantes, dinâmica que se repete no *campo* artístico e da qual um artista, como Portinari, fez parte. Como condição para permanecer no *campo*, o artista valeu-se de uma vasta produção de retratos de figuras de eminentes da sociedade para manter-se capitalizado, e, ao mesmo tempo, conseguiu redimensionar a visão cultural da realidade, inaugurando a produção de trabalhos de forte denúncia social.

A crítica à miséria e a revelação da pobreza de seu povo foram apenas algumas das armas usadas pelo pintor para expressar, no universo das artes e da cultura, a possibilidade de redimensionar os valores em voga em uma sociedade que ambicionava aprisionar os paradigmas estéticos e ditar as normas que deveriam reger o gosto e a composição das obras plásticas. De clássico a polêmico, Portinari transitou nesse universo difícil, revolucionou a poética visual da época e rompeu com aquilo que Bourdieu chamaria de “destino social”, mudando, ainda, a visão acerca da infância, seus processos de constituição e da arte.

Portinari surge como figura capaz de imprimir resistência e transformação nesse jogo social, conseguindo usar de sua autoridade e de sua legitimidade na complexa rede de relações da estrutura da sociedade para se firmar como agente criativo que inventa e propõe novas formas de entender o mundo da infância em uma realidade na qual tudo se organiza conforme os interesses do mercado e responde aos estímulos imediatos e pragmáticos do consumo e do capital. Sua arte é um veículo mais libertador, sensibiliza e desperta nas pessoas uma postura e uma visão de mundo para além das categorias ditadas pela mais-valia. É capaz de livrar a infância do

protótipo robotizante de alvo fácil para o lucro, que transforma as crianças em miniaturas de adultos. Logo, com sua poética, o artista resgata a essência mais pura de um período que pode e deve ser transformador.

Olhar a obra de Portinari remete a uma produção que exige uma análise, no mínimo, mais criativa, que não pode se prender a uma redução cartesiana e simplista, que se encaixa num método rigoroso e técnico. Seu trabalho, como processo cognitivo excepcional, revela aspectos inspirados na visão social de um artista engajado nas lutas do povo e consciente da realidade de desventura de seu país. É de se esperar, portanto, que a concepção de infância por ele retratada tenha um foco diferenciado, que conjugue elementos históricos, sociais, culturais, fugindo da reprodução de uma criança direcionada pelos objetivos mercadológicos.

A composição social da infância pela via da arte conduz a uma formação de condutas conscientes do funcionamento da estrutura social, já que o modo como se produz a vida é fundamental na construção das suas representações. A arte, nesse sentido, cria condições para o entendimento da atividade prática do homem como construtora da realidade social.

Assim, é preciso lembrar ao leitor que o mergulho na Teoria da Prática, que desnuda a dinâmica de dominação dos interesses dos agentes mais capitalizados dos diferentes *campos*, longe de diminuir a verdade na experiência estética, intensifica-a, comprehende a gênese social do *campo* artístico, visto que a análise científica, segundo Bourdieu (1996, p.15), “[...] quando é capaz de trazer à luz o que torna a obra de arte *necessária*, ou seja, a fórmula formadora, o princípio gerador, a razão de ser, fornece à experiência artística, e ao prazer que a acompanha, sua melhor justificação, seu mais rico alimento”.

A tarefa de buscar completar a corrente das noções que finalmente encaminharia para a análise das obras de Portinari, após adentrar o campo das questões sociais que cruzaram na trajetória pessoal do pintor com os apontamentos sobre a infância e a arte, realçava a necessidade de ampliar a mostra dos acontecimentos culturais que, novamente, conectariam o artista, o universo infantil e o tema da arte, acrescentando componentes essenciais para o movimento mais livre e ascendente dessa ciranda: o Modernismo e os processos de ensino.

Esse movimento artístico traçou, em sua gênese, as bases para a convergência de novos olhares, e o cenário da arte brasileira preparou um terreno próprio de criações que encontraram em Portinari um expoente singular da produção nacional. Ao lado disso, foi nesse momento que as descobertas inteligentes acerca da infância ganharam espaço, e uma visão diferenciada da criança alcançou artistas que se dedicaram à temática em seu trabalho. A educação e o ensino, elementos intrínsecos ao conjunto de disposições que envolvem o ser infantil, transformaram-se em aspectos presentes nessa ciranda, e Portinari aparece como pintor-professor que deposita em sua obra uma mensagem educativa ímpar.

A análise das imagens pintadas pelo artista vem coroar o último elo que completa a ciranda e se coloca como novo ponto de partida para este estudo, uma vez que aponta interpretações feitas acerca da obra que poderiam facilmente estimular novos sentidos, transformando os capítulos anteriores em desdobramentos de seus traçados, incitando o leitora se debruçar novamente na história das concepções da infância, nos apontamentos sociológicos e nas questões culturais que restauram olhares sobre a arte, o artista e a criança.

É nesse momento do estudo que a roda dos autores convida o olhar a se tornar armado, capaz de uma leitura que considere a obra de Portinari em suas cores, linhas, contrastes, perspectivas, e também em seus sentidos, significados amplos, ligados aos educadores, aos pais de crianças, às famílias, aos artistas e, principalmente, aos seres humanos, uma vez que a sensibilização do olhar leitor diz respeito à conscientização de qualquer pessoa, alcança a todos que conseguem enxergar, nas visualidades, a possibilidade de libertação das amarras que impedem voos mais altos, fecham as portas para a ética e limitam os horizontes das conquistas do homem.

O poder das imagens invoca as questões da infância, passa pela trajetória do artista, revigora os avanços conquistados pela arte, dá movimento à ciranda, confunde os papéis de início e final, mesclando e revisitando todos os conceitos celebrados pela investigação das perguntas e hipóteses acerca da temática. Os conceitos conseguem dar-se as mãos e mostram aos olhos uma profusão de formas, que exprimem aos ouvidos mais atentos sons captados ora na história, ora na cultura, na sociologia. O certo é que o canto entoado nessa roda fala de uma nova dimensão educativa, de uma infância que pede olhares mais sensíveis, fala de conquistas que só poderiam ser alcançadas na promoção de uma obra capaz de propor uma interpretação do mundo e a possibilidade de transformá-lo, com base na realidade concreta e nas relações práticas que se estabelecem entre os indivíduos, distribuindo, com a experiência estética, uma nova constituição das ideias, das concepções e dos conceitos acerca da educação e do ser infantil.

A imagem, como força concreta que dissecava sentidos no universo do saber e do conhecimento, contribui para uma renovação das práticas educativas, porquanto desnuda possibilidades mais libertadoras e criativas

de enxergar o mundo e a cultura. Afinal, a experiência estética sensibiliza a visão da vida, desconstrói padrões de comportamento, maneiras de agir e pensar no mundo, porque permite ultrapassar o que está posto: a adequação. Enfim, ela desperta a consciência e estimula não só várias perguntas, mas também várias respostas, numa dinâmica engrandecedora do homem como ser atento à ética, à moral, à cidadania, à democracia, à emancipação, à transgressão da lógica de desumanização da sociedade.

Neste trabalho, entende-se a arte como uma das linguagens capazes de orientar a vida dos sujeitos, pois lhes oferece objetos e realidades dotados de significação. Na relação com a arte, encontra-se uma liberdade enriquecida pela imaginação e criatividade, que possibilita a luta contra os moldes alienantes de uma doutrina social a serviço da dominação. O encontro do indivíduo com a vivência artística, ao invés de cercear sua ação, prepara-o para a atitude política, ética e para a emancipação; descortina a possibilidade da luta intensa com a palavra, o acorde, a imagem, colaborando para a dinâmica dialética entre o genérico e o particular, de modo que o homem consegue transitar conscientemente entre o seu universo individual e as conquistas da humanidade.

Com base nas imagens selecionadas para a análise das concepções de infância de Portinari, é possível apreender um projeto coletivo, um olhar crivado na humanidade como um todo, como se a ele fosse permitido extrair, por meio de sua labuta estética, a essência do que remete a todos os homens. É como se a imagem que criasse fosse suficiente para expressar algo de mais genuíno, puro e verdadeiro, sem a mácula do individualismo. A construção dos sentidos e as concepções atadas à linguagem artística do

pintor mostram-se como instrumento capaz de significar os valores, símbolos, normas e regras e todo um conjunto de formações sociais.

A narrativa proposta pelas pinceladas de Portinari apresenta-se, nessa ciranda, como a via de acesso à concepção de infância construída com o passar do tempo, propicia ao leitor a compreensão do perfil da criança dos séculos XX e XXI e, essencialmente, tece um movimento contínuo. Sua narrativa constitui um estímulo para que o apreciador detenha o olhar na qualidade estética da obra, e o texto visual oferece um repertório de imagens ricas de significados que, ao mesmo tempo, insere desafios na formação educativa do olho leitor.

Convida-se o leitor a participar da ciranda que o estudo se propôs construir; que descubra a si mesmo nas imagens de Portinari, que encontre outros sentidos, que discorde das análises apresentadas e que outras rodas e muitas cirandas possam ser propostas e, nelas, a infância possa ouvir ecos para suas necessidades e ganhe respeito a sua especificidade. Só assim, este trabalho terá cumprido sua função.

REFERÊNCIAS

Da sabedoria dos livros

Não penses compreender
a vida nos autores.
Nenhum disto é capaz.
Mas à medida que vivendo
fores,Melhor os compreenderás
(Quintana, 2005, p. 39).

ANDRADE, Carlos Drummond de. *In: PINAKOTHEKE CULTURAL. Cândido Portinari (1903 – 1962): pinturas e desenhos.* Rio de Janeiro: Pinakothek Cultural, 2002.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna.** Tradução: Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALBI, Marilia. **Portinari: o pintor do Brasil.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Késia Mendes. **A dessacralização da arte e do artista.** 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BENTO, Antonio. *In: PINAKOTHEKE CULTURAL. Cândido Portinari (1903- 1962): pinturas e desenhos.* Rio de Janeiro: Pinakothek Cultural, 2002.

BOCHECO, Eloí Elisabet. **Ô de casa.** Chapecó, SC: Grifos, 2000.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. *In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo:Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira, 1996.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2003.

CALLADO, Antonio. **Retrato de Portinari**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANTON, Kátia. **Retrato da Arte Moderna: uma história no Brasil e no mundo ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e crianças no Brasil quinhentista. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In:* DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 84-106.

FABRIS, Annateresa. **Portinari, amico mio**: cartas de Mário de Andrade a Portinari. Organização, introdução e notas: Annateresa Fabris. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Mercado de Letras, 1995. (Projeto Portinari).

FABRIS, Annateresa. **Candido Portinari**. São Paulo: Ed. da USP, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Cor-tez, 2002.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koo-gan, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 177-191.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HARRISON, Charles. **Modernismo**. Tradução: João Moura. 2. ed. São Paulo: Cosaf & Naify, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JANSON, H. W.; JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 137-176.

MICELI, S. **Imagens negociadas**: retratos da elite brasileira (1920-1940). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOULIN, Nilson; MATUCK, Rubens. **Portinari**: vou pintar aquela gente. São Paulo: Callis, 1997.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu, 2000. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0711t.PDF> Acesso em: 20 fev. 2006.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Tradução: Ricardo Araújo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375.

PEDROSA, Israel. **O universo da cor**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

PORTINARI, Cândido. **Roda Infantil**. 1932. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-dance/1gFh5TIFudnCCw?hl=pt-br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTINARI, Cândido. **Futebol**. 1935. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/soccer/twECg4xY-DFMDw?hl=pt-br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Menino com Estilingue**. 1947a. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/boy-with-slingshot/AAEA5G6wpN-5VOg?hl=pt-br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Menino com o Pião**. 1947b. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/boy-with-top/DAE_dd0hBG2voQ?hl=pt-br. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Menino com Carneiro**. 1954. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/menino-com-carneiro/UgHjEEGu-DrOibA?hl=pt-BR>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Plantando Bananeira**. 1956. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/handstand/OwEiF2eRZ1ILCw?hl=pt-br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Meninos na Gangorra**. 1960a. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/boys-on-seesaw/agGh83xD0BO_mw?hl=pt-br. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Meninos no Balanço**. 1960b. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/boys-swinging/7gHyYph0amZjbA?hl=pt-br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PONTINARI, Cândido. **Projeto Portinari**. [S. l., 20--?]. Disponível em: www.portinari.org.br. Acesso em: 8 jan. 2006.

QUINTANA, Mário. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 2005.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 19-54.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 376-406.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAIBA. Intérprete: Adriana Calcanhoto. Composer: Arnaldo Antunes. *In: Partimpim.* Rio de Janeiro: Ariola Records e BMG Brasil, 2004.

SCARANO, Julita. Criança esquecida nas Minas Gerais. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 107-136.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes de guerra. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 192-209.

ANEXOS

ANEXO A – *Retrato de Maria*



Fonte: Portinari (1932).

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3199/retrato-de-maria>

ANEXO B – Painéis *Paz e Guerra*



Fonte: Portinari (1957).

<https://www.sp-arte.com/editorial/conheca-o-painel-de-portinari-que-fez-historia-na-onu/>

ANEXO C – Retrato de Manuel Bandeira



Fonte: Portinari (1931).

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3198/retrato-de-manuel-bandeira>

ANEXO D – Circo



Fonte: Portinari (1933).

<https://arteeartistas.com.br/candido-portinari-biografia-resumida/>

ANEXO E – Retrato de Paulo Mazuccheli



Fonte: Portinari (1923).

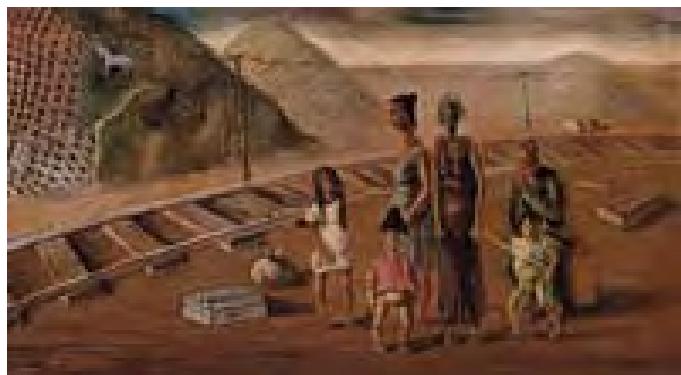
<https://artsandculture.google.com/asset/retrato-do-escultor-paulo-mazzucchelli/7wGDTWOTBCj7ZQ?hl=pt-BR>

ANEXO F – Baile na Roça



Fonte: Portinari (1923). https://artsandculture.google.com/asset/baile-na-ro%C3%A7a/7AHmgNEnn_0qjg?hl=pt-br

ANEXO G – *Despejados*



Fonte: Portinari (1934).

<https://artsandculture.google.com/asset/os-despejados/TgEJLghZ4Ciwlw?hl=pt-BR>

ANEXO H – *O Profeta*



Fonte: Portinari (1943).

<https://artsandculture.google.com/asset/o-eremita-penitente-profeta/LAH4KsVaT69vYg>

ANEXO I – O Último Baluarte



Fonte: Portinari (1942).

<https://artsandculture.google.com/asset/o-%C3%BAltimo-baluarte-a-ira-das-m%C3%A3es/HQGpYHQ8HoIzGQ?hl=pt>

ANEXO J – As Trombetas de Jericó



Fonte: Portinari (1943).

<https://masp.org.br/acervo/obra/as-trombetas-de-jerico-da-serie-biblica-1942-1943>

ANEXO K – *O Lavrador de Café*



Fonte: Portinari (1934).

<https://www.culturagenial.com/o-lavrador-de-cafe-candido-portinari-analise/>

ANEXO L – *Estivador*



Fonte: Portinari (1934).

<https://artsandculture.google.com/asset/estivador/xgHPBc-nx8UWjQ?hl=pt-BR>

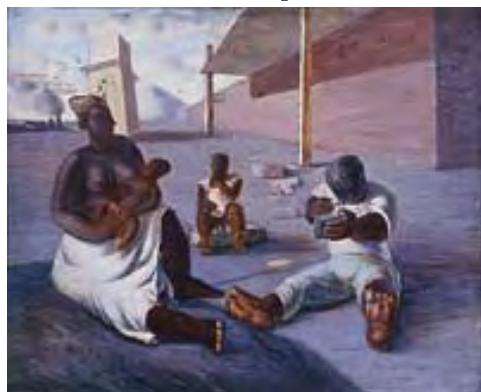
ANEXO M – Sorveteiro



Fonte: Portinari (1934).

<https://artsandculture.google.com/asset/sorveteiro/jwHx3X8hciRQpQ?hl=pt-BR>

ANEXO N – Operário



Fonte: Portinari (1934).

<https://www.pinterest.com/pin/321022279670482751/>

ANEXO O – Café



Fonte: Portinari (1935).

<https://arteeartistas.com.br/cafe-candido-portinari/>

ANEXO P – Retirantes



Fonte: Portinari (1943).

<https://masp.org.br/acervo/obra/as-trombetas-de-jerico-da-serie-biblica-1942-1943>

ANEXO Q – Enterro na Rede



Fonte: Portinari (1944).

<https://artsandculture.google.com/asset/enterro-na-rede/RwHYPLLdgYjADQ?hl=pt-BR>

ANEXO R – Menina Sentada



Fonte: Portinari (1943).

<https://artsandculture.google.com/asset/menina-sentada/XwHVU3qcsd2hmQ?hl=pt-BR>

ANEXO S – *Grupos de Meninas*



Fonte: Portinari (1940).

<https://artsandculture.google.com/asset/group-of-girls/ngGIG7zNcpxZAw?hl=pt-br>

ANEXO T – *As Moças de Arcozelo*



Fonte: Portinari (1940).

<https://artsandculture.google.com/asset/as-mo%C3%A7as-de-arcozelo/3QHqgCpInK8Bjg?hl=pt-BR>

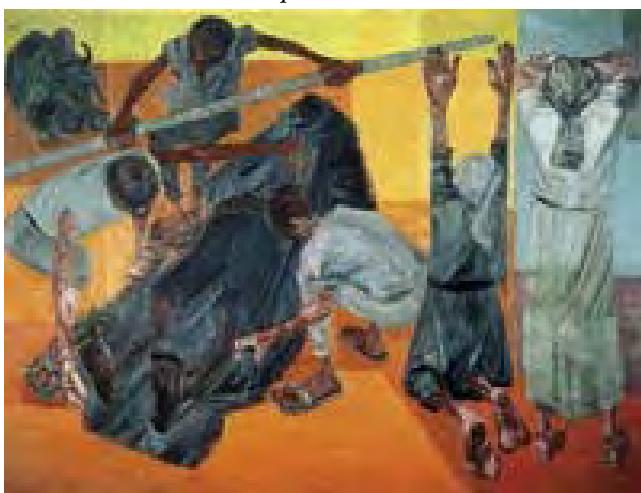
ANEXO U – Meninos Soltando Papagaios



Fonte: Portinari (1947).

<https://artsandculture.google.com/asset/meninos-soltando-pipas/mgF41eflf21Mhg?hl=pt-BR>

ANEXO V – Preparando Enterro na Rede



Fonte: Portinari (1958).

<https://artsandculture.google.com/asset/preparando-enterro-na-rede5/gFJakmgP8JSVA?hl-pt-BR>

ANEXO W – *Morto*



Fonte: Portinari (1958).

<https://artsandculture.google.com/asset/morto/cwGKwmg2UhM7XQ?hl=pt-br>

ANEXO X – *Menina com Tranças e Laços*



Fonte: Portinari (1965).

<https://artsandculture.google.com/asset/menina-com-tran%C3%A7as-e-la%C3%A7os/uAF-gK2HGbbtUEw?hl=pt-br>

ANEXO Y – Menina com Tranças e Laço



Fonte: Portinari (1955).

https://artsandculture.google.com/asset/menina-com-tran%C3%A7as-e-la%C3%A7o/5wH_nDUx3XkzQA?hl=pt-br

ANEXO Z – Menino com Carneiros



Fonte: Portinari (1932).

https://artsandculture.google.com/asset/menino-com-carneiros/nQGBEVT_oIT-kA?hl=pt-br

A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari propõe uma ciranda investigativa cujo movimento descortina a rica concepção de infância retratada na obra do grande artista brasileiro Cândido Portinari. No trânsito de discussões que conjugaram elementos históricos, sociais, culturais, foi possível falar de uma nova dimensão educativa, de uma infância que pede olhares mais sensíveis, de uma brincadeira que, em última instância, prepara para a atitude política, ética e para a emancipação. De olhar armado, percebe-se, nas pinceladas portinarescas, por meio de uma leitura muito particular das imagens, o respeito pela criança e um chamado para as escolas brasileiras. Na trajetória ímpar do pintor de Brodósqui, revelam-se aspectos de um artista engajado nas lutas do povo e consciente da realidade de desventura de seu país, com quem se pode aprender muito. Fica o convite ao leitor para que se aventure nessa jornada de aprendizado.