FABIANA VALERIA DA SILVA TAVARES

**“QUASE” COMO ANTES:
A (DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA
DA CLASSE TRABALHADORA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL**

SÃO PAULO

2014

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

“QUASE” COMO ANTES:
A (DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA
DA CLASSE TRABALHADORA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Fabiana Valeria da Silva Tavares

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Literatura Infantil e Juvenil pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor José Nicolau Gregorin Filho.

SÃO PAULO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T231q TAVARES, FABIANA VALERIA DA SILVA
“Quase” como antes: a (des)construção das representações de infância da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil / FABIANA VALERIA DA SILVA TAVARES ; orientador JOSÉ NICOLAU GREGORIN FILHO. - São Paulo, 2014. 309 f.
Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.
1. Literatura Infantil. 2. Literatura Juvenil. 3. Representação. 4. Infância. 5. Classe trabalhadora. I. GREGORIN FILHO, JOSÉ NICOLAU GREGORIN FILHO, orient. II. Título.

CDD 028.5

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fabiana Valeria da Silva Tavares

“QUASE” COMO ANTES:

a (des)construção das representações de infância da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Literatura Infantil e Juvenil pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor José Nicolau Gregorin Filho.

Aprovada em: ____/ ____/ ____

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Gilberto e Claudia.

Aos meus irmãos, Renata, Júnior e André.

Aos meus sobrinhos, Maria Carolina, Luiz Henrique, Isabela Vitória e Leonardo.

Às irmãs desta viagem, mais do que amigas,
Elaine, Estela, Luciana e Valéria.

Todos moram no infinito do meu coração.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória de vida reflete a de muitas pessoas que foram crianças de famílias da classe trabalhadora, cujos pais trabalharam em tempo integral para prover sustento à família. Mesmo assim, os meus pais, particularmente, lutaram muito e venceram todos os obstáculos para garantir que hoje eu possa vir aqui e dizer, com um reconhecimento maior do que a minha vida, um “muito, MUITO OBRIGADA” por tudo por que lutaram, repreenderam, ensinaram, choraram e comemoraram comigo. Aos meus pais, Gilberto e Claudia, agradeço não só por todo o caminho percorrido, mas pela notável coragem de, num país ainda carente de igualdade de oportunidades, criar não só a mim, mas aos meus irmãos, enfrentando todo o preconceito ainda – e infelizmente – existente. Vocês são meus verdadeiros heróis.

Agradeço à minha irmã Renata pelo incansável incentivo, pelas cobranças sempre necessárias, pelo amor incondicional e por todas as horas em que me ouviu dizer “não vou conseguir”, ao que invariavelmente respondeu que eu estava cansada, mas que conseguiria concluir a pesquisa e apresentar a tese. Renata, conto com você para me incentivar quando eu precisar escrever meu memorial para me tornar professora titular em uma universidade.

Aos meus irmãos Gilberto Jr. e André, agradeço pela família que somos, e por saber que, nos momentos mais difíceis, somos um. A vida coloca a distância no espaço a percorrer, mas a estrada é sempre curta para quem se ama.

Se os pais e os irmãos são a família que Deus nos deu, os amigos são a família complementar que escolhemos ter – e eu me sinto abençoada em poder contar com a presença fiel, constante e sempre verdadeira das amigas a quem chamo “irmãs”: Elaine Vieira, Estela Madeira, Luciana Rizzi e Valéria Moraes, vocês são os anjos que me amparam sempre que preciso, e a quem, em reconhecimento, nunca consigo retribuir na mesma medida, embora não economize em meus esforços. A vocês, que compartilham experiências e tantos momentos inesquecíveis, o meu mais sincero obrigada.

Ao meu grande, querido amigo e mais competente revisor, Clóvis Alonso Jr., agradeço não só pela leitura mais do que atenta da tese e às valiosas sugestões, mas por todos esses anos de amizade e de excelentes conselhos – e, é claro, por se tornar meu “escravo” em vias de eu entregar a tese – logo eu, explorando a mão de obra e o capital cultural de alguém assim inestimável como você, para poder produzir minha “mercadoria”! Muito obrigada!

Para mim, é uma honra muito grande poder contar com a amizade de tantos anos das Professoras Doutoras Maria Silvia Betti e Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos. Já foram minhas professoras, mas sou feliz por dizer que antes disso foram amigas e, hoje, ainda o são. Na verdade, chega a ser injusto: são verdadeiras fontes inesgotáveis de apoio, carinho, aconselhamento, amor e, sempre que necessário, daquela puxada de orelha que só os mais leais amigos dão. A estes anjos que Deus colocou em minha vida, o meu mais sincero “obrigada”.

Outros amigos e amigas foram essenciais na trajetória da pesquisa e são em parte “culpados” pela tese: Elder Tanaka, por toda a conversa, as sugestões de leitura e o apoio; Fábio Monteiro, Maria Thereza Ramos, Tatiana Raffaelli, Edilaine Paes, Debora Brocker, Juliana Janine, Rosane Figueiredo, Andre Medeiros e tantos outros amigos da HP, com quem aprendi sobre coisas que vão além da academia e dizem respeito à vida social, ao trabalho, à amizade, a saber compartilhar e compreender. A todos vocês, muito obrigada.

Aos professores e funcionários do departamento, agradeço pelo auxílio nas tarefas diárias e no cumprimento dos compromissos acadêmicos, sempre muito prestativos e prontos a resolver a crise. Também agradeço pela experiência de Representante Discente de pós-graduação da área, porque com isso aprendi muito sobre o “outro lado” da docência em nível superior: lidar com o dia a dia da burocracia enfrentada para que ensinar, pesquisar e fazer a área crescer seja possível.

Agradeço, mais uma vez, pela acolhida da SAS – Superintendência de Assistência Social – pela concessão da moradia estudantil, de forma a promover meios para que eu pudesse pesquisar e também trabalhar. Da mesma forma, agradeço à Guarda Universitária da USP pelo auxílio prestado para transporte dentro do *campus*, para que a frequência a todos os compromissos acadêmicos fosse cumprida.

Agradeço aos membros da banca examinadora, por tão cordialmente aceitarem integrá-la.

Finalmente, e para sempre fundamental na minha vida, agradeço ao Professor Doutor José Nicolau Gregorin Filho. Não há palavras que bastem para expressar ou reconhecer o profissionalismo e, ao mesmo tempo, o carinho e a paciência com que me orientou, me apoiou, e o quanto se preocupou em garantir que eu realizasse a pesquisa e passasse por todo o processo com o mínimo de contratempos possível. Pela medida exata das sugestões, pela leitura impecável do material, e pela desmesura, do desvelo e do amor fraternal, o meu “MUITO OBRIGADA”. Para você, que “detesta” meu anglicismo, “*you’ll be forever in my heart*”.

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar um estudo investigativo do processo de construção e desconstrução das representações da infância da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil inglesa e brasileira. Para tanto, estabelecemos, a priori, no Capítulo I, as bases conceituais de nosso trabalho, bem como tratamos das esferas culturais, econômicas, políticas, ideológicas que propiciaram o surgimento do conceito de infância da classe operária durante a Revolução Industrial, e investigamos de que forma interesses de formação da mão de obra trabalhadora e movimentos sociais e filantrópicos, assim como obrigações legislativas fizeram com que a jornada de trabalho infantil fosse paulatinamente diminuída e os diversos tipos de ensino fossem instaurados, de acordo com o contexto socioeconômico em questão. A seguir, a tentativa de traçar um perfil literário histórico e social que demonstre as diversas representações da infância da classe trabalhadora na Inglaterra e no Brasil – ou a ausência delas –, procedemos à análise de obras literárias representativas da condição da criança que fosse filha de trabalhadores ou ela mesma trabalhadora. Assim, no Capítulo II, iniciamos nossa exploração através da análise de *Kim*, de Rudyard Kipling, e *O Jardim Secreto*, de Frances Hodgson Burnett, bem como de *Os meninos e o trem de ferro*, de Edith Nesbit, para discutirmos representações de classe e infância entre as personagens, bem como sua relação com o espaço habitado e a relação dialética entre base e superestrutura existentes tanto na literatura relativa à colônia inglesa quanto ao território inglês, e então partimos para a análise de *Saudade*, de Tales de Andrade, como obra exponencial do projeto político-pedagógico de uma República ainda em construção e carente da formação de uma identidade nacional, e colocamos em evidência as relações entre o protagonista e as demais personagens e o espaço do campo e da cidade, como forma de ressaltar a visão utópica e idílica da comunhão da criança com a natureza como base formadora ideal de uma civilização. No capítulo III, avançamos na história para abordarmos *Ballet Shoes*, de Noel Streatfeild, primeiro livro de uma série das irmãs Fossil, adotadas por um arqueólogo na Londres dos anos 1930 e que, diante do desaparecimento deste, se vêem forçadas a trabalhar para garantir a subsistência. Neste contexto, exploramos questões de cunho social e histórico e discutimos representação de classe, infância e trabalho, numa tentativa de estabelecermos um ponto de diálogo com o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e aí retomarmos, no contexto nacional de uma república herdeira de uma tradição escravocrata, a relação entre família, trabalho e infância na existência da protagonista. Ainda na discussão da relação de infância, classe e trabalho, o Capítulo IV apresenta uma análise de *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl, e *Açúcar amargo*, de Luiz Puntel, para contrapor as visões do modo como a criança da classe trabalhadora volta a ter sua infância cada vez menos idealizada e mais inserida na realidade adulta do trabalho, da desestrutura familiar, da falta de recursos materiais e da necessidade de garantir sua subsistência. O Capítulo V apresenta não obras emblemáticas ou definitivas sobre o tema, mas novas possibilidades de leitura social inglesa e brasileira da infância da classe trabalhadora e do crescimento de jovens em tais contextos, e a forma como a descoberta de cada um se dá em tais ambientes. Para tanto, apresentamos uma análise de *Reviravolta*, de Damian Kelleher, e *Jardim do céu*, de Edison Rodrigues Filho. Com este caminho percorrido, compreendemos que houve, de fato, um processo de construção de uma infância da classe trabalhadora, que ora foi maquiado pelo discurso rousseauiano do bom selvagem e da inocência, ora foi calado em detrimento da expansão de uma literatura infantil e juvenil mais centrada na figura da criança sacralizada, nos termos de Viviana Zelizer (1985), para então voltar a figurar, a partir principalmente dos anos 1980, não como representação de uma classe, mas como ser constituinte de uma sociedade multifacetada que já não comporta, há muito, mascaramentos sociais ou políticos em favor da propaganda de um ideal inexistente.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Literatura Infantil. 2. Literatura Juvenil. 3. Representação. 4. Infância. 5. Classe trabalhadora.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the construction and deconstruction of the representations of working-class childhood in English and Brazilian children's and juvenile literature. We depart from the presentation and discussion, in Chapter I, of the conceptual bases of the investigation, and of the cultural, economic, political and ideological spheres that led to the emergence of the concept of childhood in the working class context during the Industrial Revolution. In this Chapter we also discuss how the interests involved in the training of working class manpower, in social and philanthropic movements and in legislative responsibilities that gradually imposed the reduction of children's working hours imposed the implementation of several forms of school education according to the socioeconomic context involved. The following step is a tentative historical literary and social survey pointing out the various representations of working-class childhood in England and Brazil - or their absence thereof; we, then, proceed to the analysis of literary works representative of the condition of the children who were either born to working class families or were themselves workers. Our exploration begins, in Chapter II, with the analyses of *Kim*, by Rudyard Kipling, of *The Secret Garden*, by Frances Hodgson Burnett, and of *The Railway Children*, by Edith Nesbit, aiming to discuss the representations of class and childhood among the characters, their relationship with the living space and the dialectical relationship between base and superstructure both in the context of the English colonial literature and of the English mainstream literature, and then we proceed to the analysis of *Saudade*, by Tales de Andrade, an exponent of the political-pedagogical project of a Republic still under construction and lacking the formation of a national identity; we intend to highlight the relationship between the protagonist and the other characters and between the space of the countryside and of the city as a way of emphasizing the utopian and idyllic vision of Child communion with nature as forming the basis of an ideal civilization. In Chapter III, we apply the historical approach to the analysis of *Ballet Shoes*, by Noel Streatfeild, the first book of a series about the Fossil sisters, adopted by an archaeologist in London in 1930 and, as a result of his disappearance, forced to work to ensure livelihood. In this context, we discuss issues of a social nature and history and of class representation and child labor, in an attempt to establish a parallel with the short story *Negrinha*, by Lobato. Then, in the national context of a republic heir to a slave tradition, we examine the relationship between family, work and childhood in the protagonist's life. Still in the realm of the discussion of the relationship of childhood, class and labor, Chapter IV presents an analysis of *Charlie and the Chocolate Factory*, by Roald Dahl, and of *Açúcar amargo*, by Luiz Puntel, thus showing how the working class children have their childhood less and less idealized and more and more embedded in the adult reality of work, family dysfunction, lack of material resources and need to secure their livelihoods. Rather than canonical or definitive works on the subject, Chapter V discusses new possibilities for English and Brazilian social readings of working-class childhood, for the growth of young people in such contexts, and for the discovery of how each one of them develops in such environments. For this purpose, we present an analysis of *Life, Interrupted*, by Damian Kelleher, and of *Jardim do céu*, by Edison Rodrigues Filho. Having thus completed this analytical and investigative trajectory, we conclude that the construction of a working-class childhood was sometimes disguised by Rousseau's noble savage and innocence discourse, and sometimes silenced in detriment of the expansion of a child and youth literature more focused in the sacralized figure of the child, as discussed by Viviana Zelizer (1985). The construction of a working class childhood re-appears mostly from the 1980s on, not exactly as a representation of a class, but as a component of a multifaceted society that no longer admits socially or politically concealing propaganda in favor of non-existent ideals.

Keywords: 1. Children's Literature. 2. Juvenile Literature. 3. Representation. 4. Childhood. 5. Working class.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA SOCIEDADE E NA LITERATURA.....	12
I.1 – As condições prévias: educação e trabalho como princípios de formação da criança.....	13
I.2 – A educação a serviço da formação moral, religiosa e profissional da criança.....	16
I.3 – Mudanças sociais e econômicas e sua relação com a educação e o trabalho	20
<i>I.3.1 – Os tipos de escola existentes para as crianças operárias e para as crianças dos pobres.....</i>	<i>29</i>
I.4 – Literatura: arte e comércio.....	48
<i>I.4.1 – As “crianças” de William Blake.....</i>	<i>52</i>
<i>I.4.2 – A crítica social e a representação das crianças dos pobres na metrópole de Dickens.....</i>	<i>59</i>
<i>I.4.2.1 – David Copperfield, ou ‘aquele que reflete e experimenta, mas não transgride’.....</i>	<i>61</i>
CAPÍTULO II – A CONSOLIDAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA SACRALIZADA E O PROCESSO DE APAGAMENTO DA CRIANÇA DA CLASSE TRABALHADORA NA LITERATURA.....	71
II.1 – A transição das concepções de infância: criança e ficção do Império Britânico.....	73
II.2 – Um movimento de resistência nas terras da rainha: <i>Os meninos e o trem de Ferro</i> , de Edith Nesbit.....	120
II.3 – Formando a identidade nacional brasileira em livros para crianças: <i>Saudade</i> , de Thales de Andrade.....	126
CAPÍTULO III – A (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO PERÍODO ENTRE GUERRAS.....	150
III.1 – A recuperação da identidade nacional britânica e a literatura escapista como modos de representação da criança e da infância.....	150
III.1.1 – O mundo é um lugar em que se deve construir seu caminho: classe, trabalho e infância em <i>Sapatilhas de balé</i> , de Noel Streatfeild.....	

	154
III.2 – A consolidação da literatura infantil e juvenil na era lobatiana.....	189
III.2.2 – Um Lobato nada infantil: “Negrinha” e os cocres advindos de uma cultura escravocrata.....	194
CAPÍTULO IV – ACOMODAÇÃO DE INTERESSES: FIGURAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL.....	204
IV.1 – Sarcasmo em forma de doce: <i>A fantástica fábrica de chocolate</i> como representação de dicotomia de classes.....	205
IV.2 – A figuração da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil brasileira.....	226
IV.2.2 – “Unidos somos fortes como um canavial”: <i>Açúcar Amargo</i> e a representação de trabalho e consciência de classe na passagem da infância para a adolescência.....	228
CAPÍTULO V – “QUASE” COMO ANTES: A (DES)CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA LITERATURA.....	255
V.1 – A realidade bate à porta: a infância londrina da classe trabalhadora em <i>Reviravolta</i> , de Damian Kelleher.....	255
V.2 – Um jardim “sem” infância: família, trabalho e mobilidade social nas representações juvenis de <i>O jardim do céu</i> , de Edison Rodrigues Filho.....	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Definir noções de “infância” é tarefa que a sociedade tratou de realizar muitas vezes ao longo dos séculos XIX e XX. Tais concepções se formaram de modo complexo e giraram em torno de discussões dos mais variados aspectos, do biológico ao religioso e moral, passando, mais tarde, pelos crivos cultural, econômico e finalmente psicológico. O que, no entanto, deve ficar claro desde o momento em que um estudioso se põe a discutir o tema é a premissa que se trata, como Heywood (2004) explica, de um conjunto de *concepções* de “infância”, e não de conceitos. Trata-se, desde o princípio, de entender que “as crianças se adaptam prontamente a seus ambientes, o produto de forças históricas, geográficas, econômicas e culturais diversificadas. [...] A infância é, pois, em grande medida, resultado das expectativas dos adultos” (p. 21). Diferentemente de um conceito – tal como um verbete dicionarizado cujo significado pouco sofre alteração –, a concepção está sujeita às condições de possibilidade de seu surgimento, quais sejam, as culturais, históricas, geográficas, sociais e econômicas, entre tantas outras.

A literatura, assim como outras formas de arte, representou e continua representando as diferentes concepções de infância nas mais diversas obras, e não se restringiu à divisão infantil e juvenil propriamente dita. De fato, as representações de infância não tiveram sequer início na literatura. Já na Idade Média, os religiosos incluíam crianças em tenra idade como seres inocentes cujas vidas deviam ser dedicadas à obediência das leis de Deus:

Bebezinhos são simples, sem malícia, inocentes, sem perigo, e completamente puros, sem corrupção ... Considere bem a natureza das crianças inocentes, e você perceberá que não há nelas malícia alguma, nem inveja, ou desdém, nenhuma mágoa, nenhuma afeição pecaminosa, nenhum orgulho, nenhuma singularidade ou desejo de honra, ou de riqueza, ou de desejo carnal, ou de vingança, ou de fazer o mal pelo mal; mas [encontrará] afeições calmas; e uma paciência completa, uma simplicidade toda, e toda pureza, em toda a sua amabilidade, em toda sua obediência, em toda sua humildade, e em toda sua inocência; e nenhuma afeição pecaminosa reinando sobre elas como normalmente reinam sobre homens e mulheres (CUNNINGHAM, 2006, p. 27).¹

¹ Young babes are symple, wythowt gyle, innocent, wythowt harme, and all pure wythowt corruption ... Considre well the nature of innocent children, and yow shall perceive in them no maner of malice, no envy, no disdayne, no hurtfulness, no synfull affection, no pride, no ambition, no singularitie, no desire of honor, or riches, of carnalitie, of revenging, or quitting evyll for evyll; but all the affections quiet, in all pacience, in all simplicitie, in all puritie, in all tractableness, in all obedience, in all humilitie, and in all innocency; and no such

Esta definição de bebês foi proferida em um sermão realizado, em algum momento não especificado do final da Idade Média, por um Bispo-Menino, que todo mês de dezembro tinha permissão de assumir o papel de um bispo adulto na igreja, na Inglaterra. Como o historiador observa, a definição do bebê parece ter sido amplamente influenciada pela imagem do menino Jesus, dado o poder que o imaginário religioso, que permeou as sociedades ocidentais europeias, exercia sobre a sociedade.

O caminho estava traçado para que houvesse, pois, a transformação da concepção de criança sob os pontos de vista religioso e moral, antes que houvesse a preocupação com quaisquer particularidades que diferenciasssem as crianças, primeiramente, entre seus gêneros masculino e feminino e, então, entre as idades e as fases vividas. Tal como Philippe Ariès coloca em *História social da criança e da família*, muito tempo se passou até que a criança deixasse de ser considerada um miniadulto e passasse a gozar de um *status* próprio, cujas prioridades não girassem em torno do trabalho, mas de ser criança na concepção que hoje conhecemos, advinda com Rousseau em *Emílio ou da Educação* – embora tenha sido e ainda venha sendo bastante questionada e superada por concepções que levem em conta vários outros aspectos que passaram a ser observados conforme a sociedade sofreu suas transformações.

Todavia, este trabalho não tem a pretensão de traçar caminhos históricos já percorridos por ilustres acadêmicos dedicados à história da infância. Na verdade, partimos do pressuposto que, além de haver diferentes concepções de infância, existe também um processo de construção e de desconstrução de tais concepções, e que elas tratam de apresentar diferentes padrões de infância, dados pela classe a que pertencem e, principalmente, construídas de acordo com o ponto de vista de quem as descreve.

Certamente, levar em consideração a própria ideia de classe já nos coloca sob uma perspectiva materialista histórica de considerar o tema. Entendemos que coube aos adultos, imbuídos que são de uma história, de uma classe social, de um determinado papel desempenhado por eles na sociedade, de um determinado poder político, econômico, moral e/ou religioso que exercem em seu grupo social; em suma, imbuídos de uma ideologia que os forma, construir o papel da criança e o refletir da maneira que acreditam estar correta ou que, propositadamente, desejam fazer parecer que seja correta. Além disso, considerar a

sinful affections reigning in them as commynly rageth in men and women of years (CUNNINGHAM, 2006, p. 27).

noção de classe significa traçarmos um caminho moderno de representação das concepções de infância na literatura – um caminho histórica e geograficamente marcado, a saber, um que tem início na Europa do século XIX e que percorre diversos momentos até chegar ao início do século XXI. De forma mais específica, considerar classe significa dividir a sociedade em camadas mais e menos financeiramente afortunadas. Significa, também, entender como elas se relacionam no que diz respeito à própria questão de infância e de como ela é representada na literatura.

Nossas leituras tornaram muito claro que as condições materiais de existência das diversas camadas sociais e econômicas geraram diferentes concepções de criança e da própria infância. Mais do que isso, deixou claro que aqueles que escreveram sobre crianças e sobre infância faziam-no com um determinado interesse, e se dirigiam para uma determinada classe. Se, no início, as crianças eram inocentes e, durante quase três séculos, foram vistas como “o estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois da morte” (Pierre de Bérulle, 1666 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 21), elas passaram a ser alvo de salvação moral e religiosa; em seguida, de formação para ser um adulto útil à sociedade, tal como John Locke coloca em *Alguns pensamentos acerca da Educação*, publicado em 1693; e, então, com o advento do Romantismo, a serem idealizadas como seres puros e inocentes, cujo direito a uma infância repleta de felicidade e brincadeiras deveria ser defendido. Daí, por exemplo, haver tal representação em *Canções de inocência*, do poeta inglês William Blake.

Neste sentido, entendemos que houve uma classe de crianças que não gozaram dos privilégios – ou dos direitos, como defendemos – de serem crianças livres da obrigação do trabalho e da geração de renda, e que nem sempre foram representadas na literatura. Trata-se, particularmente, da criança da classe trabalhadora e, por extensão, em se levando em conta o contexto histórico, da criança dos pobres.

Abarcar a classe trabalhadora já é, em si, uma tentativa ousada porque inclui não somente operários de fábricas, mas dos diversos tipos de trabalho, desde ajudar em casa e na agricultura familiar até executar trabalho de trançado de palha, de fabricação de tijolos, e de trabalhos rurais, comerciais e industriais. Mas, uma vez que nosso objetivo é justamente dar visibilidade a esta classe financeiramente desfavorecida, não nos cabe excluir ou recortar somente um determinado tipo de trabalho ou região. Antes, nosso recorte é dado pelas próprias condições de possibilidade do surgimento da representação literária da criança e da infância, a saber, a Revolução Industrial inglesa e todas as mudanças que decorreram dela, bem como a forma como as concepções de infância foram modificadas, destacadas ou

apagadas ao longo dos séculos que estudamos. Assim, consideramos as crianças da área rural, mas também as dos grandes centros urbanos.

A definição do *corpus* do presente trabalho também é dada pelas mesmas condições de possibilidade de surgimento de tal literatura. Sendo assim, a Inglaterra tornou-se berço prolífico de disputas religiosas, sociais e econômicas envolvendo crianças trabalhadoras e a definição daquilo que seria infância – e até quando esta se estendia. Fosse por motivo político, de forma panfletária, ou por uma intenção de retratar a sociedade na ficção, a literatura inglesa passou cada vez mais a retratar a criança e a infância. Histórias para crianças eram publicadas nos *chapbooks* – os livros baratos vendidos por caixeiros viajantes a um *penny* – e em revistas voltadas ao público infantil. *Grosso modo*, embora houvesse muitas publicações em outros países desde o século XVII, voltadas às crianças, surgia na Inglaterra um nicho mercadológico que, em meados do século XIX, tornou-se prolífico e lucrativo, e a Grã-Bretanha abriu, assim, espaço à literatura infantil com nomes que vão de Elizabeth Barrett Browning e Frances Hodgson Burnett a Lewis Carroll, Rudyard Kipling, Beatrix Potter e James M. Barry.

A forma, porém, de como esta literatura representou a infância variava não só de seu contexto histórico e econômico de surgimento, mas também de quem escrevia, sobre quem escrevia, para qual público escrevia, e com que intuito o fazia. Desse modo, a Inglaterra, um dos principais berços literários mercadológicos de uma literatura voltada às crianças, apresenta no seu rol desde crianças trabalhadoras nas fábricas até crianças criadas em salas de brincadeiras – os famosos *nurseries* –, passando pelos limpadores de chaminé, pelos vendedores de rua e pelos abandonados e vagabundos.

A maneira como as crianças são representadas, por quem, e para quem, revela que, ao longo das décadas, houve um processo de construção da concepção de infância que vigorou durante grande parte do século XX, e que foi paulatinamente desconstruída nos últimos anos. Trata-se, como anunciamos desde o início, de uma questão de classe, porque embora a história europeia tenha comportado durante séculos uma criança considerada adulta e, depois, uma criança trabalhadora e mantenedora de uma família – situação que se prolongou até a Primeira Guerra Mundial, pelo menos –, e ainda que houvesse uma literatura panfletária advinda de filantropos e reformistas do século XIX, bem como uma literatura marcadamente social e crítica (como a de Charles Dickens), a criança da classe trabalhadora e a criança dos pobres foram pouco a pouco deixando de ser representadas na literatura de ficção, tendo cedido lugar à criança do Império, em sua acepção dominante de inocência, higiene e delicadeza. Em suma, na definição de Viviana Zelizer (1985), uma criança sacralizada, que

não só desconhece a morte, a fome, a falta de dinheiro, mas deixa de ser fonte de renda familiar para se tornar alvo de gasto financeiro da família e, também, de investimento emocional.

Na estrada que levou a representação da criança na literatura da crítica social – isto é, feita por políticos, filósofos e reformistas sociais, para mencionar alguns – à sua idealização burguesa, a criança da classe trabalhadora foi pouco a pouco apagada, mas as questões de ordem social e a discussão sobre os limites entre infância e juventude, bem como da idade adulta, jamais deixaram de existir. Ficaram, na verdade, à margem da literatura voltada a crianças e jovens, mas conseguiram, pelas brechas do sistema, figurar na literatura. Nosso trabalho, pois, permeia essa trajetória de construção e desconstrução das concepções de infância da classe trabalhadora na literatura, e por isso é delimitada pelo próprio *corpus* que trata do assunto.

É importante salientar que, embora o trabalho parta de um contexto europeu, ele segue adiante com a preocupação de mostrar como, no Brasil, e não só na Inglaterra, tal processo de (des)construção das concepções de infância ocorreu. Evidentemente, o aparato teórico inicial e o *corpus* literário recaem exclusivamente sobre a Inglaterra devido às condições históricas e econômicas conhecidas, além do fato de, no Brasil, a literatura pouco tratar de crianças antes do século XX.

Desta forma, o Capítulo I discute as bases de formação das concepções de infância da classe trabalhadora na literatura e o esforço para seu apagamento na ficção em detrimento da propagação de uma concepção dominante de infância. Dito de outro modo, veremos como os acontecimentos históricos, aliados às questões de trabalho e de educação formal, não só formaram uma concepção de infância, mas a *conformaram*, moldando-a segundo os interesses da nação, para representar a criança burguesa. Nessa trajetória, caminham de mãos dadas algumas definições de infância e de educação, já amplamente discutidas pelos historiadores e pedagogos e que, aqui, são colocadas como questões centrais no cenário britânico para a definição do papel da criança na sociedade.

O Capítulo II apresenta a consolidação das concepções de infância na literatura infantil e juvenil, bem como o consequente apagamento ideológico da criança da classe trabalhadora que, quando figura, é com o intuito de servir a um discurso patriótico em prol do progresso da nação. A virada do século XIX para o XX encontra, na Inglaterra, muitas conquistas para a criança da classe trabalhadora e para as crianças pobres – e é importante deixar claro, desde o início, que na maioria das vezes a criança pobre *era* da classe trabalhadora – mas esta ainda

trabalhava, embora estudasse muito mais do que a criança contemporânea de Blake e até mesmo de Dickens. Além dela, havia uma literatura inglesa ofertada ao público, em edições de luxo encadernadas com capa dura, lombada dourada e ilustrações em cores, histórias e fábulas para crianças de classes mais abastadas. Mesmo dentre essas, encontramos no discurso do período colonial questões de classe, trabalho e infância em *O jardim secreto*, de Frances Hodgson Burnett, e em *Kim*, de Rudyard Kipling. Assim, literatura para os ricos e para a classe média se consolidava, mas uma literatura crítica ainda subsistia e figurava no início do século, como é o caso de *The Railway Children (Os meninos e o trem de ferro)*. Decorre daí, pois, o outro lado da moeda: um em que as crianças eram educadas para ser mão de obra operária nas fábricas, em franco progresso e expansão tecnológica nos anos 1920, ou para serem soldados no *front* da Primeira Guerra Mundial. Originam-se nesse período de transição do século XIX para o século XX, no Brasil, as massas de desempregados e o crescimento da população marginalizada, composta por imigrantes e, principalmente, pelos negros libertos e a mercê de subempregos e da caridade para poderem sobreviver. É esse o lado que cede espaço à consolidação da criança da classe média, aos futuros trabalhadores e às futuras mães e esposas que não trabalhariam, mas ficariam em casa para criar mais trabalhadores e mais esposas e donas-de-casa quando crescessem. No Brasil, *Saudade*, de Thales de Andrade, é o exemplo ufanista do material para leitura escolar que, em certa medida, apresenta as mesmas questões, tal como discutiremos neste Capítulo.

O terceiro Capítulo deste estudo apresenta diferentes concepções de criança apresentadas na literatura *sobre* e *para* crianças, sem deixar de observar em que medida a criança da classe trabalhadora consegue figurar entre as brechas do sistema. Foi a partir do período entre guerras que a sociedade experimentou a reafirmação de sua identidade. Enquanto o mundo sofria as consequências da crise deflagrada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, ocorrida em 1929, a Grã-Bretanha, ansiosa por afirmar o caráter nacionalista de sua sociedade, procurava produzir material que amparasse o projeto de reafirmação de sua identidade. Justamente por isso, as obras de ficção adulta recorriam à aura dos tempos de Império, enquanto a literatura infantil e juvenil assistia à proliferação de obras de fantasia. Deste modo, no período que se estendeu até a Guerra Fria, a literatura infantil e juvenil literalmente fugiu para o escapismo da fantasia ou, então, tratou de reafirmar os valores sociais de uma classe média e colocou os pobres a serviço da manutenção de tal ideologia.

Na Inglaterra, Noel Streatfeild inaugurou uma vertente na literatura infantil ao publicar *Ballet Shoes* [*Sapatilhas de balé*] em 1936. O livro trata da história de meninas adotadas por um arqueólogo que viaja durante anos e cuja reserva financeira deixada para o sustento da casa acaba muito antes de ele retornar. Isso faz com que o sobrado seja primeiramente transformado em pensionato e, em seguida, que as meninas, ainda crianças, sejam extenuantemente educadas e treinadas para a vida no palco. Com base nessa narrativa, discutiremos a relação existente entre classe, infância e trabalho, de modo a entender como o contexto social e econômico exerce ação direta sobre a vida de crianças, mesmo da classe média, durante os anos subsequentes à Depressão.

No Brasil, a literatura infantil e juvenil foi marcada pelas obras de Monteiro Lobato, também produto histórico e político que reflete a visão do autor sobre o país e sobre uma criança cujo direito é exatamente o de ser protegida das inconstâncias da vida. *O sítio do Pica-Pau Amarelo* consolida-se, através dos anos, como exemplo de uma criança que, por um lado, é livre para sonhar, imaginar e correr mil aventuras e, por outro, torna-se exemplo de uma infância utópica experimentada por personagens oriundos de uma família branca, de herança escravocrata, e, se não rica, bem resolvida e proprietária de um pequeno pedaço de terra. São essas as crianças que, através da imaginação e das aventuras, encontram soluções para os conflitos do mundo, como ocorre, por exemplo, em *A Chave do Tamanho*. Porém, nem só de Pedrinho e Narizinho vive a obra do famoso escritor paulista: “Negrinha” (publicado em 1920) também é criança e também vive no campo, mas durante muito tempo desconhece até mesmo a capacidade mais básica da criança de brincar e de fazer de faz-de-conta. São dois lados de uma mesma moeda, em que as concepções de infância são questionadas na literatura, numa época em que o Brasil vivia a plena expansão territorial e política, e em que o negro já não passa de um agregado, de um figurante da sociedade que ele ajudou a construir.

O quarto capítulo apresenta um momento de transição de valores culturais e sociais e, também, de concepções de infância, após a Segunda Guerra Mundial, período de transição e de acomodação da representação da classe operária na literatura. Uma vez restabelecidos a produção e o consumo de mercadoria, amplamente estimulados pela indústria cultural e pela mídia, a literatura britânica também tratou de garantir a expansão de sua margem de lucro e, assim, fez desfilar um sem-fim de materiais detetivescos, de vida escolar e de romances românticos. Embora grande parte do material fosse de fantasia, tais como *O hobbit* e *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien, e de *As crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, havia também

literatura que permitia entrever a criança da classe trabalhadora. O exemplo que apresentamos e discutimos é *A fantástica fábrica de chocolate* (1964), de Roald Dahl. Por meio dessa análise, questões inerentes à lógica do capital, como fragmentação, alienação, reificação, exploração da mão de obra, mais-valor e mercadoria serão analisadas para compreendermos como elas funcionam dentro de um universo evidentemente infantil como o do menino Charlie, que sonha em conhecer a fábrica do Sr. Willy Wonka.

A representação da classe trabalhadora também começou a surgir na literatura brasileira, de forma tímida, a partir da década de 1960. Já não havia a necessidade de reafirmar, no sistema capitalista, o lugar ocupado pela classe média e aquele ocupado pelos pobres, mas isso não significava que a situação política era estável. Pelo contrário, estendiam-se sobre a economia, a indústria e a política brasileira os braços norte-americanos, que ofereciam empréstimos a longo prazo em troca do tecnicismo da educação brasileira. O resultado da disputa entre as visões políticas é historicamente conhecido como o período da Ditadura Militar, em que a liberdade de expressão foi coibida. Muitas reedições de versões da literatura universal surgiram nessa época, e a literatura infantil e juvenil não escapou ao crivo da censura. Por outro lado, sempre havia espaço para a defesa do sistema capitalista e de sua inerente ideologia – e, aqui, referimo-nos à concepção de ideologia como falsa consciência dada por Terry Eagleton² –, de modo que houvesse material literário destinado a crianças cuja intenção fosse claramente a defesa de tal ideologia. O caso de *O cachorrinho Samba na Rússia*, de Maria José Dupré, publicado em dezembro de 1963, é um exemplo disso. Houve, nessa época, uma acomodação da ideologia da classe trabalhadora, porquanto ela não desapareceu completamente, mas figurou aqui e ali como elemento do enredo das histórias de ficção, e nunca como questões centrais a serem tratadas numa época em que o silêncio valia uma vida. Obras como *O Mistério do Cinco Estrelas* e *O cadáver ouve rádio*, de Marcos Rey, publicadas no início dos anos 1970, apresentam um protagonista adolescente da classe trabalhadora oriunda dos imigrantes italianos da periferia de São Paulo, mas o cerne do enredo é detetivesco e a questão econômica ou as pressões decorrentes da questão de classe não são ressaltadas nessas histórias.

² Falsa consciência pode significar não que um conjunto de idéias seja realmente inverídico, mas que essas ideias são funcionais para a manutenção de um poder opressivo, e que aqueles que a defendem ignoram esse fato. De modo semelhante, uma crença pode não ser falsa em si mesma, mas talvez se origine de algum motivo ulterior que a desabone, do qual não se dão conta aqueles que a professam. Assim Geuss resume este ponto: a consciência pode ser falsa porque “incorpora crenças que são falsas, ou porque funciona de maneira repreensível, ou porque tem uma origem conspirada” (Geuss *apud* EAGLETON, 1997, p. 35).

Em certo sentido, esse foi também o período de transição de uma literatura “bem-comportada”, em que ou se liam sobre grandes aventuras de crianças – sem o caráter ideológico acima mencionado –, como *A Montanha Encantada*, de Maria José Dupré, ou sobre aventuras de várias outras crianças e bichos, como *O Cachorrinho Samba* e tantos outros livros lançados na *Coleção Vaga-Lume*, da Editora Ática, cujos livros foram amplamente distribuídos para as bibliotecas públicas escolares, para a fase que viria a seguir, e que tratamos no quinto capítulo de nosso estudo. Com a mudança do regime político, os autores se viram com mais liberdade de criação e de crítica social e econômica. Por isso, foi possível que se lançassem obras em que a condição da classe trabalhadora figurasse de forma central. Esse é o caso de *Açúcar amargo*, de Luiz Puntel, publicado em 1986 na referida coleção, e que, no quarto capítulo, analisamos com o mesmo *modus operandi* empregado na análise de *A fantástica fábrica de chocolate*, com o objetivo de investigar de que forma, no contexto brasileiro, a mesma lógica do capital opera. Entramos, aqui, no universo da literatura juvenil, o que possibilita a observação das diferentes formas como os elementos essenciais deste trabalho figuram nesse contexto: (desaparecimento da) infância, exploração do trabalho, e desestruturação familiar.

Os últimos anos do século XX testemunharam a rapidez vertiginosa com que a tecnologia mudou e se difundiu, graças à política de internacionalização, à economia, à máxima exploração da mão de obra barata, à terceirização de serviços em países “emergentes” e, certamente, à explosão de divulgação de notícias em tempo real na mídia clássica (TV e jornais impressos), na internet e nas redes sociais. Se, por um lado, a política educacional se espalhou e conseguiu alfabetizar mais alguns milhares de crianças, por outro a facilidade de acesso à informação e o dilúvio de conteúdo imagético com pouca carga de leitura e muito material repleto da ideologia dominante, do espírito *self-made man* do homem norte-americano – jovem bonito, magro, vigoroso e executivo de sucesso –, povoou como nunca antes havia conseguido o imaginário e os sonhos das sociedades influenciadas por essa mídia. O homem passou cada vez mais a ser um especialista no que produz e a conhecer de tudo um pouco, e superficialmente. A vantagem passou a ser o imediatismo da notícia, mas isso também passou a ser desvantagem, na medida em que as crianças tiveram as fronteiras de suas condições de criança e de infância misturadas com as outras fases da vida. A noção da criança da classe média, protegida da desestruturação familiar, da falta de segurança, da falta de dinheiro, da morte e do próprio trabalho acabou por ser comprometida pelo próprio desmanche da sociedade, e a farsa da infância sacralizada que o século XIX havia construído

ruiu. A sociedade abriu espaço novamente para a fantasia como escape à confusão dos limites entre ser criança e ser adulto, mas também fez figurar a criança da classe trabalhadora nos noticiários, no mundo do entretenimento, e no nível mais básico do cotidiano, no ambiente familiar, no ambiente escolar e nos círculos sociais.

A literatura continuou a exercer o seu papel alegórico e, como não poderia deixar de ser, refletiu a ruína da ideologia da infância idealizada, que cede agora lugar a esta infância multifacetada, em que surgem dilemas e dramas dignos de um adulto, e cujos limites e responsabilidades se misturam com um mundo do qual antes deveria estar protegida. Assim, o mercado editorial vem assistindo, nos últimos anos, a uma profusão de obras de fantasia voltadas ao público infantil e juvenil, como é o caso da série *Harry Potter*, publicada entre 1997 e 2007, e de tantos outros livros de influência gótica e cuja temática gira em torno de vampiros, lobisomens e fantasmas, mas também deu espaço à criação de obras como *Tchau* (1984) e *Sapato de Salto* (2005), ambos de Lygia Bojunga, cuja temática orbita ao redor de dramas familiares e individuais de crianças que de repente se veem diante da necessidade de lidar com a dura realidade da separação, da morte, da solidão e até mesmo da prostituição. Já não se trata, pois, de concepções escondidas sob o tapete: escancara-se em todos os meios a condição da criança e da infância da classe trabalhadora, que, na realidade, nunca deixou de existir, mas esteve mascarada e durante as décadas do século XX percorreu seu caminho na literatura com base na resistência de escritores, cujo trabalho se preocupou em dar voz a tal condição.

Com base em tal contexto, o quinto Capítulo apresenta duas obras juvenis contemporâneas e discute como nelas figuram o desaparecimento da infância, a desestruturação familiar, a violência, a sexualidade, a exploração do trabalho e a morte. Assim, *Reviravolta*, de Damian Kelleher e *Jardim do céu*, de Edison Rodrigues Filho, ambas publicadas em 2010, trazem à baila um universo juvenil em que o contexto da classe trabalhadora e suas decorrentes dificuldades não lhes permitem gozar plenamente o período de infância ou de adolescência.

É preciso explicar que o material pesquisado conta com um *corpus* composto por obras de ficção e fortuna crítica apresentadas ora em português, ora em inglês. Sempre que possível, consultamos traduções das obras originalmente em inglês. Porém, nos casos em que houvesse somente as obras em inglês, realizamos a tradução dos excertos selecionados para análise e discussão. Certamente, envidamos esforços para apresentar uma tradução não só do conteúdo, mas que, dentro do possível, mantivesse estilo e, ao mesmo tempo, fosse localizada. Entre as obras de ficção pesquisadas, realizamos a tradução de *The Railway Children* e de *Ballet Shoes*. No âmbito da fortuna crítica, traduzimos quase todo o material de História Social da infância na

Grã-Bretanha (Cunningham; Wallace; e outros) e algum material concernente à questão de classe e de literatura (Williams; Lewis & Maude; e quase todo o material de análise das obras britânicas).

Este percurso que ora propomos não pretende, de modo algum, ser uma leitura definitiva acerca do tema – antes, oferecemo-lo como *uma leitura possível* do percurso de representação da infância da classe trabalhadora nas literaturas britânica e brasileira, por meio da qual desejamos, apesar da consciência que temos da infinitude do tema, do recorte proposto e do nosso lugar sócio-histórico de enunciação, questionar até que ponto as concepções de criança e a infância dos nossos dias se assemelham com aquelas que Locke e Rousseau conheceram no século XVIII, bem como o que este “retorno” revela sobre a nossa própria condição humana.

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA SOCIEDADE E NA LITERATURA

A crença de que a infância devesse ser feliz pretendia abarcar todas as crianças, e nisso repousava o radicalismo de tal ideia. Era muito fácil imaginar que as crianças dos “bem de vida” devessem ser felizes, mas somente a partir da década de 1830 se tornou comum dizer que a felicidade poderia e deveria ser ingrediente primário na infância dos pobres (CUNNINGHAM, 2006, p. 92).³

A história da literatura infantil e juvenil muitas vezes se confunde com a história da educação. É verdade que esses caminhos se cruzam em muitos pontos, e grande parte da mistura se deve à própria gênese das concepções de infância atualmente conhecidas. O processo de mudança das concepções de infância é resultado de uma série de fatores sociais, culturais, econômicos e geográficos que a história social tratou de explicar e documentar.

Partimos, pois, desse chão histórico, cujo tempo e espaço são bastante delimitados e dão conta de nos mostrar que poucos séculos abarcam a evolução do nosso entendimento de infância, e que aquela ocorreu, por sua vez, mediante uma revolução de costumes, crenças, valores e sistemas econômicos e sociais.

Este capítulo não pretende constituir longo e pormenorizado relato das mudanças, mas apresentar e discutir os elementos essenciais que propiciaram a construção de uma concepção de infância que viria a ser propagada no decorrer do século XX, segundo a qual, mais do que gozar de um estágio próprio da vida, a criança está protegida das inconstâncias da vida, tais como a falta de recursos materiais, a desestruturação familiar, a morte, a sexualidade precoce e o trabalho infantil, e se torna alvo de investimento emocional e material dos pais. Tal concepção exclui, desse modo, quaisquer desestruturações ou quaisquer padrões de vida que não obedeçam ao intuito de tornar o mundo da criança um lugar ideal e quase sacro e, por esse motivo, mascara alternativas reais de vida. Dizendo de outro modo, tal concepção denuncia, em seu próprio princípio, que se trata da classe média e da classe alta, mas não pretende considerar qualquer outro contexto que não o social utópico em que a família seja temente a Deus, trabalhadora, unida, e detentora de condições materiais que ofereçam conforto e proteção à prole. Numa palavra, uma concepção idealizada de infância, que, ao longo das

³ The belief that childhood should be happy was intended to encompass all children, and it was in this that its radicalism lay. It was easy enough to imagine that the children of the well-to-do should be happy, but it was not until the 1830s that it became at all common to suppose that happiness could and should be a prime ingredient in the childhood of the poor (CUNNINGHAM, 2006, p. 92).

décadas, em diferentes medidas, viu-se amplamente propagada e, então, refletida nos meios de divulgação da sociedade, tais como o cinema, a televisão, o rádio, os noticiários, a propaganda comercial e a literatura.

Como, no entanto, essa concepção foi construída? Entendemos que a relação entre trabalho, educação, governo e sociedade construiu, num processo evolutivo que ocorreu principalmente entre os séculos XVIII e XIX, a criança sacralizada e, ao fazê-lo, obteve êxito em deixar para segundo plano, quando muito, questões que envolvessem a infância da classe trabalhadora, como analisaremos neste estudo. Dessa forma, pretendemos discutir, brevemente, as condições de possibilidade do surgimento dessa nova infância, e como a literatura tratou de representá-la, desde o momento de transição da sociedade inglesa até a última década do século XIX, quando a educação britânica finalmente se tornou compulsória a todas as crianças e a mencionada noção idealizada já estava amplamente divulgada e devidamente calcada no imaginário ocidental.

I.1 – As condições prévias: educação e trabalho como princípios de formação da criança

Se hoje pensamos, *a priori*, em uma criança ideal, protegida pelo adulto das inconstâncias da vida e cujo direito – e obrigação – seja estudar e brincar, lembramos que isso é particularmente decorrente das transformações ocorridas na Europa e, especificamente, na Grã-Bretanha da virada da Idade Moderna para a Contemporânea. Berço da Revolução Industrial, a Inglaterra, principalmente, desempenhou papel fundamental na evolução das concepções de infância, porquanto empregou, durante séculos, e antes mesmo da Revolução Industrial, a mão de obra de crianças na agricultura, nos serviços domésticos e nos trabalhos dos artesãos.

Também datam do século XVII as primeiras escolas, na acepção moderna, e a educação tutelada para turmas de alunos. O historiador Colin Heywood (2004) explica-nos que em 1619, na cidade de Weimar, na Saxônia, a educação se tornou compulsória para as crianças de idade entre 6 e 12 anos (p. 203). Na Inglaterra, se a criança era filha de um *yeoman* (proprietário de terras), e desde que fosse um menino, destinava-se a frequentar uma “escola das senhoras”, dirigida ao ensino de crianças pequenas (conhecida como *dame school*), e, em seguida, a escola livre Boulton:

A maioria dos meninos em sociedade predominantemente rural das eras Tudor e Stuart sabia(m) que em torno de 14 anos provavelmente deixariam a casa para se tornarem empregados na agricultura em alguma vizinhança ou fazenda distante. [...] Naquele ponto a infância deles terminava, pois o contrato duraria um ano e se repetiria em uma sucessão de contratos anuais para trabalhar nas fazendas, até que esperassem pudessem casar-se quando tivessem vinte e poucos anos.

Garotos que estivessem um pouco acima na escala social frequentavam a escola de gramática durante poucos anos, mas sem qualquer intenção de ir à universidade; Um padrão comum de carreira [...] era deixarem a casa aos 14 e se tornarem aprendizes. A aprendizagem data do século XIII (CUNNINGHAM, 2006, p. 81).⁴

O padrão de educação masculina explicado pelo historiador Hugh Cunningham se repetiu nas classes mais abastadas até o início do século XVIII. A esse respeito, Thompson, autor do célebre *A formação da classe operária inglesa*, reitera: “Por várias gerações, a educação mais usualmente acessível vinha do púlpito e da Escola Dominical, do Velho Testamento e do *Progresso do Peregrino*” (THOMPSON, 2004, v.1, p. 51).

A estrutura social girava, então, em torno do núcleo familiar, e as crianças trabalhavam como forma de auxílio para o sustento, mas faziam-no com a própria família até que, aos 14 anos, elas se tornassem minimamente autônomas, a ponto de poderem sair de casa para trabalhar em outras fazendas. Aproveitamos para explicar que a própria noção de adolescência inexistiu até o século XX e foi produto de condições dadas pelos Estados Unidos e por alguns países da Europa; desse modo, veremos que a transição se dava da infância diretamente para a idade adulta.

Quanto às mulheres, a educação era voltada para a formação da esposa, dona de casa e mãe, porque a prole numerosa assim exigia e porque as condições de vida da Renascença não permitiam que houvesse folga no cuidado para com as crianças que, muito amiúde, morriam na primeira infância, em função de fatores como doenças, superstições na forma de criar a criança, negligência, falta de condições materiais e, por fim, abandono.

A estrutura social era fixa, e havia classes bem definidas, historicamente constituídas pelos aristocratas, pelos burgueses – formados pelos tecelões, pelos artesãos e pelos *yeomen*

⁴ Most boys in the dominantly rural society of Tudor and Stuart times would know that at about 14 they would probably leave home to become servants in husbandry on some neighbouring or distant farm. [...] At this point their childhood ended, for the contract would last a year and be repeated by a succession of further one-year contracts to work on farms until they could expect to marry in their mid-twenties.

Boys slightly higher up the social scale might attend grammar school for a few years, but without any intention that they would go on to university. A common career pattern (...) was to leave at about 14 to become apprenticed. Apprenticeship dates back to the thirteenth century (CUNNINGHAM, 2006, p. 81).

–, pelos agricultores e, finalmente, pelos miseráveis, que povoavam as cidades mais importantes da Grã-Bretanha. A presença de crianças de rua, vagabundos e pobres é antiga conhecida da sociedade britânica, e foi, em várias ocasiões, objeto de discussão do governo, de industriários e de grupos filantrópicos. Com o aumento da oferta de mão de obra e a diminuição dos salários, a mendicância passou a ser praticada como forma de complementar a renda familiar dos pobres. Ainda no século XVII, a densidade demográfica de jovens pobres, cujos destinos eram a criminalidade ou a inatividade, do ponto de vista utilitário, era pauta de discussão para os governantes. Quando a situação das grandes cidades, como Londres e Manchester, tornou-se insuportável, a saída foi enviar as crianças e jovens dos pobres para a colônia norte-americana:

Começou-se a reparar que a mendicância era resultado dos “baixos salários de trabalho”, e não de vagabundagem. [...] Desesperadas, as autoridades procuraram outras soluções. Pela primeira vez em nossa história, mas não pela última, parecia que o Império conseguiria arranjar uma solução. Em 1617, o Lorde Prefeito de Londres instituiu uma coleção de caridade para levantar fundos para enviar 100 crianças pobres às colônias. [...] Em 1627, reportou-se que “Há agora muitos navios indo para a Virgínia, e, com eles, cerca de 1400 ou 1500 crianças, recolhidas de vários lugares”. Alguns pais e crianças protestaram contra tal destino, mas mesmo assim as crianças foram enviadas, porque o Conselho Privado dava poderes concedia “poder como tal para terem a responsabilidade de prender, punir, e dispor de quaisquer dessas crianças, que, por qualquer desordem cometida por elas, tal como requer a causa, enviá-las para a Virgínia com qualquer expedição que possa arcar com esta conveniência”. Muitas das crianças morreram no trajeto; poucas sobreviveram até chegar à idade adulta (CUNNINGHAM: 2006, p. 98).⁵

A “solução” encontrada pelo governo londrino era, literalmente, a porta de saída de crianças pobres. Com elas, ia embora a responsabilidade de sustentá-las. O discurso era, claramente, oferecer-lhes melhores condições de vida e uma intenção de trabalho como maneira de educar e formar cidadãos que ajudariam a construir uma nação que servisse aos propósitos do Império Britânico, em vez de deixá-las à mercê da própria sorte e à ocasião que

⁵ Begging, it began to be realized, was the outcome of ‘the low Wages of Labour’, not of idleness. [...] In desperation the authorities turned to other remedies. For the first time in our story, but not the last, the empire seemed as though it might provide a solution. In 1617 the Lord Mayor of London instituted a charitable collection to raise money to send 100 poor children to the colonies. [...] In 1627 it was reported that ‘There are many ships now going to Virginia, and with them, some 1400 or 1500 children, which they have gathered up in diverse places.’ Some parents and children protested at this fate, but the children were sent nevertheless, the Privy Council giving power to ‘such as shall have the charge of this service to imprison, punish, and dispose any of those children, upon any disorder by them committed, as cause shall require, and so to ship them out for Virginia with as much expedition as may stand with convenience’. Many of the children died en route; few survived to adulthood (CUNNINGHAM: 2006, p. 98).

instigasse a vagabundagem, a perniciosidade, a falta de moral, de educação religiosa e, finalmente, a criminalidade. Para isso, o governo agiu de tal forma que retirou, legalmente, o poder dos pais, sob o argumento de que, uma vez que não eram capazes de prover o sustento e a educação dos filhos, não poderiam exercer nenhum poder sobre eles. Como explica Cunningham, “Não havia limites sólidos separando a família da sociedade, e as desordens dentro da família era uma questão para preocupação pública e para o litígio” (1991, p. 19)⁶. Do ponto de vista econômico, a solução era ideal, porque, de um lado, livrava o governo da responsabilidade de prover meios de subsistência para essa geração de pobres e, de outro, livrava a sociedade do “perigo” oferecido pelos pequenos vagabundos e criminosos, que “preferiam” mendigar a ter de trabalhar. Do ponto de vista social, também era ideal, porque povoar a colônia não só era atitude patriótica, que gerava produtos e renda diretamente remetidos à metrópole, mas também assegurava que os grandes centros urbanos ficassem livres do aumento da população – o que, novamente, resvalaria na questão econômica, dado que demandaria, por parte do governo, financiar infraestrutura urbana que, de acordo com Eric Hobsbawn (1996), inexistiu até o final do século XIX. Nesse sentido, o reforço do controle do governo sobre a criança e sobre a função social que ela cumpria para o país era necessário como ferramenta política de administração pública – o que, no final das contas, acabava acobertado pela máscara da necessidade da disciplina e da educação para o bem da criança e da sociedade:

Como argumentou White Kennet em 1706, “se as Crianças, por meio de Disciplina, são treinadas para se tornarem educadas e obedientes ao Conselho e à Autoridade de seus Pais e Professores, então elas estão moldadas para as Mãos de outros Reguladores legais; e a Igreja e o Estado estarão tão quietos quanto eram a Família e a Escola” (CUNNINGHAM, 1991, p. 19).⁷

I.2 – A educação a serviço da formação moral, religiosa e profissional da criança

O mundo da criança da classe trabalhadora era preenchido, então, pela execução diária do trabalho e, quando houvesse, pelo estudo. A educação era instrumento de formação da mão

⁶ There were no firm boundary walls sealing the family from society, and disorders within the family were a matter for public concern and litigation (CUNNINGHAM, 1991, p. 19).

⁷ As White Kennet argued in 1706, ‘if Children, by timely Discipline, are made tractable and obedient to the Advice and Authority of their Parents and Teachers, they are then fitted to the Hands of other lawful Rulers; and the Church and the State will be as quiet as were the Family and the School’ (CUNNINGHAM, 1991, p. 19).

de obra e do controle moral, religioso e social da criança, desde a mais tenra idade, até que ela se tornasse cidadã útil e cumpridora de seus deveres na sociedade. Tal conjunto de ideias corria as diversas instâncias formadoras da sociedade, e um de seus representantes mais relevantes foi, como afirma o consenso, John Locke. Segundo Cunningham, Locke, para quem a criança é *tabula rasa*, pronta para ser moldada de acordo com os princípios e ensinamentos dos adultos, considerava que “O propósito da criação de uma criança é produzir um adulto bom e racional, capaz de preencher seu papel no nicho marcado por sua posição social; no caso do filho de Clarke [os Clarkes eram amigos de Locke] (CUNNINGHAM, 2006, p. 112)⁸.

Tal visão é, antes de tudo, marcada pelo sentido de classe: formava-se o cidadão para preencher o seu papel de acordo com o seu *lugar social*, ou seja, não se tratava de educar como forma de tornar possível a mobilidade social de um indivíduo. Em segundo lugar, o intuito era formar um adulto bom e *racional*, e isso era tanto mais importante quanto maior fosse a posição social do cidadão.

A questão de classe era tema importante, visto por alguns, mas ignorado, de forma conveniente, por muitos da classe média:

Às vezes nos esquecemos de que os abusos podem permanecer “desconhecidos” por longo tempo, até serem publicamente revelados, e que as pessoas podem ver a miséria e não percebê-la. Entre 1790 e 1830, aos olhos dos ricos, as crianças empregadas nas fábricas eram “ativas”, “laboriosas” e “úteis”; elas eram mantidas afastadas de seus parques e pomares, e seus salários eram baixos. Quando surgia algum drama de consciência, recorria-se a argumentos religiosos conforme observou, em 1819, um digno membro do Parlamento a respeito dos limpadores de chaminés, “os meninos que geralmente trabalham nessa profissão não são filhos de pessoas pobres, mas de homens ricos, engendrados por uma conduta imprópria” (THOMPSON, 2002, v.2, p. 215).

A situação vivida era tal – verificação que, muito infelizmente, não se restringe ao contexto em questão – que um fazendeiro tinha mais possibilidade de conhecer as misérias vividas pelos escravos das Índias Ocidentais do que os abusos cometidos, por exemplo, contra meninas carvoeiras, vítimas de assédio moral e sexual, em locais de trabalho situados em vilarejo próximo à fazenda. A classe trabalhadora, quando lembrada, era considerada dentro dos padrões de controle da Igreja e do Governo, e a preocupação jazia sobre a necessidade de

⁸ The goal in child rearing is to produce a good and rational adult, capable of fulfilling her or his role in the niche marked out by social rank; in the case of Clarke’s son [the Clarkes were friends with Locke] Locke was aiming to produce an English gentleman (CUNNINGHAM, 2006, p. 112).

fazê-la gerar sua subsistência, para, primeiramente, não ser um fardo e, em segundo lugar, gerar renda e produtos para os empregadores.

John Locke, em seu famoso Relatório para a Reforma das Leis dos Pobres, apresentado ao Conselho do Comércio em 1697, estava apenas falando sobre o senso comum de sua época quando argumentou que “As crianças dos pobres trabalhadores são um fardo comum às paróquias, e são naturalmente mantidas na indolência, de forma que seu trabalho também esteja perdido para o público, até que atinjam a idade de 12 ou 13 anos.”. Tal senso comum persistiu até o século XVIII. A doutrina da utilidade da pobreza, não questionada até a segunda metade do século, ensinava que sempre devia haver ampla massa de pessoas levadas a trabalhar por assim o desejarem, e que os hábitos do trabalho deviam ser aprendidos em tenra idade (CUNNINGHAM, 1991, p. 22).⁹

Em tal contexto social e econômico, em que o utilitarismo era a palavra de ordem, a educação das crianças dos pobres passou cada vez mais a ser o instrumento de controle e formação das crianças. Não havia, porém, uma concepção de infância como um estágio separado da vida, muito menos para as crianças dos pobres. A esse respeito, Wallace (2010) comenta:

A ideia de infância como fase separada anterior à idade adulta parecia estar se enraizando na classe média, mas era um luxo ao qual a maioria das famílias da classe operária não podiam se dar. Quanto mais pobre fosse a família, menos tempo havia para qualquer tipo de infância livre de responsabilidades para com a família. Já em 1890 um pai da cidade de Tewin disse à professora que ele estava mantendo o garoto longe da escola para ajudar na fenação, porque “a criança pode ganhar um dinheirinho. Somos muito pobres e infelizmente precisamos disso” (WALLACE, 2010, p. 7).¹⁰

⁹ John Locke, in his famous Report for the Reform of the Poor Law presented to the Board of Trade in 1697, was only speaking the common wisdom of his age when he claimed that ‘The children of the labouring people are an ordinary burthen to the parish, and are usually maintained in idleness, so that their labour also is lost to the public, till they are twelve or fourteen years old’. That common wisdom persisted until the eighteenth century. The doctrine of the utility of poverty, unchallenged until the second half of the century, taught that there must always be a large mass of people driven to work by want, and that habits of work must be learned at an early age (CUNNINGHAM, 1991, p. 22).

¹⁰ The idea of childhood being a separate stage before adulthood might be taking root among the middle classes but it was a luxury that most working-class families could not afford. The poorer the family the less time there was for any sort of childhood free from responsibilities toward the family. Even in 1890 a Tewin parent could tell the teacher that he was keeping his boy away to help with haymaking because ‘the child can earn a little money. We are very poor and sadly need it’ (WALLACE, 2010, p. 7).

Ora, se em 1890, quando o Ato Educacional inglês de escola compulsória para todos já completava 10 anos, ainda havia crianças tiradas das escolas pelos próprios pais porque estes precisavam que elas trabalhassem para complementar a renda familiar, não seria de causar estranhamento que, no alvorecer do século XVIII, as crianças, por via de regra, trabalhassem e obtivessem pouca formação escolar. Por um lado, as famílias contavam com o pouco dinheiro que cada criança pudesse gerar. Por outro, as fábricas contavam com a mão de obra das crianças, além da feminina, para produzir em maior escala pagando menos, de forma a aumentar os lucros. Além disso, a conveniência do trabalho infantil provinha, em grande parte, das classes média e alta, que, segundo Wallace (2010), consideravam uma “bênção” que as crianças trabalhassem, porque assim permaneciam sob a vigilância e o controle de um adulto em vez de se tornarem incômodo (p. 29). Como relata Cunningham,

Ninguém, contudo, duvidava que as crianças dos pobres deveriam trabalhar, e nas décadas de 1720 e 1730 houve nova tentativa de arranjar-lhes trabalho por meio das casas de correção que estivessem ligadas às escolas de caridade, algumas vezes renomeadas e agora chamadas “Escolas-de-Caridade-para-Trabalhadores”. A exequibilidade econômica foi subestimada. As recompensas seriam colhidas em longo prazo. Dentro de tais instituições, “As Crianças dos Pobres, ao invés de serem criadas sem Religião e no Vício, numa Vida indolente, de mendicância, e vagabunda, terão o Temor a Deus diante dos Olhos, adquirirão Hábitos de Virtude, penderão para o Trabalho, tornando-se, assim, úteis ao seu País” (CUNNINGHAM, 1991, p. 23).¹¹

Desse modo, a escola tinha o objetivo maior de estabelecer a ordem, e o aprendizado resumia-se não ao conteúdo – que divergia de um tipo de escola para outro –, mas a subjugar os instintos e os vícios e a transformar os pequenos em pessoas passíveis de controle. Cunningham também atenta para o fato de que as diversas sociedades de auxílio aos pobres e trabalhadores usavam o aspecto religioso da formação e a concepção utilitarista de educação para ampliar o sistema de educação segundo esses moldes. Em suas palavras,

A provisão de trabalho, porém, não era o único meio à disposição dos que estavam preocupados com as crianças da nação; as escolas rivalizavam com

¹¹ No one, however, doubted that the children of the poor should work, and in the 1720s and 1730s there was a renewed attempt to provide such work within workhouses with might be linked to charity schools, sometimes now renamed ‘Working-charity-schools’. Economic viability was downplayed. The rewards would be reaped in the long term. For within such institutions, it was hoped, ‘The Children of the Poor, instead of being bred up in Irreligion and Vice, to an idle, beggarly, and vagabond Life, will have the Fear of God before their Eyes, get Habits of Virtue, be inured to Labour, and thus become useful to their Country’ (CUNNINGHAM, 1991, p. 23).

ele e frequentemente acompanhavam-no enquanto estratégia para instilar ordem. Nas mentes dos propagandistas a escola representaria o papel que os patriarcalistas puseram na família. [...]. *Sir John Eardley Wilmot*, chefe de Justiça das Demandas Comuns, argumentava que “quebrar a ferocidade da natureza humana, subjugar as paixões e imprimir os princípios de religião e de moralidade, e conferir hábitos de obediência e subordinação tanto à autoridade paterna quanto à autoridade política é o primeiro fito a ser alcançado por todos os professores que conhecem seu dever” (CUNNINHAM, 1991, p. 32-3).¹²

O controle da criança por meio do trabalho e da religião não apontaria para mudança importante na sociedade inglesa se não fosse o fato de que esse controle tivesse saído das mãos dos pais e tivesse paulatinamente passado para as mãos dos educadores, empregadores e religiosos. O processo foi bastante complexo e demorado – falamos, aqui, de quase dois séculos de transição –, mas obteve êxito, e a transição ocorreu, como vimos, ao longo do século XVIII. As mudanças envolvidas no processo foram de cunho social e econômico e abarcavam, certamente, diversos tipos de sociedades de apoio aos pobres, vários tipos de escolas e várias indústrias e negócios, que empregavam pessoas para os mais diversos trabalhos. A relação entre a educação oferecida pelas escolas (tanto as de iniciativa religiosa quanto as da administração pública) e o trabalho infantil foi crucial para a evolução da própria concepção de criança, como veremos a seguir.

I.3 – Mudanças sociais e econômicas e sua relação com a educação e o trabalho

A longa mudança do sistema econômico e do sistema de produção procurou novo empregado, por meios de produção mais baratos, e por um sistema em ampla escala que produzisse mais por menos. Entrava aqui o essencial papel desempenhado pela criança e pelo jovem e, conseqüentemente, o desemprego dos pais. O quadro de mudanças que Edward Thompson apresenta é bastante claro e, até certo ponto, resume bem o processo ocorrido na transição do século XVIII para o século XIX:

¹² The provision of work, however, was not the only means at the disposal of those concerned about the nations' children; schooling rivalled and often accompanied it as a strategy for instilling order. In the minds of propagandists school could play the role which patriarchalists placed upon the family. [...] *Sir John Eardley Wilmot*, Chief Justice of Common Pleas, claimed that 'to break the natural ferocity of human nature, to subdue the passions and to impress the principles of religion and morality, and give habits of obedience and subordination to paternal as well as political authority, is the first object to be attended to by all schoolmasters who know their duty' (CUNNINHAM, 1991, p. 32-3).

Na agricultura, os anos entre 1760 e 1820 foram a época de intensificação dos cercamentos, em que os direitos a uso da terra comunal foram perdidos numa vila após a outra; os destituídos de terras e, no sul, os camponeses empobrecidos são abandonados às expensas dos granjeiros, dos proprietários de terras e dos dízimos da Igreja. Nas indústrias domésticas, a partir de 1800, os pequenos mestres foram cedendo lugar aos grandes empregadores (industriais ou atacadistas), e a maioria dos tecelões e dos fabricantes de pregos tornaram-se trabalhadores assalariados externos, com um emprego mais ou menos precário. Nas tecelagens e em várias áreas mineradoras, esses são anos de trabalho de crianças (e, clandestinamente, de mulheres). O empreendimento em grande escala, o sistema fabril, com sua nova disciplina, as comunidades fabris – onde o industrial não só se enriquecia com o trabalho da sua “mão-de-obra”, como também se podia vê-lo enriquecer no decorrer de uma única geração – tudo contribuiu para a transparência do processo de exploração e para a coesão social e cultural do explorado (THOMPSON, 2002, v.2, p. 22).

O processo de depauperamento das classes baixas que ainda possuíam algum bem ou pedaço de terra para trabalhar ocorria concomitantemente com o desenvolvimento dos sistemas mecânicos das fábricas e com o desenvolvimento das indústrias nos centros urbanos da Grã-Bretanha. Thompson chama a atenção do leitor para o fato de que pela primeira vez um homem conseguia acumular riqueza numa única geração, à custa da exploração do trabalho alheio. De fato, residia ali um dos fatores-chave para o controle da classe trabalhadora: a exploração de seu trabalho em tal ponto que sua exaustão física e a falta de dinheiro para manter uma alimentação saudável, aliada a uma condição degradada de moradia e de higiene impunham péssimas condições físicas ao trabalhador, falta de capacidade de raciocínio lógico e, finalmente, baixa expectativa de vida, quando comparada à das classes média e alta. Uma vez que se limitava em tal nível a vida de um homem, que possibilidades teria ele de sequer pensar em se unir a um sindicato e lutar por seus direitos – quando, é claro, conseguisse chegar a pensar nisso?

As condições das mães e das crianças não eram melhores: os médicos da época reportam que as mães trabalhavam desde a mais tenra idade e, por isso, além de não serem preparadas para a vida doméstica e para o cuidado dos filhos, estavam propensas a gerar crianças fracas e defeituosas, pois os corpos eram franzinos e apresentavam, muitas vezes, graves deformidades causadas por anos de trabalho em posição exaustiva e em ambiente insalubre. O parto já era, em si, um grande problema, porque contava não com a presença de um médico, e sim de parentes mais velhas, vizinhas e amigas que se dispunham a ajudar a

parturiente da melhor forma que pudessem. Thompson apresenta uma descrição pungente da situação vivida pelas mulheres:

Qual é a situação da esposa do tecelão manual, durante o parto? Ela permanece em pé, com uma mulher de cada lado. Seus braços são colocados ao redor dos pescoços delas que, em meio às dores do parto, quase são derrubadas. O nascimento ocorria nessas condições. [...] E por quê? Porque não há roupa de cama para uma troca... (Howard, 1887 *apud* THOMPSON, 2002, v.2, p. 144).

A condição de vida havia sido degradada a tal ponto, que a esposa de um tecelão, que produzia justamente tecidos – um dos maiores itens de exportação inglesa durante a Revolução Industrial –, além de não contar com ajuda profissional para dar à luz, não podia sequer se dar ao “luxo” de se deitar na cama porque em sua casa inexistia aquilo que seu marido produzia para o patrão, mas não tinha condições de providenciar para a própria família: tecidos e roupas. Quando logravam dar à luz bebês que vingassem, o desespero para o retorno ao trabalho não lhes permitia o período de quarentena de recuperação de parturientes, e elas logo retornavam às fábricas:

As mães, temendo perder seus empregos, retornavam à fábrica três semanas após o parto, ou mesmo antes. Em algumas cidades de Lancashire e de West Riding, [...] os recém-nascidos eram levados para as fábricas, para que pudessem ser amamentados no horário da refeição. As mães muito jovens, que trabalhavam eventualmente na fábrica desde os oito ou nove anos, não tinham qualquer preparo doméstico; a ignorância médica era assustadora; os pais eram vítimas de superstições fatalistas (fomentadas, às vezes, pelas igrejas); os narcóticos, principalmente o láudano, eram utilizados para calar o bebê. As crianças pequenas, que ainda engatinhavam, eram entregues aos cuidados de parentes, de mulheres idosas, ou até mesmo de outras crianças ainda muito jovens para trabalharem nas fábricas. Algumas delas recebiam chupetas sujas feitas de trapos, “atadas a um pedaço de pão embebido em leite e água”, e podiam ser vistas, entre os dois e três anos de idade, “correndo pelos arredores das fábricas, com estes trapos na boca” (THOMPSON, 2002, v.2, p. 197).

As famílias haviam mudado: elas surgiam da união de trabalhadores que um dia haviam sido crianças trabalhadoras e que, enquanto geravam filhos, ainda trabalhavam – agora nas fábricas, não mais em casa, como os agricultores, os artesãos e os tecelões manuais. A falta de preparo e de supervisão da mãe sobre o filho, a falta de higiene e de alimentos constituíam fatores essenciais para o aumento de doença e da taxa de mortalidade infantil.

Além disso, o sistema de saúde inexistia, e os pobres dependiam de qualquer conhecimento “médico” que seus familiares mais velhos tivessem, ou então recorriam à superstição e à oração em busca da cura dos doentes. “As doenças dominam por toda parte, e assim há de ser, por causa das más condições, da fome e do trabalho pesado a que os pobres estão sujeitos. [...] A varíola e o sarampo exterminam duas ou três crianças em cada casa” (testemunho do tecelão W. Varley *apud* THOMPSON, 2002, v.2, p. 161).

Na nova configuração familiar e naquele cenário de empregabilidade, o trabalho das mulheres e das crianças era o mais valorizado. A primeira razão, e a mais óbvia, para a inversão dos papéis dos pais e das crianças era o fato de que a mão de obra infantil era mais barata. Havia, porém, outras razões envolvidas na escolha de crianças e de mulheres para o trabalho das fábricas. Uma delas era a altura dos empregados, que deviam circular entre máquinas, entrando em cantos estreitos e lugares baixos para a manutenção das operações, como ocorria, por exemplo, nas indústrias da seda, bem como o tamanho das mãos e a destreza com que tratavam os materiais delicados, como os fios na indústria têxtil e as massas de celulose na fabricação de papéis. A outra, menos óbvia, era a docilidade com que acatavam ordem e a passividade com que obedeciam aos supervisores. Se levavam croque ou lambada de vara por conta de distração, em decorrência, por exemplo, do cansaço e da repetição de uma única tarefa por horas a fio, elas não xingavam, não lamuriavam, não se rebelavam, e tampouco deixavam o posto ou o emprego. Wallace (2010) expõe o quadro de forma bastante clara:

Os proprietários de moinhos dependiam grandemente do trabalho de mulheres e de crianças abaixo dos 15 anos. Isso ocorria em parte para economizar dinheiro, porque se pagava menos a elas do que aos homens, e em parte porque elas geralmente tinham dedos mais delicados e pequenos, e conseguiam dar nós em fios finos, cuja tendência era quebrar. A principal razão pode ter sido o fato de que eram muito mais dóceis e representavam força de trabalho facilmente controlada. Como uma testemunha explicou ao comitê seletor da Câmara dos Comuns acerca do trabalho infantil em 1833, os proprietários de moinhos preferiam as meninas, porque os garotos não eram “suficientemente dóceis e não se submetem tão quietamente a todas as restrições postas sobre eles; as meninas e as jovens mulheres são preferidas em detrimento do outro gênero” (WALLACE, 2010, p. 72).¹³

¹³ Mill owners relied heavily on the labour of women and children under fifteen. This was partly to save money because they were paid less than men and partly because they were usually more nimble-fingered and could tie knots in the thin thread which had a tendency to break. The main reason may have been because they were a much more docile and easily controlled workforce. As a witness explained to the select committee of the House of Commons on child labour in 1833, mill owners preferred girls because boys were ‘not sufficiently docile and

O motivo para isso era claro para elas desde muito cedo: o salário de cada uma delas constituía o sustento da família e, muitas vezes, era a única renda que entrava na casa delas. Assim, o “trabalho livre” delas era mais valorizado do que o dos próprios pais, numa inversão total de valores que, em um círculo vicioso, contribuía para o fortalecimento do sistema capitalista e o enfraquecimento de uma estrutura familiar tradicional, tal como Cunningham explica:

No início do século XIX havia a preocupação de espalhar o tão chamado trabalho “livre” das crianças nas fábricas de algodão, e isso levou a intensas discussões sobre o desejo e a possibilidade de controlar o Mercado de trabalho. Máquinas podiam ser desenhadas para serem operadas por crianças, e, como as crianças eram forma barata de trabalho, os manufatureiros tinham incentivo para empregá-las mais do que aos adultos; se isso acontecia, argumentavam os críticos, “a ordem da natureza” seria invertida, e as crianças estariam trabalhando enquanto seus pais estivessem parados (Oastler, 1833 *apud* CUNNINGHAM, 1991, p. 84).¹⁴

A mesma observação partiu de Richard Oastler, famoso reformista que lutou pela causa das crianças operárias e pela emenda das 10 horas, que demandava a redução do horário diário de trabalho para 10 horas. Em sua campanha, Oastler, que também era renomado abolicionista e considerava a carga excessiva de trabalho uma forma de escravidão, notou que as crianças empregadas tiravam o lugar de trabalho dos adultos:

As crianças empregadas nas fábricas, como classe diferenciada, formam uma proporção bastante considerável da população infantil. Descobrimos que os números de empregados estão aumentando rapidamente, não apenas em relação ao aumento da população empregada na indústria manufatureira, mas em consequência da tendência de melhorias no maquinário para jogar cada vez mais trabalho sobre as crianças, que tiram os adultos do lugar que deveriam ocupar no trabalho (Oastler, 1833 *apud* CUNNINGHAM, 1991, p. 84).¹⁵

do not submit so quietly to all the restrictions which are put upon them; the girls and young females are taken in preference to the other sex’ (WALLACE, 2010, p. 72).

¹⁴ In the early nineteenth century concern spread to the so-called ‘free’ labour of children in cotton mills, and led to intensive debates about the desirability and feasibility of controlling the labour market. Machines could be designed for children to operate, and as children were a cheap form of labour, manufacturers had incentives to employ them rather than adults; but if this happened, critics argued, ‘the order of nature’ would be overturned, and children would be working while their parents were idle (Oastler, 1833 *apud* CUNNINGHAM, 1991, p. 84).

¹⁵ Children employed in factories, as a distinct class, form a very considerable proportion of the infant population. We have found that the numbers so employed are rapidly increasing, not only in proportion to the increase of the population employed in manufacturing industry, but, in consequence of the tendency of

O que estava em questão, por parte dos liberais do século XVIII e, mais tarde, dos cartistas, era a própria noção de trabalho livre. De um lado, os sindicatos lutavam contra a exploração do trabalho e pela melhoria geral das condições de vida da classe trabalhadora. De outro, os grandes industriários argumentavam que os trabalhadores não eram escravos, que aceitavam o emprego sabendo do salário e que, além disso, as crianças chegavam a ter incentivo para “estudarem” – o que, na realidade, veio a ocorrer somente a partir dos movimentos como os do Comitê Seletor sobre as Crianças Empregadas em Fábricas do Reino Unido (*Select Committee on Children Employed in Manufacturies of the United Kingdom*, de 1816, o da Sociedade para a Melhoria das Condições das Crianças das Fábricas (*Society for the Improvement of the Condition of Factory Children*) ou o da Sociedade Amiga das Crianças (*Children’s Friend Society*, em Londres), e o de sua dissidente, a Sociedade para a Supressão da Vagabundagem Juvenil (*Society for the Suppression of Juvenile Vagrancy*, de 1808). A respeito da exploração do trabalho, principalmente no que dizia respeito às crianças da classe operária, o escritor Samuel Taylor Coleridge, que compôs vários poemas versando acerca do tema, questionou:

Mas trabalho *livre*! – em que sentido, sem mencionar nada sofisticado, pode o trabalho das crianças, tiradas do desejo de seus pais, “sua pobreza, mas não sua Vontade, que consentem [nisso]”, ser chamado *livre*? [...] é nosso dever declarar em altos brados que, se os trabalhadores fossem de fato livres, o empregador compraria, e o trabalhador venderia, e que o primeiro não teria direito algum de comprar, e o último não teria direito algum de dispor, especificamente da saúde, da vida e do bem-estar do trabalhador. Estes pertencem não a ele somente, mas a seus amigos, pais, Rei, País, e Deus. Se o trabalho fosse de fato livre, o contrato chegaria, de um lado, perto demais do suicídio e, do outro, do assassinato (Coleridge, 1818 *apud* CUNNINGHAM, 1991, p. 71 e CUNNINGHAM, 2006, p. 157).¹⁶

A linguagem de Coleridge é dramática e se refere a “suicídio” e a “matança” ocasionados pela relação de trabalho estabelecida pelo capitalismo vigente. Sua visão era

improvements in machinery to throw more and more of the work upon children, to the displacement of adult labour (Oastler, 1833 *apud* CUNNINGHAM, 1991, p. 84).

¹⁶ But free labour! – in what sense, not utterly sophistical, can the labour of children, extorted from the wants of their parents, ‘their poverty, but not their Will, consenting’, be called free? [...] It is our duty to declare aloud, that if the labour were indeed free, the employer would purchase, and the labourer sell, that the former had no right to buy, and the latter no right to dispose of; namely, the labourer’s health, life, and well-being. These belong not to himself alone, but to his friends, to his parents, to his King, to his Country, and to God. If the labor were indeed free, the contract would approach, on the one side, too near to suicide, on the other to manslaughter (Coleridge, 1818 *apud* CUNNINGHAM, 1991, p. 71 and CUNNINGHAM, 2006, p. 157).

partilhada por uma série de religiosos, filantropos e alguns políticos, embora o tema do trabalho infantil e o da escolarização passassem, sobretudo, até meados do século XIX, pela questão econômica, e não política.

Entre as iniciativas de amparo aos pobres, ainda sob a bandeira do utilitarismo, figuravam também o recolhimento de crianças às casas de correção (*workhouses*), tão famosas na literatura dickensiana, e o trabalho das crianças como aprendizes:

Havia dois modos de encontrar trabalho e dar amparo às crianças dos pobres. O primeiro, possível somente onde houvesse indústrias manufatureiras locais, era abrigar as crianças na casa de correção, mas pô-las para trabalhar. [...] O segundo método, muito mais espalhado, era tomar as crianças como aprendizes; em tese, isso devia assegurar a ordem desejada pelos contemporâneos, pois o aprendiz viveria na disciplina de uma família e aprenderia a ganhar o sustento. De fato, esse sistema estava aberto a muitos abusos, bastante publicados (CUNNINGHAM, 1991, p. 29-30).¹⁷

Crianças aprendizes eram encontradas em vários ramos de negócio e em vários tipos de fábrica. “A Inglaterra também tinha seus aprendizes pobres, que geralmente eram colocados com um fazendeiro ou artesão pelas autoridades responsáveis pela Lei dos Pobres, ao redor de 7 ou 8 anos” nos conta Heywood. “Outros tipos de aprendizes, como os empregados da casa, eram mais frequentemente jovens do que crianças” (HEYWOOD, 2004, p. 167). Podemos considerar, por exemplo, que as crianças das escolas das indústrias e das escolas de trançadores de palha, como veremos adiante, eram aprendizes. Não era somente o trabalho em fábricas ou em negócios que empregava essas crianças: o trabalho doméstico, principalmente em Londres, empregava muitas meninas, enquanto os meninos eram preferidos para se tornarem empregados de nobres ou empregados nas casas de caridade e nos hospitais de enjeitados (*foundlings*).

No Hospital dos Enjeitados isso era muito tradicional: inicialmente, entre as idades de 10 e 12 anos, a maioria dos meninos era posta para trabalhar no mar, e a maioria das garotas, para trabalhar em casas; depois, algumas crianças eram treinadas em grupos para os fabricantes, mas o Hospital tinha

¹⁷ There were two other ways of finding work and providing support for the children of the poor. The first, possible only where there were local manufacturing industries, was to lodge the children in the workhouse, but to put them out to work. [...] The second, much more widespread, method was to bind the children out as apprentices. In theory this should have ensured the order which contemporaries sought, for the apprentice would be living within the discipline of a family and learning to earn her or his keep. In fact the system was open to numerous and well-publicized abuses (CUNNINGHAM, 1991, p. 29-30).

o cuidado de assegurar que os mestres observassem os termos dos aprendizados (CUNNINGHAM, 1991, p. 31).¹⁸

Os hospitais dos enjeitados constituíram, ao longo dos séculos XVIII e XIX, outro meio possível de recolher crianças enjeitadas e órfãs. Diariamente, no início da noite, eles recolhiam um determinado número de crianças, e muitas mães incapazes de prover o sustento dos filhos recorriam, na maioria das vezes sem êxito, ao amparo da casa dos enjeitados. Aqueles que tinham a sorte de serem acolhidos deviam ser criados no mais frugal exemplo de simplicidade, obediência e servidão, e dar graças por ter(em) a oportunidade de poder receber educação e então de servir ao país como forma de retribuição ao que haviam recebido – fosse no emprego que fosse:

Nos anos de 1740 e 1750 os enjeitados estavam na moda. Houve até uma história de ficção famosa, *A história de Tom Jones, um enjeitado*, de Henry Fielding, publicada em 1749. O próprio Hospital dos Enjeitados atraía muita atenção. Construído em campo aberto no norte de Londres, tornou-se um ímã para os que seguiam a moda, que vinham fazer doações, olhar as crianças, escutar música de Handel e ver pinturas de Hogarth. O que as crianças faziam com tudo isso não podemos saber, mas não eram encorajadas a ter altas expectativas com relação ao futuro. Era a intenção do governador que as crianças aprendessem a aceitar “com Contentamento os Trabalhos mais duros e Servis, porque, embora houvesse a inocência das Crianças, ainda assim estavam expostas e enjeitadas pelos Pais; deveriam submeter-se aos mais baixos níveis, e não deveriam ser educadas de modo que pudessem se comparar a crianças cujos Pais tiveram a humanidade e a Virtude de preservá-las, e o Trabalho de Ampará-las (CUNNINGHAM, 2006, p. 104).¹⁹

Novamente, o amparo e a educação das crianças estavam convencionados pelos princípios religiosos e utilitários de uma era em que a racionalidade imperava nos variados

¹⁸ At the Foundling Hospital was thoroughly traditional: initially, between the ages of ten and twelve, the majority of boys were put to sea service and of girls to household service; later there were some children apprenticed as a group to manufacturers, but the Hospital was assiduous in ensuring that masters carried out the terms of the apprenticeship (CUNNINGHAM, 1991, p. 31).

¹⁹ In the 1740s and 1750s foundlings were fashionable. There was a famous one in fiction. Henry Fielding's *The History of Tom Jones, A Foundling* coming out in 1749. And the Foundling Hospital itself attracted much attention. Built on open land in north London, it became a magnet for the fashionable, who came to make donations, to gaze at the children, to hear the music of Handel and to see the painting of Hogarth. What the children made of all this we cannot know. But they were not encouraged to have high expectations of what might become of them. It was the governors' intention that children should learn to accept 'with Contentment the most Servile and labourious Offices; for notwithstanding the innocence of the Children, yet as they are exposed and abandoned by their Parents, they ought to submit to the lowest stations, and should not be educated in such a manner as may put them upon a level with the Children of Parents who have the humanity and Virtue to preserve them, and the Industry to Support them' (CUNNINGHAM, 2006, p. 104).

aspectos da vida em sociedade. O protagonista da obra de Henry Fielding – também famoso pelo ativismo político em prol dos trabalhadores – obteve sorte: Tom Jones era “pseudoenfeitado” porque, na verdade, era sobrinho do juiz Albright, que o havia acolhido como a um filho, ainda que ambos não tivessem conhecimento disso até o desfecho do romance. A ficção é, infelizmente, mais feliz do que a realidade social da época, e os órfãos e enfeitados recolhidos pelas casas de caridade, hospitais e casas de correção, quando muito, obtinham a sorte de receber alguma educação formal, treinamento para o trabalho e, finalmente, uma profissão que pudesse lhes prover minimamente o sustento depois que saíssem dos “lares”, o que comumente ocorria em fábricas, mediante horas excessivas e extenuantes de trabalho.

Em um contexto econômico de plena expansão capitalista e da máxima exploração do trabalho infantil, de que forma a educação conquistou espaço nas vidas das crianças operárias, até que finalmente se tornasse compulsória a todos, em 1880? Como vimos, a educação da classe operária e dos pobres surgiu principalmente para conter a indisciplina, o vício e a falta de moral que ameaçavam se estabelecer como crise nacional, dado o grande número de crianças pobres e, muitas vezes, enfeitadas, que habitavam a ilha já no final do século XVI. Nesse espírito, qualquer material de leitura a que tivessem acesso teria o cunho instrucional e, muito raramente, de diversão ou distração: “Em lugar algum a ansiedade dos pais era mais aparente do que com relação aos livros que os Puritanos escreviam ou recomendavam às crianças. Dos mais de 260 livros do século XVII escritos para crianças, todos eram religiosos, com exceção de dois livros de charadas, um ou dois sobre esportes e alguns poucos acerca de maneiras educadas” (CUNNINGHAM, 2006, p. 68)²⁰. Desses livros, poucos chegavam às mãos dos pobres, cuja oportunidade de leitura normalmente recaía sobre versinhos, rimas e, principalmente, a Bíblia. Desse modo, quando o conjunto de cartas do abecedário com desenhos intitulado *The Child's New Play-Thing* (“O novo brinquedo da criança”) foi lançado por Thomas Cooper em 1744, já se haviam passado 25 anos de publicação de *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e 18 anos de publicação de *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, e, mesmo assim, não tinham ainda chegado às mãos da maioria dos leitores das escolas e, muito menos, dos pobres que estavam aprendendo a ler (pouco) e a trabalhar (muito). O único livro originalmente escrito para adultos que havia caído nas mãos dos pobres, muitas vezes de forma clandestina, por meio das “Sociedades de Correspondência”, havia sido *O progresso do Peregrino*, de John Bunyan,

²⁰ Nowhere is parental anxiety more apparent than in the books the Puritans wrote or recommended for children. Of over 260 books from the seventh century written for children, all were religious with the exception of two books of riddles, one or two on sport and a few more on polite manners” (CUNNINGHAM, 2006, p. 68).

publicado em 1678. Mesmo assim, tratava-se de uma alegoria cristã da redenção humana, e portanto uma obra voltada para os ensinamentos religiosos.

1.3.1 – Os tipos de escolas existentes para as crianças operárias e para as crianças dos pobres

“Se é verdade que a escola veio a ocupar um espaço cada vez maior na vida de crianças e jovens, isso aconteceu por meio de um processo extremamente longo e arrastado” (HEYWOOD, 2004, p. 209). Colin Heywood refere-se à educação na Europa e nos Estados Unidos, de modo geral, e a mesma afirmação vale para o processo de formação das escolas para as crianças dos pobres.

As escolas para os pobres não surgiram como um ato conjunto, em nível nacional, em um programa de alfabetização. Como vimos, elas surgiram em resposta à necessidade primeira de controlar as crianças e ensinar-lhes religião cristã, e, então, como forma de educá-las para o trabalho. Fortemente ligadas à política de auxílio aos pobres, as escolas eram na maioria administradas pelas paróquias, até que o movimento protestante finalmente tomasse conta da Grã-Bretanha, no século XVII, e continuasse o processo de formação das crianças.

Para entendermos a forma como a Grã-Bretanha administrava os bens destinados à população pobre e quem o fazia, bem como para compreendermos a diversificação, a inconstância e a administração local das escolas, como veremos adiante, é preciso voltar brevemente ao século XVI, quando surgiu a primeira legislação acerca do tema. A chamada Lei dos Pobres foi promulgada em 1536, quando, sob o governo da Rainha Elizabeth, a Grã-Bretanha determinava que os condados deviam conter em suas cercanias os paroquianos, fosse para trabalhar, fosse para receber auxílio sob forma de dinheiro, roupas, comida, terras ou animais, fosse para serem educados nos princípios cristãos. Da mesma forma que, antes do advento do capitalismo, um homem não era livre para ir de um condado a outro se empregar sem uma carta de permissão do senhor das terras (o que, de certo modo, cumpria a mesma função de uma carta de alforria para um escravo), cada paróquia cuidava de sua comunidade e a educava nos espaços e nas condições que lhes eram possíveis, de acordo com os interesses da Igreja da Inglaterra e das classes abastadas.

Apresentamos, a seguir, alguns dos tipos mais relevantes de escolas que ofereciam educação às crianças trabalhadoras e às crianças dos pobres, nos séculos XVIII e XIX, bem

como a relação que mantinham com a formação religiosa e a preparação das crianças para o trabalho.

“Escolas das senhoras” é uma tradução bastante falha para a expressão original “*Dame School*”. As escolas assim se chamavam porque as aulas eram ministradas por senhoras, em suas próprias casas, geralmente na sala ou num cômodo dedicado a essa finalidade, a crianças pequenas. Por isso, eram consideradas escolas primárias, pagas pelos pais, onde os filhos aprendiam a trabalhar. O ensino das escolas das senhoras variava entre atividades artesanais, tais como costuras e bordar, e aulas de leitura e repetição de rimas, de versículos da bíblia, e aulas de soletração. Embora fosse pago, esse ensino era deficitário, porque, em muitos casos, as escolas funcionavam com base em aulas ministradas por mulheres analfabetas. A finalidade marcante das escolas de senhoras era, então, funcionar como creches para que os pais e os irmãos mais velhos das crianças pudessem trabalhar. Somente depois de terem passado pela escola de uma senhora, as crianças iam a outras escolas para aprenderem de fato a ler, escrever e contar.

Áreas mais populosas, porém, necessitavam de uma solução mais abrangente e eficaz, que servisse aos propósitos de formação do trabalhador, ao mesmo tempo em que evitasse atividades criminosas de crianças e jovens. Assim, uma das formas efetivas de tirar crianças das ruas, aliviar a responsabilidade do governo sobre as necessidades dos pobres e aumentar a lucratividade das indústrias ficou conhecida na Grã-Bretanha do século XVIII como “escolas das indústrias” (*School of Industry*). A iniciativa consistia em retirar crianças das ruas e de famílias cujas condições não asseguravam o sustento mínimo da prole e enviá-las às indústrias, que assegurariam a elas o aprendizado de uma profissão, mas não uma educação formal que lhes ensinasse letras e números. Diferentemente das escolas das senhoras, as escolas das indústrias acolhiam crianças em condições de aprender o trabalho, e a idade dependia bastante do tipo de indústria e das habilidades e condições físicas mínimas para a execução do trabalho. Isso não significa proteção às crianças muito jovens, porque existiam tarefas para crianças a partir de 4 ou 5 anos, por exemplo. O êxito desse tipo de escola foi considerável: “numa conta muito geral em 1803, havia cerca de vinte e uma mil crianças nas Escolas Industriais na Inglaterra. Como a contemporânea Escola Dominical, eram, produto de

um número de iniciativas disparatadas, porém compartilhadas, algumas das quais ganharam fama” (CUNNINGHAM, 1991, p. 27)²¹.

Na mesma época, nasciam as religiosas escolas dominicais. Criadas no final do século XVIII para educar as crianças, tinham esse nome porque funcionavam aos domingos, ou seja, no único dia que as crianças tinham “livre” dos trabalhos de aprendizado na agricultura e nas fábricas. Um dos grandes nomes dessa escola, Robert Raikes sabia que as fábricas não liberavam os trabalhadores em dias de semana. Membro da comunidade cristã, desejando que as crianças fossem criadas de acordo com os princípios da Igreja da Inglaterra, contou com o apoio da forte instituição religiosa para instaurar escolas dominicais ao longo dos vários condados do país. A preocupação dele era, segundo Oliver (2011), não deixar à própria sorte as crianças dos pobres, correndo soltas, sem noção religiosa e moral alguma.

Surgido em meio ao caldeirão de mudanças sociais da época da Revolução Francesa, o movimento de educação das escolas dominicais ia ao encontro da intenção reformista propagada pelas palavras de William Wordsworth e Samuel Taylor Coleridge, fundadores do movimento romântico inglês. Wordsworth “começou a olhar de volta à sua infância, encontrou memórias daquela harmonia com a natureza que estava na raiz da visão romântica de mundo” (CUNNINGHAM, 2006, p. 133).²² A visão do poeta inglês foi fundamental para o processo de mudança na concepção de criança, pois seu papel foi, por meio de seu trabalho, quebrar todo o pensamento prévio que havia sobre a criança e influenciar o modo como a educação também contribuiria para a construção das novas concepções de infância.

Coube, porém, às escolas dominicais estabelecer, mediante ações de ordem prática, financiadas com o dinheiro dos donativos recebidos pelas igrejas que as fundavam, fundamentar o chão para a estrada rumo à nova criança, que pela primeira vez tinha a possibilidade de, além de se tornar cristã, aprender a ler, a escrever e a fazer contas.

As escolas das indústrias e as escolas dominicais foram muito relevantes no processo de educação na Grã-Bretanha durante parte do século XVII e todo o século XVIII. No início do século XIX, o movimento de educação formal dos jovens se espalhava. Diante da demanda por mão de obra intelectual capacitada para ensinar as crianças, considerado que os fundos de doações não eram tão altos que se pudesse manter um padrão de qualidade mediante a

²¹ At a very rough count in 1803 there were some 21,000 children in Schools of Industry in England. Like contemporaneous Sunday Schools, they were the product of a number of disparate but shared initiatives, some of which gained national fame” (CUNNINGHAM, 1991, p. 27)

²² “began to look back into his childhood, He found memories of that harmony with nature that was at the root of the romantic view of the world” (CUNNINGHAM, 2006, p. 133).

contratação de profissionais formados em escolas de classes abastadas e universidades, Joseph Lancaster e, concomitantemente, o Dr. Andrew Bell fundaram as escolas monitoriais.

Nelas, os alunos aprendiam as matérias e mais tarde, como “recompensa” dos esforços e reconhecimento de bom desempenho, ganhavam o direito de ensinar aos alunos mais novos, tornando-se, assim, monitores. O sistema era bem rígido e ganhou fama não só pelo modo como ensinava, mas, sobretudo, pela economia que gerava com pagamento de salários menores aos monitores. Em cômputo geral, embora tenha sido alvo de críticas a partir de meados do século XIX e o próprio Lancaster tenha sido expulso da organização que fundou, as escolas monitoriais representaram um avanço no sistema de educação primário da Grã-Bretanha. “Novos métodos introduzidos durante os séculos XVIII e XIX, como o sistema monitorial e um ensino mais baseado na turma, combinados com um currículo mais amplo, sem dúvida foram benéficos” (HEYWOOD, 2004, p. 216).

O surgimento das escolas monitoriais não fez que outras opções fossem exploradas. Assim, na esteira dos movimentos reformistas do século XIX, foram criadas as escolas nacionais (“*National Schools*”), fundadas pela Igreja da Inglaterra com o intuito de educar as crianças dos pobres. Elas eram fundadas pela Sociedade Nacional, foram criadas por suas paróquias e mantidas com fundos advindos das doações dos fiéis. O sistema de educação era semelhante ao das escolas monitoriais, mas, diferentemente daquelas, estas estavam sob a égide da Igreja da Inglaterra. O fito da organização religiosa era que cada paróquia, na Inglaterra e no País de Gales, contasse com uma Escola Nacional, e que esta estivesse localizada perto da igreja que a fundara, bem como fosse nomeada segundo a respectiva paróquia.

Cada vez mais, as escolas diversificavam o currículo, afastando-se do ensino puramente religioso e utilitário para um humanista, que visasse a lecionar um conteúdo composto por humanidades, ciências biológicas e ciências exatas. As “escolas” que, no entanto, ensinavam crianças a trabalhar em uma profissão ainda existiram durante o processo de reforma da educação britânica, em seu período de grandes mudanças.

As escolas para os trançadores de palha (“*plaiting schools*”) eram as que mais representavam a resistência à educação formal do intelecto, em prol do desenvolvimento das habilidades operacionais para execução de tarefas. Nelas, as crianças eram ensinadas, desde a mais tenra idade – entre 2 e 3 anos –, a trançar palha para a indústria dos chapéus de palha, cuja atividade mais acentuada vigorou da década de 1720 à década de 1880 (WALLACE, 2010, p. 51, 53). A historiadora Eileen Wallace, que desenvolveu trabalho pormenorizado

sobre os filhos dos operários pobres da região sul da Inglaterra, expõe o quadro das vidas dessas crianças trançadoras de palha ao narrar que pais pagavam às escolas para ensinarem os filhos pequenos a trabalhar trançando palha enquanto aprendiam a recitar de cor hinos e algumas frases prontas dos abecedários e versículos bíblicos, para justificar o conceito de escola (2010, p. 56), até que os Atos Educacionais de 1870 e de 1880 pusessem fim a esse tipo de “educação formal”.

Havia, ainda, escolas que atendiam às camadas ainda mais pobres da população. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, as crianças dos agricultores, dos tecelões e dos operários pobres receberam algum tipo de ensinamento formal que cuidasse da educação. Quando não pertencessem a comunidade religiosa alguma e, portanto, não pudessem participar das escolas nacionais, das escolas de senhoras nem das escolas monitoriais, algumas ainda podiam frequentar as escolas de caridade (“*Charity Schools*”), fundadas no século XVIII e frequentemente situadas em hospitais, orfanatos e casas de correção. Novamente, nesses casos, as crianças eram criadas sob o estrito princípio utilitário, destinadas a ocupar lugar no degrau que cabia à classe operária na escada da hierarquia social.

Fundadas em Londres, as escolas de caridade também eram conhecidas como *Blue Coat Schools*, e tinham como intuito cuidar dos pobres de forma a mantê-los “submissos” e “humildes”, como afirma Cunningham (1991, p. 36). O resultado de tal educação era a formação de um operário de “maior qualidade”, que soubesse não só ler e escrever, como também outras disciplinas, como fundamentos de ciências ou de conhecimentos de história e geografia. Embora grande parte dos estudantes fosse destinada a trabalhos nas próprias casas de caridade ou nos negócios por elas realizados, alguns alunos, que sobressaíssem, chegavam até mesmo à universidade. Novamente, porém, ainda que fosse uma iniciativa de várias instituições religiosas e contasse com o amparo financeiro de nobres, da classe média e do governo, as escolas de caridade não podiam abarcar o estouro do crescimento populacional e a decorrente demanda de escola para pobres, crianças de rua e todos que não tinham como frequentar qualquer outro tipo de escola, às portas da era vitoriana. Foi nesse contexto que surgiram, então, as escolas dos maltrapilhos.

Numa cidade lotada de pessoas sem condições dignas de sobrevivência, como era Londres no início da década de 1840, nem todas as escolas de caridade davam conta de abrigar, alimentar e educar as crianças. Uma das maiores iniciativas do movimento filantrópico vitoriano, as escolas dos maltrapilhos destinavam-se às últimas camadas da sociedade: crianças em tal situação de pobreza, que nem mesmo com casas de caridade

podiam contar para obter algum tipo de educação. Ali, não havia profissionais pagos ou monitores: pessoas da própria classe operária ensinavam em construções que oferecessem algum espaço para a reunião de crianças e jovens, fosse em estábulos, em armazéns abandonados ou sob o teto de estradas de ferro. Constituídas, no início, com a informalidade que só a falta de amparo financeiro e administrativo pode conferir às iniciativas de boa vontade cujos fundos monetários sejam inexistentes, as escolas dos maltrapilhos ganharam notoriedade e, em 1844, por meio da Missão da Cidade de Londres (a “*London City Mission*”), foi fundada, sob a presidência do Lorde Shaftesbury, grande reformista social da era vitoriana, o Sindicato das Escolas dos Maltrapilhos (“*Ragged School Union*”).

Além de nomes como o de Shaftesbury, em Londres, o de John Pounds, sapateiro famoso por seu trabalho nesse movimento, e o de Thomas Guthrie, na Escócia, a iniciativa contava com propagandistas de áreas que não a política nem a religiosa. Este é o caso de Charles Dickens, grande amparador da causa, que, em 1846, escreveu uma carta aos editores do *Daily News* acerca do tema:

Tal tentativa é empreendida em algumas das partes mais obscuras da metrópole, onde salas são abertas, à noite, para a instrução gratuita a todos os presentes, crianças e adultos, sob o nome de ESCOLAS DOS MALTRAPILHOS. O nome implica o propósito. Aqueles que são maltrapilhos, sujos e perdidos demais para entrar em qualquer outro lugar: que poderiam obter admissão numa escola de caridade e seriam tirados da porta de qualquer igreja; todos estão convidados a comparecer e a encontrar algumas pessoas que não são depravadas, que desejam ensinar-lhes alguma coisa, e mostrar-lhes alguma simpatia, e estender a mão, que não seja a mão de ferro da Lei, para corrigi-los (DICKENS in *Daily News*, 1846 – apud ‘Ragged Schools’ website, 2012).²³

O apelo de Dickens ao movimento é pungente, e, conforme o leitor segue no artigo, entende que o escritor não apreciava todos os aspectos do movimento. Seu senso crítico apontava falhas, tais como o fato de as escolas serem muito presas a princípios religiosos, quando, já naquela época, precisavam contar com uma visão secular e com um currículo mais diversificado do que o dos “4 Rs”: “*Read, wRite, Recite, and do aRithmetics*” (ler, escrever,

²³ This attempt is being made in certain of the most obscure and squalid parts of the Metropolis, where rooms are opened, at night, for the gratuitous instruction of all comers, children or adults, under the title of RAGGED SCHOOLS. The name implies the purpose. They who are too ragged, wretched, filthy, and forlorn, to enter any other place: who could gain admission into no charity school, and who would be driven from any church door; are invited to come in here, and find some people not depraved, willing to teach them something, and show them some sympathy, and stretch a hand out, which is not the iron hand of Law, for their correction (DICKENS in *Daily News*, 1846 – apud ‘Ragged Schools’ website, 2012).

recitar e saber aritmética). Mesmo assim, Dickens reconhecia que as escolas de maltrapilhos constituíam a última instância da educação e que oferecia à mais baixa camada social alguma possibilidade de formação, por mais irregular que fosse. Assim, envolveu-se com uma das escolas de maltrapilhos (a *Field Lane Ragged School*) e ajudou-a da forma como pôde: escrevendo. Procurando atingir as massas de forma convincente, chegou à conclusão de que um conto de Natal seria mais aceito do que qualquer propaganda que fizesse, e assim nasceu, como conta a própria história da escola, *A Christmas Carol* (*‘Ragged School’* website, 2012). É sempre bom, porém, lembrar a ressalva primária acerca da crítica social de Dickens, exposta por Raymond Williams em *“Social Criticism in Dickens”*: “É tarde para ter de dizer isso, especialmente quando já foi dito, mas o fato primário sobre Dickens ainda é que ele era um romancista social e um romancista comprometido, e que sua crítica social é do tipo incisivo, imaginativo e geral” (1964, p.216)²⁴, o que equivale a dizer, portanto, que um crítico não pode e tampouco deve se deixar levar pelo espírito reformista social de meados do século XIX da Inglaterra para julgar todo o trabalho de Dickens. Vida e ativismo social eram uma coisa; romances eram outra, e eventualmente se cruzavam.

No rol de escolas apresentadas ao longo das últimas páginas, a legislação em prol da instituição escolar foi a grande protagonista para a mudança efetiva na vida das crianças operárias e pobres. Em *The Long Revolution*, Raymond Williams (2001, p. 141) explica que a vitória dos reformistas – cujas ações relacionadas à educação escolar ajudaram a levar as leis à aprovação do governo e à sua real atuação – se deveu, primeiramente, às mudanças sociais e políticas sofridas pela Grã-Bretanha, que assistiu, nos séculos XVIII e XIX, a uma crescente mudança no sistema de governo rumo à sua democratização; em seguida, deveu-se à missão de “resgate moral” de uma camada social que representava, no final desse período, três quartos da população. Finalmente, diante da necessidade técnica de formação de mão de obra especializada, revelou ser uma resposta prática a essa demanda exercida pelas indústrias, cada vez mais mecanizadas e complexas, e, por isso, o Ato Educacional de 1870 de William Foster, segundo o qual todas as crianças deveriam estudar, sem exceção, agilizou o processo de formação escolar.

É importante salientar que, finalmente, no último quartel do século XIX, graças à democratização do governo, a educação formal ganhou proporções ainda maiores e entrou na agenda política do país, quando foi dado aos operários homens o direito de votar e, portanto,

²⁴It is late to have to say it, especially as it has been said before, but still the primary fact about Dickens is that he was a social novelist and a committed novelist, and that his social criticism is of the pervasive, imaginative, and general kind (WILLIAMS, 1964, p. 216).

de decidir o futuro do país. Pela primeira vez, grande parte dos votos estava nas mãos da classe operária inglesa, e, por isso, a escolarização era fator determinante no futuro do país. Se pensarmos que grande parte dos adultos de duas ou três gerações do século XIX não tinha escolaridade, e o restante, que poderia votar, pertencente à classe média e à nobreza, estava em campanhas de colonização, a maior parte da nação da Rainha Vitória era composta de indivíduos cuja idade não ultrapassava os 14 anos – e, de acordo com Cunningham (1991), três quartos dessa população pertenciam à classe operária. Assim, a configuração política contribuiu para a escolarização das crianças da classe trabalhadora, e isso, por sua vez, integrou o processo de mudança de sua realidade, partindo de uma na qual trabalhavam por até 16 horas diárias e morriam de exaustão, como relata o professor acerca das passeatas da década de 1830 que levaram o país a passar ao Ato das Fábricas de 1833, para uma em que as crianças estudavam meio período, até finalmente chegarem à educação compulsória de 1880.

Se, finalmente, as crianças não pudessem nem mesmo frequentar uma escola de maltrapilhos e fossem julgadas por delitos, a solução voltava a ser destiná-las às colônias. No século XIX, entrava em voga o envio de crianças e jovens para a Austrália e, na transição do século XIX para o XX, para o Canadá. Ambos eram países carentes de mão de obra, mas a propaganda vendia uma campanha de vida num paraíso idílico, quase utópico, de uma vida saudável em um ambiente prazeroso, em meio à natureza e a amplos espaços. Obviamente, não mencionavam os longos meses de solidão, a falta total de estrutura urbana ou sequer de trabalho e de moradia, e as intempéries – calor extremo na Austrália e invernos muito longos e verdadeiramente gélidos no Canadá. Em tais ambientes, o processo de escolarização viria somente mais tarde, e, sendo assim, essa parte da população, para todos os efeitos, passava a ser virtualmente inexistente quanto a cuidados sociais e reformas educacionais.

O processo de reformas educacionais passou pelo crivo da filosofia utilitarista de Locke, como bem vimos ao longo das décadas do século XVIII, mas não deixou de passar pela concepção de criança oferecida por Rousseau, em *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762. Nele, o filósofo francês defende que a criança deva brincar e ser criança, devendo ser educada como tal, não como o adulto que viria a ser. Embora ambos os filósofos sejam as pedras básicas do pensamento educacional, vale o questionamento de Cunningham sobre o fato de que é no mínimo paradoxal que eles sejam considerados os “pais” da educação moderna:

Se Locke, que era solteiro, pudesse ser encarado como não qualificado para falar da criação de crianças, que dizer de Rousseau, que abandonou todos os filhos num hospital de enjeitados? Rousseau, que adorava um paradoxo, teria aceitado a ironia de se ter tornado conhecido como especialista na criação de crianças. Seu livro é um ataque mal disfarçado a tudo aquilo defendido por Locke. “Os escritores mais sábios”, ele escreveu, “devotam-se ao que o homem deveria saber, sem se perguntarem o que uma criança é capaz de aprender. Eles estão sempre olhando para o homem na criança, sem considerar o que ela é antes de se tornar um homem” (CUNNINGHAM, 2006, p. 113).²⁵

Essa concepção de criança lutou por décadas contra a concepção, criação e educação das crianças sob os preceitos morais, religiosos e utilitaristas de Locke. Afinal, tratava-se de uma sociedade capitalista em plena fase de expansão e, em muitos aspectos, desenfreada. O germe da mudança, entretanto, estava plantado em cada Sociedade de Correspondência, em cada movimento socialista dos sindicatos, tão extensamente descritos por Thompson (2002), em cada movimento, grupo e sociedade religiosa, até chegar aos reformistas e filantropos vitorianos. As visões combatiam entre si, até que a visão de Rousseau reinasse sobre a sociedade ocidental na transição do século XIX para o século XX. A pergunta de Cunningham é, no mínimo, instigante: “De fato, eles oferecem duas visões opostas de como as crianças deveriam ser criadas, e a discussão nunca foi resolvida. Você como pai ou professor se concentra mais no adulto em formação ou você cuida da infância em si, deixando que a idade adulta tome conta de si mesma?” (CUNNINGHAM, 2006, p. 114)²⁶. Os românticos da virada do século XVIII para o século XIX certamente defendiam a criança em si, não o adulto que viria a ser, como veremos adiante.

Não nos podemos esquecer de que toda a discussão ocorria em torno das crianças *dos trabalhadores* e das crianças *dos pobres*, ou seja, daquelas que eram, elas mesmas, operárias ou estavam deixadas à própria sorte. Os diversos trabalhos executados por elas variavam da agricultura às fábricas, e em todos eles, de algum modo, a educação foi introduzida no dia a dia de trabalho, até que, finalmente, no século XX, elas prioritariamente estudassem. O processo, no entanto, foi lento, gradual e requereu muita luta por parte dos reformistas,

²⁵ If Locke, as a bachelor, might seem under-qualified to pronounce on children’s upbringing, what can be said for Rousseau, who had abandoned all of his children to a foundling hospital? Rousseau, who loved paradox, would have accepted the irony that he became known as an expert on child rearing. His book is a scarcely veiled attack on all that Locke stood for. ‘The wisest writers’, he wrote, ‘devote themselves to what a man ought to know, without asking what a child is capable of learning. They are always looking for the man in the child, without considering what he is before he becomes a man’ (CUNNINGHAM, 2006, p. 113).

²⁶ In fact they offer two opposing views of how children should be reared, and the debate between them has never been resolved. Do you as a parent or teacher concentrate most on the adult in the making, or do you cherish childhood for its own sake, letting adulthood take care of itself?” (CUNNINGHAM, 2006, p. 114).

filantropos e, mais tarde, políticos, até que as crianças deixassem de ser um bem capaz de gerar renda, fundamental para a subsistência, para se tornar alvo de investimento emocional. A observação de Cunningham traz um exemplo dessa relação, ainda no século XVI:

Nós, no século XXI, não somos os primeiros a acharmos que as crianças são caras. Frequentemente, pensa-se que nas economias pré-industriais as crianças sejam um bem, e de fato podem ser, mas há vezes no ciclo da vida em que as famílias com crianças tendem a passar grande dificuldade. A criança mais velha numa família pode começar a ganhar algo ao chegar a cerca de 7 anos – certamente, na indústria têxtil do norte, consideravam-na capaz de ganhar algo naquela idade –, mas os irmãos mais novos estariam então pesando no orçamento familiar (CUNNINGHAM, 2006, p. 97).²⁷

Exemplos de épocas mais recentes não faltam nos diversos relatos acadêmicos e documentos históricos, e o contexto oferecido por Viviana Zelizer (1985), a seguir, parece-nos bastante explicativo. Embora a historiadora econômica se baseie no contexto norte-americano para tratar do tema da valorização monetária *versus* a valorização sentimental da criança, muito do contexto norte-americano reproduz, em grande escala, o quadro resultante das transformações urbanas ocasionadas pelo avanço da tecnologia, da indústria e da consequente reconfiguração do comércio e da metrópole. Zelizer explicita o modo como a família da classe operária considerava os filhos, no que dizia respeito a priorizar trabalho em detrimento da educação:

Para as famílias da classe operária, a utilidade de suas crianças era amparada pela necessidade e pelo hábito. Quando perguntadas sobre o motivo pelo qual as crianças abandonavam a escola cedo para trabalhar, as mães respondiam, perplexas, que se tratava de um “procedimento absolutamente tão natural – ele já está na idade de trabalhar, não está?”. É como uma mãe que empregava os filhos pequenos no trabalho doméstico disse ao investigador [do governo]: “Todo mundo faz isso. As crianças das outras pessoas ajudam – por que as nossas não podem?”. Estudos de famílias imigrantes, em particular, demonstram que a criança era um membro inquestionável da unidade econômica familiar. [...] Enquanto, geralmente, garotos mais velhos ganhavam salários, esperava-se que os garotos e garotas abaixo de 14 anos ativamente ajudassem a família nas tarefas domésticas, no cuidado para com as crianças e na renda de quaisquer trabalhos extras que realizassem (ZELIZER, 1985, p. 68).²⁸

²⁷ We, in the twenty-first century, are not the first to find that children are expensive. It is often thought that in pre-industrial economies children are an asset, and indeed they can be, but there are times in the life cycle when families with children are likely to be in great difficulty. The eldest child in a family might begin to earn something when it reached about seven – certainly in the Norwich textile industry they were thought able to earn by that age – but by then younger siblings would be putting a strain on the family budget (CUNNINGHAM, 2006, p. 97).

²⁸ For working-class families, the usefulness of their children was supported by need and custom. When parents were questioned as to why their children left school early to get to work, it was often “perplexing” for the mother

Ora, se “todos fazem isso”, ou seja, põem os filhos para trabalhar o mais cedo que possam para gerar renda familiar, como a escola se infiltrou nessa realidade? Mais ainda, qual era essa realidade? Finalmente, quão “natural” era essa realidade de trabalho infantil? Questões como essas encontram respostas no cotidiano vivido por aquelas crianças, nos diversos tipos de trabalhos e nos diferentes ambientes em que viviam. O que pretendemos fazer, a seguir, é apresentar alguns dos principais, dos quais ainda alguns, mais tarde, chegaram a constar na literatura como representação da criança e da infância da classe trabalhadora. Falamos, por exemplo, dos pequenos limpadores de chaminés, que figuraram não só nos discursos políticos e sociais inflamados de seus defensores no século XVIII – incluído, na lista, o escritor Samuel Coleridge –, mas na literatura de William Blake e George Kingsley, bem como trataremos das crianças que trabalhavam em fábricas e moravam em cortiços, em quartos alugados, como o pequeno David Copperfield, na Londres de 1840.

1.3.2 – Alguns dos trabalhos executados pelas crianças da classe trabalhadora

Exploramos, até este ponto, o trabalho das crianças em face do processo de sua educação formal e realizamos nossa análise a partir de nossa clara posição histórica e geográfica de enunciação: a de uma pesquisa realizada no Ocidente, em um país capitalista, quando a lei de educação para todos foi promulgada há mais de 130 anos. Como, portanto, Colin Heywood (2004) perfeitamente afirma, “essa hostilidade para com o trabalho infantil é um fenômeno recente. Durante o período moderno, a maioria das famílias buscava trabalho para seus filhos como questão de rotina” (p. 161). Em continuidade, o professor explica a importância de entender que “a entrada das crianças na força de trabalho era espalhada por muitos anos, segundo as circunstâncias pessoais e a disponibilidade de trabalho em cada localidade” (2004, p. 162). Tais “localidades” se resumiam, *grosso modo*, ao ambiente rural, às fábricas ou aos grandes centros urbanos. Em cada um deles, houve trabalhos infantis significativos. Sabemos, contudo, que essa é uma realidade vivida hoje, em países pobres ou em ascensão, como o Brasil, ou em países estabelecidos, como a Inglaterra. Por ora,

to assign a reason such an “absolutely natural proceeding – he’s of an age to work, why shouldn’t he?” As one mother who employed her young children in homework told an investigator: “Everybody does it. Other people’s children help – why not ours?” [...] While generally older boys were more likely to become wage-earners, boys under fourteen and girls were expected to actively assist the family with housework, childcare, and any income obtained from odd jobs (ZELIZER, 1985, p. 68).

apresentamos alguns dos trabalhos mais comumente realizados pelas crianças trabalhadoras na Grã-Bretanha dos séculos XVIII e XIX.

O primeiro deles é, certamente, o das crianças agricultoras. *A priori*, o trabalho na agricultura era factível porque se desenvolvia de acordo com o aumento das capacidades físicas das crianças, porque era supervisionado pelos pais, com quem geralmente trabalhavam, porque era executado em ambiente saudável e aberto e porque conferia a elas tempo livre para descansar e brincar:

A maioria dos fazendeiros gostava de empregar principalmente garotos mais novos, geralmente entre 7 e 8 anos. O pensamento subjacente a isso era que começar com trabalhos simples como pegar pedras, arrancar erva daninha e assustar os pássaros faria que rapidamente se acostumassem ao trabalho na fazenda. Eles progrediriam em direção a trabalhos que lhes exigiriam mais, como arar e manejar cavalos e charretes conforme a força aumentasse. Isso também rendeu aos fazendeiros um suprimento imediato de trabalho barato, de que relutavam a abrir mão. [...] Outro emprego para crianças jovens era cuidar do gado, das ovelhas e, algumas vezes, dos porcos. Esse era um trabalho bastante popular, porque permitia às crianças que deitassem e descansassem se os animais ficassem quietos, mas algumas vezes era muito difícil controlar os animais, como porcos quando sentiam o cheiro de avelãs e corriam em direção às árvores. Controlar porcos que haviam fugido era tarefa difícil, senão impossível, para uma criança de 8 ou 9 anos (WALLACE, 2010, p. 37).²⁹

A questão é que, na verdade, nem tudo era simples como parecia. Muitas vezes o trabalho era de fato mais pesado do que devia ser para uma criança, como dirigir carroças de bois e cavalos, que acabavam desgovernadas, causando acidentes (até mesmo fatais), e mesmo o trabalho “leve” era solitário e realizado nas intempéries, sob chuva ou sol. A situação se complicava quando as crianças eram recrutadas para as colheitas, nas estações de verão. Nesses casos, nem mesmo a emenda que obrigava as crianças a comparecer à escola intimidava os pais e patrões, que demandavam a presença das crianças nas colheitas e na fenação, fazendo que as escolas declarassem férias e literalmente fechassem as portas durante o período. Como explica Wallace, “a fenação levava a mais falta. [...] Essa prática continuou

²⁹ Most farmers liked to employ mainly boys from a young age, usually seven or eight. The thinking behind this was that starting with simple jobs such as stone picking, weeding and bird-scaring would quickly accustom them to farm work. They would progress to more demanding jobs such as ploughing and managing horses and carts as their strength increased. This also gave farmers a ready supply of cheap labour that they were reluctant to forego. [...] Other employment for young children was to watch the cows, sheep and sometimes pigs. This was quite a popular job as the child could lie down and rest if the animals were grazing contentedly, but sometimes the animals were hard to control, such as pigs scenting acorns and rushing towards the trees. Pigs bent on foraging could be hard, if not impossible, for an eight- or nine-year-old to control (WALLACE, 2010, p. 37).

pelos anos 1890 e, naquela década, alguns dos colonos foram gentilmente repreendidos pelos comitês de controle de frequência escolar por empregar crianças de 10 anos que deveriam estar na escola” (2010, p. 43)³⁰.

Os livros de registros escolares, instituídos a partir do século XIX, assim como os relatórios dos inspetores das fábricas, formam uma documentação bastante pormenorizada, capaz de revelar não só o cotidiano das crianças como, também, aspectos de sua vida particular e das condições de higiene e de moradia em que viviam. Nesse caso, Wallace (2010) aponta a irregularidade da presença dos alunos e a ausência imposta pela natureza do trabalho que executavam. No cômputo geral, a vida no campo era mais leve se comparada a outras formas de trabalho, tais como a fabricação de seda ou de papel. A educação para as crianças se resumia às baixas dos períodos em que a terra “dormia” e, é claro, às escolas dominicais, quando fosse o caso de trabalharem para fazendeiros que considerassem a educação como algo dispensável ou, no máximo, complementar ao trabalho que já realizavam.

Além da indústria têxtil, que exportava produtos para outros países da Europa, a Inglaterra aventurou-se com êxito no ramo de fabricação de chapéus. O resultado da empreita não era tão delicado quanto o da Itália e, no final do processo, não subjugou o poder econômico da China, que conseguia pagar ainda menos pela produção de seus chapéus e oferecer preço ainda menor pelo produto. Mesmo assim, a produção vigorou no país por mais de 160 anos. A legislação dos anos 1870, que obrigava as crianças a estudar, diminuiu, porém, o volume disponível de mão de obra infantil para o trabalho, afetando o comércio britânico do ramo. Tal lei significou certa possibilidade de estudar, para as monótonas trançadoras de palha, que no primeiro século da atividade puderam frequentar as escolas dominicais e, então, a partir do Ato Educacional de 1867, puderam estudar durante meio período, diariamente. É preciso lembrar que os pais pagavam a palha que elas trançavam, mas, em compensação, vendiam o resultado do trabalho, e isso mais do que cobria os custos de mantê-las nas escolas de trançadores de palha. Essas escolas foram eventualmente objeto de discussão até ser fechadas, mas isso não impediu que o negócio de trançar palhas fosse adiante. Como explica Wallace (p. 67), o que ocasionou o aumento da presença das crianças nas escolas foi não a preocupação dos pais, mas o declínio do negócio de chapéus de palha, na década de 1870, e coincidiu com a promulgação do Ato Educacional de 1870.

³⁰ Haymaking led to more absence. [...] This practice continued into the 1890s and in that decade some of the gentry were gently reprimanded by the school attendance committees for employing ten-year-olds who should have been at school” (WALLACE, 2010, p. 43).

Uma vez que grande parte do sul da Inglaterra empregava suas crianças no trançado de palha, poucas eram as crianças locais disponíveis para trabalhar na indústria da seda. Isso fez que muitos fabricantes buscassem crianças em outras regiões. Eram, geralmente, crianças recolhidas por orfanatos, casas de correção e hospitais de enjeitados, das quais as instituições se viam contentes de se livrar, pondo-as no cômputo do “êxito” de formação profissional e, muitas vezes, educacional. Tratava-se de um trabalho bastante arriscado e estafante para as crianças, já que deviam permanecer em pé durante todo o turno de trabalho, correndo aqui e ali, entre os teares da seda, observando atentamente se algum fio se rompia, para rapidamente emendá-lo e também para não perder o compasso e o tempo de troca das pesadas e difíceis bobinas em formato de estrela, que continham os fios de seda e deviam ser trocadas estando o maquinário em movimento – ação que, algumas vezes, causava acidentes (WALLACE, 2010, p. 73). Esses tipos de tarefa também foram listados no trabalho de Heywood:

[...] as crianças continuavam a desempenhar o seu papel de costume, na condição de assistentes dos adultos, assumindo tarefas secundárias simples e, ao mesmo tempo, aprendendo as habilidades e a cultura geral de seu ofício. Os exemplos são muitos: o pequeno remendeiro que amarrava fios rebentados para o operador do tear; o desfibrador que substituíra bobinas para um fiandeiro; o enrolador que preparava fios para um tecelão; o responsável pela ventilação para mineiros na galeria da mina de carvão; e os carregadores de garrafa para os sopradores de vidro (HEYWOOD, 2004, p. 172).

Thompson (2002) também dedica uma parte extensa ao processo de degradação do trabalho dos tecelões da Inglaterra e a crescente dependência que passaram a ter dos trabalhos industrializados. Nesse contexto, o historiador comenta que as crianças que trabalhavam com os pais separando algodão, ajudando na fiação e dobrando tecidos, não viram alternativa senão atender à demanda de mão de obra do setor têxtil, e a fabricação de seda era, entre as existentes, a mais leve, se comparada à fabricação de tecidos de algodão e de lã.

Ainda no chão de fábrica, encontravam-se, na Inglaterra, crianças no ramo de fabricação de papel, cujo crescimento ocorreu em decorrência da demanda do produto e foi proporcionado pelo aprendizado que os ingleses receberam quando em contato com fabricantes franceses. Wallace (2010) relata que o emprego de crianças se dava principalmente em função do baixo custo do pagamento, numa indústria que não se preocupava em educar os empregados, porquanto já sabiam assinar o nome e ler, ainda que pouco. Assim, as tarefas variavam desde a mistura da massa de celulose, passando pelo

processo de retirada de impurezas da massa espalhada para secar e pela prensa, até chegar ao recorte e à produção de envelopes, papéis de carta, entre outros. Inspetores de fábrica entrevistavam os empregados e descobriam que eles sabiam ler, mas nem todos sabiam escrever. Como em outros casos, a escolaridade era algo a cujo luxo não podiam se dar por livre e espontânea vontade, de forma que somente com a promulgação das Leis da Fábrica em 1833 e dos Atos Educacionais as crianças tiveram diminuída a carga de trabalho e aumentada a frequência escolar.

Os trabalhos nas indústrias de seda e na fabricação de papel eram cansativos, repetitivos e ofereciam risco de acidentes, mas não se comparavam ao trabalho nas fábricas de tijolos e muito menos ao dos limpadores de chaminés, como veremos a seguir.

Assim como o trabalho na agricultura, a fabricação de tijolos era maior no verão, quando o tempo era firme e permitia a rápida secagem da argila. O pico de trabalho ocorria, pois, de abril a setembro. A localização geográfica do material estava concentrada na parte sul da Inglaterra e, por isso, muitas crianças da região trabalhavam nas fábricas de tijolos que se situavam no local onde o material era extraído. As tarefas das crianças consistiam em ajudar os pais, que efetivamente moldavam os tijolos, mas a diversidade do trabalho assegurava lugar a muitas delas. Onde não havia cavalos, elas os substituíam na roda de amaciar a argila, numa árdua tarefa, que exigia grande esforço físico. Da mesma forma, elas carregavam muitos quilos acima do próprio peso, caminhando quilômetros durante uma única jornada de trabalho, no trajeto entre a escavação e a roda, entre a roda e a mesa de molde e então da mesa de molde ao terreno sob o sol, onde os tijolos secariam.

Embora o Ato Educacional de 1867 exigisse a idade mínima de 14 anos para que a criança deixasse a escola para trabalhar, os próprios pais, em busca de assegurar o sustento da família, burlavam o sistema e mentiam a idade dos filhos para obter o almejado Certificado de Trabalho. Entre a necessidade extrema dos pais e as exigências dos patrões, as escolas nada podiam fazer, senão conceder um certificado antes do tempo, ainda que falso.

A luta constante das escolas era, no entanto, fazer que as crianças a frequentassem e, então, que ali permanecessem até de fato terem a idade necessária, ou o conteúdo mínimo aprendido, para que pudessem ser liberadas. Assim se asseguraria não só a formação educacional das crianças, mas a consciência maior sobre o próprio corpo e a melhor forma de trabalhar, e, uma vez que o estudo demandava anos de formação, mantendo as crianças longe dos campos de fabricação de tijolos, evitar-se-iam a má-formação física e os terríveis acidentes que ocorriam. Novamente, essa luta só foi vencida a muito custo, mediante a

promulgação dos Atos Educacionais, que tornaram a educação formal infantil mandatória para todos, mesmo que em tempo parcial. A luta em defesa das crianças operárias das fábricas de tijolos foi encampada por George Smith, que vivera a experiência de ter sido, ele mesmo, uma delas:

Vale a pena lembrar por que foi tão importante realizar a reforma do trabalho infantil nas fábricas de tijolos. George Smith, que empreendeu uma campanha incessante em prol das crianças das fábricas de tijolos, tinha sido também uma criança das fábricas de tijolos no final da década de 1840. [...] Ele nunca se esqueceu da miséria do início da sua vida e estava determinado a resgatar as crianças de tal trabalho pesado. [...] Smith não foi tão conhecido quanto o conde de Shaftesbury, mas para as crianças forçadas a trabalhar nas fábricas de tijolos ele teve a mesma importância (WALLACE, 2010, p. 123-4).³¹

Dos trabalhos infantis aqui apresentados, o de limpador de chaminé era o menos representativo, quanto ao número de trabalhadores. É, porém, consenso histórico, social e literário afirmar que era o mais degradante de todos, em aspectos que variavam da saúde e da condição física das crianças à condição social, econômica e à própria expectativa de vida. Além disso, enquanto o trabalho dos agricultores estava localizado nos campos abertos ou nos estábulos e galpões, e o das fábricas se restringia a espaços fechados e supervisionados, o trabalho do limpador de chaminé era solitário e punha à mostra o contraste entre as classes sociais como nenhum outro era capaz de fazer: “Embora, quando comparadas a outras formas de trabalho infantil, fossem menores em número, elas entravam nos lares dos ricos e podiam ser vistas e ouvidas nas ruas. Nas cidades, em particular, ninguém desconhecia sua existência” (CUNNINGHAM, 1991, p. 51).³²

Para ser um limpador de chaminé, as crianças – a maioria era de garotos, e raramente se via uma garota na profissão – ou eram filhos dos mestres limpadores de chaminés ou eram tomadas como aprendizes por casas de correção ou de caridade. Em alguns casos, dizia-se até mesmo que algumas eram raptados por ciganos e vendidas aos limpadores de chaminé. Em seu estudo sobre os limpadores de chaminé do condado de Hertfordshire, Eileen Wallace (2010)

³¹ It is worth remembering why it was so important to reform child labour in the brickfields. George Smith, who campaigned tirelessly on behalf of the brickfield children, had been a brickfield child himself in the late 1840s. (...) He never forgot the misery of his early life and was determined to rescue children from such heavy labour. [...] Smith was not as well-known as the Earl of Shaftesbury but for children made to work in the brickfields he was of equal importance (WALLACE, 2010, p. 123-4).

³² Although, relative to other forms of child labour, they were few in number, they entered the homes of the wealthy, and they could be seen and heard in the streets. In towns in particular no one could be unaware of their existence (CUNNINGHAM, 1991, p. 51).

também aponta a delicada questão do roubo de crianças e das transações realizadas para a aquisição:

A compra de criancinhas feita por limpadores de chaminés era conhecida como um mal particular do negócio [...]. Alguns garotos limpadores de chaminés [...], até onde se sabe, foram mesmo comprados dos pais ou levados de casas de correção para limpar chaminés. Há evidência dada por um juiz de Leicester para a Comissão de Emprego de Crianças de que havia “um grande número dessas crianças regularmente trazidas e vendidas e que eram como se fossem completamente escravas, como qualquer criança negra da Carolina do Sul”. A testemunha continuou e disse que ele e seus colegas juízes de Leicester tinham lidado com uma causa de duas crianças ilegítimas, de 6 e de 8 anos, tomadas como limpadoras de chaminés sob falso pretexto de uma casa de correção (WALLACE, 2010, pp.138-9).³³

Era comum que, por causa do trabalho realizado e do estado de imundície, as crianças limpadoras de chaminés fossem comparadas aos escravos negros e fossem alvo da defesa apaixonada de reformistas e escritores como Coleridge e Dickens. Este acreditava, também, que poderia ser muito bem verdadeira a história de uma delas ser “o filho perdido e herdeiro de alguma personagem ilustre”, de acordo com o que publicou em *Esboços de Boz*. A comparação dos pequenos limpadores de chaminés com os negros, entretanto, era tema mais recorrente e pungente, que demandava ação política para a contenção da atividade:

O limpador de chaminé e o negro representavam o máximo da degradação, e a analogia entre ambos se tornou lugar-comum. David Porter, em sua discussão das origens dos limpadores de chaminés, sugeriu que “de sua natureza, foi provavelmente o expediente desesperado de um criminoso, ou o último recurso de algum negro pobre, prolongar a vida miserável”. O mesmo espírito de simpatia que “sentia pelos sofrimentos dos escravos na América” [...] devia ter se estendido “alguma porção de sua pena pelos miseráveis limpadores de chaminés na Inglaterra, de cujo lamento eu me comprazo poderia, com muito menos preocupação, ser redirecionado.” Era “um sistema de escravidão bárbara”. Os escravos e os limpadores de chaminés eram vistos como tendo muito em comum, incluindo uma negritude alienante. Eles eram [...] “jovens africanos da nossa própria ceifa” (CUNNINGHAM, 1991, p. 60).³⁴

³³ The purchase of small children by sweeps was known as a particular evil of the trade [...]. Some boy sweeps, [...] were even bought from their parents or taken from the workhouse to sweep chimneys. Evidence was given by a Leicester magistrate to the Children's Employment Commission that there were ‘great numbers of these children regularly bought and sold and that they were as completely slaves as any negro children of South Carolina’. The witness went on to say that he and his fellow Leicester magistrates had dealt with a cause of two illegitimate children, aged six and eight years, being taken to a chimney sweeper under false pretence from a workhouse (WALLACE, 2010, pp.138-9).

³⁴ The climbing boy and the negro represented the ultimate in degradation, and the analogy between the two became commonplace. David Porter, in his discussion of the origins of climbing, suggested that ‘from its nature,

O trabalho realizado pelas crianças não só era difícil, como oferecia constante risco de vida, em função de desabamentos e asfixia causada nas estreitas e tortas tubulações dos castelos e mansões, muito antigos, cujo desenho formava um labirinto de chaminés que se dobravam a todo momento, nos ângulos mais difíceis aos quais as crianças, nuas, apoiando-se nos cotovelos e nos joelhos, deviam chegar. Subnutridas, fracas e constantemente machucadas pelo esforço e pelo espaço estreito que percorriam, elas eram vítimas de câncer no saco escrotal e no pulmão, e poucas sobreviviam a ponto de gozar a idade adulta. Quanto à educação, esta era quase inexistente nas condições em que viviam: “As condições de vida e de trabalho das crianças limpadoras de chaminés afetavam severamente sua saúde e sua expectativa de vida. Elas pouco tinham educação [formal], exceto talvez pela frequência ocasional a uma escola dos Maltrapilhos ou a uma Escola Dominical” (WALLACE, 2010, p.129).³⁵

Várias foram as tentativas e os clamores em prol dos pequenos limpadores de chaminés, mas somente no século XIX, isto é, mais de um século após as tentativas iniciais de proibição da atividade, o Lorde Shaftesbury obteve êxito em fazer passar uma emenda que proibisse o trabalho, sendo este substituído por alternativas mecânicas de limpeza das tubulações.

As crianças assistentes dos limpadores de chaminés, na maioria garotos, mas algumas vezes garotas, foram descritas pelo grande reformista das fábricas, o Conde de Shaftesbury, no dia 11 de maio de 1875, como “milhares das criaturas mais oprimidas, degradadas e torturadas na face da terra”, ao pedir apoio para a Segunda Leitura de sua Emenda na Câmara dos Comuns, que viria a ser conhecida como o primeiro ato efetivo de proteção das crianças limpadoras de chaminés. Foram quase cem anos de legislação ineficaz que tentaram melhorar aquela classe.

Escalar chaminés era um modo particularmente horroroso de viver, feito somente para crianças pequenas, fossem elas muito jovens ou subnutridas. Para a maioria das crianças não havia escapatória, já que trabalhavam para seus próprios pais limpadores de chaminés, ou como limpadores diretamente tirados das casas de correção para serem treinadas no ofício (WALLACE, 2010, p. 127).³⁶

it was probably the desperate expedient of a criminal, or the last resource of some poor negro, to prolong a miserable life’. The same spirit of sympathy which ‘felt for the sufferings of the slaves in America’ [...] should have extended ‘some portion of its pity to the miserable chimney-sweepers in England, whose grievance I flatter myself, could with much less trouble be redressed.’ It was ‘a system of barbarous slavery.’ The slaves and the climbing boys were seen to have much in common, including an alienating blackness. They were [...] ‘young Africans of our own growth’ (CUNNINGHAM, 1991, p. 60).

³⁵ The living and working conditions of child climbing boys severely affected their health and life expectancy. They had virtually no education, except perhaps an occasional attendance at a Ragged or Sunday school (WALLACE, 2010, p. 129).

³⁶ The child assistant’s of chimney-sweeps, mostly boys but sometimes girls, were described by the great factory reformer, the Earl of Shaftesbury, on 11 May 1875 as ‘thousands of the most oppressed, degraded and tortured creatures on the face of the earth’, when seeking support for the Second Reading of his Bill in the House of

Se pudéssemos resumir em uma frase o complexo e arrastado processo de reforma educacional da classe operária nos séculos XVIII e XIX, diríamos que, apesar de todos os vieses e da premente necessidade de dinheiro para minimamente assegurar a subsistência familiar, a escola acabou por sobrepujar os abusos do sistema capitalista, que erigiu o Império Britânico. Seria, no entanto, leviano de nossa parte fazê-lo, porque antes de tudo reconhecemos todos os aspectos – os mencionados e os não ditos neste trabalho – que levaram a escola a se tornar compulsória para todas as crianças, em 1880.

Sempre é válido, todavia, dizer que, ainda que as crianças da Revolução Industrial trabalhassem como adultas (muitas vezes substituindo os adultos), o processo de mudança das concepções de infância tiveram início na transição do século XVIII para o XIX, com a publicação de *Emílio*. A estrita visão religiosa de controle e de ensino morais e de subserviência às leis da igreja e do Rei já não dava conta não só da demanda econômica, como vimos, mas também das transformações no pensamento acerca da criança. De acordo com Cunningham (1991),

A visão pessimista de infância era abertamente questionada tanto pela concepção lockiana da criança como *tabula rasa* e como pela ideia mais positivamente sentimental de que as crianças eram a materialização da inocência, uma ideia completamente articulada, na maioria das vezes em verso, muito antes dos poetas românticos (CUNNINGHAM, 1991, p. 48).³⁷

De fato, muitas campanhas políticas em prol da classe operária e dos pobres foram empreendidas em verso, mas as novas concepções de infância foram mais fortemente expressas na fase inaugural do Romantismo inglês.

O caldeirão social, econômico e político do *fin-de-siècle* iluminista fervilhava de discussões não só de cunho educacional, como foi o caso de Locke ou o de Rousseau, mas de outros temas igualmente relevantes para a transformação da sociedade inglesa. Por um lado, a

Lords for what was to become the first effective act to protect sweep children. That was almost a hundred years of ineffective legislation intended to improve their lot.

Climbing chimneys was a peculiarly dreadful way of life, suited only to small children, either very young or undernourished. For most of the children there was no escape, as they worked for their own father sweeps or for sweeps who apprenticed them direct from the workhouse (WALLACE, 2010, p. 127).

³⁷ This pessimistic view of childhood was openly at odds both with the Lockean conception of the child as *tabula rasa*, and with the more positively sentimental idea that children were the embodiment of innocence, an idea fully articulated, most commonly in verse, long before the Romantic poets (CUNNINGHAM, 1991, p. 48).

expansão do ensino de leitura nas diversas escolas abria novas possibilidades ao mercado editorial. Por outro, as vertiginosas mudanças geravam o palco de representação das classes sociais e, particularmente, da classe operária, também representada na literatura. A forma como a literatura passou a representar as crianças operárias e as crianças dos pobres marcou profundamente a sociedade ocidental; de imediato, nos anos em que foram produzidas, as obras corroboraram o processo de mudança da condição da classe trabalhadora, e, no século seguinte, tornar-se-iam objeto de filmes em Hollywood, cujas exhibições, tais como os folhetins e as edições haviam feito em sua época, faturariam milhões de dólares para a indústria cinematográfica.

I.4 – Literatura: arte, comércio e propaganda

Para que possamos falar de literatura, é preciso primeiro que o termo seja definido, principalmente se falamos de literatura infantil, historicamente relegada a uma subcategoria. De forma bastante perspicaz, Grenby (2009) põe tal questão em pauta:

Se perguntarmos qual foi o primeiro livro para crianças, já estaremos perguntando o que é a literatura infantil. Queremos dizer textos constituídos especialmente para crianças, ou lidos apenas por elas, não aqueles constituídos para adultos, ou para uma audiência de idades misturadas, que também liam livros usados por crianças? Devemos incluir apenas aqueles livros que “dão prazer espontâneo à criança” [...]? Ou devemos insistir que o verdadeiro livro para crianças deve apelar para a criança de hoje, ou ao menos “ser expressamente escrito para crianças que são crianças reconhecíveis, com uma infância reconhecível hoje”, como Peter Hunt insistiu? (Grenby in GRENBY, 2009, p. 5-6).³⁸

Seja como for, Grenby está certo ao afirmar que, a partir de meados do século XVIII, o livro se tornou *commodity*, um produto manufaturado em ampla escala e vendável em vários locais, transmitido de geração a geração. “Pela primeira vez, editores como ele [Newberry] começaram a devotar recursos substanciais a um produto a ser comercializado para crianças e

³⁸ If we ask what was the first children’s book, we are really asking what children’s literature is. Do we mean texts designed especially for children, or read by only them, not those intended for adults, or a mixed-age audience, that were also used by children? Should we include only those books that ‘give children spontaneous pleasure’ [...]? Or should we insist that a true children’s book must appeal to today’s children, or at least ‘be written expressly for children who are recognizably children, with a childhood recognizable today’, as Peter Hunt insisted? (Grenby in GRENBY, 2009, p. 5-6).

seus guardiões. Eles desenvolveram listas separadas de edições de livros infantis” (Grenby *in* GRENBY, 2009, p. 6).³⁹

Antes, porém, que isso acontecesse, uma gama de obras voltadas à educação moral e religiosa das crianças já circulava na sociedade. De cunho instrucional, os escritos raramente traziam aventura ou entretenimento ao leitor, e mantinham um tom sério e contrito. A exceção mais divulgada é, provavelmente, *O progresso do peregrino*, de Bunyan. No mais, é assustador pensar na quantidade de materiais desse gênero e no tom que usavam para ensinar as crianças a serem boas, obedientes e tementes a Deus:

O livro mais famoso do século XVII que tratava de tais temas [Morte, e Inferno, e Julgamento, e do Amor e da Paixão de Cristo], “provavelmente o livro para crianças mais influente de todos”, como foi descrito, foi *Um Presente para as Crianças, sendo um Relato Exato da Conversão, e das vidas Sagradas e Exemplares, das Mortes Alegres, de Várias Criancinhas*, escrito por James Janeway. Publicado em 1671 e 1672, ele relata 13 mortes particularmente precoces de crianças (CUNNINGHAM, 2006, p. 68-9).⁴⁰

Para o alívio das (poucas) crianças e jovens que podiam ler, havia obras com enredo de aventuras em vez de relatos, mas nem sempre elas se destinavam especificamente a crianças. O historiador desfia uma relação dessas obras no relato do reformista social Francis Place, que lembra os anos de criança do escritor Samuel Bamford, em meio aos livros, no final do século XVII:

Francis Place descreve um amplo mundo de infância fechado em si. Ele se coloca em contraste com um outro mundo, de rápido desenvolvimento, do século XVIII. [...] As crianças leitoras em geral liam indiscriminadamente qualquer material impresso em que pusessem as mãos. Samuel Bamford, criado numa família de fiadores em Middleton, perto de Manchester, no final do século XVIII, foi primeiro conquistado pelo *Progresso do Peregrino*, de Bunyan, mas se lembrava também do fascínio da livraria Swindell. “Nas janelas espaçosas dessa loja eram exibidas várias canções, baladas, histórias e outras publicações com impressões horríveis de madeira no topo; cujas publicações, em tais cortes, chamavam muito a minha atenção.” Qualquer

³⁹ For the first time, publishers like him [Newberry] began to devote substantial resources to a product that was marketed at children and their guardians. They developed separate publishing lists of children’s books (Grenby *in* GRENBY, 2009, p. 6).

⁴⁰ The most famous seventeenth-century book treating of these themes [Death, and Hell and Judgement, and of the Love and Passion of Christ], ‘probably the most influential children’s book ever written’, as it has been described, was James Janeway’s *A Token for Children, being an Exact Account on the Conversion, Holy and Exemplary Lives, and Joyful Deaths, of Several young Children*. Published in 1671 and 1672, it gives accounts of 13 children who died young (CUNNINGHAM, 2006, p. 68-9).

troco que pudesse ajuntar era gasto em livros, incluindo *Histórias de João, o gigante assassino, São Jorge e o dragão, Tom Hickathrift, João e o pé de feijão, A história dos sete campeões*, a história da *Bela Rosamund*, a *História do Frade Bacon*, o *Relato das bruxas de Lancashire*, *As Bruxas das florestas* e textos romanescos do gênero (CUNNINGHAM, 2006, p. 122-3).⁴¹

As histórias “seculares” lidas por Middleton nem sempre se destinavam a crianças, e raramente eram livros na concepção que hoje temos da palavra. Como disse Cunningham (2006), as crianças liam avidamente o que lhes caía nas mãos. Grenby (2009) explica que, além da mudança do *status* da criança para um ser que deveria gozar de período específico dedicado aos seus interesses (a infância), outros dois fatores colaboraram para a expansão da literatura infantil e juvenil: o desenvolvimento dos processos de copyright e de produção do negócio de livros, e a profissionalização dos escritores. “De forma crescente, os romancistas declinavam de agir como guardiões do bem-estar moral da nação e de sua juventude, e o elemento didático foi substituído por uma grande ênfase na forma, no estilo e na narrativa, nos elementos amadores e eróticos, ou na complexidade psicológica”.⁴² Tais mudanças, acrescenta, “encorajava uma nova literatura para crianças” (Grenby in GRENBY, 2009, p. 8).⁴³

O processo de democratização da sociedade inglesa, por sua vez, contribuiu de forma substancial para o estabelecimento de uma classe média bem definida, cujos gostos literários não mais se dirigiam às histórias tradicionalmente lidas pela aristocracia, como as fábulas e os contos de fadas, e tampouco se associavam aos gostos “plebeus”, como as histórias contadas nos *chapbooks*. Assim, a consciência da classe média, aliada à percepção de que a mobilidade social poderia ser uma realidade (novamente, para *poucos*), aqueceu o mercado editorial.

A educação e os livros educacionais para crianças foram naturalmente considerados como um motor possível de mobilidade social – um ponto sucintamente contido neste título: *O alfabeto da Boazinha de Dois-Sapatos, pelo aprendizado segundo o qual ela logo se tornou rica*. Educar uma

⁴¹ Francis Place describes a largely self-contained world of childhood. It stands in contrast to another world fast developing in the eighteenth century. [...] Child readers often read indiscriminately whatever print they could lay their hands on. Samuel Bamford, brought up in a weaving family in Middleton, near Manchester, at the end of the eighteenth century, was captivated first of all by Bunyan's *The Pilgrim's Progress*, but he remembered also the fascination of Swindell's bookshop. 'In the spacious windows of this shop... were exhibited numerous songs, ballads, tales, and other publications with horrid and awful-looking woodcuts at the head; which publications with their cuts, had a strong command on my attention.' Every farthing he could scrape together was spent on books, including 'Histories of Jack the Giant Killer, Saint George and the Dragon, Tom Hickathrift, Jack and the Bean Stalk, History of the Seven Champions, tale of Fair Rosamund, History of Friar Bacon, Account of the Lancashire Witches, The Witches of the Woodlands and such like romances' (CUNNINGHAM, 2006, p. 122-3).

⁴² Increasingly though, novelists were declining to act as the guardians of the moral welfare of the nation and its youth, and the didactic element was replaced by greater emphasis on form, style and narrative, amatory and erotic elements, or psychological complexity (Grenby in GRENBY, 2009, p. 8).

⁴³ encorajava uma nova literatura para crianças (Grenby in GRENBY, 2009, p. 8).

criança se tornou um investimento, com potencial retorno de prestígio social e prosperidade que facilmente ultrapassava o peso da dificuldade inicial (Grenby in GRENBY, 2009, p. 9).⁴⁴

Em decorrência dessa série de fatores a literatura infantil e juvenil “nasceu”, por assim dizer, para o mercado editorial e o consumo em grande escala. Claudia Nelson informa que “as 5 revistas direcionadas ao público infantil existentes na Inglaterra em 1824, ampliaram para 160 em torno de 1900⁴⁵” (p.74). Segundo a autora, “as revistas para crianças e os livros-texto procuravam moldar os jovens construtores do Império, particularmente os meninos, ao instilar neles um conjunto de atitudes relativas aos habitantes da Índia, da África e da China, para preparar os leitores para suas responsabilidades e privilégios coloniais⁴⁶” (p. 76). Tal visão, de fato, estava para aqueles que pertenciam à classe dominante; assim era representada a literatura, tanto a adulta quanto a infantil, fosse para reafirmar ou pôr em dúvida esse sistema. São os casos, por exemplo, de *Coração das Trevas*, de Joseph Conrad, e de *Kim*, de Rudyard Kipling.

O crescimento do número de revistas e a diferenciação de público de acordo com o gênero, conforme nos explica Cornelia Nesbitt (1953), serviram para dar espaço a novos escritores para publicar o emergente e crescente material dedicado ao público infantil e juvenil (dos quais, aliás, Lewis Carroll é parte), já cansado da parca biblioteca de aventuras que tomava emprestada dos adultos; era também espaço para reafirmação da estrutura social vigente de uma forma bastante subversiva, porquanto afirmava ser a criança a única que poderia transgredir os limites entre o rico e o pobre, em nome de seu bem-estar e da construção de um futuro sólido para a nação. Era, então, a alegoria da criança *Goody Two-Shoes*, que aprendeu a ler e ficou rica. A esse respeito, Monica Flegel cita Laura Berry:

Em grande parte do discurso vitoriano, as crianças são vistas como sujeitos mutantes que podem transgredir os limites sociais que os adultos não podem. As representações novecentistas das crianças são, pois, capazes de ofuscar,

⁴⁴ Education, and educational books for children, were naturally regarded as one possible motor of social mobility – a point succinctly encapsulated in this 1808 title: *The Alphabet of Goody Two-Shoes, by Learning of Which She Soon Got Rich*. To educate a child became an investment, the potential returns of social prestige and prosperity easily outweighing the initial outlay (Grenby in GRENBY, 2009, p. 9).

⁴⁵ “the five children’s magazines extant in England in 1824 had ballooned to 160 by 1900”.

⁴⁶ Children’s magazines and textbooks sought to shape young empire-builders, particularly boys, by instilling a set of attitudes toward the inhabitants of India, Africa, and China that would prepare readers for their colonial responsibilities and privileges”.

nos adultos, uma correlação permanente entre a ideia do eu e as categorias sociais tais como classe ou gênero⁴⁷ (Berry *apud* FLEGEL, 2009, p. 64).

A transgressão de limites de classe se torna, na verdade, bastante questionável. Um crítico deve considerar uma informação importante: a representação *da criança* de uma literatura direcionada *para crianças* nunca é realizada por uma criança, e sim por um adulto, como aliás expõe de início Marisa Lajolo em “Infância de papel e tinta” (in FREITAS, 2011). Posto isso, nem Mogli, menino selvagem de Rudyard Kipling, nem a rica Mary ou o pobre Dickon, de *O jardim secreto*, de Frances Hodgson Burnett, nem David, de Charles Dickens, falam por si mesmos, ou representam a visão, cada qual, que a classe à qual cada um pertence tem de si. Por isso, estão na verdade não transgredindo barreira alguma, mas fantasiando-se de uma ilusão de transgressão, na qual uma criança (ou um adulto desavisado) é levada a acreditar. Em consequência, a visão de criança que paulatinamente passa a figurar predominantemente nos folhetins, nos salões, nos livros de ABC, nos manuais de puericultura e nos livros do final do século XIX, como resultado de uma ação conjunta entre industriais, comerciários, e reformadores sociais, de saúde e educacionais, é a de um ser ingênuo, que desconhece a dura realidade na qual clandestinamente muitos trabalhavam mais do que deveriam, e tampouco conhece a morte ou a dor: em suma, a criança feita para ler o material produzido, por exemplo, por Beatrix Potter.

1.4.1 – As “crianças” de William Blake

Assim como no restante dos acontecimentos, a literatura chegou ao ápice da concepção burguesa de criança, porque, em algum ponto, ela teve início. Tal início surgiu não em uma literatura específica *para* crianças, mas em uma literatura *sobre* elas.

Os trabalhos de Samuel Taylor Coleridge e de William Blake – acentuadamente, os de Blake – cumpriram a função de representar uma criança inocente, pura como um anjo. Em *Canções da Inocência*, publicado em 1789, o poeta dedica vários poemas à representação da criança como um ser destituído de qualquer valor mundano que a desabone ou tire sua nobreza e seu caráter angelical. Assim acontece, por exemplo, em “O cordeiro”:

⁴⁷ “In much Victorian discourse, children are seen as mutable objects who transgress the social boundaries that adults cannot. Nineteenth-century representations of children are thus able to obscure what seems, in adults, a permanent correlation between the idea of self and social categories such as class and gender”.

Cordeirinho, quem te fez?
 Tu conheces quem te fez?
 Deu-te vida e alimentou-te.
 Sobre o prado e junto à fonte,
 Cobriu-te com veste pura
 De lã branca que fulgura;
 Deu-te a voz meiga e tão fina
 Para alegrar a campina:
 Cordeirinho, quem te fez?
 Tu conheces quem te fez?

Cordeirinho, eu te direi,
 Cordeirinho, eu te direi;
 Por teu nome ele é chamado,
 Pois assim se tem nomeado:
 Ele é meigo e pequenino,
 E um dia se fez menino:
 Cordeiro tu e menino eu,
 Nos une um nome que é Seu.
 Cordeirinho, Deus te guarde,
 Cordeirinho, Deus te guarde.
 (BLAKE, 2011; p. 9).

A alegoria da criança como cordeiro de Deus traduz a concepção imaculada da criança. Surge no cenário idílico do “prado”, “junto à fonte”, numa “campina”, como era comum na atmosfera romântica, bem como está coberta por “veste pura/ de lã branca que fulgura”. O adjetivo de cor para “lã” remete com obviedade à pureza, que “fulgura”. O questionamento central do poema, “Cordeirinho, quem te fez?”, confirma que se trata não de um animalzinho propriamente dito, mas de um menino, também denominado Cordeiro (“Por teu nome ele é chamado”), deixando sugerido, mas não dito, na segunda estrofe, que o Cordeiro com quem esse menino se assemelha é Jesus, “meigo e pequenino”, que “um dia se fez menino” e agora “nos une um nome que é Seu”.

A caracterização da criança como um ser divino na literatura era só o primeiro passo para o caminho que a levaria àquilo que Zelizer (1985) denominou “sacralização” da criança e da infância. Interessa-nos, mais ainda, entender como Blake representou as crianças dos pobres. Em *Canções da Inocência*, há o célebre poema “Quinta-Feira Santa”, sobre a primeira apresentação que as crianças das escolas de caridade realizaram, em Londres, para os benfeitores, na Catedral de São Paulo, em 1789:

Foi numa Quinta-Feira Santa; iam com as faces bem lavadas,
 Duas a duas, as crianças, em roupas de cores variadas;
 Mãos brancas e brancos cabelos, à frente os bedéis caminhavam;
 E, entrando a abóbada de Paulo, como a água do Tâmis escoavam.

Que grande multidão somava de Londres essa floração!
 Em companhias assentadas, com brilho próprio e irradiação.
 Rumor de multidão lá havia, porém multidão de ovelhinhas,
 Mil meninos e mil meninas a erguer inocentes mãozinhas.

Agora, como um vento forte, sobem ao Céu suas canções,
 Como entre os bancos celestiais o som de harmônicos trovões.
 Sábios guardiões dos pobres, foram entre eles os velhos sentar.
 Sê, pois, piedoso e não expulses um anjo de teu limiar.
 (BLAKE, 2011, p. 18).

A primeira estrofe descreve a abertura do que era a espetacularização dos pobres, maneira eficaz de “mostrar” às classes abastadas os “resultados” obtidos com as doações que haviam realizado e, é claro, meio de angariar ainda mais fundos para a continuidade do programa de auxílio aos pobres. Blake, que havia assistido à apresentação, não se comoveu e tampouco foi convencido da sinceridade do projeto e, por isso, compôs o poema com o tom de sarcasmo que o leitor pode perceber. Ele percebeu que aquela “multidão de ovelhinhas”, guardadas pelos “bedéis”, era uma imagem fabricada da realidade dura das vidas dos pobres. De fato, tal como relata Cunningham (1991), as crianças haviam sido meticulosamente preparadas para parecerem órfãs e não filhas de pais pobres, como de fato eram, de forma a arrancar lágrimas de compaixão dos espectadores.

Os professores e professoras foram instruídos a “tomar especial cuidado para que as Crianças não tenham nada de impróprio para comer, e que não levem coisa alguma nos bolsos para a Catedral nessa manhã”, uma regra que indica, talvez, que tenha havido problemas anteriores. De forma mais significativa, os professores deviam “tomar tantas ações efetivas quantas forem necessárias para evitar que Pais ou Parentes das Crianças de Caridade apareçam em público com as Crianças nesse dia.” (CUNNINGHAM, 1991, p. 44).⁴⁸

⁴⁸ The Masters and Mistresses were urged to ‘take particular care that the Children have nothing improper to eat, and that they do not take any thing [*sic*] in their pockets to the Cathedral on that morning’, a regulation hinting, perhaps, at previous problems. More significantly, the teachers were asked to ‘take such effectual steps as may be necessary, to prevent the Parents or Relations of the Charity Children appearing in public with the Children on that day’ (CUNNINGHAM, 1991, p. 44).

A última estrofe de Blake é inclemente e expõe a dicotomia da cena, que é paradoxal: as crianças são os anjinhos cujas canções sobem aos céus, mas são os “sábios guardiões” que se sentam, e deles vêm “harmônicos trovões”.

A apresentação da Quinta-Feira Santa obteve um estrondoso sucesso e alcançou seu objetivo político: manter o controle da Igreja da Inglaterra sobre as casas de Caridade e, com isso, angariar donativos generosos e distribuí-los segundo seu julgamento. Por isso, um quarto de século depois da apresentação original, a apresentação contava com cerca de 7000 crianças, encenando “uma pintura sublime de ordem, limpeza e simplicidade” (CUNNINGHAM, 1991, p. 45)⁴⁹.

A limpeza e a brancura das crianças do espetáculo da Quinta-Feira Santa não aparecem, no entanto, em “O limpador de chaminés”, também um poema de cunho social, em que as condições degradantes mencionadas anteriormente são denunciadas por Blake:

Eu era bem novo e minha mãe morria,
E meu pai vendeu-me quando eu mal sabia
Balbuciar, chorando limpa-dor dor dor dor,
Assim sujo e escuro sou o limpador.

Aquele é Tom Dracre, que chorou na vez
Em que lhe raspavam a cabeça: Vês –
Consolei-o – Tom que é bom não ter cabelo,
Pois assim fuligem não te suja o pêlo.

Assim se acalmou. E numa noite escura
Tom dormindo teve esta visão futura,
Que mil limpadores Josés, Chicos, Joões
Foram confinados em negros caixões.

E então veio um Anjo com uma chave branca
E os tirou do escuro destravando a tranca.
E então entre risos ao campo saíram
E entraram num rio e ao Sol reluziram.

Sem sacos às costas, despida a camisa
Voaram nas nuvens, brincaram na brisa;
Disse o Anjo a Tom que, se fosse bonzinho,
Deus feliz tomava-o como seu filhinho.

E Tom despertando foi na escuridão
Apanhar seu saco mais seu esfregão,
E saiu alegre na manhã gelada.
Quem seu dever cumpre não receia nada.
(BLAKE, 2011, p. 12)

⁴⁹ a sublime Picture of neatness, cleanliness and simplicity (CUNNINGHAM, 1991, p. 45).

Neste poema, Blake apresenta dois meninos limpadores de chaminé, dos quais um é o narrador. Já na primeira estrofe, Blake escancara o escândalo social vigente à época, relacionado ao mercado clandestino de compra e venda de crianças para serem limpadoras de chaminé. Na segunda estrofe, refere-se ao aspecto “positivo” de ter a cabeça raspada, porque desse modo a fuligem não sujaria o “pêlo” “branco” (“*white*”), como está em inglês), o que denota que a criança é branca, e o negro da fuligem a contamina.

O “negro” não está só na fuligem: repousa no terror da vida que levam e na imagem de mil ninguéns limpadores de chaminés confinados em “negros caixões”, numa clara alegoria da morte. Blake apresenta, assim, a primeira metade do poema, em que traduz a angústia e a tristeza da vida dos limpadores de chaminé. A segunda parte do poema é, pois, uma promessa de vida ao estilo do sermão da montanha de Jesus, em que o fiel encontra a promessa “Mas buscai primeiro o Reino de Deus, e a sua justiça, e todas essas coisas vos serão acrescentadas./ Não vos inquieteis, porque o dia de amanhã cuidará de si mesmo. Basta a cada dia o seu mal.” (Mateus 6, 33-34). É assim, pois que o poeta descreve o futuro dos limpadores libertos pelo Anjo e o de Tom: “Disse o anjo a Tom que, se fosse bonzinho,/ Deus o tomaria como seu filhinho”. Porque ao céu estavam reservadas as graças, e na Terra, Tom devia trabalhar “alegre” com seu “esfregão”, porque “quem seu dever cumpre não receia nada”.

Se os poemas de *Canções da Inocência* já apresentam críticas às injustiças cometidas contra as crianças operárias e às crianças dos pobres, *Canções da Experiência*, publicado em 1794, mostra-se ainda mais feroz. Ainda apresenta fortes influências das obras de Milton e carrega a concepção da criança inocente maculada pela sociedade corrompida, cuja consciência é sobrepujada pela ganância, pela falsidade e por interesses políticos. Mesmo assim, o poeta mantém poemas de claras referências religiosas, como “A menininha perdida” e “A menininha encontrada”, numa clara alusão ao episódio bíblico de Daniel na cova dos leões.

Os poemas de cunho social e crítico em relação à situação dos pobres, porém, são aqueles em que Blake faz figurar o contexto inglês da época. Na primeira parte, publicam-se alguns poemas homônimos, nos quais a atmosfera e a representação de infância são ainda mais cortantes. Dessa maneira, a própria forma do segundo poema, intitulado “Quinta-Feira Santa”, é mais curta em seus versos, porém mais longa em sua extensão e ainda mais sarcástica na observação do espetáculo:

É coisa santa de ver
 Em rico e fértil torrão
 Bebês de fome morrer,
 Tratados com dura mão?

É uma canção tal lamento?
 Pode ser de gentileza?
 Tanta criança ao relento?
 É uma terra de pobreza!

E o seu sol é bem fraquinho,
 E o seu campo nada dá,
 E há espinhos nos seus caminhos:
 E é eterno inverno por lá.

Pois onde quer que o sol brilhe,
 Onde quer que a chuva jorre,
 Há sempre alguém que partilhe,
 Nem de pobreza se morre.
 (BLAKE, 2011, p. 30).

O espetáculo ao qual Blake se refere é não o das crianças na parada do feriado santo, mas o da miséria que assolava as vidas daquelas mesmas crianças. O questionamento de abertura apresenta a ironia na expressão “santa”, referindo-se ao mesmo tempo à apresentação do feriado e à situação nada santa e paradoxal em que viviam os pobres, trabalhando o solo inglês, que produzia colheitas férteis para os donos das terras – os *yeomen* –, que quase nada permitiam que os empregados plantadores daquele mesmo alimento desfrutassem.

A segunda estrofe vai mais fundo no desmantelamento da farsa da parada e pergunta como um canto como aquele podia ser uma canção, e não um lamento da miséria, da pobreza que aquelas crianças, muitas vezes “ao relento”, como ele bem lembra ao leitor, viviam.

Nesta terra de pobreza (expressão que ecoa “*Wasted Land*”, de Milton), o campo é estéril, o sol mal brilha, os caminhos são espinhentos – e não caminhos livres, em que se pode caminhar “de dois a dois”, como na parada exposta no primeiro poema, “Quinta-Feira Santa” –, e é sempre inverno: alegoricamente, estação de frio, solidão e morte. O poema se encerra com uma observação triste, na verdade um lamento do eu lírico: sempre que se partilha, e onde haja abundância, a miséria não vinga, já que não se morre de pobreza.

Da mesma forma, Blake publica um segundo poema intitulado “O limpador de chaminés”:

Uma coisa negra sobre a neve clara
 Grita “Limpa-dor!”, com acentos de dor!
 “Onde estão teus pais?”, alguém lhe perguntara.
 Foram para a Igreja cantar seu louvor.

“Porque eu era alegre, porque eu era forte
 E sorria sobre neves de alva cor,
 Me vestiram estes vestidos de morte,
 Me ensinaram cantos e notas de dor.

“E porque me alegro, porque danço e canto,
 Supõem que disso não me vem injúria.
 Vão louvar a Deus, mais ao Vigário, e ao Rei,
 Que fazem um céu com a nossa penúria.”
 (BLAKE, 2011, p. 35).

Diferentemente do primeiro poema, a voz do eu lírico não pertence a um menino , o que permite ao poeta derramar sobre ela a crítica mordaz que de outra forma seria inviável colocar nos lábios de uma inocente criança. A própria apresentação da criança é uma metáfora dada pela cor: uma coisa negra, como um animal ou um objeto, mas não um ser humano.

A transformação da criança em “coisa” é explicada na segunda estrofe: ela era “alegre” e “forte”, e “sorria”, mas a vida que os próprios pais lhe impingiram a vestiu com “vestidos de morte”, em referência ao negro que a denota, e lhe ensinou as notas de dor que canta, não as inocentes canções que outrora provavelmente cantara.

O canto de alegria que agora emite não é o mesmo: mascara a dor e a tristeza, e os pais fingem acreditar e “tranquilizam-se”, de forma que possam ir à igreja cultuar a Deus, mas também “ao Vigário, e ao Rei” – numa clara alusão ao governo conservador *Tory*, cujo lema era Deus, a Igreja e o Rei, e cujas mãos se estendiam sobre os pobres por meio da administração das comunidades pelas paróquias da Igreja Nacional, da qual o Rei era o representante máximo. A acusação do último verso é direta: os políticos e a Igreja se valem dos pobres e das casas de caridade, bem como da Lei dos Pobres, para aumentar a riqueza dos nobres e deixar a população – nesse caso, a de limpadores de chaminés – em situação de “penúria”.

De fato, embora não se relacionasse à causa dos limpadores de chaminés, a hipocrisia dos religiosos foi ferozmente atacada por Richard Oastler na primeira metade do século XIX:

... vocês são mais tirânicos e hipócritas do que os traficantes de escravos das Índias Ocidentais... A sua auto-proclamada *generosidade*... Provarei que a sua ostensiva *piedade* não representa mais do que tirania... nem mais, nem menos do que pura *blasfêmia*... O seu sistema de “*fustigação*”, de “*multas*”, de “*turnos além do período*”, de “*pagamento em espécie*”, de “*limpeza das máquinas no horário de refeição*”, de “*trabalhos dominicais*”, de “*baixos salários*”... deverá se submeter ao julgamento inapelável do “*exame público*”...

“Na mesma noite de sábado, quando eu voltava da reunião”, declarou Oastler, “vi duas fábricas funcionando a todo vapor. Os seus empregados, pequenos e miseráveis sofrendores, tiveram de trabalhar até as onze e meia. Descobri que o dono de uma delas era um beato conhecido por suas orações e lamúrias...” (Oastler, 1833 *apud* THOMPSON, 2002, v.2, p. 222).

O discurso inflamado de Oastler fala por si e reflete a revolta que o reformista, então testemunhando a situação descrita em meio aos anos de grandes e rápidas mudanças sociais, políticas e econômicas, sentia. Meio século antes, esse foi o sentimento que moveu autores como Coleridge e Blake a denunciar a situação que testemunhavam, e, embora Cunningham diga que as escolas tenham feito muito mais pelas crianças do que qualquer poema que tenham publicado, não podemos deixar de reconhecer que, na trajetória da literatura inglesa, *Canções da Inocência* e *Canções da Experiência* foram das mais representativas obras em que figuram crianças operárias e dos pobres.

1.4.2 – A crítica social e a representação das crianças dos pobres na metrópole de Dickens

Ao apresentarmos uma breve discussão acerca das escolas dos maltrapilhos, apresentamos uma ressalva sobre o trabalho ficcional de Dickens, proposta por Williams (1964): trata-se, antes de tudo, de obras ficcionais, e, como tal, o autor exerce ali o poder que queira e decide como bem lhe apraz os destinos de suas personagens, dispondo de seus destinos como julgar pertinente à sua intenção. Para isso, cria o mundo que deseja que seus leitores vejam, não exatamente como ele é, como se a obra literária fosse espelho. Assim, considerar as obras de Dickens como *reflexo* da sociedade e dos movimentos reformistas seria incorrer no erro básico de tomar a vida e o entorno do escritor como a realidade de suas obras.

Não é, todavia, engano e tampouco pode ser deixada de lado a observação de que Dickens, de fato, fez da sociedade em que vivia ferramenta de criação literária e, no espaço ficcional, teceu críticas de ordem genérica sobre as instituições e os contextos vividos ou

testemunhados – como, aliás, pode ocorrer no processo tradicional de criação do romance. Dito de outro modo, há uma crítica social e um posicionamento ideológico tomado por Dickens quando da composição de suas obras, mas isso não significa que possamos estabelecer paralelos diretos com o contexto social. Este fornece as condições de possibilidade de surgimento das obras dickensianas, e, desse modo, a literatura dickensiana desfila uma série de crianças que traduzem muitos dos arquétipos sociais⁵⁰ existentes na sociedade londrina da era vitoriana, muitas das quais eram “vítimas” do descaso, da negligência e da crueldade das diferentes esferas sociais, desde as religiosas, as educacionais e as econômicas até as políticas:

Dickens, de forma bastante diversa da qual qualquer romancista antes dele havia feito, criou personagens crianças cujos nomes se tornaram parte da consciência nacional: *Oliver Twist*, *Nicholas Nickleby*, *David Copperfield*, a pequena *Nell*, *Jo* a varredora, *Paul Dombey* e *Louisa Gradgrind*. Por meio das crianças, que, como *Oliver*, respondem simplesmente às necessidades que sentem, ele expôs a pompa e a hipocrisia dos adultos. Marcado pela experiência de sua infância na fábrica de betume *Warren*, onde, aos 12 anos, ele se sentiu abandonado, ele tinha motivos em sua própria experiência de vida para querer tentar reproduzir o que significa ser criança. [...] Escritos na era da estrada de ferro, os romances de Dickens frequentemente parecem ambientados na idade da carroça. Muitas de suas crianças, como *Paul Dombey*, são descritas como “fora de moda”, como se o mundo moderno tivesse destruído o mundo moral que uma vez existira.

Dickens escrevia no período crítico da Revolução Industrial, quando o crescimento urbano estava no auge e os problemas sociais mais agudos. A urbanização foi seguida de problemas de saúde e moradia, em tal escala que muitos, incluído o primeiro-ministro, *Sir Robert Peel*, imaginavam como tal sociedade conseguiria sobreviver. Parecia não ser natural, e se assim era, ali não era, enfaticamente, um lugar para crianças. Mesmo assim, hordas de crianças pareciam morar nessas cidades, sempre sendo vistas nas ruas. [...] Foi *Edwin Chadwick*, arquiteto de muitas das reformas sociais das décadas de 1830 e 1840, que gastou tempo tentando calcular exatamente quão pouco tempo era necessário que as crianças da classe operária estudassem para adquirirem um mínimo desejável de conhecimento útil e pudessem então gastar o resto do tempo no trabalho. Este era o espírito ao qual Dickens se opunha (CUNNINGHAM, 2006, p. 148-50).⁵¹

⁵⁰ Pensamos na definição de arquétipos como representação ideologizada e fixa de um determinado elemento apresentado em algum momento da história de uma sociedade e que tenha passado pelos processos que *Terry Eagleton* (1997) define com naturalização e eternização da ideologia ao fenômeno em questão.

⁵¹ Dickens, quite unlike any novelist before him, created child characters whose names became embedded in the national consciousness: *Oliver Twist*, *Nicholas Nickleby*, *David Copperfield*, *Little Nell*, *Jo* the crossing sweeper, *Paul Dombey* and *Louisa Gradgrind*. Through children, who like *Oliver* respond simply to felt needs, he exposed the pomposity and hypocrisy of adults. Scarred by his childhood experience in *Warren's* blacking factory, where, at the age of 12 he felt himself abandoned, he had reasons in his own life experience to want to try to reproduce what it is like to be a child. [...] Written in the age of the railway, Dickens's novels often seem to be set in the age of the stagecoach. Many of his children, like *Paul Dombey*, are described as ‘old-fashioned’, as if the modern world has destroyed as moral world that once existed.

Dentre as várias personagens dickensianas, parece-nos óbvio escolher *Oliver Twist* e *David Copperfield* como representantes de dois dos arquétipos urbanos da sociedade inglesa; o primeiro porque é a representação da criança de rua que se nega a ser limpador de chaminé e se movimenta nas esferas das classes baixas marginalizadas ao longo do romance (famosas pela expressão “*Waifs and Strays*” – sem-tetos e vagabundos, em voga no século XIX), e o segundo porque realiza a trajetória do garoto rico que passa pelo inferno das fábricas, dos cortiços e do trabalho aprendiz até retornar ao estado de origem, no que argumentamos ser uma falsa ilusão de mobilidade social. Na realidade, *David Copperfield* se mostra um exemplo bastante interessante de representação por motivos que dizem respeito às próprias condições de possibilidade de sua produção, publicação e repercussão. Primeiramente, os anos de publicação (1849 e 1850) e os meios para tal publicação (folhetim e livro impresso, respectivamente) muito dizem do contexto de transformação e do grande momento de mudança na definição da concepção de “criança” e de “infância” para a sociedade industrial e capitalista, que passava então por profunda transformação e assumia uma atitude revisionista com relação à audiência dos jovens leitores; veremos que, do ponto de vista econômico, social, de saúde, e moral, a personagem principal epitoma essa transformação na sociedade londrina de 1850 e demonstra as diferentes concepções de infância e os diferentes tratamentos dados a essas concepções. Em segundo lugar, o aspecto autobiográfico da obra dickensiana apoia a prerrogativa de que se valem muitos críticos para entender essa produção como construto social, embora nossa tendência particular seja considerar tal aspecto somente se relevante a ponto de refletir a estrutura de sentimento da época, não particularmente do autor.

1.4.2.1 – David Copperfield, ou “aquele que reflete e experimenta, mas não transgride”

Há, como é factível imaginar, muitos pormenores e especificidades sobre as diferenças de trabalhos executados, consequências, discussões pedagógicas e de vários outros aspectos

Dickens was writing in the critical period of the Industrial Revolution when urban growth was at its fastest and the social problems at their most acute. Urbanization was accompanied by health and housing problems on such a scale that many, including the prime minister, Sir Robert Peel, wondered whether such a society could survive. It seemed to be unnatural, and if it were so it was emphatically not the place for children. And yet children in swarms seemed to inhabit these cities, ever present in the streets. [...] It was against this world that Dickens took his stand. His ideological opponent Edwin Chadwick, architect of many of the social reforms of the 1830s and 1840s, spent some time trying to calculate exactly how little time you needed to spend schooling a working-class child so that it acquired a desirable minimum of useful knowledge and could then spend the rest of its time at work. This was the spirit that Dickens opposed (CUNNINGHAM, 2006, p. 148-50).

em torno da criança. Somente no século XIX, havia várias concepções de infância, e várias lutas internas para afirmar ou negar cada uma delas. Mais do que isso, havia uma luta para determinar o tipo de literatura para crianças e jovens.

É nesse sentido, pois, que alguns gêneros literários, não necessariamente infantis e juvenis, integraram o quadro formador dessa audiência específica. Data dos séculos XVII e XVIII a busca de material que não fosse advindo dos puritanos e, por isso mesmo, religioso e moral, num esforço de usar a “literatura-enquanto-doutrina”, para usar o termo cunhado por Andrea Allingham (*in The Victorian Web*, 2000), para educar. Daí surgiram os *chapbooks* (termo originado da pronúncia dos vendedores que percorriam as aldeias anunciando os *cheap books* [“livros baratos”], que custavam 1 *penny*), cujo conteúdo variava de contos de fadas e contos populares a histórias melodramáticas, de terror, de crime, de degradação. Concomitantemente, rodavam a Grã-Bretanha, como nos conta Thompson (2002) livros como *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe, e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, como válvulas de escape da disciplina rígida e do terror mórbido que inspiravam os textos moralistas religiosos num tempo em que a vida sóbria e frugal era ditada, mas que já não correspondia aos anseios de um país desejoso de mudança e de conscientização de uma classe operária e das suas necessidades.

O espírito aventureiro que lança o herói ao mar vem, politicamente, junto com a revolução trazida por Thomas Paine e o seu *Direitos do Homem*, publicado em 1792. Seu espírito desafiador da coroa, num estilo mais do que jacobino, provocou a reação de censura ao material, que, como era de esperar, espalhou-se mais do que fogo em pradaria ressequida nas Sociedades de Correspondência⁵²: “‘O livro’, escreveu um correspondente inglês, ‘tornou-se agora um livro Modelo neste País, como *Robinson Crusoé* e o *Progresso do Peregrino*’ (Benjamin Vaghan *apud* THOMPSON, 2004, v. 1, p. 118).

Num país eminentemente voltado ao desenvolvimento industrial e à expansão econômica e territorial, por meio das colônias, o romance de aventura não seria o único a comparecer: da necessidade de afirmar o caráter burguês do individualismo, bem como da ideologia da autoconstrução de um caráter e de um futuro com moral, família e propriedade asseguradas, é que a literatura cedia palco ao surgimento, na Alemanha, dos romances de

⁵² As Sociedades de Correspondência vigoraram na Grã-Bretanha nos séculos XVII e XVIII e tinham por mote a organização política das classes de pequenos proprietários de terras, artesãos, comerciantes e, em última instância, operários e homens do mar. Nas reuniões, liam-se e produziam-se manifestos contra a política opressora vigente. O primeiro volume de *A formação da classe operária inglesa*, de Edward Palmer Thompson, dá conta pormenorizada do surgimento, da evolução e do esfacelamento das Sociedades, das quais a mais famosa era a Sociedade Londrina de Correspondência.

formação (*Bildungsroman*). Numa palavra, trata-se do gênero que acompanha o herói em seu percurso de formação – de educação, de caráter e de qualquer outro aspecto –, pois a personagem inicia o trajeto ainda criança (geralmente, no nascimento ou na primeira infância) e encerra sua narrativa em primeira pessoa já em idade adulta e posição social consolidada. Como explica Claudia Nelson,

para muitas dessas personagens ficcionais, e talvez para muitos de seus criadores também, a infância é um período intensamente frustrante, moldado pela solidão, pelo tédio, pelo abuso ou pela negligência, e pela vergonha devida às suas inadequações ou enganos. A idade adulta possui suas misérias, mas até então, desde que traga alguma autoridade sobre si, ela é geralmente preferível no lugar da juventude (Nelson in TUCKER, 1999, p. 78).

O expoente máximo de tal gênero foi, na Alemanha, *Os anos de formação de Wilhelm Meister*, de Goethe. Na Inglaterra, não seria exagero apontar *David Copperfield* como um dos grandes exemplos do gênero no século XIX.

David Copperfield é, na verdade, o resumo do enorme título *David Copperfield ou A História Pessoal, as Aventuras, a Experiência e a Observação de David Copperfield, o mais jovem de Blunderstone Rookery (que ele jamais intencionou publicar sob circunstância alguma)*, publicado sob a forma de folhetim, em 20 capítulos, no ano de 1849. O contexto no qual foi publicado há de estar bastante claro; resta lembrar que essa obra é considerada a mais autobiográfica de Dickens. Em um artigo acerca de Dickens e de suas personagens infantis, o crítico Kay Puttock afirma que tal impulso autobiográfico era, na verdade, a maior força criadora de Dickens, que então dependia dela para conferir ao autor a “profunda compreensão da vulnerabilidade das crianças” (1992, p. 19)⁵³.

A trajetória de Dickens é por muitos conhecida, e alguns pontos são passíveis de realce por conta da semelhança com a personagem David Copperfield. Em sua infância, até cerca de 10 anos, integrante de família de classe média, conheceu relativa liberdade e educação formal, tendo adquirido capital cultural de lições que recebia em casa ou dos livros que lia, a partir principalmente da pequena biblioteca pessoal do pai. No início da adolescência, por causa das constantes complicações financeiras do pai, a família se viu em grande dificuldade financeira, e ele foi incumbido de trabalhar em uma fábrica produtora de betume para engraxar sapatos – a *Warren’s Blacking Factory* –, onde permaneceu, segundo

⁵³ “a profound understanding of the vulnerability of children”.

Puttock (1992, p. 20), durante 13 meses, dos 12 aos 13 anos. Foi desse período de dificuldade e dos anos subsequentes como aprendiz de taquígrafo, nas sessões do Parlamento, que advieram o sentimento de negligência e de abandono, o senso de responsabilidade e a autoformação de caráter de Dickens, que, mais tarde, encontrariam contraparte em David.

A história da vida da personagem David guarda, pois, ressonâncias biográficas evidentes o bastante para que certos autores se baseiem nela para realizar suas análises. Reafirmamos, no entanto, a necessidade de considerar e analisar o objeto de estudo a partir do contexto sócio-histórico, que é não mero “pano de fundo” para o material, mas, antes, o conjunto das próprias condições de produção da obra. Nesse sentido é que tomamos a própria personagem David e os diversos ambientes e círculos sociais pelos quais transita.

O jovem David nasce de uma mãe muito jovem e frágil, já viúva. Mais do que isso, nasce e contraria as expectativas de sua tia-avó Betsey Trotwood, que acreditava firmemente que haveria de nascer, de Clara e David, uma menina, a quem ela tomaria sob os cuidados e nomearia Betsey Trotwood, em sua própria homenagem. Nascido o menino, David fica por conta da amorosa mãe e da simples e cuidadosa Clara Pegotty, que, por ter o nome da mãe de David, é simplesmente chamada Pegotty. Naquele sobrado rural, David cresce em companhia das duas e aprende a ler no colo da mãe, adquirindo o gosto pela literatura universal dos gêneros de cavalaria e de aventura. No calor do colo da mãe, da comida de Pegotty e do fogo da lareira, formam-se seu bom e amoroso caráter e o primeiro círculo social de sua vida, no qual se identificam, logo de início, duas classes sociais distintas: a dele e a da mãe, da classe média inglesa, e a de Pegotty, empregada doméstica, pertencente à classe operária.

As diferenças de classes somente se tornam evidentes por contraste: quando David, aos sete anos, é levado por Pegotty para “passar uns dias” em Yarmouth, o menino conhece a variada família da empregada, da qual fazem parte o Sr. Daniel Pegotty, irmão de Clara Pegotty; o sobrinho Ham, filho do falecido irmão deles; a Sra. Gummidge, viúva do sócio de Daniel e que, por ser sozinha no mundo, passa a morar com os Pegotty; e Emily, sobrinha dos Pegotty e prima de Ham. Gente simples e hospitaleira, moram num barco, na orla, e do mar tiram o sustento. Pescadores, Ham e o Sr. Pegotty representam a tradição dos trabalhadores ingleses do mar, enquanto a Sra. Gummidge e Emily, de acordo com a dicotomia vitoriana vigente, e resultado de uma longa tradição secular, desempenhavam típicos papéis femininos: cuidados domésticos, associados a personalidade calada, discreta e frágil (este último traço particularmente atribuído à pequena Emily). Nesse ambiente, o pequeno David é tratado com o devido respeito e respaldo à condição de sua classe econômica e social: é-lhe reservada uma

cama e refeições, embora nada em troca, tais como tarefas domésticas, seja-lhe exigido enquanto ali permanece.

No retorno a casa, entra em contato com um círculo familiar ampliado: a mãe propositalmente o afastara de casa para casar-se com Edward Murdstone. Junto dele, vem morar a irmã solteira, Jane Murdstone. Desde o início, quebra-se o encanto e o paraíso da vida idílica que vivia com a mãe e com Pegotty: os Murdstones comprazem-se da tirania com que dirigem a casa e a vida dos Copperfield, não permitindo um minuto sequer de contato íntimo entre mãe e filho e aplicando a David uma “educação” baseada no terrorismo psicológico e na surra. Olhemos, porém, um pouco além da barreira imposta pelos Murdstones – cujo nome, aliás, parece contração mórbida de “*murder*” (assassinato) e “*stone*” (pedra), e vejamos a partir do ponto de vista das relações econômicas ali representadas: a Inglaterra idílica e rural, conciliada com o mundo industrial e com a ordem social que divide seu mundo entre proprietários e trabalhadores, já não tem força para resistir aos ataques violentos de uma cidade urbana faminta de mudanças e de vítimas que sofram o seu domínio financeiro, no processo de nascimento e de acúmulo de capital e especulação bancária, pois os Murdstones nada mais são do que alpinistas sociais que, valendo-se de uma origem duvidosa e de um *modus operandi* tirânico, literalmente tomam em mãos a vida dos fracos (porém donos de considerável soma de dinheiro), minando a fonte até que seque e eles possam passar à “fonte” seguinte. Em tal situação, Clara Copperfield não tem voz nem força para impedir que David seja mandado para o colégio interno Salem House, como “prêmio” pela audácia de ter mordido o padrasto, cujo intuito é desestruturar a base da classe média e tomar-lhe o poder e o espaço. De tal união, jamais poderia nascer um fruto sadio, e assim morre o irmão de David, seguindo-o a própria mãe, encerrando-se ali a infância de David: “A mãe que estava no túmulo, era a mãe da minha infância; a criaturinha em seus braços era eu mesmo, como um dia eu tinha sido, para sempre repousando em seu peito” (DICKENS, 1994, p. 119).

Entre Salem House e o retorno a casa para ver o enterro da mãe e do irmão, David passa um período de vida no colégio Salem House. Instituição educacional para garotos, conta com a direção do Sr. Creakle e a assistência de Tungay. Esse é o primeiro contato que David trava com um contexto social e de criação bastante diverso do de sua origem. Ali, David enfrenta a vergonha, a humilhação, a violência, a punição, a impunidade das ações tiranas dos adultos sobre o tratamento cruel e injustificado dado às crianças, numa linguagem que traduz com muito sarcasmo a realidade não de um centro educacional de excelência, mas de uma “prisão”, em que as válvulas de escape são os dois amigos que David conhece: o boa-vida e

muito esperto James Steerforth, sagaz o bastante para manter-se fora da mira de Creackle, e o franzino e pobre Thomas Traddles, a vítima preferida do diretor. Além de haver a divisão óbvia de classes entre os colegas de estudos, de sofrimento, e de aprendizado da vida, é possível entender, aqui, uma outra configuração social, não tão óbvia à primeira vista: a da sociedade britânica em mudança, saindo das mãos dos que tinham sido, por séculos, os proprietários (incluindo-se aí os *Yeomen*, pequenos proprietários de terras, surgidos ainda nos feudos, no século XII) para ir parar nas mãos dos que não possuíam propriedades, mas passavam paulatinamente a deter o poder – abaixo somente da [abelha] Rainha Vitória e dos Lordes, pilares do Estado. É assim, pois, que se pode enxergar, na colmeia humana da Grã-Bretanha, símbolo da sociedade (anexo I), a importância das escolas, das artes e das universidades, onde Salem House, por pior que seja, figura como representante da educação e da formação do caráter do britânico, em lugar muito superior aos dos artesãos e profissionais liberais, que sustentam a sociedade – estes, por fim, sustentados e regulados pela base financeira central, que é o “banco do mais rico do mundo”, e controlados pelo exército e pela marinha.

Essa nova ordem social é a mesma que permite a homens e mulheres como Edward e Jane Murdstone usurparem a propriedade alheia e despojarem-se do que não lhes interessa – no caso, o próprio David. Novamente em nome de “moldar o caráter de um homem”, Murdstone “emprega” David, então aos 8 anos, numa fábrica envasadora de vinho, na qual a incumbência era receber garrafas usadas, conferir se havia quebradas ou lascadas, lavá-las, enchê-las, arrolhá-las e etiquetá-las, serviços para os quais suas mãos pequenas e delicadas eram bastante apropriadas. Uma vez em Londres, o pequeno David passa a ocupar um quarto em um cortiço, pago com o ordenado que recebe, posto que agora está por sua própria conta e risco. O título do capítulo é mais do que adequado: “Eu me torno um negligenciado, e tomam conta de mim”. A pessoa que o auxilia é a caricata figura de Wilkins Micawber, devedor por definição, pai de família numerosa e cujos sonhos de empreendimento tornam seus pés e suas ambições tão grandes quanto os pés de albatroz ou maiores do que eles. Cabe a David até mesmo socorrer a família Micawber na falta do patriarca, quando este é preso por causa das dívidas não quitadas, embora a ação generosa de David, com sua parca economia, não impeça que a família inteira vá morar na cela da prisão, onde a perspectiva de abrigo e comida (ou seja, de sobrevivência) é mais certa do que no cortiço.

Quanto a David, a probabilidade de que sobreviva sozinho é quase nula; finalmente, resolve fugir de Londres (e do emprego arrumado pelo padrasto) e procurar a única parenta

viva: a tia-avó Betsey Trotwood. Economizarei na descrição da trajetória de penúria, de sono ao relento, de fome extrema e de sacrifício do garoto, e parto para a exclamação da senhora, que, em seu jardim de gramado verde, cai sentada ante a figura andrajosa daquele que ela só tinha visto no dia do nascimento: “—Oh, Senhor!”. A Sra. Trotwood não só o toma sob guarda, como lhe dá a educação reservada às pessoas de sua classe, dirigindo-o ao melhor colégio do condado, e, uma vez distante da casa onde ela mora com a empregada e o Sr. Dick (que, ainda que desconcertado diante da lógica mundana, dá conselhos que a Sra. Trotwood sabiamente interpreta e segue), engendra com o banqueiro, advogado e amigo Sr. Wickfield um arranjo para que o sobrinho-neto more com ele e com Agnes, a devota filha do banqueiro. Com os dois, David passa felizes anos de formação, dos quais a única sombra de problema e incômodo é a misteriosa e untuosa figura de Uriah Heep, o assistente do Sr. Wickfield.

O período que compreende a adolescência de David, do trabalho em Londres aos anos em companhia dos Wickfield, é relevante no que diz respeito a responder a alguns questionamentos formalizados até este momento. Primeiramente, mostra que a personagem conhece outras classes sociais, vivencia na pele a experiência delas, nos diferentes graus – da simplicidade da classe operária à miséria dos trabalhadores urbanos não sem treino ou experiência –, mas, no fim, retoma a condição original de jovem pertencente à classe média e, como tal, herdeiro da propriedade e da pequena fortuna da tia Betsey. Torna-se claro o fato de que, sim, as personagens da classe operária são definidas ou delimitadas pelas personagens da classe média, vistas exclusivamente do ponto de vista da classe média, porque os valores e os princípios de David são os da classe média e não mudam, mesmo que sua condição econômica e social mude. Do mesmo modo, a tendência de David de “perdoar as deslizes” e de “fechar os olhos” para a gritante irresponsabilidade de Steerforth dá-se na mesma medida em que ele “fecha os olhos” e “relewa” a inabilidade da esposa, Dora Spenlow, ao exercer o papel esperado de esposa e de dona de casa, a ponto de a criadagem roubar-lhes comida e bens e deles zombar abertamente.

O papel de Dora e o relacionamento dela com David é de particular interesse nesta série de relações sociais, porque o jovem David, num arroubo da juventude, apaixona-se por ela, filha do patrão da firma de despachante onde passa a trabalhar depois dos seus estudos e de temporada como assistente do ex-professor que está organizando e escrevendo um dicionário que ainda está na letra D. Dora é, como a mãe de David, a eterna criança que ele foi e que um dia ele viveu, e a pureza e a inocência da moça parecem ser o raio de sol na vida de David, que eventualmente se torna um escritor famoso. Se não oprime a esposa como

Murdstone fez com sua mãe, negligencia-a em favor de produzir os esperados e aclamados livros, e a relação de ambos vai, numa repetição de caso, minando, tornando-se cada vez mais frágil e transparente, até que Dora morre – porque, tal como Clara Copperfield, Dora Spenlow Copperfield, herdeira da tradição de uma classe de aristocratas acostumados a jogos e diversões, numa sociedade com papéis sociais e econômicos definidos, não se encaixa na realidade de reificação da experiência e da capacidade artística do marido, transformadas em *commodities* vendáveis em amplas tiragens, assegurando-lhes o conforto e a posição que, outrora, o país lhes assegurava pelo simples direito de nascença e pela hereditariedade, mas não assegurou nem ao pai, falido e morto, nem a ela, artista que não submete sua arte à lógica do capital de forma direta, senão pelo casamento com aquele que se insere na roda econômica do país.

Dado o foco na questão de classe e do lugar da criança como construto social do contexto de meados do século XIX, não é nossa intenção realizar a interpretação das várias passagens de David e de outros círculos sociais, por mais interessantes e importantes que sejam, porquanto mostram a maleabilidade social e econômica do adulto Copperfield, completando assim a trajetória de formação esperada em um *Bildungsroman*. Antes, detemo-nos na figura de duas outras crianças da narrativa dickensiana: a pequena Emily e Tommy Traddles.

Emily é, como o leitor sabe logo no início da longa narrativa, órfã acolhida pelo tio pescador e de quem o primo Ham é enamorado. Destituída até mesmo de um sobrenome que seja enunciado pelo narrador, a menina é a evidência de que o que existe é a ilusão vitoriana de que a criança possa ultrapassar limites de classe e de origem, pois ela se apaixona pelo inconsequente James Steerforth. Seduzida e deixada por ele, cobre-se de vergonha e confusão, desmancha o compromisso que contraíra com o primo Ham e foge para Londres, onde acaba, miseravelmente, prostituindo-se e pensando seriamente em suicídio. Ao contrário de David, que logra casar-se com Dora, o breve interlúdio com a classe dominante só não resulta em desastre porque Daniel Pegotty, que secretamente nutria grande amor por ela, vale-se de todos os recursos disponíveis para resgatá-la da negligência, do abandono e da degradação social, econômica e moral a que ela se havia submetido. Diante da decepção dela e da morte de Ham, a quem a maré um dia devolve à areia, já sem vida, resta a Pegotty afastar-se da pátria e estabelecer-se na colônia australiana, onde poderá ter a possibilidade de apagar o estigma de ter criado a menina e de ser feliz tendo-a como esposa.

Ao contrário de Emily, a trajetória de Thomas Traddles é a representação do máximo de “mobilidade social” a que um trabalhador pode aspirar. Tendo saído de Salem House, vale-se de sua inteligência e de sua força de vontade (leia-se “da ideologia novecentista do *self-made man*”, herdada da tradição rural e da colônia norte-americana recém-transformada em nação) para obter o emprego de taquígrafo no Parlamento, onde por seu intermédio David vem a trabalhar também. Seu relacionamento não põe em risco sua posição ou sua felicidade: interessa-se pela filha de numerosa família de trabalhadores e compromete-se com ela, e seu único receio é privar aquela família da preciosa ajuda que a filha presta nas tarefas de cuidar da casa, cozinhar e assistir os familiares inválidos. Em momento algum o caminho de Traddles põe em xeque seu papel social e econômico de integrante da classe trabalhadora, e por isso o enredo de sua história é relativamente tranquilo, com exceção dos momentos de abuso de poder e de autoritarismo que sofria literalmente no corpo, mediante as surras aleatórias que tomava do diretor Creakle.

Dito de outro modo, e numa tentativa de comparativamente resumir a análise que vimos propondo sobre três das crianças em *David Copperfield* (há, ainda, Agnes Wickfield e os filhos do casal Micawber), Thomas Traddles é a personagem mais estável, refletindo e mantendo a ordem social, moral e econômica à qual pertence. Segue-se a ele o próprio David, que chega a experimentar, dada sua maleabilidade social, a realidade de outras classes econômicas e de outras origens, mas verdadeiramente não transgride sua condição, nem mesmo ao se casar com Dora, porque, empobrecida, é ela quem transgride a sua, atravessando o limite econômico e social, o que a sociedade inglesa do início do século XIX veria como degradante. Finalmente, Emily é a personagem vitoriana que transgride, de fato, o limite e fardo imposto pelo nascimento e pela configuração socioeconômica e por esse deslize paga o alto preço da degradação econômica e moral.

O que o leitor testemunha, pois, é que *David Copperfield*, embora seja uma obra crítica e questionadora da ordem social londrina e da lógica do capital, é por essa mesma lógica subsumida, engolfada no entusiástico e sedutor mercado editorial que lançava livros em capa dura a preços acessíveis justamente numa época em que os reformadores sociais, religiosos, políticos, de saúde e educacionais estavam empenhados em realizar a defesa da criança, diminuindo-lhe a carga de horas de trabalho, pondo-a na escola, não por altruísmo, e sim porque melhores tecnologias e movimentos mais complexos da roda do capital exigiam novas habilidades e um novo patamar de compreensão até mesmo da classe trabalhadora.

Em decorrência do conjunto de demandas sócio-históricas, amplamente explicadas por Edward Thompson, Eric Hobsbawm, Hugh Cunningham, Eileen Wallace, Colin Heywood, Viviana Zelizer, Caroline Steedman e uma série de estudiosos da era vitoriana, o papel da criança muda significativamente, e a concepção de infância assume caráter sacralizado e destituído de valor monetário, numa sociedade que, diante do alto índice de sobrevivência dos filhos, investe menos em produzir mão de obra e mais em estabelecer a melhor qualidade de vida que consiga dar para a sua reduzida família. Trata-se, pois, da configuração do capitalismo tardio, a qual se dá pouco a pouco, por meio dos frutos de segunda e terceira geração da Revolução Industrial, do manifesto de 1848 e da era do capital, afetando a sociedade no que ela tem de fundamental: a existência, a concepção e a formação da criança e da leitora que esta vem a ser.

CAPÍTULO II – A CONSOLIDAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA SACRALIZADA E O PROCESSO DE APAGAMENTO DA CRIANÇA DA CLASSE TRABALHADORA NA LITERATURA

A consolidação de uma concepção de infância da classe trabalhadora não foi, como vimos, tema rápida ou linearmente consolidado. Dependeu, antes, de todos os fatores culturais, políticos, econômicos, sociais e pedagógicos comentados no capítulo anterior, e figurou na literatura, primeiramente, mediante campanhas políticas, religiosas ou sanitaristas e fez que muitos autores encontrassem espaço para publicar histórias de crianças pobres que encontravam seu caminho por meio de Deus ou do trabalho – ou, muitas vezes, de ambos. Quando não fosse isso, surgia em trabalhos mais elaborados, como *A vida e as aventuras de Michael Armstrong, um menino de fábrica*, de Francis Trollope (1840), ou os vários romances de Charles Dickens, publicados também na era vitoriana.

Mais do que a figuração de classe trabalhadora, a virada do século assistiu, porém, ao início do apagamento da representação de tais crianças na literatura, ou a sua significativa marginalização, em prol da consolidação de uma concepção sacralizada de infância, que é muito mais próxima da classe média e na qual as crianças têm o direito de ser crianças, de gozar dessa fase separada da vida adulta e, por conseguinte, de não entrar em contato com a miséria, a fome, a desestruturação da família ou qualquer tema que pusesse em xeque a estrutura familiar ou econômica, do pronto de vista de representação de classe.

Falamos em “classe” porque, por mais que seja discutível sua noção, ela não deixa de ser essencial neste estudo, justamente porque embasa nosso argumento de que, para que haja uma construção (e, posteriormente, uma desconstrução) de uma concepção de infância da classe trabalhadora, deve haver a classe, e assim partimos de uma relação dialética na qual a existência da classe trabalhadora se relaciona diretamente com a existência de uma classe superior, em termos de hegemonia. Nessa relação, a primeira sustenta a segunda, que organiza e controla a primeira. O conceito de base e superestrutura é mais bem explicado por Raymond Williams, segundo o qual, de acordo com sua interpretação do trabalho de Marx, “a noção mais simples de uma superestrutura [...] é o reflexo, a imitação ou a reprodução da realidade da base na superestrutura de um modo mais ou menos direto”, enquanto a base é a existência social real do homem, um processo em que as forças produtivas do homem geram a

mercadoria (WILLIAMS, 1973, p. 4)⁵⁴. *Grosso modo*, o fabricante de um piano, por exemplo, é o produtor de uma mercadoria a ser consumida, e está na base, enquanto o pianista, que toca o piano, está na superestrutura.

No período de transição entre o final da Revolução Industrial e o ápice do imperialismo britânico, prevaleceu na literatura infantil e juvenil um material ideológico que assegurasse a consolidação da ideologia hegemônica do *High Brow* e da população cujo acesso à educação, à erudição, ao trabalho em altos postos ou a uma generosa herança ou conta bancária lhe assegurasse o *status* e a permanência no controle da situação. Em outras palavras, materiais literários como *A história de Peter Rabbit* (1901), de Beatrix Potter, *Peter Pan* (1911) e *A história do Dr. Doolittle* (1920), de Hugh Lofting, eram amplamente divulgados.

Mesmo no material publicado nos primeiros 20 anos do século XX, figuram, porém, em suas brechas, as representações de uma infância pobre e, muitas vezes, trabalhadora – fosse em troca de pão, para sua sobrevivência, fosse em troca de um baixo salário, entregue à família para o sustento de todos da casa. Por mais que desejemos realizar um amplo estudo, as circunstâncias de análise, tempo e espaço para tal nos obrigam, obviamente, a selecionar obras bem representativas desses casos, e, assim, trazemos primeiramente à cena uma análise comparativa das personagens principais e de suas relações em *O jardim secreto*, de Frances Hodgson Burnett, publicado em 1911, e em *Kim*, de Rudyard Kipling, publicado em 1901. Em ambos os casos, são apresentados protagonistas infantis que nasceram na Índia, embora guardem experiências distintas, como veremos adiante. Na análise comparativa a seguir, é nossa intenção demonstrar que, ainda que Mary e Kim sejam diferentes, ambos dependem pesadamente de dois pontos cruciais: o fato de que são ambos brancos *sahibs* que nasceram na Índia, e o modo como isso altera, em cada caso, seu relacionamento com o respectivo contexto e com as demais personagens.

De solo inglês, analisamos um exemplo de fato relevante para este estudo. *Os meninos e o trem de ferro*, de Edith Nesbit, publicado em 1906, é um caso raro de mobilidade social para baixo, em que uma mulher de classe média, até então parte de uma família bem estabelecida em Londres, se vê, repentinamente, diante da necessidade de criar quatro filhos

⁵⁴ “The simplest notion of a superstructure, which is still by no means entirely abandoned, had been the reflection, the imitation or the reproduction of the reality of the base in the superstructure in a more or less direct way (WILLIAMS, 1973, p.4).

sem a ajuda do marido e, para isso, passa a trabalhar como escritora de contos a serem publicados em jornais.

No cenário brasileiro, o *fin-de-siècle* testemunhou grandes mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais. Em 1888, houve a Lei Áurea, que “libertava” os escravos, e no ano seguinte o país viveu a proclamação da República. Em tal cenário, não era de espantar que nascesse uma literatura infantil cujo propósito primordial fosse educação moral e cívica, pleno de lições de comportamento, obediência à família, à religião e amor à Pátria. Pouco foi o material infantil, se comparado com países como Inglaterra, Alemanha, França ou Estados Unidos, por exemplo, mas bastante contundente no que dizia respeito à sua intenção ideológica. A quase ausência de representação da infância da criança da classe trabalhadora diz muito do contexto. Mesmo assim, selecionamos e trazemos à baila a discussão da representação da concepção de infância em *Saudade*, de Thales de Andrade, publicado em 1919, com o que encerramos o capítulo.

II.1 – A transição das concepções de infância: criança e ficção do Império Britânico

Quando a feiosa e magricela Mary Lennox aportou na Inglaterra, o país enfrentava a crise de controle social e econômico de famílias desmanchadas; de crianças que viviam nas ruas e roubavam, vendiam mercadorias baratas ou pediam esmolas; de desempregados que não tinham como manter as casas; da crescente violência urbana. Nesse quadro, todo o esforço político e todo o movimento educacional, filantrópico e higienista foram essenciais para o controle populacional e sanitário. Mary, porém, saía das mãos de Frances Hodgson Burnett, consolidada escritora inglesa de livros infantis, que vivia nos Estados Unidos e constantemente voltava à sua terra para visitas, não para viver em Londres, mas para entrar no lúgubre solar dos Craven e, aos poucos, fazer ali florescer um jardim e, em si, a alma de uma garota. Assim nascia um dos maiores clássicos da literatura infantil e juvenil inglesa. No mesmo ano em que *O jardim secreto* era publicado na Inglaterra, as crianças norte-americanas se deleitavam com uma menininha muito mais sardenta e muito mais simpática, embora igualmente loira: *Pollyanna*, de Eleanor Holdgman Porter, preenchia quase duzentas páginas da pureza infantil romanceada e da pregação moral e cristã de um otimismo e de uma caridade sem fronteiras.

Os leitores de ambas as obras sabem que Mary Lennox, uma criança de 10 anos, não possuía o charme e a simpatia da filha de um reverendo pobre do Oeste, mas sabem também que,

pouco a pouco, a protagonista de *O jardim secreto* surpreende, numa leitura descompromissada, por descobrir-se, pura e simplesmente, criança e por fazer que houvesse vida num lugar que, a princípio, era inóspito. A diferença se dava porque, ainda que fossem órfãs e criadas pelos tios, enquanto uma havia tido irmãos e sido criada com amor incondicional, a outra só conhecera o descaso dos pais, que a deixavam ao encargo de empregados.

Assim é Mary Lennox: filha de pais ingleses, nascida na Índia, viveu afastada do pai, um oficial constantemente doente, e de sua esposa, muito mais interessada em eventos sociais do que na criança, da qual só o choro já a aborrecia (2013, p. 32). Quando os pais morreram num surto de cólera, ela se isolou num quarto da casa e foi encontrada por oficiais depois de muitas horas, quando já não havia empregados (mortos ou fugidos, aterrorizados pela epidemia) e os corpos dos pais já haviam sido retirados:

Foi dessa forma estranha e repentina que Mary soube que não tinha mais nem pai nem mãe, que os dois haviam morrido e sido levados embora durante a noite, e que os poucos criados nativos que não tinham morrido também haviam ido embora da casa o mais rápido que puderam, sem nem sequer lembrar que existia uma menina *sahib*. Era por isso que tudo estava tão quieto (BURNETT, 2013, p. 37).

O narrador explica, desde o início, que se trata de uma “menina *sahib*” (em inglês, “*Missie Sahib*”), ou seja, que se trata de uma filha de ingleses que gozava do *status* de branca e de colonizadora, herdeira de todo o sistema cultural britânico que havia aprendido em casa, mas nunca conhecido de fato, já que nascera na Índia. Em mais de trezentos anos de colonização, os “nativos” da Índia aprenderam a se referir, em hindustâni, ao inglês branco e senhor como *Sahib*. O termo estrangeiro referia-se tanto à raça quanto à condição política, econômica e social que a posição de controle e hegemonia conferia ao colonizador. Este era, pois, “senhor”, e esta é outra tradução possível para o termo *sahib*. Naquela terra quente e úmida, no calor indolente, Mary não brincava, não saía, não se relacionava com ninguém a não ser com sua aia indiana, em quem despejava toda a herança cultural de senhorio que recebia: era tão mimada para que não chorasse e não incomodasse os pais, que todas as suas vontades eram satisfeitas, e suas ordens jamais eram questionadas. Nem mesmo a preceptora havia suportado o mau gênio e a arrogância da menina, que, por qualquer insatisfação, podia agredir fisicamente sua aia sem sofrer castigo algum. Como nos explica Phillips,

Mary é anglo-indiana – nascida na Índia de pais ingleses. Ela cresce acostumada à realidade da Índia, mas vinculada ao espírito da Inglaterra, culturalmente, linguisticamente e eticamente. Mary se identifica com a Inglaterra, mas a Índia é tudo o que ela havia conhecido: em outras palavras, ela mora na Índia, mas John Bull habita sua alma [...]. A pátria-mãe define seus modos, seus valores, suas posições sociais e sua identidade racial, mas, mesmo assim, isso é somente uma verdade parcial da sua realidade cotidiana. O glorioso jardim denominado Inglaterra está perto e está longe, está em todo lugar e não está em lugar algum (PHILLIPS, 1993, p. 170-1).⁵⁵

Mary é a protagonista de uma história bem complexa, na qual ela mesma é composta como personagem complexa, culturalmente híbrida por princípio. De uma hora para a outra, deve deixar a posição de menina *sahib* para voltar às origens de sua ascendência, e é dessa experiência que nasce o enredo da descoberta de um jardim trancado, de uma chave enterrada em algum lugar das terras do solar e de gritos noturnos que ela descobre, posteriormente, serem do primo Colin. É mister explicar, neste momento, que ela sai de sua casa na Índia para uma estadia temporária na casa do reverendo da paróquia da região, e somente depois de alguns dias é enviada para a Inglaterra em companhia de uma esposa de um oficial, para ser recebida pela governanta do solar de Misselthwaite, em Yorkshire. Foi quando soube que seu tio, Archibald Craven, cunhado de seus pais, a tomaria sob tutela, mas não a queria ver, porque “não sabia nada sobre crianças” e, em seu estado lúgubre de perene luto, tampouco queria saber das crianças da sua própria casa. A mulher, mais jovem, de sorriso iluminado, era a dona do dito jardim, e foi por ter sofrido uma queda de um galho que se quebrara ali que veio a falecer, dez anos antes, deixando-lhe o filho por criar. Vai, pois, aprender a confrontar seus costumes e crenças com a cultura do lugar no qual passará a morar.

Mary Lennox é uma criança nascida inglesa e criada durante nove anos longe das praias inglesas. Sua situação é sedutora e desafiadora: ela é uma estrangeira que deixa o lar, que não é lá, e volta, por assim dizer, a uma terra nativa que na verdade nunca conheceu. Não é de admirar, pois, que a confusão de valores culturais, a saber, a ideologia do colonialismo britânico, desorienta radicalmente o senso de lugar no mundo que Mary possui (PHILLIPS, 1993, p. 172).⁵⁶

⁵⁵ Mary is Anglo-Indian – born in India of English parentage. She grows up accustomed to the reality of India but attuned to the spirit of England, culturally, linguistically, and ethically. Mary identifies with England, but India is all she has known: in other words, she lives in India, but John Bull inhabits her soul. [...] The mother country defines her manners, her values, her social positions, and her racial identity, and yet, is still only a partial truth of her day-to-day reality. The glorious garden called England, is near and far, everywhere and nowhere (PHILLIPS, 1993, p. 170-1).

⁵⁶ Mary Lennox is an English born child, and raised to nine years old, far from England's shores. Her predicament is testing, beguiling: she is a foreigner who leaves home, which is not home, and returns, in a manner of speaking, to a native land she has never actually known. Little wonder, then, that the confusion of

Nesse contexto, Mary passa a conviver, na primeira parte do livro, com os empregados do solar, e nasce daí sua relação de conflito com tudo o que havia aprendido sobre a Índia e sobre a Inglaterra, e sobre como ser uma criança da alta classe na Inglaterra. Esse conflito é a base de formação de sua personalidade e, mais ainda, da forma como passa a se relacionar com as pessoas em seu entorno. Como discutiremos adiante, ao questionar os seus valores e ao confrontar sua nova realidade, Mary não deixa de estar em um patamar bem superior ao dos empregados do solar, mas não chega, na verdade, a ocupar o mesmo lugar que seu primo Colin ocupa. De fato, parte de sua função é, como nos mostra o enredo, fazer que Colin, acamado desde o nascimento, recupere-se e assuma seu lugar de herdeiro do solar e senhor de Misselthwaite na ausência do pai.

Ainda que a situação de Mary seja híbrida e lhe cause tanto estranhamento e esforço para readaptação, ela segue o padrão colonial inglês. Há muito tempo na Índia, a Inglaterra tinha por objetivo controlar o país e mantê-lo sob jugo, para dali extrair parte das diversas formas de riqueza, tal como fizera em outros países:

Durante mais de trezentos anos, a construção e a manutenção do sistema imperialista provocou temas que reverberaram em todos os níveis do governo britânico – ou seja, estabeleceu limites, parâmetros culturais efetivos, sobre o que era e o que significava, em termos de experiência vivida, ser um britânico em relação aos estrangeiros dos quatro cantos do mundo. O Império – e o desejo perene de crescer – implicava amplamente categorias históricas e políticas que se sobrepunham e constituíam a base para interrogar a base da modernidade britânica. Os carros-chefe dessas categorias eram a organização dos interesses materiais e das forças em torno do mercantilismo, as finanças, e a indústria; o estabelecimento de um poderio militar de longo alcance; o estabelecimento de um estado burocrático e de uma cultura política “disciplinar” para definir e administrar a lei e a ordem, os direitos e as obrigações, a necessidade do trabalho e os padrões de ação aceitáveis; e, finalmente, a geração de uma ideologia da cultura nacional, e sua concomitante identidade a ela ligada (PHILLIPS, 1993, p. 168).⁵⁷

cultural values, which is the ideology of British colonialism, radically disorients Mary's sense of place in the world (PHILLIPS, 1993, p. 172).

⁵⁷ For over three hundred years, the construction and maintenance of the imperial system provoked themes which reverberated at every level of the British polity — that is to say, it set limits, effective cultural parameters, on what it was and what it meant in terms of lived experience to be British in relation to foreigners from the four corners of the globe. Empire — and the perennial desire for its enlargement — is massively implicated in the historical and political categories whose overlapping constitutes the ground for interrogating the British story of modernity. Chief among these categories are the organization of material interests and forces around mercantilism, finance, and industry; the development of a powerful and far-reaching military; the establishment

Phillips explica, de forma sucinta, que o sistema imperialista tinha como objetivo manter seu poder político, militar e cultural sobre a Índia, extraindo dela o valor econômico e a força de trabalho necessários para a manutenção do Império, ao mesmo tempo em que, por meio da cultura “disciplinar”, forçava a ideologia de uma cultura nacional, segundo a qual os nativos não existi[ri]am antes dos colonos. Sem dúvida, o uso dos termos “nativos” e “colonos” é datado e altamente determinista, mas tal era o contexto histórico que inspirou *O jardim secreto*, e assim não podemos nos furtar a compreender que, no processo naturalizador de uma verdade forjada⁵⁸, tais termos soassem comuns tanto aos ouvidos dos *sabihs* quanto aos ouvidos dos subalternos indianos. A esse respeito, Keyser cita McGillis, por ocasião da análise de *A princesinha*, também da autoria de Burnett:

O capítulo final da sessão de leitura de McGillis, acerca da voz narrativa de Burnett, identifica de forma clara a existência de uma voz imperial que demonstra poder e privilégio: “Para manter um Império, um estado regulador precisa estabelecer o direito à autoridade e perpetrar uma ideologia avassaladora ou um padrão de pensamento segundo o qual aqueles dentro do Império no manejo que Burnett faz da narrativa de *A Princesinha* (p. 93) (KEYSER: 1998, p. 235).⁵⁹

O contexto imperialista é, também, o que inspirou Rudyard Kipling a escrever vários romances, dos quais *Kim*, publicado em 1901, obteve grande êxito à época, para durante mais de meio século cair no esquecimento da crítica literária e somente em anos recentes ser retomado pela comunidade acadêmica, especialmente por uma corrente pós-colonial, que de forma muito rica explora questões de raça, gênero e identidade nesse romance.

O livro versa, *a priori*, sobre a busca de identidade exercida pelo garoto Kim, em companhia de um lama tibetano, enquanto viaja através da Índia e aprende a realizar serviço de espionagem para o serviço britânico, às vésperas de uma grande guerra. Kim é filho de pais irlandeses e é branco; ninguém, no entanto, poderia ser mais distinto de Mary, tendo nascido

of a bureaucratic state and “disciplinary” political culture to define and administer law and order, rights and obligations, the necessity of work and patterns of acceptable play; and, finally, the generation of an ideology of the national culture, and its concomitant bounded identity (PHILLIPS, 1993, p. 168).

⁵⁸ Baseamo-nos, aqui, no conceito de naturalização da verdade para a criação da ideologia, segundo Terry Eagleton (1992, p. 63).

⁵⁹ The final chapter of McGillis’s reading section, on Burnett’s narrative voice, clearly identifies that voice with imperial Power and privilege: “To maintain an Empire, a ruling state must manage two things: to establish a right to authority and to perpetrate an overriding ideology or pattern of thinking that those within the Empire in Burnett’s handling of the narrative of *A Little Princess*” (93) (KEYSER, 1998, p. 235).

no mesmo país, sendo igualmente órfão e tendo pais com a mesma origem (ou quase, porque os pais de Kim eram irlandeses):

Kim sentia-se com direito de montar no canhão porque, com um pontapé, havia alijado dali o menino de Lala Dinanath; segundo, porque era um inglesinho e os ingleses mandavam no Punjab. Embora tivesse a pele morena como a dos indianos, falasse de preferência a língua do país e convivesse em perfeito pé de igualdade com os moleques do bazar, Kim era branco – mas um branco pobre entre os mais pobres. A mulher de meia-casta que cuidava dele (mulher que fumava ópio e pretendia ter casa de móveis velhos perto do Largo dos Carros) tinha dito aos missionários ser irmã da mãe de Kim, a qual fora ama na família dum coronel e se casara com Kimball O’Hara, jovem oficial dum regimento irlandês – os Mavericks (KIPLING, s.d., p. 5).

Como faz o narrador de *O jardim secreto*, aqui o narrador estabelece, no princípio, a ascendência britânica do protagonista. O Professor William Blackburn (1979), da Universidade de Calgary, explica o enredo de forma sucinta:

O romance conta a história de Kimball O’Hara, um órfão britânico que cresce como “nativo” na Índia, e sua busca por uma resposta, não à charada da política imperialista, mas à charada “quem é Kim-Kim-Kim?”. Kim não estabelece sua identidade por meio de uma ação política; a busca pelo autoconhecimento o leva a cruzar limites de cor e de casta (BLACKBURN, 1979, p. 79).⁶⁰

Blackburn entende, pois, que a busca da identidade é o maior motivador do enredo intrincado de *Kim*, que se divide em dois: a busca da identidade e a busca do lama pelo Rio da Flecha, o rio que havia nascido de uma flechada dada por Buda e que lavava de todos os pecados a alma daquele que nele se banhasse. A interpretação apresentada por Blackburn é um prelúdio para o que viria na esteira da corrente pós-colonial, porquanto se concentre na questão de raça e de identidade e negue, logo no princípio, que a ação política não determinasse a construção da identidade de Kim. Como veremos adiante, as relações mais importantes de Kim são de ordem política e econômica; ele é parte do Grande Jogo, como o comerciante muçulmano Mahbub Ali o instrui e no qual o envereda, bem como o fazem os britânicos que pertencem ao regimento no qual seu pai havia servido. Por agora, concentremo-

⁶⁰ The novel tells the story of Kimball O’Hara, a British orphan growing up as a “native” in India, and his search for an answer, not to the riddle of Imperial politics, but to the riddle “who is Kim-Kim-Kim?”. Kim does not establish his identity through political action; his search for self-knowledge takes him across lines of colour and caste (BLACKBURN, 1979, p. 79).

nos na descrição inicial de Kim: ele é um “inglesinho”, e os ingleses “mandavam no Punjab”. A esse respeito, Edward Said deixa clara a forma como *Kim* foi concebido e, portanto, o modo como um estudioso deve entender o protagonista:

Ao interpretar *Kim*, é preciso levar em conta dois fatores. Primeiro, queiramos ou não, o autor está escrevendo não só do ponto de vista dominante de um branco numa possessão colonial, mas também da perspectiva de um sólido sistema colonial cuja economia, funcionamento e história adquiriram o estatuto de um fato praticamente natural. Kipling pressupõe um império basicamente incontestado. De um lado da fronteira colonial estava uma Europa branca e cristã cujos vários países, sobretudo a Inglaterra e a França, mas também a Holanda, Bélgica, Alemanha, Itália, Rússia, Portugal e Espanha, controlavam a maior parte da superfície terrestre. Do outro lado da fronteira, havia uma enorme variedade de territórios e raças, todas consideradas inferiores, dependentes, subalternas. As populações das colônias “brancas” como a Irlanda e a Austrália também eram consideradas inferiores; um famoso desenho de Daumier, por exemplo, associa explicitamente os brancos irlandeses aos negros jamaicanos (SAID, 2011, p. 221-3).

Enquanto explica a forma como a obra foi concebida e a visão na qual ela foi baseada, Said não deixa de lembrar ao leitor que se tratava de uma situação entre colonizador e colonizado dentro de um “sólido sistema colonial cuja economia, funcionamento e história adquiriram o estatuto de um fato praticamente natural”. Colocamos ênfase no termo *estatuto* como sinônimo não só de *instituição* (ou seja, algo posto, institucionalizado, num movimento de cima para baixo), bem como no trecho “fato praticamente natural”, isto é: a questão de tratar o sistema como *fato*, realidade que foi *institucionalizada*, e de tomar tal fato como *praticamente* (e, assim, não o chega a ser, realmente) *natural*, movimento em que se alude ao processo de naturalização de uma ideologia segundo a qual seria natural os “nativos” servirem aos seus mestres *sahibs*, como expressa Mary pela voz indireta do narrador de *O jardim secreto*. A diferença reside no fato de que, ao contrário de Mary, Kim não é filho de oficial de alta patente: era “um branco pobre entre os mais pobres”, de pele morena de sol, acostumado a cruzar as fronteiras de cor e de casta, aprendendo a falar todas as línguas do bazar e a se relacionar com todos. Numa palavra, Kim é um garoto pobre de 13 anos que viveu praticamente nas ruas, solto como um cão sem dono, criado por uma indiana de meia-casta que, viemos a saber mais adiante, não era sua tia, dado que sua mãe era também branca. Assim sendo, não participa de nenhum ritual de vestir, comer, ficar parado, fazer birra ou agredir empregados – ao contrário, era muito mais parecido com o estereótipo do que, na Londres de meados do século XIX e início do século XX, era conhecido como *street Arab*, ou

seja, aquele que, para assegurar a sobrevivência, aprendia a se virar como podia. Henry Mayhew explora o tema em *London Labour and the London Poor* [*O trabalho de Londres e os pobres de Londres*], uma das obras de cunho sociológico mais contundentes da era vitoriana. Em recente estudo sobre como viviam crianças da classe trabalhadora em Londres, de meados do século XIX até a Primeira Guerra Mundial, Anna Davin explica a situação:

As crianças dos muito pobres trabalhavam nas ruas. Elas vendiam mercadorias baratas; varriam a lama dos cruzamentos para que sapatos elegantes e saias compridas não se sujassem inventavam mil maneiras de arrancar as moedas de cobre dos adultos que tinham dinheiro (DAVIN, 1996, p. 157).⁶¹

Kim parece ser, a princípio, o garoto que vagueia pelo mercado sem ter o que fazer a não ser irritar os mais velhos, abusar dos meninos menos providos de força ou de idade e lutar para manter-se livre, “fugindo”, pelos caminhos conhecidos, dos nativos, dos administradores da Loja (Maçônica), que mantinha por ali uma escola para meninos brancos e na qual eles eram disciplinados. Por mais que fosse pobre e mendigasse em nome do lama de quem viria a se tornar discípulo, por mais que se perguntasse sobre a sua origem – quem é Kim-Kim-Kim?, pergunta no estilo oriental de repetir a palavra para nela se fixar e se aprofundar –, não deixa, entretanto, de ter, a todo momento, seja para obter vantagem seja para fugir da condição, o *status* de branco e, portanto, de *sahib*. A composição híbrida de sua identidade não é dada imediatamente, como ocorre no caso de Mary, e aos poucos o leitor aprende sobre o passado de Kim e o vê aprender a jogar o Grande Jogo, a estudar em um internato para *sahibs* e a aprender sobre as Leis Imutáveis do Universo, com o lama a quem vem a servir. Desse modo, Kim passa por um complexo processo de disciplina.

O processo de confronto cultural e de disciplina de Mary Lennox se dá de forma bastante diversa da forma como se dá o processo experimentado por Kim. Para o garoto, não há confronto com a casta baixa ou com pessoas de diferentes religiões ou etnias; a riqueza cultural das classes baixas é para ele fonte de diversão e conota liberdade de ação e aprendizado. Para Mary, porém, é um dos primeiros grandes desafios: quando pela primeira vez acorda no solar de Misselthwaite, encontra Martha Sowerby, uma das empregadas da

⁶¹ Children of the very poor worked the streets. They sold low-price wares; swept mud from street crossings so that elegant shoes and trailing skirts would not be dirtied; and found scores of ways to earn the weedle coppers from monied adults (DAVIN, 1996, p. 157).

casa, limpando as grelhas da lareira, e espanta-se não só pelo fato de a moça não a vestir por completo, mas pelo fato de mostrar-se insolente, questionando-lhe as ações – ou a falta delas:

“Ara, e ocê não sabe se vestir sozinha não, sô?”

“O quê? Eu não entendo essa língua que você fala”, disse Mary.

“Eita, eu esqueci”, disse Martha. “Bem que a senhora Medlock disse pra eu tomar cuidado ou você não ia de entender nada do que eu falo. Eu perguntei se você não sabe botar suas próprias roupas.”

“Não”, respondeu Mary, indignada. “Eu nunca fiz isso na minha vida. Era a minha aia que me vestia, é claro.”

“Bom, então tá na hora de ocê aprender”, disse Martha, obviamente sem nem desconfiar que estava sendo insolente. “Quanto antes melhor. Vai fazer bem procê cuidar de si mesma um pouco. A minha mãe sempre diz que não entende como os filhos das pessoas nobres não acabam virando bocós, do jeito como eles vivem cercados de babás e sendo lavados e vestidos e levados para passear que nem cachorrinhos” (BURNETT, 2013, p. 55-6).

Assim é apresentada uma das personagens mais significativas de *O jardim secreto*. Martha, a mocinha rústica, irmã de 11 outros irmãos, não tem, para ser rígida com o costume do servo inglês, a educação e a subserviência necessárias ao cargo, e torna-se empregada na mansão porque a governanta, a Sra. Medlock, é amiga de longa data de sua mãe. Além disso, uma vez que o Sr. Craven permanecesse durante longos meses em viagens, qualquer deslize que viesse a cometer enquanto aprendesse o ofício não configuraria falta grave.

Diante da ausência de uma babá ou preceptora para Mary, Martha é quem desempenha o papel de ajudante e de companhia para a garota, incentivando-a a comer, a se exercitar e a brincar na charneca, mesmo nos dias frios. A forma natural como a questiona faz que Mary a compare com sua aia indiana, em quem até mesmo batia quando algo a desagradava. Ali, também, no sistema britânico de classes, “*Mem Sahibs* e aias não tinham vez” (PHILLIPS, 1993, p. 174), e, por isso, Martha consegue se expressar com naturalidade, da forma como o faz.

Enquanto a empregada falava, Mary ouvia com uma expressão séria e intrigada. Os criados nativos com que estava acostumada a conviver na Índia não eram daquele jeito. Eram respeitosos e servis e nunca se atreviam a falar com os patrões como se fossem iguais a eles. Faziam salamaleques para os patrões e os chamavam de “protetores dos pobres” e outros nomes desse tipo. E os patrões, quando queriam que eles fizessem alguma coisa, não pediam, e sim ordenavam. Não era costume dizer “por favor” e “obrigada” a criados indianos, e Mary sempre dava tapas na cara de sua aia quando estava zangada. Agora, ficou pensando no que aquela moça faria se alguém lhe desse um tapa na cara. Ela era simpática, rosada e gordinha, mas tinha um jeito confiante que fez Mary se perguntar se ela não seria capaz de até revidar o tapa, se a pessoa que batesse nela fosse apenas uma garotinha (BURNETT, 2013, p. 54).

Por meio do pensamento indagador de Mary, o narrador não só deixa explícita a ideologia de dependência da identidade do “nativo” indiano com relação ao seu *sahib*, mas, também, expõe na relação dialética entre a base indiana e a superestrutura britânica a força que o controle ideológico exerce sobre as castas, a ponto de fazer que repitam que os senhores sejam “protetores dos pobres”. Detentora de criação colonizadora, Mary se mostra herdeira da concepção subjacente a essa ideologia, tirânica em essência e sadomasoquista, a partir do momento em que da relação entre patrão e empregado se extraia o prazer de mandar e de agredir e a aceitação lacônica das punições, sejam elas justas ou não:

Na Índia, como criança pertencente à elite colonial, Mary exercia autoridade total sobre os empregados nativos da casa. Tal poder (que chamarei aqui despotismo oriental: poder sem limites justos) a conforma ao mundo subjetivo das *Mem Sahib*, a forma ideal feminina canônica do Raj britânico – a boa esposa, estável, que gerencia de forma eficiente um grupo doméstico. [...] A relação entre a *Mem Sahib* e os subalternos, entre a senhora da casa e os escravos, tem como premissa um modelo sadomasoquista, um poder que conhece poucos limites e, portanto, corrompe. O despertar embrionário desse poder se torna visível no comportamento “tirânico” da *Missie sahib* Mary (PHILLIPS, 1993, p. 173-4).⁶²

Como, oportunamente, explica Keyser (1983, p. 4)⁶³, não há reciprocidade na relação patroa-empregada entre a Índia e a Grã-Bretanha, e Mary é inteligente o suficiente para compreender isso. Dolan (2013) vai além e propõe, de forma bastante plausível, que, nesse momento, pela primeira vez, Mary se dá conta do seu tamanho e do quão jovem é, porque o que a impede, na primeira vez, de revidar a insolência de Martha é não o questionamento

⁶² In India, as a child of the colonial elite, Mary exercised total authority over native domestic servants. Such power (I shall call it Oriental despotism: power without just limits) forms her accord with the subjective world of the “Mem Sahib,” the canonical feminine ideal of the British Raj – the good, stable wife who efficiently manages a native-run household. [...] For the relationship between Mem Sahib and the subaltern, the house mistress and her minion, is premised on a sadomasochistic model, a power that knows few limits and therefore corrupts. The embryonic stirrings of this power are rendered visible in “Missie Sahib” Mary’s “tyrannical” behavior (PHILLIPS, 1993, p. 173-4).

⁶³ There had been no reciprocity in Mary’s relationship with her Indian servants. She could verbally, and even physically, abuse her ayah with impunity. On meeting Martha, however, Mary wonders how she would react being slapped. Something tells her that Martha would slap her right back (KEYSER, 1983, p. 4).

sobre a relação de classes, mas a incapacidade de se defender, se a garota revidasse o tapa (p. 211).⁶⁴

Martha é, em *O jardim secreto*, a representação máxima da infância da classe trabalhadora. Não só ela vive na casa dos Craven e visita sua família somente um dia por mês, como sabe o seu lugar na ordem hierárquica dos empregados e, embora fale de modo insolente com Mary, sabe que é diferente, porque cresceu nas charnecas de Yorkshire, fala de forma rústica, com um jargão típico da região, e porque sua vida é trabalhar, seja no solar de Misselthwaite, seja em casa, ajudando a mãe. Anna Davin apresenta um bom resumo da experiência doméstica britânica da transição da era vitoriana para a eduardiana:

Geralmente, o primeiro trabalho de uma garota era como babá. Tão logo fosse forte o bastante, ela “olharia as crianças mais novas” para a mãe, ou “sairia para cuidar de um bebê e aumentar a renda familiar, ganhando seis *pence* por semana”. Depois, conseguia “um lugar”. Uma garota com quem Mayhew conversou tinha encontrado um lugar como “empregada geral” quando tinha apenas onze anos. Um casal italiano lhe dava um *shilling* por semana e mais o chá, para ela “limpar a sala e olhar a criança”; ela jantava na casa da avó. [...] esse era o primeiro trabalho típico em tempo integral. Ia a casa para dormir; ela só mantinha uma pequena parte do salário e recebia somente uma parte dele em espécie; o trabalho era de ajudante geral para sua senhora (além de cuidar do bebê, trabalhava na loja); o pagamento era pouco, e as horas eram demasiadas. [...] aos 12 ou 13 anos, a alternativa à fábrica ou ao comércio era o serviço doméstico, como babás diurnas, ou empregadas gerais. Empregos nos quais se dormia eram os preferidos quando havia tensão na casa ou gente demais para pouco espaço (DAVIN, 1996, p. 158-9).⁶⁵

⁶⁴ Mary's first attempt to assert control is usually violent. What stops her with Martha is that Martha is bigger than she is and she suddenly feels her own youth and small size – maybe Martha would hit back if her antagonist were “only a little girl (DOLAN, 2013, p. 211).

⁶⁵ A girl's first work was often as a nursemaid. As soon as she was strong enough, she would be ‘keeping guard over the younger children’ for her mother, or ‘lent out to carry about a baby to add to the family income by gaining her sixpence weekly’. Next she obtained ‘a little place’. One girl Mayhew talked with had found a place as a ‘servant-of-all-work’ when just eleven. An Italian couple gave her a shilling a week and her tea ‘to clean the room and nuss the child’; she took her dinner at her grandmother's. [...] this was a typical first full-time job. She went home to sleep; she kept only a small share of her wage and was paid partly in kind; her work was as general auxiliary to her mistress (besides caring for the baby she worked in the shop); the pay was low and the hours were long. [...] At twelve or thirteen the alternative to factory or workshop employment was domestic service, as daily nursemaids, or maids-of-all-work. Live-in jobs were preferred when there was tension or overcrowding at home (DAVIN, 1996, p. 158-9).

Tal é a situação de Martha. Em casa, há os pais e os irmãos em um espaço exíguo⁶⁶. Ela vai para casa somente uma vez por mês, quando dá o salário para a mãe e a auxilia no cozimento de pães, na lavagem de roupas e na limpeza da casa.

Um dos episódios mais emblemáticos sobre a diferença social e econômica e o abismo entre o *status* de Mary e o de Martha se dá logo na primeira manhã, após Mary ter-se vestido com a ajuda da empregada. Esta lhe oferece o café da manhã, mas a garota o rejeita, fazendo cara de nojo para o mingau, que nunca tinha experimentado na vida.

Um farto café da manhã estava posto na mesa que ficava no meio do quarto. Mas Mary sempre tivera muito pouco apetite e olhou não só com indiferença, mas com algo que parecia nojo para o primeiro prato que Martha pôs na frente dela.

“Eu não quero isso”, disse ela.

“Océ não quer mingau!”, Martha exclamou, incrédula.

“Não.”

“É por causa que océ não sabe como é gostoso. Bota um pouco de melado por cima ou um pouco de açúcar.”

“Eu não quero isso”, repetiu Mary.

“Ah, eu não aguento ver comida boa ir pro lixo”, disse Martha. “Se as crianças lá de casa estivessem aqui, elas iam esvaziar essa mesa em cinco minutos.”

“Por quê?”, perguntou Mary, impassível.

“Por quê! Ara, porque quase nunca na vida elas podem encher a barriga. Elas sentem tanta fome que parecem até filhotes de gavião e de raposa de tão esfomeados.”

“Eu não sei o que é sentir fome”, disse Mary, com a indiferença da ignorância.

Martha ficou indignada.

“Pois ia fazer muito bem procê experimentar. Ah, se ia!”, ela disse com franqueza. “Eu não tenho paciência co gente que só senta e fica olhando pra uma comida boa dessa. Eita, como eu queria que o Dickon, o Phil, a Jane e o resto deles todos pudessem botar tudo o que tá aí nessa mesa pra dentro da pança.”

“Por que você não leva pra eles?”, sugeriu Mary.

“Porque não é meu”, respondeu Martha, com firmeza. “E hoje não é meu dia de folga. Eu tenho um dia de folga por mês, que nem o resto dos empregados. Aí eu vou pra casa, cuido da limpeza pra mãe e dou um dia de descanso pra ela” (BURNETT, 2013, p. 60-1).

⁶⁶ A esse respeito, E. P. Thompson explica, no segundo volume de *A formação da classe operária inglesa*, que o mais comum nas casas das zonas rurais era haver espaços maiores do que nas casas das grandes cidades, mas que mesmo assim eram superlotados com famílias numerosas formadas por pais, mães, avós e até mesmo tios e primos.

Nessa cena, o leitor se depara não só com a diferença de classes e de realidades das duas personagens, mas com algo subjacente à fala de Martha: a sua integridade, não só como parte do caráter, mas como elemento necessário à criadagem, que, leal e devota, respeitava absolutamente a propriedade do patrão. Não levaria a comida a casa mesmo que tivesse permissão e fosse dia de folga, por mais que os irmãos passassem fome e parecessem “até filhotes de gavião e de raposa de tão esfomeados”, porque a comida, afinal, não lhe pertencia.

Quanto à família Sowerby, Phillips observa que ao leitor é dado a conhecer o campesinato inglês de forma indireta, pois é por meio dos olhos de Martha que este é apresentado, e poucos pormenores são realmente dados. Como explica o estudioso, “alcançamos as vidas dos pobres de forma indireta; o campesinato de Yorkshire é narrado somente em níveis de índices estereotípicos – indigência, forma rústica de falar, e ‘casinhas lotadas de crianças’ (p. 257)” (PHILLIPS, 1993, p. 184-5).⁶⁷ O acesso que o leitor recebe do narrador destina-se a conhecer Martha, de forma mais ampla, e então conhecer Dickon, seu irmão mais novo, com quem Mary aprende a cuidar do jardim secreto e, mais tarde, a cuidar do primo. Em seguida, há Ben Weatherstaff, jardineiro da casa, cujo papel no enredo é, em primeira instância, despertar em Mary a curiosidade pelo jardim “trancado” e, em seguida, já no final do enredo, despertar em Colin o orgulho pela posição de mestre e dono do solar, quando as crianças se encontram no jardim. Finalmente, o leitor tem acesso a alguns pensamentos de Susan Sowerby, mãe de Martha, Dickon e de outras dez crianças, e cuja ação desempenha papel fundamental para a mudança de Mary e para que o senhor Craven volte para o solar e encontre mudado o filho. Até lá, o que o leitor encontra é, de forma esparsa, os comentários de Martha sobre o que lhe conta e o que lhe recomenda a mãe, ou, pelo discurso indireto, a percepção de Mary acerca da família Sowerby, como vemos no exceto a seguir:

As histórias que sua aia costumava lhe contar quando ela morava na Índia eram muito diferentes das que Martha constava sobre o casebre na charneca onde catorze pessoas viviam apertadas em quatro quatinhos e nunca tinham comida suficiente para encher a barriga. As crianças pareciam passar os dias pulando e se divertindo feito uma ninhada de cachorrinhos levados brincalhões (BURNETT, 2013, p. 81).

⁶⁷ We reach the lives of the poor through indirection; the Yorkshire peasantry is not so much shown as narrated through stereotypical indices – indigence, rough readiness, and “cottages crowded with children” (p. 257) (PHILLIPS, 1993, p. 184-5).

A fome e a falta de recursos é algo que aparece como cena de fundo, em comentários indiretos pelos quais o narrador revela a forma como Mary, moradora do solar de Misselthwaite, vem a conhecer a vida dos pobres, mas essa apresentação não é amarga nem crítica, e não desafia o *status quo* estabelecido há tanto tempo. Tampouco revela que haja, por parte de Susan, qualquer comentário contra sua situação ou uma crítica ao senhor Craven, pela posição em que se encontra e pelo dinheiro que possui. Antes, Susan Sowerby intervém no enredo para fazer que as crianças se desenvolvam, obedecendo à lógica do conceito rousseauiano do bom selvagem, segundo o qual a criança nasce pura e virtuosa como a natureza e vem mais tarde a ser corrompida pela sociedade. Parece ser por causa do conceito de criança pura em contato com a natureza que o narrador ilustra o contato das crianças pobres com o campo como solução para a fome – algo que, na verdade, parece mais distração para o irremediável do que propriamente solução. Até mesmo com relação a Mary e a Colin, Susan Sowerby parece ter razão ao dizer que o contato com o ar fresco da charneca e os exercícios são todos os meios necessários para que as crianças se desenvolvam e deixem de ser fisicamente subdesenvolvidas e psicologicamente disfuncionais, embora tais estados não sejam ali referidos claramente como aqui o fazemos. Jerry Phillips explica que, muito em voga durante os anos em que *O jardim secreto* foi publicado estava a ideia de estabelecer um internato com exercícios e aulas no jardim, para os pobres inglesinhos, como forma não só de curar doenças e desenvolver neles o contato com a natureza – o que, na verdade, era o discurso corrente –, mas também de ensinar-lhes a disciplina do trabalho no campo e dos exercícios físicos (uma ideia que viria a ser desenvolvida por Baden Powell, no espírito imperialista, e o incitaria a fundar o escotismo). Assim, plantariam a própria comida e disciplinariam o corpo e a mente para o trabalho, como cidadãos trabalhadores que viriam a ser. O discurso de Susan Sowerby exprime essa visão de forma considerável:

Susan Sowerby, mãe de Martha e de Dickon, [...] funciona como uma feroz correção do exemplo da Sra. Lennox, uma mãe que falha em apreciar suas obrigações familiares. [...] a prescrição que faz para tirar Mary da sua habitual imobilidade indiana é que a Mary dever-se-ia dar “comida simples e saudável” e encorajá-la a “correr à solta no jardim... ela precisa de liberdade, de ar fresco e de sair por aí” (p. 109). Não é de estranhar, pois, que o Sr. Craven veja Susan como uma pessoa “de mente saudável” (p.109). A filosofia de Susan, porém, é mais do que uma questão de medicina social; vai muito ao encontro da política de fazer que as elites sociais mandem nesse domínio cultural particular (PHILLIPS, 1993, p. 178).⁶⁸

⁶⁸ “Susan Sowerby, Martha and Dickon’s mother, [...] functions as a stark corrective to the example of Mrs. Lennox, the mother who fails to appreciate her familial duties. [...] her prescription for lifting Mary out of her

Como vemos, enquanto a personagem protagonista goza de condições social e material privilegiadas que lhe asseguram a comida que despreza, ela desconhece a dura realidade da família Sowerby, representante das inúmeras famílias pobres dos campos ingleses, assim como certamente desconhece a realidade da aia ou a do restante dos empregados indianos que lhe serviam a família.

Não é dessa forma, no entanto, que a personagem Kim se relaciona com a comida ou com a pobreza. Em situação social híbrida e única, o garoto sabe o significado da fome e da falta de recursos. Durante muitos anos, até que viesse a entrar em contato com o regimento no qual o pai havia servido, Kim dependeu não só da mulher indiana que cuidou dele, mas da própria esperteza para obter alimento e água para si, nas tantas horas durante as quais permanecia nas ruas, no bazar ou nos arredores do lugar em que morava nos primeiros anos. Conhecedor das várias castas e culturas dos povos que por ali passavam, Kim é sabedor da arte de mendigar com êxito e por isso, logo na primeira vez em que encontra o lama tibetano, predispõe-se a ajudá-lo e a ensinar-lhe como o processo de obtenção de comida se dá:

– E que vai fazer agora?

– Mendigar. Estou há muito tempo sem comer nem beber. Quais são os hábitos de caridade desta terra? Pede-se em silêncio, como no Tibé, ou em voz alta?

– Quem mendiga em silêncio, em silêncio morre, respondeu Kim, citando um provérbio local.

O lama fez um inútil esforço para levantar-se, e suspirou pelo discípulo morto de febres em Kulu. Kim observava-o atentamente.

– Dê-me a escudela, disse de repente. Conheço o povo daqui – sei dos que são caridosos. Voltarei com o jantar.

[...]

Kim nem esperou a conclusão da frase; saíra a correr com a escudela cheia, na maior alegria – mas sempre atento em evitar o encontro de seres famintos, homens ou cães.

– É assim que mendiga quem sabe mendigar, disse ele com orgulho ao lama atônito diante do milagre. Vá comendo que eu ajudo, continuou Kim. Olá, *bhistie*! Gritou para o homem que irrigava os canteiros do museu, venha com a água. Estão aqui dois homens com sede.

habitual Indian enervation is that Mary should be given “simple healthy food” and must be encouraged to “run wild in the garden... she needs liberty and fresh air and romping about” (109). Little wonder, then, that Mr. Craven sees Susan as “healthy-minded” (109). Susan’s philosophy, however, is more than a matter of social medicine; it is very much a politics of fitting social elites to rule over particular cultural domain (PHILLIPS, 1993, p. 178).

– Dois homens! Repetiu o *bhistie* rindo-se. Bastará um odre para tanta gente? Lá vai, lá vai, em nome do Piedoso.

Fez jorrar um fio d'água fresca nas mãos em cuia do menino, que bebeu à moda nativa; já o lama aparou-a num copo extraído dos refolhos de suas vestes cheias de surpresas e bebeu cerimoniosamente (KIPLING, s.d., p. 16; 18).

Kim não apenas sabe “dos que são caridosos”, ou seja, daqueles a quem poderá pedir comida sem ser escorraçado, mas sobretudo conta com seu conhecimento e esperteza para, uma vez de posse do resultado da mendicância, evitar o encontro de outras pessoas esfomeadas ou até mesmo de animais. Diferentemente de Mary, a pequena *sahib* que vivia isolada em casa enquanto morava na Índia, ele vive misturado a pessoas e animais famintos. Ainda que esteja nas ruas de uma cidade indiana, a personagem corresponde à visão bastante inglesa dos pequenos vagabundos que viviam nas ruas de Londres a partir de meados do século XIX, não controlados até a Primeira Guerra Mundial, crianças muito bem retratadas por relatórios como o de Lorde Shaftesbury e mencionadas por Anna Davin em estudo sobre a experiência de crescer como pobre durante aquele período em Londres. A descrição coincide bastante com a figura de Kim: “eles eram vagabundos, arredios, ladrõezinhos, viviam na sarjeta”; “uma raça selvagem”, “nômade”, “uma multidão de selvagens sem ter quem olhe por eles”, até mesmo “cafires ingleses” e “brigões”. As etiquetas os condenavam como rudes e não-civilizados, alheios à ordem e ao progresso (DAVIN, 1996, p. 162)⁶⁹. A diferença entre Kim e esse conjunto de crianças “selvagens” reside justamente no fato de, apesar de ele conviver com todas elas e de se *parecer* com elas, entretanto, no íntimo, permanecer fiel à sua origem, ainda que dela só tenha uma vaga ideia e veja a sua busca particular dessa origem como algo mitológico, um mito, um sonho deixado por seu pai. Kim é um menino branco, mas um branco escurecido pela exposição ao sol, o que facilmente lhe dá a vantagem de se misturar e de circular, fugindo daquilo que não lhe convém, mas, em seu interior, não nega a raça de origem. Kim sabe mendigar, mas, como um *sahib*, ele não rouba, não mente, não mata, não faz nada moralmente condenável, além do que seja justificável para lhe assegurar minimamente a sobrevivência; é por isso que se vale da informação que obtém ao escutar uma conversa entre oficiais para, em outro canto, durante a viagem com o lama em busca do Rio da Flecha, “negociar” a informação por dinheiro:

⁶⁹ They were arabs, urchins, scaramouches, guttersnipes; a ‘wild race’, ‘nomadic’, ‘a multitude of untutored savages’, even ‘English Kaffirs’ and ‘Hottentots’. The labels tagged them as heathen and uncivilized, alien to order and progress (DAVIN, 1996, p. 162).

– Bem, mas dê qualquer coisa ao garoto; não tenho comigo um só *pince* e ele me trouxe boas novas. Olá, menino: com que então a guerra vem mesmo?

– E guerra grande, respondeu Kim com a maior segurança.

O lama estava impaciente por partir.

– Meu Mestre não incomoda as estrelas por dinheiro, explicou Kim. Trouxemos de graça as notícias – todos foram testemunhas – e agora vamos prosseguir em nossa viagem.

Mas apesar dessas palavras a mão do menino foi-se espichando.

O filho do velho soldado resmungou contra os vagabundos mas lançou a Kim uma moeda de prata do valor de quatro *anás*, o suficiente para a boia de alguns dias (KIPLING, s.d., p. 65).

Uma vez servindo de aprendiz do monge tibetano, passa a mendigar em nome do “santo homem”, que sabe das coisas do universo e da grande Roda da Vida; passa, pois, de forma simples, a oferecer as bênçãos e as rezas do velho lama em troca de comida. As pessoas passam a oferecer abrigo, água, comida e fumo em troca das sessões de conversa com o lama, e tais eventos ocorrem sempre por meio de Kim. Dessa forma, quando Kim conhece, na estrada, uma *sahiba*, ou seja, uma senhora viúva e já idosa, de alta casta, transportada em palanquim carregado por empregados, cujo desejo é falar com o lama a respeito da filha, que não concebe mais, e do neto doente, ele avalia rapidamente a situação e depreende que dali poderá sair um bom farnel para si e para o mestre. Advinda de uma casta cuja situação social lhe permite ser dona de terras e de servos, e já viúva, a mulher comanda a casa e fala de modo autoritário, mas percebe, por experiência, que o modo de atrair o lama é tratar bem o menino, pois que este transmite ao lama o diálogo que estabelece com os interlocutores durante a viagem e o convence a falar com as pessoas que, em menor ou maior grau, representam lucro para ambos:

– Grande Rainha, exclamou Kim, serei tudo quanto diz, mas nem por isso meu Mestre deixa de ser um Santo. Ainda não lhe transmitiram a ordem que a Grande Rainha deu.

– Ordem? Eu dar ordens a um Santo? Ordem a um Doutor da Lei para vir falar a uma mulher? Oh...

– Perdoai à minha estupidez, senhora. Pareceu-me ter sido ordem.

– Não. Mandeí apenas um convite. Fiz um pedido – e a magra mão morena bateu com uma moedinha no rebordo do carro. Kim recebeu-a com um grande salamaleque. A velha percebera que o meio de atrair o lama era tratar bem o menino (KIPLING, s.d., p. 74).

Essa é a maneira pela qual Kim aprendeu a viver e por meio da qual faz grande uso de seu conhecimento cultural, social e econômico para sobreviver durante a busca de sua origem

e a concomitante busca do monge tibetano pelo Rio da Flecha: onde há uma brecha, mendiga, pede, vende, negocia, mas não rouba, não ofende superiores, não briga. Kipling coloca a personagem conforme o conceito do branco sobre o nativo, ainda que este seja um branco em estado limítrofe ou “liminal”, no termo de Said (1993; 2011): a “*figura liminal* ajuda a manter as sociedades, e este é o procedimento que Kipling apresenta no clímax do enredo e na transformação da personagem de Kim” (p. 231). O fato de ser um menino branco é o que valerá a educação formal a receber e o funcionalismo ao qual será destinado. É graças aos papéis que comprovam sua paternidade, que carrega ao pescoço como um patuá, desde pequeno, que seu destino muda, e ele passa a realizar andanças com propósito não mais de se encontrar, mas de servir aos interesses políticos e econômicos da metrópole inglesa.

Quando finalmente encontra, quase por acaso, o acampamento dos Mavericks, é identificado como o filho de Kimball O’Hara e conhece o Coronel Creighton, chefe do Serviço Secreto Inglês, para quem o sikh Mahbub Ali, amigo de Kim, trabalha. Conhece, também, o padre Vítor e o reverendo Bennet, figuras religiosas que ajudarão Creighton a decidir sobre o destino do garoto. Vemos, na cena, a forma brusca como se dá a mudança de tratamento de Kim: de “gatuninho” nativo a filho de um branco que serviu à metrópole; por isso deve ser tomado sob a tutela dos seus protetores “naturais”:

– Um gatuninho que fala inglês? É boa! E o bentinho? Deixe-me ver. Não, não, Bennett, não é um escapulário, não...

– Mas temos o direito de abrir isto? Talvez que uma boa sova...

– Eu *não* furtei nada, protestou Kim. Já me deram socos e pontapés, agora entreguem-me o que é meu, que me vou embora.

– Nada de pressa; precisamos primeiro examinar o que é isto, murmurou o padre católico, abrindo o escapulário e desdobrando o *ne varietur* do pobre Kimball O’Hara, sua certidão de baixa e a do nascimento de Kim. Nesta última, O’Hara, com a confusa ideia de estar fazendo maravilhas pela criança, escreveu dezenas de vezes: *Olhem pelo menino. É favor olhar pelo menino*, e assinava, com o número do regimento.

– Potências das Trevas! Exclamou o padre Vítor, estendendo aquilo ao reverendo Bennett. Sabe o que é isto? Perguntou ao garoto.

– Sei, sim, respondeu o menino. – Coisas minhas – e quero ir-me embora.

– Não estou compreendendo nada, observou Bennet. Provavelmente trouxe isto aqui com algum propósito. Há de ser truque de mendigo.

– Mas nunca vi mendigo tão ansioso de nos dar as costas. Há aqui elementos dum mistério. Acredita na Providência, Bennett?

– Claro que sim.

– Pois bem, eu creio em milagres, o que vem a dar na mesma coisa. Poderes das Trevas! Kimball O’Hara! O filho de Kimball! Eu vi Kimball casar-se com Annie Scott. Há quanto tempo traz isto ao pescoço, menino?

– Desde pequenino.

O padre adiantou-se e abriu o peito da camisa de Kim. Viu que não era da cor dos hindus.

– Qual o seu nome?

– Kim.

– Ou Kimball...

– Talvez. Posso ir-me embora?

– Tem algum outro nome?

– Chamam-me também Kim Rishti ke, isto é, Kim de Rishti.

– Que história de Rishti é essa?

– *Eye-rishti* – era o regimento do meu pai.

– *Irish* (irlandês), compreendo.

– Exatamente. Era o que meu pai dizia. Meu pai já viveu.

– Viveu onde?

– Viveu. Agora está morto – foi-se.

– Oh, você tem um modo positivo de dizer as coisas.

Bennett interveio.

– É possível que eu tenha sido injusto com o menino. Não há dúvida que é branco, embora abandonado. Creio que o machuquei. Será que um pouco de gim...

– Dê-lhe uma dose de Sherry e faça-o repousar na cama. Agora, Kim, ninguém o maltratará. Tome isto e fale-nos de sua vida – mas quero só a verdade (KIPLING, s.d., p. 90-1).

A condição de Kim muda de acordo não com sua conduta, mas com sua raça. Se fosse um indiano, teria sido justificada a pressuposição de que fosse um “gatuninho” e de que tivesse roubado algo e estivesse à espreita para roubar ainda mais; sendo branco, porém, e comprovando, por meio dos documentos que carrega, a sua origem irlandesa, a ideia que o padre e o reverendo fazem dele muda completamente, e o tratamento antes dado passa a ser considerado “injusto com o menino”, que é branco, “embora abandonado”. Passa daí a ser, pois, objeto de atenção não só do padre e do reverendo, mas principalmente do Coronel Creighton, que vê em Kim a possibilidade de formar um servidor útil ao propósito político inglês. Um “amiguinho de todos” é útil para o Império, porque circula livremente e sabe infiltrar-se sem ser notado, quando lhe convém. Caberá ao lama tibetano, entretanto, a responsabilidade de pagar pela educação do discípulo: não porque lhe fosse imposto, mas porque entende que assim granjeia benesses e libertação da Roda da Vida, e porque entende que, por meio do aprendizado de Kim, terá um discípulo mais preparado para a busca de ambos. Enquanto ao garoto é dado ir ao internato S. Xavier para *sahibs*, ao monge é dado caminhar pelas terras indianas em sua busca e enviar a anuidade da escola para o Coronel Creighton pagar pelos estudos de seu *chela*:

– Que cartas são aquelas que o padre mostra ao coronel? Fique atrás do cavalo como se estivesse olhando o bridão, sussurrou o afegã.

– É a carta do meu lama, mandada de Jagadhir, dizendo da remessa de trezentas rupias por ano, para a minha educação.

– Oh, o velho de chapéu vermelho é capaz de tudo. Educação em que escola?

– Deus sabe. Penso que em Nucklao.

– Sim, há lá uma grande escola para os Sahibs puros e os Sahibs de meio sangue. Já andei por lá vendendo cavalos. Com que então até o lama era amigo do Amiguinho de Todo Mundo?

– Era – e nunca me mentiu, nem me entregou aos meus inimigos.

– Não admira que o padre esteja tonto, observou o afegã. Olhe como fala depressa ao coronel, e deu uma risadinha. Por Alá! O velho mandou um papel azul que parece cheque. Fiz muitos negócios com esses papeizinhos. O coronel está examinando atentamente o cheque.

[...]

– [...] Insisto que o garoto vá para o S. Xavier. Poderá viajar com passe, a título de órfão de soldado, e assim economizaremos o dinheiro do trem. O senhor poderá comprar-lhe o enxoval por meio de subscrição no regimento. A Loja poupará as despesas da educação do menino, o que a porá de bom humor. Tudo se vai arranjando às maravilhas. Tenho de ir a Lucknow na próxima semana e tomarei conta do garoto na viagem (KIPLING, s.d., p. 115; 117).

O narrador apresenta de forma clara, assim como o fez quando se referiu a Kim como “abandonado”, a condição do protagonista: “órfão de soldado”, e disso os ingleses obtêm a vantagem financeira de economizar, apresentando o ônus da viagem e do enxoval de Kim ao departamento militar. Assim, durante os meses em que Kim permanece em S. Xavier para sua educação formal, o custo de sua vida é pago pelo monge, e durante as férias, quando ele se mistura ao povo indiano e perambula pelas cidades em busca do monge, misturando-se às raças e castas, ele depende tão somente da própria habilidade de obter dinheiro para comer e beber. Quando se encontra com Mahbub Ali no bazar, em período de férias letivas, (justifica-se dizendo) diz que, se ele dedica tempo à causa dos brancos e a se tornar *sahib*, pode muito bem usufruir um tempo exclusivamente seu para descansar e ir em busca do que lhe interessa de fato:

Minuciosamente, Kim desfiou suas aventuras, cortadas de tossidas, quando algumas baforadas de Mahbub o apanhavam em cheio. Ao terminar, o afegã observou de si para consigo:

– Bem disse eu que era como o pônei que foge para jogar pólo! O fruto já está maduro, só que precisava aprender a medir as distâncias. Escute aqui, menino. Eu desviei de sua cabeça o chicote do coronel – e não foi serviço pequeno.

– Creio, sim, murmurou o garoto, soltando serenamente uma baforada.

– Mas é preciso que a coisa não se repita.

– Foram minhas férias, Hajji. Estive como escravo muitas semanas. Por que não havia de viver livre, quando a escola se fechou? E note que vivendo à custa de meus amigos, ou de meu trabalho, poupei o dinheiro do coronel.

Mahbub fez um muxoxo sob a barba muçulmana.

– Que são umas tantas rupias para o coronel Sahib? Ele gasta o seu dinheiro com um certo propósito, não por amor de você.

– Isso eu já sei de muito tempo, observou Kim lentamente.

– Quem disse?

–O próprio coronel Sahib. Disse-me no trem, mas não com essa clareza de afegã (KIPLING, s.d., p. 137).

Kim sabe de forma bastante clara que o propósito do coronel Creighton é transformá-lo em empregado para o governo inglês. Para isso, não usa de força bruta. É maleável e muito sábio, e entende que para “domar” o menino deve dar-lhe “rédea solta” por um período, de forma que descanse, conheça os arredores, a cultura, as gentes, e volte revigorado e, certamente, mais útil à causa do Império. Said explica que o coronel “se encarrega da vida de Kim pela persuasão, não por imposição hierárquica. Ele sabe ser flexível quando apropriado – quem desejaria um chefe melhor do que Creighton durante as férias sem entraves de Kim? – e firme quando as circunstâncias o exigem” (SAID, 2011, p. 246-7).

De forma bastante diversa, a relação de Mary Lennox com a educação é mais livre. Embora a Sra. Medlock considere que uma preceptora seja necessária para a educação formal da garota, Susan Sowerby a convence de que, antes de tudo, a menina deve se desenvolver e, como uma flor, despontar, ganhar cor, vigor e gosto pela vida. Para isso, ela deve usufruir do tempo livre para ficar nas charnecas, respirar ar puro, brincar de pular, correr e conhecer os arredores, as plantas e os animais. Trata-se, sem dúvida, da visão romanceada da relação da criança com a natureza, como comentamos, mas sobretudo da herança literária que vemos em Wordsworth, da criança virginal e pura, e de sua relação com o mundo pastoril, tão comum à utopia da Arcádia. A esse respeito, Phillips cita um ensaio de Carpenter acerca de *O jardim secreto*:

De acordo com Humphrey Carpenter, o romance de Burnett é “o último livro [para crianças] que usa a imagem arcádica de modo tão confortável. Trata-se da última ocasião em que vemos a utopia pura e simples” (p. 190). Carpenter argumenta que a crescente transformação dos lugares em subúrbios negava “o jardim da Inglaterra” tanto como realidade social quanto como um ideal espiritual tangível” (PHILLIPS, 1993, p. 187).⁷⁰

⁷⁰ According to Humphrey Carpenter, Burnett’s novel is “the last [children’s] book which uses the Arcadian image quite so comfortably. It is the last occasion on which we meet with utopia pure and simple” (190).

A imagem da literatura infantil e juvenil em ambiente pastoril, em um espaço utópico e arcádico não é novidade, e, nesse quesito, Burnett repete uma fórmula usada por escritores de vários países há muito tempo. O que exploramos, aqui, é justamente como a questão de representação de classes e da relação entre elas se dá em tal espaço romaneado, e o que isso viria a se tornar perante o contexto no qual a obra é concebida. Aqui, o espaço se divide, *grosso modo*, entre Índia, com toda a herança cultural e as concepções da garota sobre a relação entre patrão e empregado, e Inglaterra, onde ela aprende sobre como se dão as relações de classes no país, bem como aprende, ela mesma, a ser uma nova Mary, perante seu desenvolvimento físico, mental, psicológico, cultural e social.

No que diz respeito ao espaço do solar de Misselthwaite, encontramos-lo dividido entre espaço interno e espaço externo. Internamente, há o próprio solar, com os dois quartos destinados a Mary, o quarto de Colin, que ela vem a descobrir na metade do romance, e o espaço da cozinha, onde os empregados conversam sobre os acontecimentos da casa. Do lado de fora, nas charnecas de Yorkshire, há os jardins e hortas que Mary visita, e o jardim secreto, que ela passa a cultivar com a ajuda de Dickon. Mais do que uma relação utópica com o jardim, é preciso enxergar, aqui, uma tradição cultural, econômica e social inglesa, da qual Mary faz bom uso: a figura do próprio jardim e o que ele representa na ordem social inglesa.

Nenhuma grande casa está completa sem um jardim. No lugar de um espaço verdejante perfeito – cultivado por valores religiosos, políticos e estéticos (pense-se no Éden ou na Arcádia) –, por muito tempo o jardim figurou como uma imagem de Utopia pastoril. [...] seja como mito ou como liberdade social, ou como mito de regra e ordem nos sonhos pastoris de transcendência política, todas as estradas utópicas levam a um jardim (PHILLIPS, 1993, p. 175-6).⁷¹

Mais do que um simples jardim, as terras de Misselthwaite são como qualquer outro jardim que encontramos em tantos romances do século XIX, dos quais os trabalhos de Austen e das irmãs Brontë são boas referências; eles são a alegoria do *status* social e da perfeita

Carpenter argues that growing suburbanization negated “the garden of England” as both a social reality and an attainable spiritual ideal” (PHILLIPS, 1993, p. 187).

⁷¹ No great house is complete without its garden. In the trope of a perfect verdant space – cultivated by religious, political, and aesthetic values (picture Eden or Arcadia) – the garden has long figured as an image of pastoral Utopia. [...] whether as a myth or a social freedom or a myth of ordained rule, in pastoral dreams of political transcendence, all Utopian roads lead to a garden (PHILLIPS, 1993, p. 175-6).

ordem na relação entre a elite e os empregados. Jardim bem cuidado, com grama aparada, boa horta e flores é a tradução explícita do bom funcionamento da ordem social e econômica da casa e mostra àquele que por ali passa que há um senhor que comanda e uma série de empregados para servi-lo e manter a ordem das coisas. Nesse sentido, Mary usufrui esse espaço ordenado para, na camada mais explícita do romance, despontar como uma personagem que represente o vigor infantil esperado da criança do campo (ainda mais quando bem-nascida) e, em um plano posterior, para servir de auxiliar para que isso aconteça ao primo Colin, de forma a ajudá-lo a tomar seu lugar, por direito de nascença, de senhor de Misselthwaite.

Para que isso aconteça, Mary contará com a presença de Dickon, irmão de Martha. Diferentemente desta, o menino não é empregado, mas uma criança que vive em comunhão com a natureza da forma mais completa que se pode imaginar: Dickon consegue atrair os bichos, conversar com eles e fazê-los entender o que diz. É, como diz Phillips, quase a caracterização do deus Pan, e encanta a protagonista e o leitor pela simplicidade e pela pureza com que lida tanto com os animais e as plantas quanto com as pessoas, sejam elas de quais classes forem:

Ela gostaria de falar como Dickon. Ele falava tão rápido e com tanta facilidade. Dava a impressão de que ele gostava dela e não tinha o menor receio de que ela não gostasse dele, embora fosse apenas um garoto caipira com roupas remendadas, cara engraçada e uma cabeleira crespa e ruiva. Quando chegou mais perto dele, Mary percebeu que ele exalava um cheiro fresco de mato, folha e urze, quase como se fosse feito dessas coisas. Ela gostou muito daquele cheiro em quando olhou para o rosto engraçado do menino, com aquelas bochechas vermelhas e aqueles olhos tão redondos e azuis, esqueceu que tinha ficado encabulada (BURNETT, 2013, p. 123).

Novamente, o leitor se depara, por meio do pensamento indiretamente exposto de Mary, o conflito entre ela, criança branca de uma classe superior, e Dickon, um menino que era “apenas um garoto caipira com roupas remendadas, cara engraçada e uma cabeleira crespa e ruiva”. Vale a pena referir-nos, aqui, à cor dos cabelos do garoto, porque historicamente ruivos são, na Grã-Bretanha, como negros e pardos são para os brasileiros: sinônimo de gente humilde e, por isso, carente de dinheiro, educação, posição social e, por conseguinte, respeito e igualdade perante os outros brancos britânicos. Ao mesmo tempo, a atração de Mary pelo garoto é irresistível, porque ele representa tudo aquilo de que ela gosta: o “cheiro fresco de mato, folha e urze, quase como se fosse feito dessas coisas”, e os “olhos tão redondos e

azuis”, sinceros e puros como a visão utópica de Burnett pinta nas páginas do romance. Phillips (1993) estabelece a função da personagem no romance ao recorrer ao seu aspecto romancizado ou “wordsworthiano”, em seus termos, e ao efeito que a natureza exerce sobre Mary e Colin por meio da ação do camponesinho:

Em *O jardim secreto*, temas wordsworthianos são amplamente citados na personagem de Dickon. Dickon – “um garoto comum ... tão forte quanto um pônei” (p. 89, 176) que sabe como conversar com as criaturas selvagens (p. 176) e que, embora praticamente analfabeto, conhece “todas as flores pelos nomes locais” (p. 185), constitui o padrão ideal de harmonia física e mental em função do qual as outras personagens devem ser julgadas. De fato, seu papel no texto é trazer Mary e Colin a um estado de consciência do que são capazes de fazer se apenas abrirem mão do orgulho que possuem. A ênfase no porte atlético de Dickon e em sua inteligência superior, não obtida por meio de educação formal, repousa na convicção wordsworthiana de que a natureza em seu estado puro é a melhor mãe para uma criança (PHILLIPS, 1993, p. 176-7)⁷².

Dickon é o garoto que ensina a Mary o nome comum das plantas, que a instrui sobre a melhor forma de plantar, de limpar o terreno, de falar com os animais, que lhe ensina como viver na natureza, e, finalmente, que com ela ajuda Colin a se levantar e a se exercitar, tornando-o um menino forte e saudável. Phillips recorre ao poeta e crítico inglês Wordsworth para referir-se à personagem, embora não devamos deixar de estender o traço histórico e recuperar a origem rousseauiana da concepção da criança como o bom selvagem, que pontuará grande parte das representações de infância que veremos ao longo do trabalho. Tampouco deixamos de entender que a interação das personagens com a natureza elimina a sociedade e sua inerente cultura social, com um sistema bem estabelecido de classes e de gêneros, que se forma no romance, e do qual, aqui, por uma questão de recorte, referimo-nos apenas ao aspecto de classe. Keyser (1983) também pontua a questão: “já se disse que ‘neste Éden, a natureza desmancha a classe – a jardineira e o menino-Pan compartilham a ampla vocação humana para cuidar do garoto inválido, para que ele se recupere’. As ações no jardim, contudo, sugerem uma hierarquia definida, uma que inclui gênero e classe” (p. 8)⁷³. Nesse

⁷² In *The Secret Garden*, Wordsworthian themes are extensively quoted in the character of Dickon. Dickon – “a common moor boy... as strong as a pony” (89, 176) who know how to talk to the wild creatures (176) and who, though practically illiterate, knows “all the flowers by their country names” (185) – constitutes the ideal standard of physical and mental harmony by which the other characters are to be judged. Indeed, his role in the text is to bring Mary and Colin to an awareness of what they might be capable of if only they relinquished their pride. The emphasis on Dickon’s athleticism and his unschooled, superior intelligence rests on the Wordsworthian conviction that pristine nature is the best parent of the child (PHILLIPS, 1993, p. 176-7).

⁷³ It has been argued that “in this Eden, nature dissolves class – Gardner and Pan-boy share the broadly human vocation of nursing the invalid boy to straight health.” The doings in the garden, however, suggest a definite hierarchy, one that includes sex as well as class (KEYSER, 1983, p. 8).

sentido, sem que nos esqueçamos das diferenças subjacentes à amizade das três crianças, é no espaço do jardim que Dickon encontra, com Mary e Colin, o ápice para o desenvolvimento das capacidades físicas, mentais e psicológicas e, portanto, atinge o estado ideal de harmonia com o outro e com a natureza.

A relação de Kim com o espaço indiano é mais complexa, porém, do que a relação de Mary com o seu espaço. Mary goza de liberdade no interior do solar porque desconhece ordens, bem como esconde dos adultos o fato de ter descoberto a chave para o jardim secreto, onde passa a se desenvolver e, posteriormente, a se relacionar com Dickon e com Colin, mas Kim perambula pelas várias cidades e regiões da Índia, de Lahore a Umballa, a Delhi e a tantas outras cidades, sem uma aparente restrição. Kipling não delimita o espaço de Kim e do monge ao âmbito doméstico e faz da busca de ambos a extensão do espaço e a estética do romance. Said resume de forma bastante clara a composição desse espaço e o modo como ele serve ao enredo:

Consideremos o padrão das andanças de Kim, enquanto afetam a estrutura do romance. [...] a impressão geral criada por essas viagens é a de uma perambulação em meandros, livre de preocupações. De vez em quando, as viagens de Kim são pontuadas pelas exigências do ano letivo na St. Xavier, mas os únicos compromissos sérios, os únicos equivalentes de uma pressão temporal sobre os personagens são: 1) a Busca do lama, que é bastante flexível; 2) a perseguição e expulsão dos agentes estrangeiros tentando criar problemas na Fronteira Noroeste. [...] (SAID, 2011, p. 257-8).

A Índia que Kipling retratada tem cores de todas as castas e de muitas personagens menores advindas de várias regiões, mas não é uma Índia geográfica e historicamente localizada. Sobre esse aspecto, Edward Said nos explica que *Kim* partiu das memórias que Kipling, nascido na Índia, guardava da terra natal, mas não representa exatamente a situação e o limiar das mudanças políticas e econômicas ocorridas na virada do século. O espaço em *Kim* é também utópico e trata de uma Índia concebida e consolidada no imaginário britânico, embora aqui com muito mais pormenores do que qualquer autor que não tenha estado ali pudesse fornecer. “É como se ele dissesse: a Índia é nossa, e por isso podemos vê-la dessa forma basicamente incontestada, repleta de meandros, satisfatória”. A Índia é ‘outra’ e – mais importante –, apesar de sua grandiosa variedade e dimensão, é posse segura da Inglaterra” (SAID, 2011, p. 259). Essa é uma Índia eterna, quase imutável, de cores vívidas, de um céu muito azul, folhas muito verdes, tintas muito azuis, roxas, vermelhas, e um quê romanceado de um país que, em 1901, já havia, desde algumas décadas antes, iniciado o processo de contestação que culminaria na independência do país em agosto de 1947. É nesse espaço que

a personagem principal circula e é sempre nos espaços externos – na estrada, nas ruas, nos jardins, nas montanhas – que Kim se sente mais à vontade e põe seus planos em movimento, encontra força e oportunidade para crescer e pôr em ação os planos do Grande Jogo e da busca de identidade. Nesse sentido, a exploração do espaço em *Kim* também recorre ao campo e à natureza, e os lugares fechados, como a escola, os vagões, a casa das mulheres, na qual se hospeda, são lugares de confinamento em que o menino ou se disfarça para agir no Grande Jogo, ou age como espião, ou aprende a ser um espião. Sua maior realização se dá, pois, em contato com a Índia vasta e imaginada por Kipling, de uma forma bastante semelhante àquela como Mary Lennox passa a tirar proveito do contato com a natureza e com os jardins do solar de Misselthwaite; lá, ela usa a ordem e a liberdade em seu favor, enquanto Kim usa a aparente “desordem” e a liberdade também em favor de seus planos.

Desse modo, Kim faz uso do espaço para sua descoberta e para auxiliar o mestre tibetano a descobrir o Rio da Flecha, enquanto vai aprendendo, paulatinamente, a melhor forma de servir aos propósitos do domínio inglês ao participar do Grande Jogo de espionagem britânica contra as armações franco-russas empreendidas com os reis indianos locais para a derrubada da Inglaterra. Tim Christensen (2012) entende que a Índia de então preferia ser governada por brancos que lhe entendessem os costumes, tivessem nascido ali, e fossem contrários ao sistema britânico aportado no país: “no mundo de *Kim*, entende-se que, se o poder fosse confiado a tais homens [como o Coronel Creighton], o ser branco deixaria de existir como categoria excepcional, tão certamente quanto o Império ruiria” (p. 14). De forma ainda mais contundente, continua: “Aqueles que se prendem aos ideais tradicionais de identidade racial e nacional estão, pois, expostos como não pertencentes à Índia e como elementos que são, em última instância, perigosos à causa do Império” (p. 15)⁷⁴. Essa não é visão com que concordemos, porquanto a mobilidade de Kim pelo espaço sustenta o poderio branco. Menino branco abandonado e filho de soldado irlandês, ou seja, de “casta” mais baixa do que a inglesa, entre os brancos, Kim presta-se a propósito muito claro: servir ao governo para fornecer a ele elementos-chave para a manutenção do controle do Punjab. Como o próprio Said afirma, “Kim, afinal, é irlandês e de casta social inferior; aos olhos de Kipling, isso realça suas qualidades como candidato ao funcionalismo” (SAID, 2011, p. 226).

Mestre nos disfarces, Kim serve-se desse expediente para gozar de seu período de férias letivas e o faz com perfeição. O garoto sabe a quem buscar, que produtos usar, e como

⁷⁴ In the world of *Kim*, one understands that if power were entrusted to such men, whiteness would cease to exist as an exceptional category and surely as the empire would crumble. [...] those who cling to traditional ideal of racial and national identity are thus exposed as outsiders to India, and as elements who are ultimately dangerous to the cause of empire (CHISTENSEN, 2012, p. 14-5).

se vestir, como se movimentar e como escapar ao poder de Creighton e do padre Vítor. Tão logo termina o período letivo, Kim se transforma em um indiano. Fugindo para um vagão de trem de uma casta mais baixa e logo ordena à mulher que o transforme:

– Que é isso? Não conhece a fama das mulheres que temos neste quarteirão? Que vergonha!

– Pensa que nasci ontem? Respondeu Kim, sentando-se à maneira indiana sobre a almofada duma saleta do primeiro andar. Quero apenas três jardas de pano e um pouco de tinta para arranjar um disfarce – simples brincadeira. Será pedir muito?

– Quem é *ela*? Você me parece muito criança para tais brincadeiras de Sahib. [...]

A rapariga trabalhou bem, passando-lhe a tinta com um chumaço de pano.

– Ótimo. Mande agora ver uma faixa de linho para turbante. Estou de cabelo comprido, o turbante não pára na cabeça.

– Não sou barbeiro, mesmo assim posso fazer uma tosa. [...]

– Tudo dá na mesma. Ande depressa e raspe-me o cabelo, dizia Kim, esperneando de alegria, com os olhos muito brilhantes à perspectiva das felicidades que o esperavam. Depois pagou à rapariga quatro anás e desceu a escada como um perfeito hindu de casta baixa – perfeito até nos mínimos pormenores (KIPLING, s.d., p. 131-2).

Críticos da obra de Kipling comentam o prazer que o menino auferia dessa liberdade de transitar entre castas, raças e classes, bem como fazem menção ao *status* único de *Kim* como romance na literatura de língua inglesa sobre a Índia. Para nós, interessa entender que essa mobilidade social proporciona prazer à personagem sob a condição de que esta nunca deixe de trabalhar para a colônia. “Kim, o herói juvenil positivo que percorre disfarçado toda a Índia, atravessando telhados e fronteiras, entrando em tendas e povoados e deles saindo, deve sempre prestar contas ao poder britânico, representado pelo Grande Jogo de Creighton” (SAID, 1993; 2011, p. 260).

Com vemos, a relação de Kim com as outras personagens do romance não lhe causa um grande conflito de classe. Para Kipling, embora Kim saia em busca de identidade, há sempre a certeza de seu lugar sobre os nativos, porque ele é branco. A questão de raça traz à baila, inevitavelmente, a questão social de classe, ou seja, como ele lida com as outras personagens, e a questão econômica, como ele lida com dinheiro. O padre Vítor, o reverendo Bennet e o Coronel Creighton são brancos ingleses e integram o sistema colonial inglês. Assim, Kim sequer questiona o seu lugar na relação com os três. Diversamente, porém, Kim se relaciona com o amigo Mahbub Ali, afegão e negociante de cavalos, de forma dupla: tanto age como se estivessem no mesmo patamar e, ambos, fossem negociantes, quanto age como

aprendiz daquele. Sua inserção no Grande Jogo é assim: Mahbub lhe pede que entregue um bilhete ao Coronel Creighton, sem sequer lhe fornecer pormenores sobre o próprio destinatário, como forma de proteger a operação. Ao fazê-lo, Ali o envolve na trama política e econômica do sistema colonial inglês, tornando-o um útil aprendiz. Em troca, Kim responde que a tarefa lhe convém, mas que a realizará em troca de dinheiro; até mesmo essa negociação é disfarçada como um favor ou uma “doação” de um pedaço de pão por generosidade do *sikh*: “Kim afastou-se, já a morder o pão – e não se desiludiu: dentro havia um embrulhinho de papel com três rupias de prata – uma fortuna, e foi a sorrir que escondeu tudo no saquinho do amuleto que trazia ao pescoço” (KIPLING, s.d., p. 24).

A relação de dinheiro que Kim estabelece se dá, pois, não apenas por meio da mendicância, como nos referimos anteriormente, mas também mediante esperta noção de lucro capitalista sobre a oferta de serviços. Esse serviço, em particular, Kim capitaliza ainda mais, pois que recebeu as três rupias ao ser incumbido da tarefa, mas deseja e obtém mais dinheiro em espécie no processo de entrega da informação:

– Mahbub Ali me mostrou a prova, respondeu Kim – e jogou o embrulhinho de papel diante do inglês, o qual plantou o pé em cima ao ver que um jardineiro se aproximava. Quando o perigo desapareceu, baixou-se e pegou o papel e deixou cair uma rupia – Kim ouviu o barulhinho na areia. Depois, calma e naturalmente, o homem continuou a andar e entrou na varanda, sem voltar a cabeça uma só vez. Kim esgueirou-se para apanhar a moeda – mas o seu sangue irlandês não se contentava apenas com aquela paga, queria mais – e, em vez de sair do jardim, aproximou-se da residência, cautelosamente. [...] (KIPLING, s.d., p. 74).

O narrador expõe a figura de alguém que, embora jovem, já conhece o suficiente da vida para defender a subsistência e, por isso, capitaliza os serviços. Vai além, no entanto, e relaciona a esperteza “nativa” de Kim, experiente das ruas e culturas, à questão de raça: não se contenta com a pouca paga dada aos servos nativos; afinal, é branco e, como branco, vende sua mercadoria pelo preço que sabe que ela vale.

Há, na trama, outra personagem branca que figura no enredo como parte do seu processo de educação financeira e cultural para integrar o Grande Jogo: Lurgan Sahib, comerciante de joias e de toda sorte de objetos, que vão de tapetes a cerâmicas, roupas, mapas e colares. Mais do que ensinar-lhe negociação financeira – esse aspecto, na verdade, é bem coberto pela sua relação com Ali –, Lurgan Sahib desempenha o papel essencial de educar Kim para a espionagem. Ensina-o a reconhecer pedras, lugares, mapas, a não ser hipnotizado

por mágicos, feiticeiros nem qualquer tipo de ilusionista, a se proteger de perigos em sua empreitada, e lhe proporciona conhecimento ainda maior em disfarces. Do ponto de vista da empregabilidade posterior do irlandês Kimball para o serviço público inglês, o que Lurgan faz é capitalizar, por assim dizer, o produto em formação, transformando uma pedra bruta numa joia de grande valor para a coroa britânica. Somadas aqui a educação das ruas, a disciplina aprendida com o monge, com quem ainda sairá numa última grande empreitada, a educação formal recebida no S. Xavier e a sua relação com Ali, este é o estágio culminante de sua formação. Segundo Christensen,

A correlação entre o treinamento de Kim como capitalista e seu treinamento como espião culmina quando, aos quatorze anos, ele está pronto para o próximo estágio da sua educação. A essa altura, inicia o treinamento avançado em disfarce étnico, sob a tutela de Lurgan Sahib, um negociante de pedras preciosas e agente britânico disfarçado. Certamente, a profissão de Lurgan não é coincidência no contexto de *Kim*, pois, se Ali é um negociante de cavalos, ou um negociante de bens de consumo, Lurgan é um negociante não apenas de curiosidades, mas de pedras preciosas – e lida com dinheiro em espécie. Mediante o avanço da educação de Kim na espionagem, que parte de um conhecimento geral de viver sob disfarce e chega ao treinamento específico de disfarce, que será sua ferramenta principal e indispensável no jogo, a ocupação do mentor se aproxima ainda mais do nível zero do capitalismo, ou da troca do dinheiro pelo dinheiro. O avanço de Kim no treinamento corresponde, em outras palavras, à aproximação inaudita do coração do capitalismo, ou seja, da troca como um fim em si mesma (CHRISTENSEN, 2012, p. 17).⁷⁵

No que tange à sua relação com o dinheiro, Kim lida com o ganho monetário como um branco, e da mesma forma ele age com o gasto do dinheiro, na sua relação com os nativos. Como branco, ele sabe que existe um mercado para os brancos e outro que funciona entre os nativos, no qual os valores dos produtos e dos serviços são mais baixos. Vale-se disso, por exemplo, ao pedir a um escriba indiano que lhe escreva uma carta e a envie para Mahbud Ali, por ocasião da descoberta do regimento Maverick, onde passa a acampar até que seja enviado a S. Xavier e ali aprenda, ele mesmo, a escrever:

⁷⁵ The correlation between Kim's training as a capitalist and his training as a spy culminates when, at the age of fourteen, he is deemed ready for the next stage of his education. At this point, he begins advanced training in ethnic masquerade under the tutelage of Lurgan Sahib, a gem trader and undercover British agent. Lurgan's profession is certainly not incidental within the context of *Kim*, for if Ali is a horse trader, or a trader in goods, Lurgan is a trader not only in curios, but in gems – in money itself. As Kim's education in espionage advances from a general knowledge of living undercover to a specific training in disguise, which will be his chief and indispensable tool in the Game, the occupation of his mentor more closely approximates the zero level of capitalism, or the exchange of money for money. The advancement in Kim's training corresponds, in other words, to his ever closer approximation to the affective heart of capitalism, exchange as an end in itself (CHRISTENSEN, 2012, p. 17).

Kim, a arder de impaciência, viu apontar ao longe o jovem Kayeth e assim que o teve ao alcance da voz, despejou-lhe pragas em cima.

– Primeiro o dinheiro, disse o escriba, e se me descompõe pagará dobrado. Mas que diabo de criatura é esta, que fala deste jeito e anda vestido como os Sahibs?

– Estou com pressa, homem, e se não me serve logo chamo outro. Umbala tem tantos escribas como Lahore.

– Quatro anás é o meu preço, disse o escrevedor de cartas, sentando-se como só sabem sentar-se os indígenas e estendendo o seu tapetinho.

– Esse é o preço que pagam os Sahibs. Quero agora o preço para mim.

– Aná e meio – mas como posso saber se depois de escrita a carta você não foge sem pagar?

– Fugir como, se não posso passar além desta árvore? E ainda há o selo.

– Não cobro comissão sobre o selo – mas, diga-me, que espécie de branco é você?

– Isso direi na carta, que é para Mahbub Ali, negociante de cavalos no serai Kashmir, em Lahore. Ele é meu amigo.

– Assombro sobre assombro! Exclamou o escriba molhando a pena na tinta. Carta escrita em híndi?

– Certamente. Comece. [...] (KIPLING, s.d., p. 105-6).

Esse episódio é emblemático, não só porque mostra a forma como Kim se comporta diante de “nativo”, portanto alguém abaixo de sua condição – ainda que entre ambos seja ele o iletrado –, mas também porque, pela primeira vez, um nativo em *Kim* ousa questionar o *status* de rapazinho e as tantas contradições contidas em uma só figura. A dúvida se estabelece: como pode ele ser um *sahib* se não sabe escrever? Como pode ele ser um *sahib* e conhecer tão bem a forma como o comércio funciona, os preços alternativos? Como pode ser um *sahib* e ditar uma carta em híndi? Como pode ser um *sahib* dentro de um regimento e manter relações próximas com um afegão negociante de cavalos como Mahbub Ali? Para resposta dessas questões e para a resposta da relação que Kim mantém com Mahbub, com o bengali que surge no final do enredo, com a viúva de Kulu, que hospeda, alimenta e cura a ele e ao monge, Said expõe a visão acerca de tais relações:

A divisão entre brancos e não brancos, na Índia e em outros lugares, era de caráter absoluto; toda a narrativa de *Kim*, bem como todo o resto da obra de Kipling, guarda referências a essa divisão: um *sahib* é um *sahib*, e por maior que seja a amizade ou a camaradagem, em nada ela pode alterar os elementos básicos da diferença racial. Assim como nunca discutiria com os Himalaias, Kipling nunca questionaria essa diferença e o direito de domínio do europeu branco (SAID, 2011, p. 222).

O enredo de *Kim*, aparentemente solto, e as personagens que o menino encontra nas andanças parecem não obedecer a um roteiro. Aos poucos, no entanto, o leitor se dá conta da complexidade das relações entre personagens e espaço, e compreende que, embora pareça casual, a educação de Kim é rígida, disciplinada, como afirma o professor Blackburn (1979, p. 83), formada por todos os aspectos necessários para que cumpra o intuito estabelecido pela hegemonia, e para que o menino cumpra seu destino tão logo tenha auxiliado o mestre tibetano a cumprir sua Busca.

De certa forma, há um paralelo entre a formação de identidade de Mary e de Kim. Enquanto uma entra em conflito com seus conceitos indianos e as relações de classe na Inglaterra para então descobrir seu lugar secundário no solar de Misselthwaite, o outro faz de sua busca ao Rio da Flecha e à sua própria identidade a base de sua formação, e passa, como explica Blackburn (1979), a se disciplinar, até que esteja conforme o esperado por Creighton e se torne, finalmente, o funcionário público que viria a servir aos propósitos políticos e geográficos ingleses, porquanto ele se forma etnógrafo. O desfecho do processo de *transformação* de Kim está bem exposto no diálogo final, que ocorre entre Mahbub Ali e o lama tibetano:

- [...] Ele prosseguirá no Caminho como mestre.
- Ah, compreendo! Essa é a boa andadura de um potro. Certo que há de prosseguir como mestre. O Estado, por exemplo, o está a reclamar como escriba.
- Para esse fim foi preparado. Granjeei mérito dando esmolas em sua intenção. As boas ações nunca morrem. Ele ajudou-me na minha Procura. Eu ajudei-o na sua. Justa é a Roda, ó vendedor de cavalos do Norte! Deixe-o ser professor; deixe-o ser escriba – que importa? No fim ele alcançará a liberação. O resto não passa de miragem (KIPLING, s.d., p. 293).

No desfecho do romance, fica claro que a trama complexa de *Kim* revela um romance de formação do garoto branco, de classe inferior, situado entre dois mundos, porquanto não é nativo, mas não pertence ao centro de comando do sistema de manutenção inglês na colônia. Antes, passará a trabalhar para esse sistema, não como funcionário qualquer, mas como um mestre, ou seja, em uma posição social e profissional que lhe assegure que passe adiante e reproduza o aprendizado que obteve e, assim, reafirme o sistema de classes que sustenta a superestrutura mediante exploração da base indiana.

A forma como Mary Lennox descobre seu lugar no solar de Misselthwaite se dá também pelas relações estabelecidas com as demais personagens, com sua educação e com a

sua relação com o dinheiro. De forma bem entrelaçada, esses aspectos se apresentam no processo de descoberta de novos costumes, do lugar, do espaço, do clima, das pessoas, dos sentimentos e do conflito entre as velhas crenças e a realidade que se lhe apresenta em solo inglês. Sua relação com o dinheiro, por exemplo, é mais próxima daquela que se espera de uma criança de sua classe: recebe-o do tio como mesada. Diferentemente de Kim, Mary não sabe o que é fome, não precisa lutar pelo seu sustento, e tudo o que ganha ela pode dar-se ao direito de guardar, não só porque queira, mas porque, justamente por ter tudo de que precisa, não vê onde possa gastá-lo. A mudança disso vem acompanhada da mudança de comportamento; quando passa a brincar nas charnecas e a cuidar do jardim, ela começa a entender que precisa não só de um pedacinho de terra que seja seu, mas de ferramenta que a auxilie no aprendizado de lida com a terra, para que possa cuidar do jardim secreto. É assim que, pela primeira vez, ela expressa a necessidade de alguma mercadoria:

“Quanto será que custa uma pá? Uma pazinha pequena?”, perguntou Mary.

“Bom”, disse Marta, pensativa, “lá na vila de Thwaite tem uma loja que vende essas coisas e eu vi um conjunto de ferramentas pequenas de jardineiro lá que custava dois *shillings*. Tinha uma pá, um ancinho e um forcado amarrados juntos e eles eram fortes o bastante procê trabalhar com eles na terra.”

“Eu tenho mais que isso na minha bolsa”, disse Mary. “A senhora Morrison me deu cinco *shillings* e a senhora Medlock também me deu um dinheiro, por ordem do senhor Crave”.

“Então ele se lembrou que ocê existe?”, disse Martha, espantada.

“A senhora Medlock disse que ele falou pra ela me dar um *shilling* por semana, para eu gastar no que quisesse. Ela me dá todo sábado. Mas eu não sabia no que gastar.”

“Eita, que dinheirama!”, exclamou Martha. “Ocê pode comprar tudo no mundo que ocê quiser com isso. O aluguel da nossa casa é só um *shilling* e três *pence*, e nós tem que dar um duro danado pra ganhar esse dinheiro” (BURNETT, 2013, p. 110-1).

A relação de Mary com o dinheiro é nova no sentido de ela, pela primeira vez, aparecer como dona de uma quantia da qual dispõe para o que queira, mas, sendo ela filha de ingleses cuja situação financeira era bem estabelecida, a necessidade de dinheiro, de forma direta, não se faz necessária até o momento em que deseja ter uma pá para plantar. Em outras palavras, o dinheiro advindo do trabalho e da posição dos pais e, mais tarde, do tio é a segurança de sustento e estabilidade. A novidade se estabelece e logo gera um conflito para a protagonista quando Martha, a empregada, lhe diz que ela é dona de uma “dinheirama”, no que se traduz o poder monetário para “comprar tudo no mundo”. Não podemos desprezar a

figura hiperbólica de Martha na relação que estabelece com o dinheiro que pertence a Mary quando ela deixa clara a relação capitalista entre trabalho e dinheiro recebido em troca dele: “nós tem que dar um duro danado pra ganhar” um *shilling* e três *pence*, ou seja, praticamente o dinheiro que Mary ganha todo sábado como mesada, na condição de sobrinha do senhor do solar, sem que para isso tenha de trabalhar. O narrador põe às claras, então, a diferença na relação entre Mary e Martha, porquanto aquela nada faz pelo dinheiro, que, na realidade, é fruto do trabalho administrado por Archibald ou herdado de uma administração de trabalho de antepassados. De toda maneira, Mary aprende aqui uma das lições sobre a relação do dinheiro e do trabalho por meio do discurso franco, sem entrave social, exposto por Martha. Dolan (2013) realiza um estudo de gêneros bastante válido no qual compara o processo de aclimação e de assentamento de Mary em Misselthwaite com o de Catarina em *A megera domada*. Ainda que seja um trabalho bastante válido, o processo de “domar” não é o enfoque deste trabalho, mas a visão que ali se expõe acerca da relação de Martha com Mary é bastante válida: “a habilidade de Martha como domadora emerge em parte porque ela não foi educada acerca de hierarquia e por isso não enxerga Mary como alguém melhor do que ela: ‘se Martha tivesse sido uma boa e gentil empregada bem treinada, ela seria mais obediente e demonstraria mais respeito’. O que, porém, a distingue da ‘bem treinada empregada de uma dama’ é o que a define como professora [de Mary] [...]” (DOLAN, 2013, p. 212).⁷⁶

De forma mais contundente, Keyser (1998) explica como o narrador expõe o discurso acerca da sua condição de classe na obra de Burnett:

Bixler revela mais sutileza no retrato que Burnett faz da família Sowerby e dos empregados do solar do que os críticos de sua ideologia. Burnett não apenas apresenta sem dó, e talvez sem delicadeza, as privações e dificuldades da pobreza, como também permite que as personagens da classe operária comentem o fato e até lancem críticas a seus superiores; Bixler conclui a seção ao sublinhar, discretamente, que os leitores adultos, num esforço de cavar para si um texto complicado, têm tanta tendência a serem seletivos como as crianças leitoras (KEYSER, 1998, p. 231-2).⁷⁷

⁷⁶ Martha’s skill as a tamer emerges in part because she is unschooled in hierarchy and so doesn’t see Mary as her better: “If Martha had been a well-trained fine young maid she would have been more subservient and respectful”. But what distinguishes her from a “well-trained lady’s maid” marks her as a teacher [...] (DOLAN, 2013, p. 212).

⁷⁷ Bixler reveals more subtlety in Burnett’s portrayal of the Sowerby family and manor servants than critics of her ideology have allowed. Not only does Burnett present unsparingly, if unobtrusively, the deprivations and hardships of poverty, she allows her working-class characters to comment on and even offer critiques of their superiors. Bixler concludes this section by remarking mildly that adult readers, in their efforts to excavate a complicated text, are as likely to be selective as child readers (KEYSER, 1998, p. 231-2).

Diferentemente do que era costume nos bastidores das grandes casas de campo, como nas cozinhas e nos armazéns e celeiros, Martha fala não “por trás” de Mary, mas diante dela, e censura-a não só por não saber vestir-se, mas por desprezar a boa comida, como vimos. Outros empregados, porém, como ocorre à enfermeira de Colin Craven, como veremos adiante, ou entre a cozinheira e os outros empregados do solar, não se furtam à oportunidade de criticar o “patrãozinho” ou de acompanhar a vida e as mudanças que paulatinamente ocorrem a Mary.

A cena da necessidade de obter uma pá é uma situação na qual Mary se vê dona de um dinheiro e quer gastá-lo, mas a relação entre o trabalho e o dinheiro é exposta por Martha em ocasião anterior, quando, no retorno da visita à família, a empregada presenteia Mary com cordas de pular, para que a menina comece a se exercitar. A ideia é sugerida por Susan Sowerby, na intenção, já anteriormente exposta aqui, de que a criança esteja em contato com a natureza e dela extraia vitalidade para se desenvolver, mas é no ato de ser pela primeira vez presenteada e de pensar no modo como o produto foi adquirido – e, mais ainda, de onde veio o dinheiro para isso – que Mary aprende sobre a relação entre o trabalho e o dinheiro:

Em seguida, Martha saiu do quarto e voltou trazendo alguma coisa nas mãos, escondida debaixo do avental.

“O que ocê acha disso?”, disse ela, com um largo sorriso no rosto. “Eu trouxe um presente procê.”

“Um presente!”, exclamou Mary. Como uma família de catorze pessoas famintas que morava numa casinha apertada podia dar um presente para alguém?

[...]

Martha, era o seu salário”, disse ela. “O dinheiro na verdade era seu. Obrigada”. Disse isso com o corpo empertigado, porque não estava acostumada a agradecer às pessoas nem a notar quando elas faziam alguma coisa para ela. “obrigada”, repetiu e estendeu a mão, porque não sabia mais o que fazer (BURNETT, 2013, p. 98; 100).

O discurso indireto livre do narrador é bastante contundente: “como uma família de catorze pessoas *famintas* que morava numa casinha *apertada* podia dar um presente para alguém?” é o pensamento de Mary. Notemos a escolha vocabular realizada por um narrador que, repetidas vezes, reitera o *status* de pessoas pobres da família Sowerby. A estupefação da protagonista está no paradoxo exposto no pensamento revelado pelo narrador e marcado pelos epítetos que qualificam as pessoas e o espaço que habitam. Mais adiante, no enredo, quando está com o primo Colin, ela pensa na família de Martha e em Dickon, e o narrador revela o

sentimento dela sobre a situação vivida por eles: “Falar sobre Dickon significava falar sobre a charneca, sobre as catorze pessoas que moravam lá e tinham de sobreviver com dezesseis *shillings* por semana, sobre as crianças que engordavam graças ao capim da charneca, feito pôneis selvagens” (BURNETT, 2013, p. 173). Essa sensibilidade é o resultado da evolução da personagem no romance, cujo processo se dá desde o primeiro contato com Martha e o olhar absurdo com que esta a encara quando ela despreza o mingau; a empregada alega que há pessoas que passam fome na vida, como sua própria família. Na cena do presente, o processo continua, porque, pela primeira vez, Mary é surpreendida ao ser presenteada. Isso faz que pense na condição financeira da família de Martha, que reflita sobre a origem do dinheiro para comprar a mercadoria e, finalmente, sobre o desconforto que é sair do lugar habitual de menina *sahib* e, pela primeira vez, aprender a agradecer a um subalterno por algo que lhe tenha feito.

É pelo processo de transformação de Mary e pelos conflitos gerados durante esse caminho que o narrador constrói, num discurso bastante explícito e didático – sem deixar de ser moralista, também, porquanto reafirma o papel social e a classe de Mary, bem como a ordem e o perfeito funcionamento do sistema de base e de superestrutura no universo do solar de Misselthwaite –, a representação de ambas as classes e os matizes ali encontrados.

Parte da mudança da garota se dá porque ela questiona o sistema indiano de relação entre patrão e empregado, e parte dessa alteração ocorre porque ela entra em contato com a sinceridade muito incomum não só de Martha, mas de outra personagem bastante representativa do campesinato inglês. Ben Weatherstaff é um dos velhos jardineiros do solar Misselthwaite e já trabalha ali há décadas. Fiel ao seu posto e ao senhor das terras, não deixa de quebrar o protocolo para expressar a Mary uma comparação entre ambos, logo no início do romance, quando a encontra primeira vez; para ele, ela é tão ranzinza e tão feia quanto ele, não importando que pertençam a classes sociais distintas: “‘Nós é bem parecido, ocê e eu’, disse ele. ‘Feito farinha do mesmo saco. Nenhum de nós é bonito e nós dois é tão azedo quanto parece. Eu aposto que nós tem o mesmo temperamento horrível, ocê e eu’” (BURNETT, 2013, p. 69).

Ben Weatherstaff é o estereótipo do empregado antigo e fiel ao senhorio, aquele que acompanha a mesma família por gerações e gerações e vive para o trabalho. Quando questionado por Mary sobre seu gosto por flores e por rosas, ele lhe explica que gosta de rosas, que as havia cultivado ali há muito tempo para a dona, apreciadora de flores, mas agora se encontra “no céu”, e que o jardim havia sido trancado. De acordo com Keyser (1983),

Assim como Martha, Ben é dado a falar com franqueza. [...] Mary é pega de surpresa e compara-o, assim como fez com Martha, com os servos nativos, que sempre faziam “salamaleques e se curvavam para ela, fosse lá por que motivo”, mas a rudeza de Ben também ajuda Mary tanto a se conhecer quanto a aprender a conhecer os outros. [...] foi Ben quem manteve vivo o jardim durante os dez anos em que permaneceu trancado. Também é Ben quem, junto com Martha, atíça a curiosidade de Mary sobre o jardim, mas se recusa a satisfazê-la, de modo a elevar, por meio da teimosia *dele*, a teimosa determinação da menina em procurar pelo jardim (KEYSER, 1983, p. 5-6).⁷⁸

Jerry Phillips vai além e explica aquilo que, na fala rude e na forma como o empregado lida com Mary, se torna bastante claro: que ele auxilia a desmorrar o ego déspota de Mary ao se recusar a servi-la, dando-lhe informações ou o caminho para o jardim. “Burnett abertamente afirma que os camponeses de Yorkshire não são de forma alguma servis como seus equivalentes indianos” (PHILLIPS, 1993, p. 184)⁷⁹. Diferentemente da família Sowerby, ao leitor não é dado conhecer qualquer intimidade de sua vida privada, e a personagem permanece na esfera do trabalho e do fiel serviço prestado à família Craven. Quando encontra o menino Colin pela primeira vez no jardim e o vê andar, olha para ele e diz com uma sinceridade inerente à sua personalidade que pensava, como era rumor entre os empregados da casa e a aldeia de Thwaite, que ele fosse um inválido. Ao ver o orgulhoso garoto se levantar e empertigar-se, exigindo-lhe respeito, demonstra novamente o servilismo incondicional a ele, mestre da casa de Misselthwaite, assim como Archibald Craven, pai de Colin.

Colin Craven é uma personagem de transformação, assim como Mary Lennox. O narrador estrutura *O jardim secreto* de forma bastante esquemática, em que na primeira metade do romance Mary desponta e se desenvolve, numa preparação para desempenhar seu papel na segunda parte do enredo, em que ela paulatinamente sai da cena principal e cede lugar a Colin, enquanto este passa pelo processo de convalescença não só física, mas social.

Colin Craven é o filho de Archibald Craven, senhor do solar de Misselthwaite, e da falecida mãe, irmã do pai de Mary, também falecido. Da mãe, tem os olhos grandes e

⁷⁸ Like Martha, Ben is given to plain-spokenness. [...] Mary is taken aback and contrasts him, like Martha, with the native servants who always “salameed and submitted to you, whatever you did.” But Ben’s bluntness, too, helps Mary both to know herself as others see her. [...] it is Ben who kept the garden alive during the ten years it was locked up. It is also Ben who, along with Martha, piques Mary’s curiosity about the garden but refuses to satisfy it, thus arousing by *his* contrariness all her stubborn determination to seek it out (KEYSER, 1983, p. 5-6).

⁷⁹ Burnett openly states that Yorkshire peasants are in no way as pliable as their Indian counterparts (PHILLIPS, 1993, p. 184).

castanhos, mas é da família e do contexto de seu nascimento que parece herdar seu temperamento irascível e mimado. Fruto de um amor incondicional, o pai não lhe dá atenção porque durante dez anos permanece em luto pela esposa, morta em um acidente ocorrido dentro do referido jardim. Assim, cresce trancado num quarto do solar, preso a uma cama não por incapacidade, mas porque o primo do pai, o Dr. Craven, aproveitando-se da fragilidade de Archibald e da falta de atenção que este dedica ao filho, espera ser ele o herdeiro das terras e da fortuna de Misselthwaite, e manter a crença de que Colin é frágil, doente e não sobreviverá à idade adulta é fator essencial em seu plano. O vilão, porém, não é um estereótipo completo, pois conforme Colin começa a se desenvolver, o médico passa a se conformar com a recuperação do primo de segundo grau e desiste de sua esperança de se tornar o senhor de Misselthwaite. Mesmo assim, durante todo o tempo, assim como Mary Lennox e assim como Kim, Colin é um órfão tanto da mãe, realmente morta, quanto do pai ausente. A esse respeito, Jerry Phillips comenta:

De *Jane Eyre* a *Oliver Twist* e de *David Copperfield* a *Heathcliff*, crianças órfãs são figuras-chave no mundo da narrativa oitocentista. A figura da criança órfã era tipicamente um comentário ideológico crítico acerca de questões de classe e gênero e gerava discursos sobre poder e justiça, propriedade e falta de liberdade. De um modo geral, o órfão figurava como uma metáfora para a instabilidade da identidade, a crise da representação, em certas relações sociais (PHILLIPS, 1993 p. 171).⁸⁰

Entendemos que o expediente de estabelecer Kim como órfão é essencial para estruturar a narrativa e criar o enredo de sua busca, fazendo do livro um romance de formação em um ambiente plenamente viril e com apelo inegavelmente masculino e aventureiro. Transformar Kim em um órfão fez com que ele se tornasse um simpático menino esperto que, tal como as personagens de Dickens, circula nas esferas sociais, mas não ultrapassa a linha daquilo que lhe cabe por direito de nascimento, num processo que lhe traz todas as formas possíveis de aprendizado e preparo para o seu futuro. O mesmo acaba ocorrendo com Mary, embora ela não atraia a simpatia imediata do leitor por ser arrogante. Seu contato com Martha, com Dickon e com o passarinho que revela a ela o caminho para o jardim secreto, bem como com a terra e as plantas e flores, faz dela uma menina mais forte, mais sadia e mais palatável

⁸⁰ From *Jane Eyre* to *Oliver Twist* and from *David Copperfield* to *Heathcliff*, child orphans are key figures in the world of nineteenth-century narrative. The figure of the child orphan was typically a critical ideological commentary on provocative issues of class and gender and the attendant discourses on power and justice, propriety and unfreedom. In fine, the orphan figured as a metaphor for the instability of identity, the crisis of representation, in certain social relations (PHILLIPS, 1993, p. 171).

ao gosto do leitor do gênero romanesco. O caso de Colin, porém, o fato de ser órfão não faz dele uma figura carismática como o pequeno Peep, como David, ou como Oliver, personagens emblemáticas da tradição dickensiana a quem a orfandade desperta empatia do público leitor. Antes, Colin é tão intragável quanto consiga ser:

Embora raramente o visse quando ele estava acordado, o pai vivia lhe dando todo tipo de coisas maravilhosas para ele se divertir. Mas parecia que nada o divertia. Todos os seus pedidos eram atendidos e ele nunca era obrigado a fazer nada que não quisesse fazer.

“Todo mundo é obrigado a fazer as minhas vontades”, disse ele, com indiferença. “Eu fico doente quando me zango. Ninguém acredita que eu vá sobreviver até ficar adulto” (BURNETT, 2013, p. 154).

O narrador expõe a personalidade difícil de Colin, que não conhece nada além da indiferença e da autocomiseração. Há, aqui, um paralelo entre a personalidade do garoto com a de sua prima, ao chegar ao solar, embora ela, também, não se relacionava com ninguém, desconhecia ordens recebidas e exercia o poder conferido a ela por *status* e por classe por meio dos desmandos, caprichos e agressões à sua aia, na Índia. Diferentemente dela, no entanto, Colin não é uma personagem criada para representar mudança e aceitação. Ao contrário, vem para reafirmar sua condição de senhor e de herdeiro do *status quo* no sistema vivenciado em Misselthwaite, e ainda que suavize, não deixa de exibir seu traço déspota por meio do orgulho e da reafirmação, pela enunciação, de que ele é o senhor do solar e de tudo na ausência do pai. Esta é a forma pela qual ele se expressa com Ben Weatherstaff quando o jardineiro os encontra no jardim, antes secreto, ao repreendê-lo por ser rude com Mary:

“Quando meu pai não está aqui, o seu patrão sou eu e você tem que me obedecer”, disse ele. “Este é o meu jardim. Não ouse dizer uma palavra sobre ele para ninguém! Agora desça dessa escada e vá até o caminho em frente ao muro. A senhorita Mary vai se encontrar com você lá e trazer você aqui. Eu quero falar com você. Nós não queríamos, mas agora você vai ter que saber do segredo. Venha rápido!” (BURNETT, 2013, p. 250).

Keyser (1983) recorre ao elemento psicológico para justificar a semelhança do comportamento de Mary e de Colin enquanto crianças desagradáveis. Para ela, Burnett os retrata deste modo porque elas são crianças desprovidas do amor de mãe, que não tiveram quem as guiasse e as educasse, que lhes ensinasse o significado do amor. Para a crítica, o tratamento dispensado por Mary aos serviçais indianos era algo desculpável porque o pai era

doente e a mãe era uma pessoa fútil que não queria sequer escutá-la chorando.⁸¹ No entanto, entendemos que a questão ultrapasse a barreira psicológica e se depare com as bordas do sistema de classes: se Mary consegue se transformar e sua representação muda, por que não a de Colin? A resposta reside, numa palavra, no fato de que Colin é o herdeiro e senhor de Misselthwaite, enquanto Mary goza de um *status* superior ao dos serviçais, semelhante ao do primo, embora esteja *abaixo* dele. Ela é branca, é inglesa nascida na Índia e recebeu uma educação inglesa. A sutileza da situação entre uma e outro está não só na questão do gênero – não podemos negar que ser mulher de alta classe significava, no início do século XX, tomar a frente da casa, tornar-se esposa, mãe e gerenciar uma casa e os empregados, e Mary eventualmente teria de ser preparada para isso –, mas na questão de que um é (ou virá a ser) o dono de tudo, e a outra não. Isso faz com que o narrador mude o ponto de vista da história e transfira o foco narrativo de Mary para Colin a partir da segunda metade do livro. “A partir daquele momento, Mary escorrega para o segundo plano até desaparecer inteiramente no capítulo final. O romance termina com o senhor de Misselthwaite e seu filho, Mestre Colin, cruzando o gramado diante dos olhares admirados dos empregados” (KEYSER, 1983, p. 9)⁸². A esse respeito, Dolan (2013) aborda a questão do desaparecimento não só de Mary, mas de Dickon, e aborda de modo mais explícito o fato de ser Colin o mestre e senhor herdeiro das terras de Misselthwaite:

A repetição da palavra “mestre” nestas linhas confirma que o enredo funcionou para restaurar os mestres de Misselthwaite a seus lugares – e para um correto entendimento das obrigações inerentes a ser mestre. Mas onde estão Mary e Dickon? Por agora, foram esquecidos; saíram de cena para deixar o foco recair sobre os mestres. [...] O prêmio de Mary por domar e ser domada é a marginalização. [...] De forma compreensível, *O jardim secreto* a subordina [...]. É Colin quem [...] recebe a recompensa por ser domado, recebendo mais linhas e maior visibilidade; mas ele também recebe reconhecimento social pela sua capacidade de ser um mestre, privilégio de quem é domador (DOLAN, 2013, p. 218).

⁸¹ Burnett seems to have intended to evoke sympathy for both Mary and Colin while at the same time portraying them as genuinely disagreeable children – children who treat others hatefully and are hated in turn because, having never known Love, they feel hatred for themselves; [...] Her mistreatment of the Indian servants, though shocking, seems excusable, since she has been left almost entirely to their care by an apathetic, invalid father and a vain, frivolous mother (KEYSER, 1983, p. 3-4).

⁸² From there on Mary slips into the background until she disappears entirely from the final chapter. The novel ends with the master of Misselthwaite and his son, Master Colin, crossing the lawn before their servants’ admiring eyes (KEYSER, 1983, p. 9)

Afora questões de gênero que estabelecem a relação domador-domada, Dolan explica qual é o lugar de Mary no final da história e a reviravolta que o enredo dá, até que Colin esteja em primeiro plano. Até que isso aconteça, porém, Mary tomará boa parte do enredo não só desenvolvendo a si mesma por meio de um processo de crescimento físico, psicológico e moral, mas ajudando seu primo a convalescer:

No início da sua relação com Colin, ela é a líder, e mesmo quando ele já é capaz de sair por aí, é ela que, num dia chuvoso, sugere a ele que explorem a casa. Quando nos deparamos com Colin pela primeira vez, ele é um inválido histérico, e seu pai, tal como nome ‘Craven’ significa [Covarde], é um homem fraco e covarde, ainda de luto após dez anos da morte da esposa e, ao se manter assim, negligencia o seu único filho (KEYSER, 1983, p. 9-10).⁸³

O comportamento de Colin com Ben é, na verdade, o ponto alto das interações que ele estabelece com os empregados da casa ao longo do romance. A certa altura, quando deseja deixar muito claro que não admite que se retire a presença de Mary ou de Dickon de dentro do solar e do seu quarto, ele faz questão de explicar como funciona o sistema da casa:

Colin franziu a testa.
 “Diga a ela para vir aqui”, disse ele. “Ela está no quarto aqui ao lado.”
 Mary foi chamá-la. A pobre Martha tremia dos pés à cabeça. Colin continuava franzindo a testa.
 “Você tem de fazer o que eu mando ou não tem?”, ele quis saber.
 “Tenho, sim, senhor”, respondeu Martha, com a voz trêmula e o rosto vermelho.
 “A Medlock tem que fazer o que eu mando?”
 “Tem, sim, senhor. Todo mundo tem, senhor”, disse Martha.
 “Bem, então, se eu mandar você trazer a senhorita Mary para conversar comigo, como é que a Medlock vai poder mandar você embora se ela descobrir?”
 “Por favor, senhor, não deixe que ela me mande embora”, implorou Martha.
 “Eu vou mandar a *Medlock* embora se ela se atrever a dizer uma palavra sobre uma coisa dessas”, disse o pequeno Sr. Craven, imperioso. “E ela não ia gostar nem um pouco disso, eu posso lhe garantir” (BURNETT, 2013, p. 168).

Apesar de Colin ser uma criança e de estar numa cama, o narrador se refere a ele como “o pequeno Sr. Craven”, num processo de conscientização do leitor de tal *status* em todos os

⁸³ Early in the relationship with Colin she is the leader, and even when he is able to run about, it is she who, on a rainy day, suggests that they explore his house. Colin, when we first meet him, is a hysterical invalid, and his father, as the name “Craven” signifies, is a weak and cowardly man, still mourning after ten years his dead wife and, in doing so, neglecting their living son (KEYSER, 1983, p. 9-10).

instantes possíveis no decorrer da narrativa. Sendo ele o Sr. Craven, embora pequeno, Colin tem plena consciência da divisão de classes e da sua posição social e econômica, e faz um uso perverso dela: se um empregado ousar contrariá-lo, ele tem o poder de dispensá-lo. Nesse sentido, a própria Martha expressa obediência a ele e o medo que sente de ser mandada embora. Mais do que isso, tão nova como ela é, expressa a realidade que todos os trabalhadores explorados conhecem e que vai além da relação da troca do trabalho pelo salário, porquanto exige a dedicação quase exclusiva do trabalhador ao trabalho. Ainda com relação ao poder exercido por Colin, Martha explica para Mary:

“[...] Eu vou perder o meu emprego, e aí o que é que a mãe vai fazer?!”
 “Você não vai perder o seu emprego”, disse Mary.
 “Ele ficou feliz de eu ter ido lá. Nós conversamos muito e ele disse que tinha ficado feliz de eu ter ido lá.”
 “Ele ficou feliz?”, perguntou Martha, desconfiada. “Tem certeza?” Océ não sabe como ele é quando fica aborrecido. Ele já tá grandinho demais pra chorar que nem um bebê, mas quando resolve fazer pirraça ele berra sem parar, só pra deixar todo mundo apavorado. Ele sabe que nós não é dono nem da própria alma” (BURNETT, 2013, p. 163-4).

Há, neste excerto, dois aspectos bastante interessantes a serem comentados. O primeiro se refere, sem dúvida, ao fato de Martha dizer com todas as letras que “nós não é dono nem da própria alma”. A esta altura, torna-se desnecessário referirmo-nos a conceitos de exploração, do papel da base e de como as crianças foram repetidamente exploradas durante a Revolução Industrial, bem como a forma como a sociedade inglesa resistiu à cessação do trabalho infantil e da escolarização da classe trabalhadora: isto já foi dito anteriormente e cabe a nós, aqui, sublinharmos o fato não de Martha ser uma mocinha trabalhando como empregada, como Davin (1996) ilustra em sua crítica social, mas de esta realidade ser tão marcada num romance do início do século XX, principalmente em *O jardim secreto*, geralmente lido como a última escapada arcádica inglesa, onde reina a perfeita comunhão da criança com a natureza. Entendemos, pois, que interpretar o romance somente deste ponto de vista seria, no mínimo, conveniente e repetiria o processo de empurrar para baixo do tapete da história as milhares de Marthas e os milhares de Colins que existiram através das décadas. Dito de outro modo, ao fazer com que Martha, a empregada iletrada, verbalize a condição de trabalho e a pressão sob a qual se encontra a classe trabalhadora do solar – reparemos que ela se refere a um “nós” e não a si mesma, somente –, ela materializa no discurso um sistema de classes, uma situação de trabalho e

uma ideologia que perdurava por séculos no país, da qual as crianças não eram poupadas. O segundo aspecto a notarmos reside na espontaneidade com que ela se refere ao comportamento do pequeno senhor do solar: ele faz birra e berra sem parar, quando contrariado, “só para deixar todo mundo apavorado”. Keyser (1983) expressa este paralelo entre o comportamento de Colin e de Mary:

Tal como Mary, Colin foi rejeitado pelo pai e se acostumou a escutar coisas terríveis sobre si mesmo, muitas das quais ele acredita. Ainda mais do que Mary, ele se tornou um tirano para aqueles que são pagos para atendê-lo. Tendo recebido tudo que solicitou, nunca forçado a fazer o que não quisesse, ele é objeto de pena, mas também de raiva e de nojo. Mas porque Mary também conseguiu ser tirana com ele apesar dos problemas, agindo como uma pequena *marrarâni* com a sua aia, e porque ela não tem medo de impor sua vontade aos outros, ela é capaz de fazer por Colin o que doutor algum e nem mesmo Dickon conseguem (KEYSER, 1983, p. 6).⁸⁴

De certo modo, este é o comportamento de Mary quando ela estava na Índia, e era por isso que ela agredia a aia. É graças ao comportamento impassível de Mary que ela consegue fazer com que Colin pare de sentir pena de si mesmo e reaja, de forma a recuperar a saúde e a vitalidade. É, no entanto, somente nos momentos de raiva que faz com que ele reaja e que ela assim processe. Mary não continua com o antigo comportamento no solar, porém, não só porque Martha usa a sua insubordinação causada pela ignorância da forma de se comportar com os patrões, mas porque há alguém mais mimado e mais irascível do que ela mesma, e este é o primo Colin. O narrador estabelece uma comparação bastante apropriada entre Colin e um *rajá* indiano ao qual Mary se refere em suas histórias sobre a Índia. Ainda que por trás do menino os empregados da casa mofem de seu comportamento e por acharem que ele tem a família real inteira na barriga, e não somente o rei, o próprio menino se compraz da comparação e assume para si o comportamento de *rajá*. Em certo momento, ele reproduz ações típicas de um *rajá*:

⁸⁴ Like Mary, Colin has been rejected by his father and has become used to overhearing terrible things about himself, many of which he now believes. Even more than Mary, he has become a tyrant to those who are paid to wait on him. Given everything he ever requested, never forced to do what he didn't wish, he is the object of pity but also of dislike and disgust. But because Mary has also played the tyrant out of misery, acting the little *ranee* to her *ayah*, and because she is not afraid to impose her will on others, she is able to do for Colin what no doctor or even Dickon can (KEYSER, 1983, p. 6).

“Mary”, disse Colin, virando-se para ela, “como é aquela frase que dizem na Índia quando você terminou de falar e quer que a pessoa vá embora?”

“Você diz: ‘Você tem a minha permissão para se retirar’”, respondeu Mary.

O rajá fez um gesto com a mão e disse: “Você tem a minha permissão para se retirar, Roach. [...]”

Como era um homem bem-humorado, ao sair para o corredor o Sr. Roach riu quase às gargalhadas.

“Eita, que jeitinho de lorde ele tem, não?”, comentou. “Dá a impressão que ele tem não só o rei, mas a família real inteira na barriga, com príncipe consorte e tudo!”

“É”, concordou a Sra. Medlock, “ele pisa em todos nós desde o dia em que descobriu que tinha pé e acha que foi para isso que a gente nasceu” (BURNETT, 2013, p. 233).

A observação da governanta Medlock é tão contundente quanto a de Martha: empregados nasceram para que fossem pisados pelo patrão, na concepção da classe dominante no contexto do romance. O comportamento de Colin acaba por reproduzir o de Mary, embora em contexto diverso do dela, pois ali ela passa de uma posição absolutamente dominante para o segundo lugar. O processo é observado por alguns críticos com relação à questão de gênero. Aqui, observamos particularmente o aspecto das relações de classe entre patrão e empregado, mas entre pessoas da classe dominante, e entendemos que a balança passa a pender para o lado oposto – o de Colin – à medida que ele recupera sua saúde. Dolan (2013) resume:

À medida que a história progride, Colin se torna menos tirano, mas mais consciente da sua condição de mestre. “Eu sou seu mestre”, ele lembra a Ben Weatherstaff, “quando meu pai está longe. E você deve me obedecer. Este é o meu jardim. Não ouse dizer uma palavra a respeito disso!” (131) [...] é um conforto ao empregado, presumivelmente, quando o mestre executa seu papel de mestre. Ao se tornarem mais civilizado e consciente da presença de outros, os subordinados de Colin e de Mary, incluindo a família Sowerby e Ben Weatherstaff, se dedicam a ajudá-los (DOLAN, 2013, p. 215-6).⁸⁵

Colin se refere, nesta passagem, ao fato de Ben repreender Mary por descobrir que ela havia entrado no jardim, e também ao fato de que ele, Colin, deseja que ninguém saiba do segredo que ele, Mary e Dickon, e agora Ben, sabem: de que não só o jardim está vivo, como

⁸⁵ As the story progresses, Colin becomes less tyrannical but more masterful. “I’m your master,” he reminds Ben Weatherstaff, “when my father is away. And you are to obey me. This is my garden. Don’t dare to say a word about it!” (131) [...] It is a comfort for the servant, presumably, when the master is masterful. As Colin and Mary both become more civil to and aware of others, their subordinates, including the Sowerby family and Ben Weatherstaff, devote themselves to helping them (DOLAN, 2013, p. 215-216).

é cuidado pelas crianças, à revelia da vontade de Archibald Craven. Jerry Phillips observa a interação não só entre as crianças e Ben, mas entre as crianças e o jardim mantido em segredo, e afirma que, enquanto terapia social utópica, há naquele espaço uma estabilidade política nas relações equilibradas entre a elite e seus empregados, e que se trata mais de uma questão de disciplina do que de despotismo. “Inferências alegóricas, então, levam-me a afirmar que o sonho de McMillan de usar o jardim para tirar as crianças da classe operária dos cortiços, se torna, no romance de Burnett, o sonho de usar o jardim para colocar o jovem cavalheiro de volta ao coração da casa grande” (PHILLIPS, 1993, p. 180) ⁸⁶.

Como vemos, embora haja a figuração, em primeiro plano, de crianças transformadas pelas benesses da natureza em um ambiente utópico como o jardim, em meio à natureza das chancas de Yorkshire em *O jardim secreto*, o romance não deixa de evidenciar, na própria representação das crianças, as relações de classe entre patrão e empregado, de forma a mostrar que mesmo no espaço aparentemente utópico, reina o sistema muito bem engrenado entre base e superestrutura.

De forma semelhante, *Kim* depende do espaço indiano para ser construído – não das grandes cidades e bazares, porquanto estes comparecem como lugares de passagem em que os grandes negócios para a metrópole são arquitetados, mas dos campos e estradas, bem como das montanhas do Himalaia, para onde Kim e o lama tibetano seguem já próximos ao final da jornada em busca da salvação do monge e do boicote dos planos dos espões estrangeiros contra o governo inglês no Punjab. Deste modo, fica estabelecido um paralelo na imagem do espaço utópico, onde a criança branca exerce, por força cultural, ideológica, política e racial, o domínio do senhor sobre o dominado (que, em *Kim*, é também o nativo). Jerry Phillips explica a premissa de que o ambiente determina a personagem e que, nesse sentido, a classe, a região e a nacionalidade são vistas como parâmetros de consciência e *O jardim secreto*.⁸⁷ Esta afirmação nos parece, contudo, ser também válida para *Kim*, porque Kipling parece construir da forma complexa como vimos uma personagem em busca de si, de seu lugar e da busca do seu monge, e que o faz de acordo com as benesses recebidas por seu lugar único de “híbrido” de *sahib* com a condição de branco e irlandês e, assim, servir à sua fruição, às descobertas e aos propósitos ingleses. *Kim* expressa de forma bastante explícita não uma estrutura de

⁸⁶ Thus, as Utopian social therapy, the secret garden implies that political stability, balanced relations between elites and their domestic subordinates, is more at home in discipline than in despotism. [...] Allegorical inferences, therefore, lead me to assert that McMillan’s dream of using the garden to take the slums out of working-class children, becomes in Burnett’s novel, a dream of using the garden to put the young, gentleman back into the heart of the great house (PHILLIPS, 1993, p. 180).

⁸⁷ *The Secret Garden* is premised on the idea that environment determines character; class, region, and nationality are seen as the parameters of consciousness (PHILLIPS, 1993, p. 181).

sentimento, algo não palpável, mas uma situação bastante crítica vivida pela Grã-Bretanha no início do século XX. Naquela época, tornava-se crítico o crescimento exponencial da vinda de imigrantes das colônias britânicas para as ilhas, principalmente para a Inglaterra, causando a superpopulação urbana e o decorrente descompasso entre o ritmo de instalação dessas pessoas em Londres, por exemplo, e as medidas políticas, sanitárias e econômicas, dentre outras, para evitar o aumento da violência e da criminalidade como produto da marginalização:

Uma clara exposição do que o *establishment* britânico pensava sobre os pobres urbanos foi dada pelo Lorde Rosebery num discurso na Universidade de Glasgow em 1900. O tema dele era o “problema de raça” na Grã-Bretanha: isto é, como melhorar a raça imperial. Rosebery tinha a firme convicção de que isso somente poderia ser feito em áreas rurais e não nas cidades: ‘Nas grandes cidades, nas favelas e cortiços que subsistirão, não se pode criar uma raça imperial. Mal se pode produzir nada naqueles ninhos malignos de crime e de doença, além de uma prole condenada desde seu nascimento à miséria e à ignomínia (citado em Richards, 33) (PHILLIPS, 1993, p. 190).⁸⁸

A situação persistiu durante os primeiros anos do século XX, e em 1911, quando *O jardim secreto* veio a público, a situação ainda não havia mudado, de forma que as iniciativas de Margaret McMillan e de Baden Powell, por exemplo, viessem em socorro desta imagem idílica de que somente o campo pudesse “salvar”, por meio da criança e da sua formação disciplinar, toda uma nação que já não encontrava a mesma força para comandar as colônias como antes havia feito.

Da mesma forma, tanto em *O jardim secreto* quanto em *Kim*, para cada personagem principal – Mary, Colin e Kim – há uma trajetória de descoberta não só de ser criança ou de que lugar ocupa na ordem das classes e do sistema, mas no próprio senso de pertencimento. Mary se desloca e perde seu senso de pertencimento tão cedo sai de sua casa indiana e viaja para Misselthwaite. Quando chega ao solar, ela se sente ao mesmo tempo estranha, mas dona do lugar, porque desconhece que, além do tio ausente, haja outro “senhor” na casa. Ao mesmo tempo, ela estranha o ambiente interno, com todos aqueles quartos lúgubres e fechados, que furtivamente explora, e se rende aos encantos “naturais” das charnecas de Yorkshire, por

⁸⁸ A clear exposition of what the British establishment thought about the urban poor was provided by Lord Rosebery in a speech at Glasgow university in 1900. His subject was Britain’s “race problem”: that is, how to improve the imperial race. Rosebery was adamant that this could only be achieved in rural areas and not in the cities: “In the great cities, in the rookeries and slums which shall survive, an imperial race cannot be reared. You can scarcely produce anything in those foul nests of crime and disease but a progeny doomed from its birth to misery and ignominy” (qtd in Richards, 33) (PHILLIPS, 1993, p. 190).

sugestão da empregada Martha e por se sentir atraída pelo “mistério” do jardim trancado e de local desconhecido. À medida que ela descobre o jardim e começa a se desenvolver, passando a resolver seus conflitos com relação à cultura, à ideologia e à relação entre as classes, no que diz respeito à Índia e à Inglaterra, Mary Lennox se torna quase senhora desse espaço idílico que é o jardim. É ali, afinal, que ela se sente mais livre, mais ativa e com o poder de fazer as coisas florescerem e virem à vida. Phillips afirma que a questão de pertencimento é sentida em todo lugar no texto e que o fato de uma elite ser reconhecida por um subordinado como pertencente ao mesmo agrupamento cultural configura um *status* de legitimidade política.⁸⁹ Dizendo de outro modo, ainda que o espaço idílico da natureza do jardim secreto esteja em primeiro plano como mola propulsora do desenvolvimento da protagonista, o fato de os empregados da casa a reconhecerem como a menina branca que veio e é parente do senhor Craven lhe confere o confortável lugar e a liberdade de ação que somente será tirada dela por seu primo Colin. Este busca sua identidade como senhor do solar, e é por meio de sua supremacia não só sobre os empregados – como Medlock, Martha e Ben Weatherstaff –, mas sobre sua própria prima, que encontra a si mesmo. A explicação de Dolan (2013) resume bem a mudança de *status* entre um e outro:

Enquanto Colin levanta de sua cama e de sua cadeira de rodas rumo à condição de mestre, Mary desce de seu *status* de uma imperiosa menina *sahib*. Ela entra em Misselthwaite como exilada da Índia e como órfã. Ela ocupa um *status* maior do que os empregados do solar, mas ela não é, como Archibald ou Colin Craven, a senhora do solar. Ela é uma convidada e uma agregada. Sua descida é parte do processo pelo qual Mary se torna cheinha, corada, mais aquecida, e mais admirável (DOLAN, 2013, p. 216).⁹⁰

Da relação entre os primos e os empregados, resta a consciência de que uma família pobre como a de Martha, de Dickon, de sua mãe Susan e de tantos irmãos, com quem passam a se relacionar esporadicamente, não podem oferecer de forma costumaz alimentos que lhes saciem a fome enquanto estão no jardim secreto e, graças a Dickon, que conhece todos os recantos das terras de Misselthwaite e da região, acabam encontrando um meio de se

⁸⁹ The issue of belonging is felt everywhere in the text. For an elite to be recognized by a subordinate as belonging to the same cultural grouping clearly confers upon elite *status* an air of political legitimacy (PHILLIPS, 1993, p. 184).

⁹⁰ Whereas Colin ascends from his bed and wheelchair and into mastery, Mary descends from her *status* as an imperious “Missie Sahib.” She enters Misselthwaite as an exile from India and as an orphan. She is of a higher *status* than the servants in the manor but she is not, like Archibald or Colin Craven, a master. She is a guest and a ward. Her comedown is part of the process by which Mary becomes plump, rosy, warmer, and more likeable (DOLAN, 2013, p. 216).

alimentar sem depender dos Sowerby e, portanto, sem sentirem culpa por tirarem de uma família já miserável o alimento que faria falta a eles:

Esse foi o início de muitas agradáveis surpresas do mesmo tipo. Por fim, eles acabaram despertando para o fato de que, como a Sra. Sowerby tinha catorze pessoas para alimentar, talvez não dispusesse de comida suficiente para satisfazer dois apetites extras todos os dias. Então, pediram a ela que lhes deixasse mandar dinheiro para comprar coisas.

Dickon fez a estimulante descoberta de que no bosque próximo ao jardim, onde Mary o encontrara tocando flauta para os bichos do mato no dia em que eles se conheceram, havia um buraco pequeno mas fundo onde era possível construir uma espécie de forno com pedras, para assar ovos e batatas. Ovos assados eram um luxo que Mary e Colin ainda não conheciam, e batatas bem quentinhas, com sal e manteiga fresca, eram um manjar digno de um rei da floresta, além de proporcionarem uma deliciosa sensação de saciedade. Eles podiam comprar tantas batatas e ovos e comer quantos quisessem, sem sentir que estavam tirando comida da boca de catorze pessoas (BURNETT, 2013, p. 281-2).

De forma diversa, Kim não depende da descoberta de ninguém, porque ele representa, num único personagem, o *sahib* e o nativo que sabe se virar em qualquer lugar e em qualquer cidade da Índia e, esteja onde estiver, jamais passa fome ou sede.

Romances como *Kim* e *O jardim secreto* foram, desde seu lançamento, reconhecidos como obras literárias e lidos como tal – embora o primeiro tenha caído no ostracismo durante muito tempo por conta de um conteúdo defensor do *establishment* inglês sobre a identidade indiana –, e ao mesmo tempo em que são tão diferentes das obras infantis e juvenis contemporâneas como as de Beatrix Potter (*Petter Rabbit* [*O Coelho Peter*] e outros), de J. M. Berrie (*Peter Pan*) e de Kenneth Grahame (*The Wind in the Willows* [*O Vento nos Chorões*]), não deixam de representar de forma bastante eficaz não só a infância da classe trabalhadora britânica, mas a relação entre patrão e empregado e a forma de venda de serviços entre base e superestrutura que sustentou o modelo econômico à época. Vejamos, a seguir, um exemplo diverso de literatura infantil e juvenil inglesa contemporânea a estas obras, ambientada tanto em Londres quanto no campo, e que traz uma situação social que, literariamente, nos parece única neste âmbito: a mobilidade social para baixo, na qual uma família passa a depender do fruto do trabalho da mãe para poder sobreviver. Falamos de *Os meninos e o trem de ferro*, de Edith Nesbit.

II.2 - Um caso de mobilidade social “para baixo”: representação de infância, criança e classe social em *Os meninos e o trem de ferro*, de Edith Nesbit

A literatura produzida para crianças e jovens na primeira década do século XX, na Grã-Bretanha, era amplamente publicada e consumida – desde romances encadernados e já bem conceituados, até revistas e folhetins. A escritora Edith Nesbit era, junto com Rudyard Kipling e Beatrix Potter, dentre uma vasta gama de autores consagrados, uma das escritoras que se dedicava à produção de livros para crianças.

No entanto, diferentemente de Potter, que escrevia histórias de animais que falavam e assim traduziam pequenas aventuras e peraltices, como *O Coelho Petter*, ou de Kipling, que instigava em seus escritos o espírito civilizador e imperialista britânico, como o fez em *Kim*, o trabalho de Nesbit ficava num meio-termo em que o ambiente é sempre nostálgico, recorrendo aos áureos tempos de sua própria infância vitoriana, mas que não deixava de trazer a temática social, econômica e política à baila, colocando em xeque a pergunta: até que ponto uma literatura para crianças e jovens daquele período reafirmava a construção da infância sacralizada, que não conhecia a desestrutura familiar, a falta de dinheiro, o sexo e a morte, ou contestava esta concepção?

Na aurora do século XX, a sociedade em que Nesbit vivia contava, segundo o historiador Troy Boone (2005), com um terço de sua população abaixo de quatorze anos completos. O quadro era de jovens trabalhadores ou de meninos e meninas sendo treinados em escolas para serem a próxima geração de operários qualificados para as fábricas. O quadro que Eileen Wallace (2010) coloca isso de forma bastante clara:

[...] havia a necessidade de que a maioria das crianças contribuísse com renda para auxiliar no sustento da família, desde muito cedo, ou que ajudassem em casa para liberar outros membros da família – como a mãe, por exemplo – para trabalharem fora de casa. A ideia de que a infância seja um estágio separado antes da idade adulta podia estar se enraizando na classe média, mas esse era um luxo que a maioria das famílias operárias não podia ter. Quanto mais pobre a família fosse, menos tempo havia para qualquer espécie de infância livre de responsabilidade para com a família. Em 1890, um pai na cidade de Tewin explicou ao professor que ele mantinha o filho longe da escola para ajudá-lo na fenação porque “a criança pode ganhar um dinheirinho. Somos muito pobres e infelizmente precisamos disso” (WALLACE, 2010, p. 7).

Do mesmo modo, o trabalho clássico de Edward Thompson afirma que o modelo de trabalho infantil se perpetuou na segunda metade do século XIX:

[...] a economia familiar característica do sistema doméstico perpetuou-se de certo modo na fábrica. O salário das crianças era um componente essencial dos vencimentos da família. Em muitos casos, embora não na maioria, o fiandeiro ou o trabalhador adulto podia ser parente da criança que contratava (THOMPSON, 2004, v. 1, p. 211).

Este era o quadro de crianças inglesas: não eram exatamente maltratadas, mas tinham de trabalhar, e ainda que estudassem – porque “um grupo muito diversificado de filantropos, políticos, radicais da classe trabalhadora, jornalistas, funcionários públicos, industriais, inspetores de fábrica e professores contribuíram de várias formas para impor uma concepção “moderna” de infância” (HEYWOOD, 2004, p. 185) – elas compunham o quadro de trabalhadores que moviam o país e, mais tarde, viriam a alimentar as trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial.

Havia, é claro, a classe dominante, e para elas os livros moldavam a ideologia da criança perfeitamente boa, laboriosa e amigável: o tipo de criança que os românticos, baseados em Rousseau, ajudaram a propagar em meio ao caos da transformação social europeia que até hoje influencia nossas vidas.

É nesta camada social que se situam as personagens infantis de *Os meninos e o trem de ferro* (*The Railway Children*), originalmente publicado em capítulos em 1905 e, então, publicado sob forma de livro em 1906. Roberta (cujo apelido é Bobbie), Peter e a pequena Phyllis são filhos de um funcionário do governo e de uma dama inglesa e moram num típico bairro de classe média londrina, quando o pai de repente se ausenta da família, sem maiores explicações dadas às crianças, e a mãe se vê obrigada a mudar para uma casa no campo onde deixa o cuidado da casa a uma empregada e às crianças enquanto escreve incessantemente para de sua produção literária obter o sustento de sua família. A diferença é colocada logo nas primeiras páginas do romance:

Mamãe não gastava todo o tempo dela fazendo visitas chatas a senhoras chatas, e ficando preguiçosamente sentada esperando que senhoras chatas viessem visitá-la. Ela estava quase sempre ali pronta para brincar com as crianças, e para ler para elas, e ajudá-las com o dever de casa. Além disso, ela costumava escrever histórias para elas enquanto estavam na escola, e lê-las em voz alta após o chá, e ela sempre inventava poeminhas engraçados

para o aniversário delas e outras ocasiões importantes, como o batizado dos novos gatinhos, ou a redecoração da casa de bonecas [...].

Estas três crianças eram sortudas porque sempre tiveram tudo de que precisavam: roupas bonitas, boas lareiras, um adorável quarto de brincar com montes de brinquedos, e um papel de parede da Mamãe Gansa. Elas tinham uma babá muito boazinha [...]. Elas também tinham um pai que era perfeito – nunca estava bravo, irritado, nunca era injusto e sempre estava pronto para brincar – ao menos, quando ele não estava pronto, sempre tinha uma excelente razão para isso, e explicava o motivo às crianças de modo tão interessante e engraçado que elas tinham certeza de que ele não tinha culpa (NESBIT, 2007, p. 13-4)⁹¹.

Esta cena é idílica e contrasta bastante com o quadro retratado por Wallace e por Thompson, por exemplo. Para que se chegasse nele, a concepção de infância foi cada vez mais estratificada e reduzida, até que crianças de um país inteiro – e, logo, de outros países – aprendessem este modelo como representação social de infância e de família. Ele é, na verdade, reflexo das suas próprias condições de produção. O historiador Eric Hobsbawm explica, em *A era do capital*, que a unidade básica da família burguesa “era uma autocracia patriarcal e um microcosmo da espécie de sociedade que a burguesia como classe [...] denunciava e destruía: uma hierarquia de dependência social” (HOBSBAWM, 1995, p. 331). Dito de outro modo, equivale a dizer, salvas das devidas proporções, que a família burguesa era a representação em miniatura da sociedade burguesa, em que há um chefe para mandar, um coordenador para supervisionar, e operários passivos para obedecerem.

Esta cena reafirma, por exemplo, o comentário que o Professor Hugh Cunningham tece sobre a figura do pai e da mãe na família:

O que seria, então, do papel desempenhado pelos pais? Eles já não eram mais necessários, como o haviam sido na organização doméstica puritana, em que dirigiam as coisas. [...] as mães, por outro lado, eram muito mais orientadoras espirituais das crianças. Para preencher a necessidade desse papel deixado vazio, os pais passaram a ver a casa muito mais como um lugar onde podiam relaxar das pressões do dia-a-dia do trabalho e do mundo – um paraíso num mundo sem coração. Seus filhos agora podiam diverti-los; eles mesmos podiam descer do pedestal e rolar no chão com as crianças.

⁹¹ Mother did not spend all her timer in paying dull calls to dull ladies, and sitting dully at home waiting for dull ladies to pay calls to her. She was almost always there, ready to play with the children, and read to them, and help them to do their home-lessons. Besides this she used to write stories for them while they were at school, and read them aloud after tea, and she always made up funny pieces of poetry for their birthdays and for other great occasions, such as the christening of the new kittens, or the refurnishing of the doll's house [...]. These three lucky children always had everything they needed: pretty clothes, good fires, a lovely nursery with heaps of toys, and a Mother Goose wallpaper. They had a kind and merry nursemaid [...]. They also had a father who was just perfect – never cross, never unjust, and always ready for a game – at least if at any time he was *not* ready, he always had an excellent reason for it, and explained the reasons to the children so interestingly and funnily that they felt sure he couldn't help himself (NESBIT, 2007, p. 13-4).

Certamente, havia pais que sequer chegavam perto de preencher este ideal, mas isso era inegavelmente um ideal, dos anos 1830 aos anos 1880 (CUNNINGHAM, 2006, p. 142).

A autora coloca, tal como Cunningham exemplifica, um núcleo familiar em que a mãe é a orientadora familiar e o pai, provedor patriarcal, chega a casa e brinca com seus filhos sempre que pode, ou trata-os dignamente e explica-lhes os motivos pelos quais não pode fazê-lo, quando é o caso.

Esta, entretanto, é a concepção que Nesbit questiona neste livro. Ela mesma filha de uma mulher que durante anos proveu o sustento da casa, Nesbit tece algumas considerações oriundas de sua concepção política e social alinhada com a ala esquerda, pois “tal como seu marido, Edith se tornou socialista [...]. Os Blands [Bland era o sobrenome do marido de Edith] foram membros cofundadores da Sociedade Fabiana. [...] Edith estava no Comitê Panfletário [...]” (CARPENTER & PRICHARD, 1984, p. 372).

Ao colocar, de início, a ausência do pai no romance, a autora desloca o papel principal da família para a mãe, que não é denominada, mas passa a ser Mãe ou Mamãe, como representação social generalizada das mães que, em situação semelhante, se viram no papel de provedoras familiares. A mudança nas relações familiares e na interação com os filhos muda, então, por conta da necessidade premente de dinheiro:

Durante todo o tempo, Mamãe esteve ocupada escrevendo. Ela costumava enviar uma boa quantidade de envelopes azuis compridos contendo histórias dentro deles – e um grande número de envelopes de cores e tamanhos diversos chegava para ela. Algumas vezes ela suspirava quando abria um e dizia: -- Outra história que volta. Ah, meu Deus, ah meu Deus! – e então as crianças sentiam muito por aquilo.

Mas algumas vezes ela sopesava o envelope e dizia: -- Que bom! Eis um editor sensível. Ele aceitou a minha história e esta é a prova disso. [...] sempre que um editor era sensível, havia doces de suspiro para o chá (NESBIT, 2007, p. 54)⁹².

⁹² Mother, all this time, was very busy with her writing. She used to send off a good many long blue envelopes with stories in them – and large envelopes of different sizes and colours used to come to her. Sometimes she would sigh when she opened them and say – ‘Another story come to roost. Oh dear, oh dear!’ and then the children would be very sorry.

But sometimes she would wave the envelope in the air and say – ‘Hooray, hooray. Here’s a sensible editor. He’s taken my story and this is the proof of it.’ [...] Whenever an editor was sensible, there were buns for tea (NESBIT, 2007, p. 54).

Edith Nesbit baseou-se amplamente em sua experiência de vida para compor esta personagem da mãe. Carpenter e Prichard (1984) relatam o conturbado relacionamento com o marido infiel, os filhos, tanto tidos quanto adotados, o envolvimento com a política no que era o antecessor do Partido dos Trabalhadores inglês, as reuniões com os amigos em casa e a intensa produção literária entre os anos 1880 e 1913 – tudo isso permeado pela necessidade financeira:

Apesar do êxito, ela sentia que precisava escrever o mais que pudesse, como sempre, por causa do dinheiro. [...] ela estava então “cansada de trabalhar”, mas ainda sofria a pressão da falta de dinheiro. [...] ela hospedava gente em casa em troca de pagamento e vendia frutas e flores do jardim. Em 1915 ela foi premiada com uma pensão civil em reconhecimento de seus serviços literários (CARPENTER & PRICHARD, 1984, p. 373).

Como vimos na cena dos suspiros, a Mãe depende essencialmente de seu sucesso literário – este, oriundo de um trabalho essencialmente dependente de seu capital cultural – até mesmo para comemorar com as crianças e dar a elas um pouco das regalias a que estavam acostumadas. Porque, em vez de quartos de brincar, de um cachorro e de um pai presente, as crianças agora contam com raras ocasiões de brincadeira com a mãe e passam o tempo todo vendo os trens que passam na estrada de ferro localizada próxima ao chalé em que moram, ou na própria estação de trem – advindo daí o título do livro.

O trem é, assim como a estrada de ferro, o túnel, a estação e os funcionários que nela trabalham, o mundo social das crianças que não estão na escola e estudam em casa. Este conjunto dá a elas as interações sociais com outras classes sociais – desde o distinto senhor que viaja diariamente no trem, que vêm a conhecer, e que eventualmente ajuda a solucionar as grandes dificuldades das crianças que surgem no enredo, até o pobre e orgulhoso Sr. Albert Perks, que teima em recusar os presentes que as crianças angariam no vilarejo para com eles o presentear pelo aniversário, porque era pobre, mas se orgulhava de nunca ter pedido caridade ou de ter precisado dos outros.

O capítulo sobre o orgulho de Perks reflete, como vemos, dois aspectos importantes na formação social inglesa. O primeiro diz respeito ao fato de a maioria dos pobres da classe operária depender sistematicamente da igreja ou das sociedades beneficentes para conseguirem sobreviver, dadas as condições degradantes dos subempregos a que se submetiam e aos salários ínfimos que recebiam, como Thompson relata no segundo volume de *A Formação da classe operária inglesa*. O segundo aspecto, porém, revela uma opinião da

elite bastante enviesada sobre o pobre: ele é orgulhoso e, por isso, recusa auxílio de ninguém. Esta fala é colocada na voz da Mãe que, consciente deste “fato”, previne seus filhos para que tenham tato ao lidar com o amigo quando fosse ocasião de presentear-lo. A questão, porém, é que se trata de um espelho de uma crença: ela, nascida uma dama de sociedade, é tão orgulhosa quanto ele, e repreende os filhos porque estes pedem ajuda a um “estranho” (o distinto senhor do trem) para arcarem com as despesas da recuperação da séria gripe que a mantém acamada por alguns dias. Ela explica-lhes, então, que são pobres, mas que nem por isso vão sair e pedir ajuda aos outros.

A mobilidade social que leva a família para baixo é, no entanto, levada mais a sério quando as crianças começam a sentir literalmente na pele o que significa serem pobres e terem de morar numa casa no interior, sem poderem acender a lareira quando bem querem. Molhadas pela chuva de verão, pedem à mãe, que está no quarto escrevendo, para que acendam o fogo em pleno verão inglês:

-- O que foi? – perguntou Mamãe, de dentro do quarto.
 -- Mãe, -- disse Bobbie, -- será que eu não poderia acender a lareira? Eu sei fazer isso.
 E a mãe disse: -- Não, meu amorzinho. Não devemos acender a lareira em junho – o carvão é tão caro. Se estiver com frio, vá brincar no sótão. Isso irá aquecê-la.
 -- Mas, Mãe, a gente usa tão pouco carvão para acender a lareira...
 -- É mais do que podemos bancar, querida, -- disse a mãe, carinhosamente. – Agora vá correr, com seus irmãos – estou terrivelmente ocupada!
 -- A Mamãe está sempre ocupada agora, -- disse Phyllis, sussurrando para Peter. (NESBIT, 2007, p. 44)⁹³.

A saída encontrada por Peter, em sua aparente inocência, é “descobrir” uma mina de carvão e dali extrair toda a carga de que precisam para se manterem aquecidos. O que sucede é que o menino passa sistematicamente roubar pequenas quantidades de carvão do depósito da estação de trem do vilarejo, até que finalmente é pego pelo controlador, que o repreende e explica-lhe, numa inesquecível lição de moral, que ele está cometendo um delito. A mãe dos meninos não chega a saber do ocorrido, mas eles não se esquecem – porque as meninas ficam

⁹³ ‘Well, what is it?’ asked Mother from inside.

‘Mother,’ said Bobbie, ‘mayn’t I light a fire? I do know how.’

And Mother said: ‘No, my ducky-love. We mustn’t have fires in June – coal is so dear. If you’re cold, go and have a good romp in the attic. That’ll warm you.’

‘But, Mother, it only takes such a very little coal to make a fire.’

‘It’s more than we can afford, chicken-love,’ said Mother, cheerfully. ‘Now run away, there’s darlings – I’m madly busy!’

‘Mother’s always busy now,’ said Phyllis, in a whisper to Peter (NESBIT, 2007, p. 54).

caladas, mas o tempo todo têm consciência do erro do irmão e não o repreendem porque não querem constrangê-lo. Quando a situação entre os três finalmente se esclarece, Peter confessa que, no fundo, sabia que era errado, mas que a necessidade era muita e o carvão não parecia, antes que lhe explicassem, custar tanto assim para a companhia da estrada de ferro.

Como é de se esperar, *Os meninos e o trem de ferro* é repleto de situações sociais e econômicas relevantes do ponto de vista literário e social. As cenas colocadas aqui dão conta de ilustrar que o trabalho de Edith Nesbit se diferenciou de outros porque, embora nostálgico e acentuadamente *mainstream*, começa a trilhar o caminho da mudança da concepção de infância e de criança na literatura face às transformações relativas à classe social que a Inglaterra sofria e que, então, refletia-se na literatura que ajudava a formar aqueles que viriam a ser seus cidadãos.

II.3 – Formando a identidade nacional brasileira em livros para crianças: *Saudade*, de Tales de Andrade

A literatura infantil e juvenil inglesa nasceu não só da evolução educacional e da necessidade de haver materiais para as crianças lerem, mas produto de um conjunto de fatores culturais, políticos, ideológicos e econômicos que levaram não só à criação de materiais e à importação de leituras de países como Alemanha e França, mas à criação de um nicho editorial que favorecesse a ampliação deste mercado e auxiliasse os grupos de interesse a pressionarem o governo e a indústria para que até mesmo as crianças dos operários – quando não elas mesmas fossem as operárias – pudessem estudar. SILVA (2010) recorre aos estudos de Regina Zilberman para explicar ao leitor a existência de uma forte ligação entre a obrigatoriedade do estudo da classe operária e a ampliação do mercado editorial para o público infantil e juvenil:

As raízes históricas do gênero remetem à ascensão da burguesia, à formação da família nuclear burguesa e à centralidade da instituição escola no desenvolvimento da *era pedagógica*. Regina Zilberman (1981) relata que foi por causa dos alunos da classe operária que o ensino se tornou obrigatório na Europa do século XIX. A escola passou a adotar uma nova feição, tornando-se uma instituição acessível e aberta a todos os grupos sociais. A exemplo do ideário do século das luzes, era preciso formar um novo homem: racional, letrado e de espírito científico (SILVA, 2010, p. 49).

A autora, com razão, sublinha o termo “era pedagógica”, pois foi graças à série de leis (citadas no Capítulo I) que houve a redução da jornada de trabalho, o aumento da idade mínima para o operariado e a criação dos vários tipos de escolas já vistos neste estudo. Também compreendemos que, embora o movimento partisse de grupos filantrópicos, de religiosos e de sanitaristas, fazia-se mister criar uma geração de trabalhadores que pudessem ser minimamente capazes de seguir um script de atividades e passasse a se especializar numa determinada fase da produção do material, e que para isso ele precisaria, em princípio, saber ler e compreender as ordens e os manuais do maquinário com o qual lidava. Como nos explicam Lajolo e Zilberman (1992), embora houvesse uma tradição de contos orais e de contos populares, bem como dos contos de fadas e de histórias para crianças criadas em outros países, o contexto social e econômico foi a mola propulsora desta evolução:

Contudo, os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão desta deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo social e econômico que influíram na determinação das características adotadas.

[...] O êxodo rural fez inchar as cidades, incrementou o comércio e incentivou meios de transporte mais avançados. Porém, mão-de-obra abundante significa falta de empregos, e os dois fatos, reunidos, produziram o marginal alojado na periferia urbana, os cinturões de miséria e a elevação dos índices de criminalidade.

À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto o crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização, por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias norte-americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento (LAJOLO & ZILBERMAN, 1992, p. 16).

A Europa e os Estados Unidos presenciavam, a um só tempo, a rápida transformação, no século XIX, de sua população e do mercado com o qual trabalhava. Se, por um lado, formavam-se os cinturões de miséria urbana, por outro acentuava-se o contraste na esfera privada das classes mais abastadas, numa tradição secular já explicada por Ariès e que garantia a estes núcleos não só a garantia de saúde e de roupas, brinquedos e cuidados domésticos, mas a chance de uma educação de qualidade, de sorte que pudessem se tornar doutores e educadas damas de sociedade. Esse processo não se deu de forma simples e

tampouco rápida. Viviana Zelizer (1985) nos explica que houve um processo de sacralização da criança, e esta passou paulatinamente de fonte de renda a fonte de investimento emocional e financeiro da família. Para isso, a família passou a dividir suas “tarefas”, e enquanto o pai ficou no encargo de trabalhar e prover o sustento familiar, à mãe coube a responsabilidade da gerência da vida doméstica, num processo que passou a legitimar, como explicam Lajolo e Zilberman (1992) a estrutura familiar burguesa e a transformar a criança na maior beneficiária deste sistema. “A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida, porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1992, p. 16-7).

No Brasil, o contexto de formação da literatura infantil e juvenil chegou mais tarde, com feição europeizada e, se comparada aos séculos de formação na Europa, transformou-se rapidamente. Nazira Salem (1970), que publicou uma pesquisa sistematizada da literatura infantil e juvenil no Brasil, explica os primórdios do que havia no país:

Pouco depois do “Emílio” – de Rousseau; da “Obra Elementar” – de Basedow; do “Leonardo e Gertrudes” – de Pestalozzi, surgiu a obra de **Arnaud Berquin: uma série de contos infantis em doze volumes** – de 1782 a 1783 – com o título: **“O Amigo das crianças”**. Entre eles encontramos: “Emília”; “O livro das famílias”; Biblioteca das aldeias”; “Leitura para crianças”; “O bom filho”; Valentino” etc.

A maior parte de seus assuntos, foi imitada de escritores estrangeiros, o que se justifica numa época, em que **apenas se iniciava a literatura infantil** em que se procurava assunto que fosse útil e pudesse ser assimilado pelas crianças. Seus livros são cheios de naturalidade e de uma graça **singela**. Graças à sua obra foi cognominado **“o amigo das crianças”**.

– Mais tarde, no século XIX, a Editora Garnier, no Rio de Janeiro, editou estes 12 volumes (SALEM, 1970, p. 30 – grifos da autora).

De fato, a editora Garnier foi responsável não só por trazer uma literatura infantil de contos de fadas, mas os grandes clássicos universais, adaptados por Carlos Jansen e lidos pelas crianças nas escolas. Ainda no final do século XIX, também, a editora Melhoramentos foi responsável por publicar no Brasil histórias para crianças, tais como *O patinho feio*, entre outros clássicos.

A questão essencial, no caso do Brasil, é compreender em que contexto esta importação de materiais ocorreu. O país vivia a série de transformações políticas e econômicas cujas consequências são ainda sentidas na sociedade. O negro era escravo, depois passou a nascer “livre” e, em seguida, foi liberto pela promulgação de uma lei. A família real portuguesa esteve em território brasileiro e nele deixou toda a herança cultural da forma de

fazer negócios, de trabalhar no funcionalismo público, de organizar a vida entre a elite e a miséria. Nesse tempo todo, não exportou muita riqueza brasileira para Portugal, como pagou, com o ouro brasileiro, a dívida que tinha para com a Inglaterra, e facilitou, também, o escoamento da produção europeia para o país. De muitas formas, isso impulsionou o mercado brasileiro e mudou a feição dos grandes centros urbanos, concentrados nas terras próximas ao mar, permanecendo o sertão, como Euclides da Cunha testemunhou, inabitado e subdesenvolvido, carente de toda atenção que o governo só viria a dar no século XX. Nesse contexto, a criança encontrava pouco lugar para se desenvolver como tal. Mary Del Priore nos conta que “No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como ‘a melhor escola’” (DEL PRIORE, 1999, p. 10) e que era uma “distração” para os pobres que, outrossim, evitavam a vadiagem e o aumento do índice de criminalidade, que chegava junto com os grandes centros urbanos.

Partia-se, pois, de uma população criada, em sua maioria, por negros, mulatos, crianças ilegítimas, brancos pobres e sem instrução e, logo em seguida, imigrantes que buscavam no Brasil “fazer a América”, em direção à criação de uma República que se pretendia, desde sua inauguração, e com base na forte produção e exportação do café e do açúcar, fazer-se poderoso e orgulhoso de ser uma “nação”. Era preciso, então, criar esta nação com base em valores morais, religiosos e laborais que sustentassem este propósito, e um projeto ufanista tomou conta das esferas públicas para educar a população. Foi esse o contexto que a literatura infantil e juvenil encontrou com a importação dos livros portugueses e, na sequência, com a adaptação da linguagem desses livros para o português do Brasil.

Este foi um processo que, desde seu princípio, estabeleceu uma forte relação da escola, enquanto instituição propagadora dos ideais nacionalistas, com a literatura, como gênero dedicado a uma geração que viria a sustentar o trabalho no país:

Compreender, pois, que a inserção social da literatura infantil se faz através de suas relações (como gênero) com a escola (como instituição) é essencial para um trabalho que queira dar conta de sua história. Pois esta é, ao mesmo tempo, um fragmento da história mais ampla da literatura do País (com a qual se articula) e uma projeção da história da escola e da leitura, entendidas como instituições e práticas sociais (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 11).

Nesse espírito, a literatura infantil e juvenil já nasceu sob a alcunha de formadora de cidadãos, com uma carga ufanista muito visível. *Coração, diário de um aluno*, de Amicis, havia feito grande sucesso nas escolas e, em sua esteira, muitos outros foram criados. Para Salem (1970), “O século XX, pode muito propriamente ser chamado o século da criança, porque todos os ramos das ciências baseiam-se agora no crescimento **físico, mental e emocional** da criança. A **psicologia da criança auxilia a formulação de sua pedagogia** (SALEM, 1970, p. 45 – grifos da autora)”. Em outros termos, a estudiosa expressa, em seu trabalho, o caráter pedagógico da literatura, expresso por Lajolo & Zilberman, embora sem apresentar aqui a crítica social que vimos no trabalho *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. Com relação à formação patriótica dos pequenos leitores, Leonardo Arroyo (2011) nos explica que “as chamadas leituras escolares começaram, inclusive, a invadir o campo da ficção, de que nos ficaram raríssimos livros de valor, como, por exemplo, *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, *Saudade*, de Tales de Andrade, ambos, contudo, com fundamentos na realidade (ARROYO, 2011, p. 228)”. De forma ainda mais explicativa, Arroyo conta que muito se foi gasto em papel e tinta impressa no país, mas que pouco se aproveitou, de fato, como literatura infantil enquanto gênero, que viesse a permanecer no rol de livros com qualidade literária:

Desse prolífico período da literatura escolar, enquanto reação brasileira às traduções e originais portugueses, que cobriu vários anos no panorama cultural brasileiro e dentro do qual todo professor se sentiu na obrigação de fazer pelo menos um livro, ao final de tanto papel gasto, de tantas edições, de tanto esforço, restaram apenas dois livros superiores: *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, e *Saudade*, de Tales de Andrade, como vimos. Podemos acrescentar mais um – e dos mais importantes: *Narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (ARROYO, 2011, p. 264).

Desse modo, *Saudade* nasceu da necessidade de haver, primeiramente, uma literatura que cobrisse a necessidade de formação ideológica, política e econômica de uma população rural que sustentasse o crescente negócio de café e açúcar, e que ao mesmo tempo obtivesse o sucesso de conter o inchaço já duramente sentido dos grandes centros urbanos que eram São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo. Nazira Salem faz uma apresentação bastante positiva de Tales de Andrade e relata a forma como o escritor se viu envolvido não na criação de um livro, mas de um movimento educacional e ideológico a favor da pátria:

Thales Castanho de Andrade – Foi o primeiro a fazer literatura nacional. Sendo professor e educador, sentiu a lacuna em nosso meio cultural. Não havia ao alcance do entendimento das crianças, livros que lhes

transmitissem conhecimentos sobre a terra e que pudessem despertar nelas o necessário zelo pela mesma. Profundo conhecedor dos problemas do campo, dispôs-se a realizar essa árdua tarefa. Em 1917, escreveu “Saudade” – livro que, em linguagem simples, clara, acessível à mente infantil, narrava a história de uma família do campo, que, mudando-se para a cidade, sofre as naturais dificuldades de adaptação ao meio e, voltando ao campo recebe o apoio e estímulo de todos os vizinhos e consegue se firmar novamente.

Esse livro, entretanto, não encontrou campo para ser publicado e isso deve ter ocorrido, pela singularidade da obra (SALEM, 1970, p. 70 – grifos da autora).

Diante de um projeto de formação leitora que entrelaçasse escola, política, economia e indústria cultural, pouco foi o material que falasse de modo claro sobre as relações de classe entre filhos de trabalhadores e da elite, ou em que figurassem, de forma protagonizada, a filhos da classe trabalhadora. No âmbito da literatura adulta, encontramos “Lisetta” e “Gaetaninho”, ambos contos presentes na obra *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Antônio de Alcântara Machado, mas no campo infantil propriamente dito, o espírito ufanista fazia com que estas crianças aparecessem de forma marginalizada ou, no máximo, que fossem retratadas como crianças laboriosas, obedientes, servis e tementes a Deus – em suma, um perfil muito parecido com a literatura filantrópica, religiosa e propagandista britânica vitoriana. Isso fazia parte do projeto de formação da criança e condizia com o propósito de manutenção da dialética da base trabalhadora e de uma elite que administrasse a nação em formação:

De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador. [...]

Nesse sentido, são eloquentes os títulos de alguns livros de contos e narrativas mais longas surgidos no período: os *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, as *Histórias da nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida, *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Certas passagens destas obras ilustram bem tanto a inserção de motivos patrióticos numa narrativa familiar (v. “A Pátria”), quanto a incorporação à história de elementos concretizadores de um determinado projeto nacionalista, do qual o texto se faz porta-voz (v. “Governo”) (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 18-9).

Lajolo & Zilberman (1988) ainda nos dão exemplos de materiais em que este perfil de criança figurava no país:

Além disso, muitos textos desta época exortam explicitamente a caridade, a obediência, a aplicação no estudo, a constância no trabalho, a dedicação à família (v. “A pobre cega”, “A boneca”, “a cãs”, “Em caminho”). Em outros momentos, os livros infantis endossam e difundem visões idealizadas da pobreza (v. “Em caminho”), reforçam certos conteúdos curriculares (v. “Vozes de animais”) e difundem modelos de língua nacional (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 19).

Leonardo Arroyo nos conta que Monteiro Lobato, pioneiro na indústria cultural do livro infantil e escritor de narrativas que moldaram por gerações o gênero de literatura para crianças e jovens, enxergava o valor do trabalho de Tales de Andrade porque enxergava ali uma linguagem livre do ranço parnasiano e português, uma linguagem autenticamente brasileira, que fosse facilmente compreendida pelas crianças – o que, certamente, significava não só maior entusiasmo para a leitura do material, como consequente aumento do consumo do produto ali ofertado em conjunto com iniciativas governamentais de distribuição desta literatura nas escolas. As palavras de Lobato, no entanto, fazem apologia ao aspecto linguístico e ao atrativo da mudança, mas não a outras questões ali envolvidas, como podemos ver:

No livro de Tales de Andrade, via Monteiro Lobato a coragem de contrariar os “moldes estabelecidos e aborrecidos” somada à sua originalidade e audácia “pela língua em que está vazado”. Nesse particular, chegava a escrever que “é escrito na língua que todas as crianças deste país falam que do Norte ao Sul todos nos falamos, mas que, por força duma congenial subserviência à velha metrópole não temos ainda coragem de reduzir à escrita” (ARROYO, 2011, p. 265).

Saudade é o livro que conta a trajetória da família do garoto Mário, de seus pais Raimundo e Emília, e de sua irmã Rosinha, de saída da roça, estadia por um período na cidade e de retorno à roça para construir ali uma vida próspera, como prova de que no campo está todo o recurso necessário ao trabalhador justo e incansável que deseja progredir por meio de seus esforços. De certo modo, e em muitos aspectos, embora tenha sido publicado em 1919 num contexto muito diverso do material de Laura Ingalls Wilder, autora da coleção *Little House on the Prairie* (publicada no Brasil pela editora Record como *Coleção Os Pioneiros*), *Saudade* narra muitas situações semelhantes ao que o leitor encontra, por exemplo, no livro *O Jovem Fazendeiro* (1933), de Wilder.

É relevante estabelecer, desde o início, que se trata de uma narrativa cujo teor é amplamente patriótico e deseja cumprir os propósitos já comentados e explorados

anteriormente por diversos críticos da área. Isto posto, dentro do que o livro nos oferece, tentamos aqui explorar alguns aspectos da obra no que concerne questões econômicas, de infância, de trabalho, de classe e do próprio ufanismo, essencial no caso de *Saudade*. Assim, o narrador em primeira pessoa apresenta ao leitor o garoto Mário, sem especificar sua idade, embora informe que ao se matricular na cidade, estuda no primeiro ano. A família vende o sítio e muda-se para a cidade na esperança de ali enriquecer e levar uma boa vida, com um pouco mais de conforto do que o que tinham no sítio. Raimundo, pai de família e homem consciencioso, ciente de seus deveres e das possibilidades de trabalho na cidade, compra um estabelecimento comercial e se torna dono de armazém. Seus filhos passam a se relacionar com as crianças vizinhas: os filhos do dono da confeitaria, ou da sapataria, ou de outro negócio da cidade, e frequentam o grupo escolar primeiro sendo levados pela empregada Teresa, uma italiana contratada para os serviços domésticos, e depois em companhia dos colegas. As coisas, porém, não vão tão bem para Raimundo, que embora trabalhe muito, descobre que a vida na cidade tem seus atrativos, mas gera muito menos dinheiro do que deveria, ao mesmo tempo em que demanda gastos antes não contabilizados em termos de capital em espécie:

Disse que as coisas não corriam bem. Efetuara transações infelizes. Só na última partida de açúcar, sofrera prejuízo de alguns contos de réis.

No livro de assentamentos havia um fiado enorme, completamente perdido. Estava todo em mãos de gente velhaca, trampolineira.

Dantes, quando possuía a fazenda, tudo parecia *cair do céu por descuido*. Não pagava aluguel de casa, não pagava água, lenha, café, feijão, arroz, batatas, cebola, banha, leite, queijo, manteiga, frangos, ovos, verduras, frutas, flores...

Agora? A despesa, já despropositada, crescia cada vez mais. Tudo custava muito dinheiro. Mas não era só isso. Percebia-se explorado pela maioria do que o rodeavam. Ainda naquele dia arranjava mais um desafio. E por quê? Somente porque não lhe emprestara certa quantia de dinheiro que estava no banco.

Qual! Era preciso mudar de vida. Era forçoso acabar com aquilo. Era necessário gastar menos, senão, ao cabo de algum tempo, chegariam à miséria.

Pois já estavam com o capital reduzido à terça parte... (ANDRADE, 1967, p. 15).

A elaboração da lista de produtos antes cultivados/ adquiridos da terra e dos animais e agora comprados/ pagos é longa: água, lenha, café, feijão, arroz, batatas, cebola, banha, leite, manteiga, frangos, ovos, verduras, frutas, flores. Termos como “explorado”, “quantia”, “dinheiro”, “banco” e “capital” aparecem para marcar o contraste da situação em que a família

se encontra, o que é grande motivador para o pai de família se ver obrigado a se sujeitar a trabalhar numa fábrica de sapatos para poder honrar os compromissos financeiros sem dar cabo do pouco dinheiro que lhe restava no banco. O que vemos, no início, é uma situação ideal: Mário e Rosinha não são pobres de fato, e vivem com conforto e luxos, tais como doces, brinquedos e educação no centro escolar da cidade, numa época em que a escola era instituída nacionalmente, na tentativa de formar mão de obra trabalhadora de qualidade. Tampouco o Sr. Raimundo é, como veremos adiante, um matuto: muito ao contrário, é um homem letrado que faz questão que seus filhos sejam educados e possam se tornar bastiões da moral católica e de elite que regeria a sociedade por muitas décadas no século XX. Mário, o protagonista, reclama que a cidade é ruim porque ali ele tem de estar o tempo todo bem vestido, em casa, de sapatos, e que sente falta da liberdade da vida no campo. O descontentamento, porém, não dura muito, porquanto o próprio chefe de seu pai, o Sr. Pontes, indica-lhe o Dr. Gilberto, dono de terras produtivas porém “paradas”, para com ele fazer negócio e voltar para o campo, de onde, segundo seu chefe, não deveria ter saído. O negócio então é fechado:

– Então? Que me diz? Viu as terras? Gostou do bairro? Veio disposto a efetuar a compra?

– É como lhe disse. Vi as terras, gostei do bairro, não acho o preço exagerado e estaria mesmo disposto a *fechar* negócio, mas se para tanto bastasse o meu dinheiro.

– Olhe, seu Raimundo, nesse caso as terras são suas.

– Como assim?

– O senhor efetua a compra pagando-me a metade ou a terça parte na ocasião, e o resto após um prazo bem largo, cinco anos, por exemplo. Não lhe fica bem?

– Aceito. Aceito e agradeço a felicidade que me oferece.

– Não tem que agradecer. Saiba que essas terras me couberam por herança e que não pretendo cuidar da lavoura. Achei acertado auxiliar alguém que pretenda viver dela. Com isso me favoreço, disponho de uma coisa morta para mim, favoreço-o também e creio beneficiar a nossa Pátria. Não é nada, mas será sempre uma grande área de terra cultivada, produzindo, enriquecendo o país.

– Vejo quanto o doutor é bom e patriota.

– Obrigado, seu Raimundo. Então? Ficamos certo?

– Amanhã ao meio-dia, passaremos a escritura (ANDRADE, 1967, p. 33).

Embora se trate de um livro para crianças, é espantoso que um negócio seja feito com esta facilidade e haja, por parte do vendedor, o que podemos chamar, de certa forma, de altruísmo, porque ainda que lucre com a venda de terras que de outro modo seriam improdutivas, ele não menciona juros, ou prazos mais curtos, ou quaisquer outras demandas

de ordem financeira que lhe tragam lucro imediato e mais rentável. Em vez disso, o que o leitor encontra é um discurso, desde o início, patriótico, muito no espírito jeffersoniano, em favor da construção de um país de lavradores. Dessa forma, O Sr. Gilberto e o Sr. Raimundo realizam o negócio de compra e venda do sítio e a família se separa, pois para que o sítio possa se tornar habitável é preciso primeiro desmatá-lo em parte, preparar o terreno, construir a casa, fazer o plantio e comprar alguns animais. Para isso, o Sr. Raimundo hospeda-se no sítio vizinho enquanto contrata empregados para auxiliarem na tarefa, e limpa o terreno, enquanto a família permanece na cidade.

O lucro advindo das terras é, na verdade, imediato. Não é necessário arar o campo, adubar, semear, arar, arar novamente, e esperar crescer para colher, pois a madeira cortada já representa um bom lucro líquido em forma de dinheiro em espécie, além de servir como fonte de construção de todos os prédios, portões, muradas, e todas as demandas do sítio. Assim explica o homem à sua esposa:

Dei ordem para cortarem dez alqueires de mata, justamente nos lugares escolhidos para casas de morada, ranchos, outras dependências e reservados para as primeiras culturas, para pastos, pomar, horta, jardim e terreiros.

– Dez alqueires de mata! disse mamãe, como que assustada. Já não compraremos lenha!

– Não é só lenha que teremos dessa mata derrubada. Mandeí separar toda a madeira boa e de lei, como perobeiras, jequitibás, cabriúvas, cedros, jacarandás, canelas e outras mais raras. Vendê-las-ei para serrarias, menos as que reservarei para construções, no sítio, de casas, ranchos, chiqueiros, cercas, etc. Estou satisfeítíssimo com a compra que fiz. Só com a madeira e a lenha vendidas, conseguirei inúmeros melhoramentos no sítio e mantereí as despesas até a primeira colheita (ANDRADE, 1967, p. 39).

O leitor passa a enxergar, na simplicidade dos diálogos do protagonista, uma criança em torno dos seus onze ou doze anos, somente as benesses do campo, em termos financeiros, que o narrador faz questão de enumerar. Da mesma forma ocorre a enumeração de todos os benefícios esperados com o trabalho a ser realizado no sítio, quando o pai lhes mostra o campo verdejante, à espera da colheita que há de trazer lucro líquido e certo à família:

– Subam nesse toco, disse papai. Poderão ver como as plantações estão lindas. Penso que colherei carradas e carradas de milho e centenas de alqueires de feijão e de arroz. Hei de ter mantimento para o resto do ano e ainda para vender tanto que com o dinheiro possa mandar construir uma boa casa de tijolos, espaçosa, alta, assoalhada, forrada e que sirva definitivamente para nossa morada aqui no sítio (ANDRADE, 1967, p. 53).

Não se conta, em *Saudade*, com questões de intempéries como chuvas fortes, secas e geadas, pragas ou animais invadindo o campo. O narrador transmite uma visão positivista que, na voz de Mário, torna-se bastante plausível e não faz uma criança pensar em tais possibilidades, ainda que elas conheçam a existência delas por experiência, ao trabalharem na lavoura com os pais, na vida real, fora do âmbito escolar. Andrade, porém, cumpre o objetivo de validar o trabalho como fonte certa de riqueza, e para isso não poupa exemplos que envolvam quantias de dinheiro em transações, até mesmo entre as crianças. Sabemos que esta visão está de acordo com o projeto educacional brasileiro de crianças lavradoras, estimulado pelo Departamento de Povoamento Nacional e outras instâncias do controle da indústria agrícola, mas, além disso, está em consonância com o projeto industrial de instaurar na área rural o espírito modernizador capitalista então em voga. A literatura infantil e juvenil de *Saudade* abre, dessa maneira, espaço para que isso ocorra:

A coincidência do surgimento da literatura infantil brasileira com a abolição da escravatura e o advento da República não parece fortuita. Nesse fim de século, vários elementos convergem para formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização e que por isso quer ostentar, ao nível de suas instituições políticas e culturais, a renovação que o café, produto, como nos tempos coloniais, destinado à importação, mas agora cultivado em moldes capitalistas mais avançados, imprimia à economia brasileira (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 15).

No romance de Andrade, há passagens em que os preços são dados em contos de réis, moeda corrente à época da composição do romance, ou em mil-réis: Mário “faz dinheiro” na cidade ao higienizar as garrafas que tinha em casa e vendê-las ao boticário, com o que obtém quantia suficiente para comprar o presente de aniversário da irmã, num gesto de boa ação. Ainda na linha moralizante da história, Mário engana um menino na cidade ao comprar-lhe o pião por apenas cem réis, quando valeria muito mais, e sente-se culpado por tê-lo enganado, mas já não há salvação para a culpa que sente pelo engodo, porque o menino havia desaparecido e ele nunca mais consegue reparar o erro, de sorte que permanece, sempre, com a culpa pela desonestidade.

Neste romance, a infância de Mário é pontuada pelo estudo, pela educação, pelo brincar e pelo trabalho do pai e da mãe, principalmente. Quando a mãe diz que o pai vai procurar emprego na cidade para evitar sacarem o dinheiro que está no banco, Mário logo pergunta:

- E papai também arranja um emprego para mim? Perguntei depressa.
- Você continua no grupo, respondeu mamãe, dando risada.
- A senhora pensa que não sou capaz?
- Eu sei, Mário. Sei que você é capaz, mas ainda há muito o que estudar (ANDRADE, 1967, p. 16).

Para a personagem, o trabalho é motivo de orgulho e uma chance de auxiliar financeiramente a estabilizar a situação econômica da família, como muitas crianças faziam, de fato. No entanto, sendo ele filho de uma família em situação difícil, porém não irremediável, deverá permanecer na escola e, assim, formar-se e ter condições de gerar trabalho de melhor qualidade no futuro. Embora o artigo de Ana Maria Mauad (1999) relate a vida das crianças da elite durante o Império, a situação, no que concerne ao contexto histórico relativo à condição de crianças na condição de Mário, não difere muito da descrição que nos dá a historiadora:

É interessante notar como o discurso dos pais preestabelecia os espaços das futuras vivências dos filhos. 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. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual.

Os filhos da elite rural e urbana foram advogados destacados, médicos distinguidos, engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos (Mauad *in* DEL PRIORE, 1999, p. 155).

A educação dos pequenos de famílias abastadas era colocada como prioridade, seguindo, pois, a lógica do investimento emocional e financeiro das famílias que podiam dispor do tempo e da infância de seus filhos para esta finalidade, porquanto não dependiam deles para garantir a subsistência.

Saudade, porém, faz figurar a presença de crianças trabalhadoras na lavoura – às vezes por necessidade, às vezes por escolha. Uma das semelhanças que Andrade guarda com relação às obras de Laura Ingalls Wilder, por exemplo, é a inserção de histórias contadas pelas personagens como anedotas ou parábolas moralizantes, para ensinar lições de confiança, trabalho e economia para as crianças. Em duas delas, vemos as seguintes descrições da estrutura familiar:

“Eu e meu filho maior nos encarregamos dos serviços pesados: lavrar, plantar, cuidar dos animais. Minha mulher e os três menores, dois meninos e uma menina, se dedicaram com afã aos afazeres da casa, criação de aves domésticas, coelhos, porcos e fabricação de manteiga, queijo; alimentação da cabra e da vaca; cuidados das abelhas, pois a primeira coisa em que pensamos foi organizar o nosso colmeal, cujos produtos, mel e cera, davam o açúcar para a casa e algum dinheiro pelas vendas [...]” (ANDRADE, 1967, p. 26).

Maria Luísa tinha filhos. Um deles, o José Miguel ou Zé Miguel como era chamado, já andava nos seis anos. Era o queridinho, mas trabalhava, como trabalhavam todos naquela casa. O mais velho ralava mandioca para fazer polvilho; o do meio fazia um pouco de cada coisa e ele, por ser o menor, ficava ajudando nos arranjos da casa (ANDRADE, 1967, p. 154).

A lição está clara, aqui: dentro de casa, há a divisão de tarefas e a execução de trabalho conforme a idade e a capacidade da criança. Estes relatados nas parábolas vão na contramão daquilo que o Sr. Raimundo havia colocado no início do romance: de que, no sítio, tudo parece “cair do céu”; trata-se, como vemos, de fruto de muito trabalho em conjunto para a produção de bens para consumo e venda, em que crianças se envolvem como forma de aprender algo útil e a não correrem o risco de não aprenderem os valores do trabalho e os bons resultados dele advindos. Outro exemplo dado pelo livro é o do menino Raul, filho do vizinho de Mário, e seu colega de escola. Em passeio ao sítio do amigo, em companhia do primo Juvenal – que, como manda o médico, vai passar uma temporada no campo para curar sua doença e sua fraqueza –, Mário encontra logo cedo o amigo a capinar o solo. Apeando do cavalo, entabula uma conversa com o amigo:

- Não é roca de papai. É minha roça, respondeu Raul parando. Aqui é assim. Também tenho a minha plantação
- Você não nos contou nada, hem?
- Palavra que me esqueci. Pois fique sabendo, agora, que só no ano passado, de milho, feijão e arroz colhi e vendi para mais de cem mil réis. E não é só isso. Também crio. Tenho as minhas galinhas, o meu leitão, a minha vaca...
- Sei aí não se importa, Raul?
- Ele até gosta. Procura ensinar-me aquilo em que não estou muito prático.
- e o que faz você com o dinheiro?
- Quis dá-lo a papai, ou comprar o que precisasse, mas ele não deixou. Então guardei-o para ir arranjando um capitalzinho, com o qual, algum dia...
- ... você comprará também o seu sítio, não é assim?
- É, Mário. Você adivinhou. É isso mesmo...

– Pois estou enlevado com a sua ideia. Eu também hei de fazer a minha roça e a minha criação. Sei que papai há de gostar. Vamos, Raul, não pare o seu serviço por nossa causa.

– Então, com licença. Preciso aproveitar a fresca da manhã (ANDRADE, 1967, p. 88-9).

Raul, tal como Mário, não depende da lavoura para garantir o sustento da sua família; antes, seu pai lhe cede terreno, ferramentas e animais para que ele se torne um empreendedor e encontre a satisfação de ganhar o próprio dinheiro como resultado do seu trabalho. Falamos, aqui, de crianças que *escolhem* o trabalho como atividade não só laboral, mas formadora e até mesmo social, com que passam a fruir o resultado do trabalho não só em termos de ganho de capital, mas de autoestima e de valorização perante os colegas.

O trabalho infantil requisitado como fonte essencial de subsistência familiar figura na obra de Andrade na personagem Eugênio, colega de classe de Raul e Mário. Eugênio dorme durante a aula e, estranhamente, para Mário, a professora não só não o desperta, como chama a atenção do aluno “denunciante” que lhe relata o colega dormindo em plena aula. A isso, a professora replica:

– Pensa que não vi o Eugênio dormindo? disse-lhe a mestra. Vi e deixei. Deixei e está acabado!

O menino dormiu até a hora da saída, quando a mestra foi despertá-lo, fazendo-lhe cócegas no pescoço com uma tira de papel.

Na estrada, não me contive e disse ao Raul achar esquisita a nossa professora.

– Você diz isso por causa do Eugênio, não é?

– É.

– Coitado do Eugênio! Sabemos que anda doentinho e se levanta às três e meia da madrugada todos os dias para ajudar o pai a tirar leite. Dona Alzira não é esquisita, Mário. É boa de coração (ANDRADE, 1967, p. 67).

O narrador expõe, pela primeira vez, a necessidade de compreensão e de desconsiderar a falta de aplicação do aluno às lições porque, antes de qualquer coisa, Eugênio é peça fundamental para o sustento familiar, e que tanto esforço o deixa doente. Não significa, entretanto, que ele está livre de suas obrigações de estudo, mas que, em seu caso, a professora flexibiliza a realização de tarefas e a o cumprimento de seus deveres escolares para que ele possa também cumprir seu papel de trabalhador mirim.

Irma Rizzini (1999) expõe um quadro bastante específico dos esforços envidados pelo governo brasileiro durante a República para formar mão de obra específica, detalhando assim

um contexto que não está, por razões ideológicas óbvias de um romance produzido naquela época, exposto na narrativa de Andrade:

O advento da república inaugura uma era de novas preocupações. O país em crescimento dependia de uma população preparada para impulsionar a economia nacional. Era preciso formar e disciplinar os braços da indústria e da agricultura. O Instituto João Pinheiro dava o exemplo, pois criado em 1909 pelo governo mineiro, tinha por finalidade contribuir para “impulsionar a vida econômica nacional”, restituindo à sociedade, após o período educacional, “um homem sadio de corpo e alma, apto para constituir uma célula do organismo social”.

Asilos de caridade foram transformados em institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas. Surgem novas instituições, algumas fundadas por industriais, visando a adequação do menor às necessidades da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão de obra da indústria. [...]

Na década de 1920, a falta de braços para a agricultura levou à criação de colônias agrícolas no Brasil, respaldadas pela ideia de que “a criança é o melhor imigrante”. Em todo o Brasil, por iniciativa do Departamento Nacional de Povoamento, funcionaram vinte patronatos agrícolas, colônias que albergavam e atendiam crianças recolhidas nas ruas, visando exatamente a “formação do trabalhador nacional”. Os patronatos recebiam o limbo da sociedade: garotos que perambulavam pelas cidades. Em acessos de “limpeza” e ordenamento social, a polícia recolhia os chamados “pivetes” – expressão datada de 1938 primeiramente no relatório de Sabóia Lima e hoje de uso corrente – e o juizado os enviava às colônias, onde seriam preparados para o trabalho agrícola. Uma década depois, a maioria dos patronatos foi extinta por terem se tornado “centros indesejáveis, verdadeiros depósitos de menores (Rizzini *in* DEL PRIORE, 1999, p. 378-380).

Eugênio não integra a realidade das milhares de crianças abandonadas nas ruas dos grandes centros urbanos, e tampouco goza do mesmo *status* de Raul, de Mário, de Rosinha, de Juvenal e das tantas crianças que gozam de saúde, de tempo livre e de muitos brinquedos e passatempos com que se fortaleçam tanto dentro quanto fora de casa. Ainda que de forma marginal, Andrade toca na questão da miséria no campo, mas não a atribui a quaisquer dificuldades externas, que não a falta de disposição dos próprios trabalhadores, e isso geralmente ocorre por rara questão de doença, e não de desinteresse. Assim ocorre, por exemplo, com o vizinho Zé Feliz, que vive no vilarejo numa palhoça, em um terreno mal cuidado, com animais soltos e condições precárias de conservação e higiene. O pai pergunta a Mário:

- Ficaram com pena do Zé Feliz?
- Fiquei, papai. Morar no sítio é muito bom. Mas daquele jeito? Naquela pobreza...
- E você pensa que nas cidades não há miséria assim?
- Decerto há, papai.
- Há, sim, como não, disse Juvenal. Lembro-me muito bem de ter visto mulheres, velhas e até crianças pedindo esmolas.
- É isso mesmo. Nas cidades, infelizmente, também há casebres miseráveis como o do Zé Feliz. E ainda mais miseráveis: sem o leite de cabra, sem as batatas, sem o milho-pipoca, sem a lenha, sem a água abundante, quase sem ar...
- É verdade, papai. Agora é que estou reparando. Ainda não encontrei por este bairro nem um mendigo (ANDRADE, 1967, p. 108).

Ainda que toque em questões de miséria, ela está alhures, mas não onde vivem: o campo é, em *Saudade*, um espaço abençoado pelo trabalho, pela bonança, pela saúde, pela boa disposição e pela riqueza advinda do trabalho disciplinado e modernizante, que conta com o apoio do governo e sofre inspeções periódicas para controle de pragas e correção de formas arcaicas de cultivo da terra e criação dos animais, por exemplo. Nesse contexto, Zé Feliz é uma exceção, e até mesmo seu nome é positivo, porque ainda que viva em tal miséria, não deixa de ser chamado de “Feliz” – feliz, talvez, por viver no campo, em meio a um grupo de pessoas que se ajudam e procuram fazer do lugar um paraíso na Terra, pelo quadro que o narrador pinta por meio dos inocentes e entusiasmados olhos de Mário. Além de seus pais e do vizinho, Pedro Benedito, pai de Raul e de Carmen, personagem emblemática no romance é o roceiro *Nhô Lau*, homem da mata vivido e experiente nas várias habilidades necessárias a um bom agricultor e empreendedor rural. Dele, o Sr. Raimundo, que o contrata, conta para Dona Emília, sua esposa:

- Pois *nhô Lau* é um camarada e tanto. Vê-se que é bom, corajoso, trabalhador e amigo da gente. Logo que eu deixe a casa do Pedro Benedito e vá residir na minha, não precisarei escolher os camaradas para saber quem serve para morar comigo. *Nhô Lau* já está escolhido. Ele é asseado, é amigo das crianças, tanto, que passa, às vezes, horas inteiras a contar histórias ao Raul e à Carmen (ANDRADE, 1967, p. 42).

Nhô Lau é a segunda personagem masculina em quem Mário se espelha para sua educação, e tanto ele quanto seu primo Juvenal passam horas a rodear-lhe, em busca de histórias, anedotas e todo aprendizado sobre a terra, a natureza, os bichos e o trabalho que possam com ele adquirir. Para este homem do campo, até mesmo o trabalho parado, que não envolvesse movimento o esforço físico vigoroso, era visto como forma de atividade lúdica. “Arranjar um *chiqueirinho* para os pintos, construir um jirau para coradouro, engraxar um

arreio, arear uma espingarda, pôr uma tramela na portezinha do terreiro e outros afazeres parecidos eram para *nhô* Lau verdadeiros divertimentos” (ANDRADE, 1967, p. 90).

Dos empregados da casa ou que serviam à família, porquanto serviam também à comunidade, havia ainda os italianos Teresa e Giocondo. Logo que a família se muda para a cidade, contrata Teresa para auxiliar Dona Emília na lida com a casa, mas a diminuição constante do capital e as dificuldades com o armazém fazem com que a patroa dispense a empregada. Somente quando estão se mudando para o sítio, um ano após a compra dele e o constante trabalho do Sr. Raimundo para transformá-lo em espaço habitável, é que a encontram novamente, de modo fortuito:

Quem havíamos de encontrar numa esquina? A Teresa; aquela italiana que fora nossa empregada nos primeiros tempos da cidade e que me acompanhava ao grupo, muitas vezes.

– Oh! Dona Emília! Sr. Raimundo! Como vai, Mário? Está crescendo! Rosinha também...

– Você desapareceu, disse mamãe. Pensei que estava na Itália.

– Não há perigo, dona Emília. Gosto muito do Brasil. Esta gente é boa demais. Posso morrer sossegada nesta grande terra.

– Então não pensa em voltar?

– Penso, Dona Emília, penso em voltar a trabalhar... em sua casa. Nisso sim, eu penso. Contaram-me que vão morar na fazenda. Gostaria ainda mais por isso.

Papai e mamãe entreolharam-se e resolveram tomar Teresa como nossa empregada, novamente. Depois de combinarem sobre o ordenado, despedimo-nos dela e continuamos o trajeto, interrompido ali (ANDRADE, 1967, p. 59).

Este episódio é destacado pelo especial interesse na condição dos imigrantes que no final do século XIX aportaram em Santos e vieram trabalhar nas indústrias de São Paulo e nas plantações de café para somente então descobrirem que não era tão fácil assim “fazer a América”. Muitos deles voltaram para a Itália, como menciona Dona Emília, embora o dilema não fique claro no romance, e muitos desejam, como Teresa, fugir à miséria à falta de oportunidade decente de trabalho na cidade. Esmeralda de Moura (1999) retrata com acuracidade a situação vivida pelos italianos e outros imigrantes na São Paulo do início do século XX:

Para famílias imigrantes inteiras, o sonho de fazer a América reduzira-se ao cotidiano exaustivo, violento e nada saudável das fábricas e oficinas e aos cortiços dos bairros operários paulistanos. Durante a República Velha, o trabalho infantojuvenil foi o espelho fiel do baixo padrão de vida da família

operária, pautado em salários insignificantes e em índices de custo de vida extremamente elevados. A exploração do trabalho se dava por meio da compressão salarial do trabalhador adutor de sexo masculino; da exploração da mão de obra feminina, uma vez que a remuneração de meninas e de adolescentes do sexo feminino caracterizava a dupla discriminação de sexo e de idade; e refletia claramente o fato de que sobre a infância e a adolescência pesava decisivamente a determinação do empresariado em reduzir custos de produção (Moura *in* DEL PRIORE, 1999, p. 262).

O desejo de Teresa em trabalhar no campo passa a ser, pois, considerado algo esperado para uma camada da população que se via, de todas as formas, explorada pelo patronato. Ao contrário da realidade relatada por Moura, porém, Teresa diz que gosta muito do Brasil, que “essa gente é boa demais” e que pode “morrer sossegada nesta terra”. Ora, o texto de Moura continua com detalhes bastante específicos e estudos de caso de crianças e adolescentes explorados nas fábricas têxteis e em outros segmentos, como o de vidro, mas este excerto nos dá subsídio, também, para entendermos o motivo pelo qual há a presença de Giocondo, o italiano que se mudou para o vilarejo onde mora Mário e sua família, e ali trabalha como carteiro, em uma época em que o serviço oficial de Correios não havia sido institucionalizado nacionalmente no território brasileiro. Assim relata o narrador:

– Aí vem o Giocondo! gritou alguém.
 Giocondo era quem ia à cidade, todos os dias, buscar a correspondência.
 Cada morador do bairro pagava-lhe um pouco por mês, e ele arranjava, assim, um ordenado regular, suficiente para viver e tratar da família.
 A correspondência não era distribuída de sítio em sítio; ficava no armazém do Bertassa, que se incumbia de entregá-la aos que a procuravam.
 O Giocondo chegava quase sempre antes das quatro horas e por isso, ao saírem da escola, os meninos levavam para casa as cartas e os jornais da família... (ANDRADE, 1967, p. 95-6).

O narrador não fornece qualquer detalhe sobre a vida privada ou a idade de Giocondo, mas coloca aqui a situação precária com que sustenta sua família, porquanto depende de um trabalho informal que seja “suficiente para viver e tratar da família”. Como nos explica Moura, o trabalho dele é a consequência do inchaço dos centros urbanos, da exploração da mão de obra feminina e da mão de obra infantil e juvenil. A este respeito, ela nos relata que o mundo das crianças e dos jovens imigrantes dos primeiros anos do século XX “estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e adolescentes das camadas economicamente dominantes, assim como a infância e a adolescência de milhares de escravos os distinguira em passado muito próximo aos filhos de seus senhores” (Moura *in* DEL PRIORE, 1999, p. 279).

No intuito de estimular o trabalho disciplinador e o espírito ufanista, *Saudade* não menciona quaisquer dificuldades que não possam ser solucionadas pelo próprio lavrador, com ou sem a ajuda do governo. Nesse quesito, vale a pena reproduzir o longo excerto acerca do apoio incondicional que o governo de então fornecia aos trabalhadores rurais, e a cujo capítulo Lajolo & Zilberman (1988) fazem justa referência:

- Para que tanta muda? Perguntei a papai.
- Tanta muda? Isso é apenas o começo, meu filho. Esse é o primeiro pedido que fiz. Pretendo fazer muitos outros ainda.
- Pedidos? Então isso é dado?
- É dado, sim.
- E quem é que dá presentes assim?
- O Governo.
- O Governo! Então o Governo dá presentes? Que Governo bom!
- Você está admirado? Pois olhe: eu mostrarei como isso é uma coisa muito natural. Olhe Mário: você deve saber que a obrigação dos governantes é fazer tudo quanto seja possível para que as terras prosperem e enriqueçam. Para conseguir tal prosperidade e enriquecimento, buscam todas as maneiras. Ora, uma dessas maneiras consiste em prestar auxílio aos lavradores e criadores. Aqui, meu filho, podemos considerar-nos felizes pelo que os governos vêm fazendo. Fornecem, gratuitamente, mudas de árvores frutíferas, florestais e ornamentais. Remetem sementes selecionadas, de todos os cereais e plantas úteis. Concedem prêmios aos melhores agricultores e criadores. Distribuem publicações em folhetos e livros com ensinamentos sobre plantas e animais. Pagam uma turma de inspetores agrícolas, que percorrem a lavoura, combatendo pragas e modos atrasados de agricultura. Não cobram impostos sobre máquinas agrícolas, animais de raça e materiais para adubos. Criam e mantêm escolas superiores de agricultura, aprendizados agrícolas, núcleos coloniais, campos de cultura, campos experimentais, hortos, postos zootécnicos, ensino agrícola ambulante...
- Quanta coisa, papai!
- É isso mesmo. Por essa carroçada de mudas você bem pode calcular. Aí estão 22 plantas frutíferas, de qualidade, enxertadas e prontinhas, 50 mudas de pau-brasil, ipês, primaveras e quaresmeiras, para enfeitar o caminho, desde a porteira até o terreiro, e 100 mudas de eucaliptos, que marginarão o Guamium. Tudo isso não me custou um só níquel! (ANDRADE, 1967, p. 104-5).

As mudas recebidas pelo Sr. Raimundo transformam-se, mais uma vez, em excelente oportunidade de aprendizado para Mário acerca do modo como se deve gerir o espaço rural e, mais ainda, de como o governo oferece subsídios para que o plantio e a criação dêem certo. Dito de outro modo, com todo este apoio e toda a supervisão do Departamento de Terras, só não obtém bons resultados aquele que assim não o desejar – ou, pelo menos, esta é a visão transmitida pela obra de Andrade, vigoroso apoiador do governo vigente, como qual contou para criar o projeto de distribuição desta obra nas escolas. A este respeito, nos conta Arroyo:

O belo livro de Tales de Andrade, contudo, implicava em *[sic]* uma tese muito em voga no começo do século XX, defendida inclusive na Europa: era essa tese o que Sud Mennucci, em um artigo sobre o livro considerava “a exagerada tendência do urbanismo, que se acentua no país”, já aí havendo uma implicação dialética que foge aos objetivos deste livro. O crítico chega mesmo a proclamar que, apesar dos pesares, “a miséria roceira é quase uma fartura diante da indigência das cidades”. Esta obra de Tales de Andrade, na verdade, em que pesem suas excelentes qualidades literárias, inaugurava, na área escolar, um esforço concentrado, aplaudido pelo Governo, de retorno ao campo, à mentalidade de país essencialmente agrícola, uma vez que dois fatos fundamentais já começavam a abrir perspectivas e a chamar a atenção do povo para o incipiente processo de industrialização do País, combatido por não poucos setores da vida nacional: a Exposição de 1908 (centenário da abertura dos portos e vinda de D. João VI) e a Exportação Nacional de 1922, comemorativa do Centenário da Independência (ARROYO, 2011, p. 266).

A visão superior do campo sobre a cidade é exposta em várias passagens do romance de Andrade, mas em nenhuma delas é tão romantizada quanto na fala de Dona Emília à sua amiga Francisca, que vai da cidade para o sítio e ali sente medo pela escuridão e pelo silêncio que faz, e sente falta de toda a movimentação e das luzes da cidade. A descrição de Dona Emília sobre a aurora no campo e a satisfação com que a vida acontece na terra e no cuidado para com os animais é encantadora, mas a visão do anoitecer e das reuniões familiares traz ao leitor um nível mais rico de informações no que diz respeito à organização da vida privada e da estrutura familiar, em cujo núcleo encontram-se o pai e a mãe, com as crianças e os empregados ao redor:

[...] depois de anoitecer, a vida prossegue o interior das casas. Aqui, por exemplo, é nessa ocasião que se passam as melhores horas. Ninguém fica à janela, como na cidade, a espiar gente mais gente, carro e mais carro, bondes, automóveis... Ninguém ouve o rodar dos veículos, a gritaria de um vizinho ou o apitar dos guardas. No meu entender, faz-se coisa mais alegre e proveitosa. Raimundo, comodamente estirado na rede, lê os jornais e revistas. Às vezes, lê romances e outros livros. Às vezes, escreve. Eu cuido de crochês e escuto a leitura por meu marido ou meus filhos, aos quais ajudo no preparo das lições. Mário e Rosinha estudam ou os escutam. A Teresa, depois de escolher o feijão para o dia seguinte, senta-se na tripeça, perto da porta e agrada ao “Currupio” [o gato da casa] ou faz meias, e também escuta o que se fala e entra na conversa. Muitas vezes, as crianças andam à volta do fogão, esperando que fiquem assadas as batatas postas na cinza quente. Quase sempre frito pratadas de “bananinhas” ou de bolinhos de colher. É uma festa. Também é festa se se arrebenta uma caçarola de pipocas. Habitamo-nos a deitar cedo. *Quem cedo se levanta, cedo tem sono*. Nove horas já é tarde. Em geral, às oito e meia, todos vão para a cama. Dorme-se bem. Dorme-se como se deve dormir – sossegadamente (ANDRADE, 1967, p. 79-80).

O momento de descanso não deixa de ser momento de trabalho para o crochê, a cozinha, ou a leitura proveitosa para estudo e informação. Se fosse possível resumir o excerto aqui exposto, a frase escolhida seria: “é uma festa”, ou seja, o ápice de uma comemoração da qual fazem parte todos aqueles que colaboram para que tudo saia conforme o planejado e todos possam usufruir os bons e “proveitosos” resultados. De um modo geral, ainda que se trabalhe durante as noites em atividades que exijam menos força física ou movimentos, extrai-se desse conjunto de tarefas uma fruição comunitária que, na visão da personagem, não seria possível na cidade, onde o dia inteiro batem à porta, seja para pagar visitas, vender produtos ou pedir esmolas, de acordo com o que a personagem Mário relata logo no início do romance.

Quanto às crianças, estas se divertem como podem, seja na escola da vila ou no sítio. O narrador nos conta que, durante os intervalos na escola, “as meninas entretinham-se a fazer rodas, a pular corda, a brincar de *canto*, a bater petecas”, mas que os meninos achavam com que se distraírem: “brincava-se de cavalinho, de bola, de garrafão, de barra-manteiga, de esconder, de presos... Jogava-se às bolinhas, jogavam-se pião e fichas. Mas o tempo, às vezes, corria melhor, quando certos meninos começavam a fazer graça” (ANDRADE, 1967, p. 71). Raquel Altman relata que, “na roça ou na cidade, sozinha ou em bandos, com os irmãos, os vizinhos, os colegas de escola, ela [acriança] anda descalça na enxurrada, trepa em árvore, nada nos rios, descobre o mar, faz alçapão, cai do cavalo, pula carnaval, fuma escondido cigarros de folha de chuchu” (Altman *in* DEL PRIORE, p. 254). De fato, o leitor presencia, ao longo de *Saudade*, diversas ocasiões em que, mesmo trabalhando, as crianças se divertem nadando no rio, pescando, montando balanço, brincando com pião ou bandeirolas, dançando quadrilhas, comemorando aniversários e Festa de São João, e tantos outros divertimentos típicos das pequenas comunidades que persistiram por meio da história e dos mares, aportando em terras brasileiras costumes que Philippe Ariès, em *História Social da Criança e da Família* (2006), já descrevia como jogos e brincadeiras comuns às crianças e jovens, principalmente nas áreas rurais da França e da Inglaterra:

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. [...]

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe (ARIÈS, 2006, p. 74).

O que Philippe Ariès perspicazmente entreviu em seu estudo foi justamente a cisão entre o mundo adulto e o infantil no que concerne jogos e brincadeiras e, junto a isso, a cisão entre os papéis sociais e de classe envolvidos nesse processo. Pois, em *Saudade*, vemos ainda com relação aos brinquedos:

- [...] E esta coleção de bandeirinhas quanto custa?
- Para meu padrinho que a comprou, não sei; para mim custou pouco – só um *muito obrigado* e o cuidado com que a trato e guardo. [...]
- Durante uma *boa hora* ali ficamos a ver bandeirinhas. Eram muitas e eram lindas. [...]
- Cansados de ver bandeirinhas, folheamos o livro da [sic] histórias de “João Felpudo” e começamos a repetir o nome de todas as histórias que conhecíamos [...].
- Levantei-me e fui abrir a porta. Era Rosinha.
- Até agora?! exclamou. Mais de suas horas, fechados aqui no quarto, só para ver esse pouquinho de brinquedos? Eu, sim, é que tenho brinquedos a valer. Quatro bonecas de porcelana, uma de massa, cinco de pano. E todas têm sua roupinha de batizado, de baile, de festa e de ocupar em casa. Tenho maquininha de costura, o estojo que você me deu, livros de figuras, um ferrinho de engomar, um diabolô...
- Chega, Rosinha. As mulheres precisam mesmo ter muitos brinquedos.
- Ora essa! Por quê?
- Porque nós, os *homens*, subimos às árvores, pescamos, nadamos, brincamos de tourada, de cavalinhos, de guerra... Vocês não! Vocês, desde meninas, já vão ficando em casa, aprendendo a ser *patroas*, recebendo visita, fazendo docinhos, comidinhas, roupinhas, enfeitando a sala...
- E você pensa que estamos erradas, que fazemos mal nisso?
- Pelo contrário, prima. Acho que fazem só o que devem. Fazem muito bem (ANDRADE, 1967, p. 93-4).

Mais do que a enumeração de brinquedos que a menina Rosinha possui, está clara aqui a divisão de papéis e de gêneros para os quais as crianças da elite são educadas na sociedade. Altman (1999) ainda nos conta que, “com as viagens à Europa, as famílias mais abastadas trazem brinquedos que, a princípio, eram confeccionados em indústrias manufatureiras e controladas por corporações”, mas que, “no fim do século XIX, pequenas indústrias começam a se estabelecer também no Brasil e o objeto-brinquedo-mercadoria passa a fazer parte do universo infantil” (p. 252-253), surgindo assim os brinquedos mencionados por Mário e por Rosinha. Mauad (1999), no entanto, segue um pouco além no que concerne à vida das crianças da elite no Brasil e explica que, além de os brinquedos manufaturados fora de casa se tornarem alvo do desejo infantil, livros passam a ser importados e, depois, adaptados para a leitura delas, e que tanto os brinquedos quanto as leituras variavam em seu conteúdo de acordo com a idade e o gênero da criança em questão.

Basicamente na valorização dos atributos manuais e intelectuais, sendo os primeiros concernentes ao universo feminino e o segundo ao masculino, mas também no tempo de duração da instrução. Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado. [...]

Por outro lado, a educação das meninas, padecia de ambiguidade, pois ao mesmo tempo que as circunscrevia no universo doméstico, incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio, as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade (Mauad in DEL PRIORE, 1999, p. 153-155).

Parte daí a necessidade, por exemplo, o de leituras moralistas, como os livros da Madame de Ségur, para meninas. Vemos, portanto, que não só a literatura infantil e juvenil se estabeleceu como indústria cultural cujo propósito ideológico era a formação de cidadãos para a República e a manutenção do *status quo* da sociedade, mas que também os brinquedos cumpriam o papel de definidores de papéis sociais, conforme o gênero da criança.

Nesse sentido, *Saudade* vem contribuir para a manutenção desta ideologia, mas, também, para a ampliação de sua aplicabilidade, posto que, uma vez estabelecido como “leitura escolar” em seu frontispício, de acordo com o que nos informa Arroyo (2011, p. 76, nota), passa a ser subsidiado pelo governo para ser distribuído em nível nacional.

No desfecho do romance, Mário se vê longe dos dias em que brincava com o primo Juvenal, e prestes a decidir seu futuro – ou, melhor dito, a ter seu futuro decidido pelo pai, que deseja fazer dele algo melhor do que ele mesmo é, o que significa, em outras palavras, transformá-lo em um doutor, como era moda na época. A campanha pela formação do lavrador vem na voz da personagem Dr. Pontes, seu antigo patrão, que lhe diz:

– Já sei, seu Raimundo. É a velha mania da nossa gente em desprezar os *roceiros*. Mas é erro, injustiça, asneira! A agricultura é, como deve ser, uma profissão nobilíssima. O café e a cana-de-açúcar poderiam ser considerados plantas sagradas do Brasil. Foi a cana que civilizou o Norte e o café enriqueceu o Sul. Mas os jovens que crescem à sua sombra, em vez de se prepararem para a lavoura, nas escolas agrícolas, vão buscar um pergaminho de doutor nas faculdades.

– Basta, Sr. Pontes. Basta, meu amigo. Os conselhos são sempre os mesmos: salutareis, judiciosos, benfazejos. Já os aceitei uma vez com brilhante resultado, aceito-os novamente. Obrigado. Fique certo de que vou fazer de meu filho um agricultor. Não devo contrariar-lhe a vocação (ANDRADE, 1967, p. 162).

Em seguida, O Sr. Raimundo faz a leitura do jornal acerca da formatura de agricultores na Escola Agrícola Luís de Queirós e explica a Mário que é para lá que o enviará, em busca de aprendizado real e proveitoso, e não apenas de um “pergaminho”, para que cada lição aprendida possa ser aplicada de forma prática na lavoura e na criação de animais. Novamente, não vemos menção, aqui, de que a riqueza do sul foi obtida por meio de mão de obra escrava, e tampouco de que a cana-de-açúcar foi plantada e colhida por mãos infantis de crianças que não tiveram a oportunidade de se estudar e, muito menos, de escolher entre serem lavradoras ou “doutoras”, embora esta questão ainda permaneça a ser discutida adiante neste trabalho.

Importa-nos, aqui, compreender *Saudade* não somente como propaganda ufanista de uma República em formação que carecia de mão de obra e que, neste contexto, as crianças eram “os melhores imigrantes” porque eram dóceis e moldáveis conforme a ideologia dominante, em vez de contestadoras e fazedoras de greve, como os italianos das fábricas de São Paulo, mas que, mais uma vez, a perfeita comunhão entre a criança e a natureza se dá no campo e não na cidade. É no campo, afinal, que o primo Juvenal recupera sua saúde e passa a amar o campo como Mário. É no campo que Mário aprende a respeitar os animais e a se desenvolver enquanto rapaz e cidadão que servirá à sua pátria como um fiel trabalhador da lavoura – não sem antes, porém, ter aproveitado cada etapa de sua infância e de ter gozado de benefícios que uma condição financeira abastada lhe permitisse brincar e gozar do espaço e dos brinquedos que possuía para assim exercer seu papel de menino.

A relação entre infância, classe e trabalho é bem marcada em *Saudade*, uma vez que trabalham por necessidades os pobres e os imigrantes, e por escolha os filhos das classes médias e das elites, sem que com isso destruíssem a chance de estudarem e assumirem os papéis previstos para eles na sociedade. Crianças como Eugênio ou o vizinho Zé Feliz, bem como os dramas imigrantes como os de Teresa e Giocondo permanecem apenas mencionados, mas jamais explorados numa literatura que deseja empurrar para as margens o inchaço das cidades, as péssimas condições de sobrevivência nos cortiços paulistanos, nos canaviais nordestinos, nas plantações de café paulistas e mineiras, ou nos sertões ainda sendo desbravados e povoados, por força do governo, para garantir a soberania nacional.

No cômputo geral, as primeiras décadas republicanas assistiram à formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero. E, se foi o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para sua gênese, os mesmos fatores são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 21).

CAPÍTULO III – A (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO PERÍODO ENTRE GUERRAS

III.1 – A recuperação da identidade nacional britânica e a literatura escapista como modos de representação da criança e da infância

Dentre os vários fenômenos que transformaram a sociedade ocidental no período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a explosão demográfica, a corrida da industrialização e a quebra da bolsa de valores de Nova York representaram uma rápida mudança social e econômica que contribuiu para, primeiramente, consolidar o caos no cenário urbano e estimular a volta ao campo, para aumentar o consumo dos bens de produção e, finalmente, para desestabilizar as camadas sociais e fazer que países antes senhores da situação, como Inglaterra e Estados Unidos, vissem a economia ruir e tivessem de lutar politicamente pelo controle das massas, bem como para reestruturar suas respectivas economias e, com elas, a ideologia ligada a cada uma delas. Eric Hobsbawm denomina esse período como “uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda guerra Mundial” (1995, p. 15). Não sem razão, várias foram as medidas tomadas pelo governo para conter os ânimos de um e de outro lado do oceano Atlântico, que envolviam desde o controle velado e constante dos movimentos de esquerda, que haviam eclodido com a Revolução Russa, e – talvez, principalmente – o controle das artes e do tempo livre do trabalhador comum por meio de conselhos, grupos e sindicatos para o trabalho artístico. Não foi à toa que vimos expandir-se de forma vertiginosa, nessa época, o cinema de massas:

Contudo, não é a contribuição da vanguarda que torna importantes as artes de massa da época. É a sua hegemonia cultural cada vez mais inegável, embora, como vimos, fora dos EUA ainda não tivesse escapado inteiramente da supervisão da elite cultural. As artes (ou melhor, diversões) que se tornaram dominantes foram as que se dirigiam a massas mais amplas do que o grande, e crescente, público de classe média e classe média baixa com gostos tradicionais (HOBBSAWM, 1995, p. 192).

O historiador relata, ainda, que o aumento da escolarização e da produção de mercadorias contribuiu não só para a literatura, que era eminentemente detetivesca e/ou escapista, mas para o crescimento significativo do consumo de jornais:

Em fins da década de 1930, para cada britânico que comprava um jornal diário, dois compravam um ingresso de cinema (Stevenson, p. 396, 403). Na verdade, à medida que se aprofundava a Depressão e o mundo era varrido pela guerra, a frequência nos cinemas no Ocidente atingia o mais alto pico de todos os tempos (HOBSBAWM, 1995, p. 192).

No entanto, é mesmo no cinema que existe a maior distração e o escapismo imediato para um público que vive para trabalhar ou quer, em época de crise, escapar, por um momento, da realidade da falta de recursos. O *glamour* das estrelas das telonas, o romance, os finais felizes e os musicais preenchiam a necessidade de realização simbólica da vida. Era, dito de outro modo, a garantia de haver beleza e fantasia em uma vida preenchida por horas de procura de emprego, por trabalho doméstico inacabável, ou pela ampulheta interminável da desesperança.

Neste cenário, o consumo de artes de massa para o público infantil não ficou abandonado. Os editores há muitas décadas experimentavam os lucros fornecidos pelo consumo desta mercadoria, e, numa época em que a necessidade de reafirmar os valores nacionais era imprescindível, para formar um cidadão ideologicamente direcionado para o fim do trabalho e do consumo, como havia sido até então, a literatura devia exercer o seu papel de disseminadora desta visão. Comentamos, anteriormente, por ocasião da análise de *Saudade*, acerca do ufanismo e da literatura de Laura Ingalls Wilder, não sem motivo, desaparecia das prateleiras das livrarias no período que vai de 1933 a 1942, mesmo diante da crise econômica. Tratava-se de uma literatura nostálgica que se promulgava como testemunho da boa época americana e ensinava as crianças a serem felizes e satisfeitas com o trabalho, com uma vida frugal e com os valores nacionais do *self-made man*. Na Inglaterra, uma literatura escapista se tornou amplamente divulgada, como forma de reafirmar a sacralização da criança de uma classe social e econômica mais estável. Assim, livros como *Winnie the Pooh (O Ursinho Pooh)*, publicado em 1926, de A. A. Milne; *The Story of Doctor Doolittle (Doutor Doolittle)*, publicado em 1920, de Hugh Lofting; outros títulos com intenção behaviorista e escolarizante, como *Dimsie Goes to School (Dimsie vai à escola)*, publicado em 1922, de Dorita Bruce; a série de livros com a personagem Jane Turpin, publicados, entre 1928 e 1947, por Evadne Price; a série de William Brown, cuja primeira publicação é *Just William (Wiliam, somente)*, de Richmal Crompton, que veio a público em 1922; *Meredith & Co. (Meredith e Companhia)*, publicado em 1933, por George Mills, eram amplamente consumidos por crianças que, se não pertenciam elas mesmas às camadas da classe média, podiam fantasiar estar na pele das personagens e assim sair de sua própria situação. Via-se, na efabulação da literatura infantil, uma criança que, na medida do possível, devia ser protegida e representar a

criança sacralizada. A respeito da relação entre criança, sacralização de sua infância e consumo de bens e mercadorias, Zelizer explica:

A criança sacralizada prevaleceu. As crianças deveriam ser mantidas fora do mercado, inúteis mas adoráveis, e fora das ruas, protegidas e supervisionadas. O papel econômico da criança, porém, não desapareceu mas foi profundamente transformado, tanto nas famílias quanto nos lares adotivos. O trabalho infantil e o dinheiro advindo da criança eram primariamente definidos em termos educacionais, e não instrumentais. Agora, uma criança podia receber dinheiro como mesada; afinal, de que outra forma ele ou ela aprenderia a se tornar um perfeito consumidor? A participação da criança no trabalho doméstico era justificada como treinamento moral, e raramente como real contribuição ao trabalho (ZELIZER, 1985, p. 210)⁹⁴.

A historiadora se refere ao mercado de trabalho, do qual as crianças deveriam ser mantidas afastadas, mas não deveriam ser mantidas afastadas do mercado de consumo. Afinal, o pacote incluía não somente valores nacionalistas e de disciplina, mas a compra de bens e de serviços, fosse de bonecas, bolas, carrinhos, ou entradas para matinês. Entre o consumo de entretenimento, havia também, de forma crescente, a leitura de quadrinhos, muito populares e cuja estrutura se sustentava pesadamente nas ilustrações e nas palavras de poucas sílabas, como nos conta Hobsbawm:

A imprensa atraía os alfabetizados, embora em países de escolaridade de massa fizesse o melhor possível para satisfazer os semi-analfabetos, com ilustrações e histórias em quadrinhos, ainda não admiradas pelos intelectuais, e desenvolvendo uma linguagem muita colorida, apelativa e pseudodemocrática, que evitava palavras de muitas sílabas. Sua influência na literatura não foi pequena. O cinema, por outro lado, fazia poucas exigências à alfabetização, e depois que aprendeu a falar, em fins da década de 1920, praticamente nenhuma ao público de língua inglesa (HOBSBAWM, 1995, p. 193).

Melhor do que fantasiar com uma personagem de classe média ou alta era sonhar com os poderes dos super-heróis ou rir com os quadrinhos do dia. Assim, a literatura não era a única forma de escapismo, porquanto outras formas massificadas de entretenimento se expandiam num mercado carente de identidade, e o infantil certamente não escapava dessa

⁹⁴ The sacred child prevailed. Children were to be kept off the market, useless but loving, and off the streets, protected and supervised. The economic role of the child, however, did not disappear, but was profoundly transformed, both in families or in adoptive homes. Child work and child money became defined primarily in educational not instrumental terms. A child was now entitled to an allowance; after all, how else could he or she learn to become a proper consumer? Children's token participation in household work was justified as moral training, seldom as a real labor contribution (ZELIZER, 1985, p. 210).

realidade. Hugh Cunningham especifica a situação do consumo do cinema por telespectadores infantis na Grã-Bretanha pós-Depressão:

Futebol, cinema e salões de música são interesses dominantes das crianças [...]. O que ninguém podia negar era a importância do cinema para as crianças: na Edimburgo dos anos 1930 sete de dez crianças iam ao menos uma vez por semana ao cinema; em Londres 63% das crianças abaixo de cinco anos eram frequentadoras de cinema. A cada semana, mais de quatro milhões e meio de crianças iam ao cinema. Nos anos 1930 o horário nobre tinha mudado as matins de sábado à tarde para as sessões matutinas de sábado especiais para crianças, com a maioria das redes de cinema oferecendo clubes aos quais as crianças pudessem se afiliar. Os garotos iam com mais frequência do que as garotas (CUNNINGHAM, 2006, p. 206-7)⁹⁵.

Shirley Temple era a queridinha não só dos Estados Unidos, mas de todas as crianças que vissem nela a representação estética e de moral do anjo de candura (e, com ele, todos os valores da classe dominante) que a indústria do cinema se esforçava para divulgar – e o fazia de forma eficaz, baseando-se, por exemplo, na filmagem de cânones da literatura, como *A princesinha*. O casamento entre cinema e literatura valia também, pois, para as crianças e jovens, servia ao propósito do controle ideológico não só do tempo livre, mas da ideologia das massas, em suas diversas camadas sociais.

Todo o esforço para ocultar, diluir e controlar a insatisfação da classe trabalhadora e o crescente hiato entre ela e a classe média não impediu que o contexto figurasse, fosse no cinema ou na literatura, pelas brechas da estrutura do roteiro filmado ou do enredo escrito. Por isso, clássicos como *Cidadão Kane* e *Vinhas da Ira*, ácidas críticas ao desmantelamento da economia ocidental, ou o mais que aclamado *Tempo modernos*, em que Chaplin denuncia o processo de reificação do trabalhador, surgiram mesmo durante a crise, o mesmo acontecendo na literatura infantil. Por mais que se quisesse fazer uma apologia à criança sacralizada, que deveria, *a priori*, manter-se afastada de qualquer elemento que destruísse sua infância perfeita, o material publicado e amplamente vendido denunciava, de maneira mais aberta ou mais velada, a situação vivida e colocava em xeque noções elementares de infância e sua relação com classe e trabalho. É assim que *Ballet Shoes* (*Sapatilhas de balé*), o primeiro de uma série de livros escrita por Mary Noel Streatfield, veio a público com a séria intenção de

⁹⁵ Football, the cinema and the music hall are their dominant interests (...). What no-one could doubt was the cinema's importance for children: in Edinburgh in the 1930s seven out of ten children went at least once a week; in London 63 per cent of children under five were cinema-goers. Every week over four and a half million children went to the cinema. By the 1930s the prime time had shifted from the Saturday afternoon matinee to special children's shows on Saturday mornings, with all the major chains of cinemas offering clubs for children to join. Boys went more often than girls (CUNNINGHAM, 2006, p. 206-7).

questionar os padrões de criança sacralizada e indagar até que ponto o trabalho não deveria ser realizado por ela.

III.1.1 – *O mundo é um lugar em que se deve construir seu caminho: classe, trabalho e infância em Sapatilhas de balé, de Noel Streatfeild*

Noel Streatfield não é, atualmente, um nome muito conhecido no mundo dos leitores infantis e, provavelmente, nem do público brasileiro, dado que não encontramos tradução em língua portuguesa de seu trabalho⁹⁶. No entanto, permanece, assim como tantos outros autores, no imaginário de pessoas mais velhas, que leram suas obras quando crianças. A menção à sua obra aparece, por exemplo, no filme *Mensagem para Você*, em que Meg Ryan é uma especialista em literatura infantil e recomenda a série *Shoes* para uma mãe que busca material para sua filha. Nessa cena, a personagem cita os *Ballet Shoes*, *Tennis Shoes*, *Dancing Shoes*, *Theater Shoes*. Destes, *Sapatilhas de balé* foi o primeiro a ser publicado, em setembro de 1936, e imediatamente se tornou alvo de consumo.

Sapatilhas de balé conta a história das três irmãs Fossil: Pauline, Petrova e Posy, adotadas pelo arqueólogo Matthew, que, em suas aventuras pelo mundo, “coleta-as” e as traz “de presente” para a sobrinha-neta Sylvia Brown, que mora com ele. A questão é que Gum – ou “*Great-Uncle Matthew*” (tio-avô Matthew), como é chamado, fica em viagem durante todo o tempo da narrativa, e deixa dinheiro no banco para sustentar a casa padrão classe média, num bom bairro londrino, durante cinco anos, embora venha a retornar ao lar somente onze anos depois. Durante esse período, Sylvia, com a ajuda de sua ex-babá Nana, bem como da Cozinheira e da empregada Clara, mantém a casa e cria as três garotas, lutando para manter o padrão de vida e, tanto quanto seja possível, as aparências da classe à qual pertence e na qual havia sido criada, mas para isso se vê obrigada a duas grandes mudanças: transformar a casa num pensionato e treinar as crianças para que trabalhem no palco e assim ajudem a sustentar a casa e a si mesmas. Advém deste último elemento – o primordial no enredo da narrativa – o nosso interesse e o fato de o considerarmos como elemento de destaque na representação da classe trabalhadora e na discussão da relação entre classes, bem como entre trabalho e infância.

⁹⁶ Dados o recorte e o objetivo do trabalho, a tradução dos excertos de *Sapatilhas de balé* aqui apresentados almeja, tal como a da fortuna crítica, a transmissão do conteúdo e sua compreensão pelo leitor e pela leitora, embora tenhamos realizado o melhor esforço possível para apresentá-la com a maior proximidade estilística e lexical possível, e sempre respeitando questões de localização quando se fizeram necessárias.

O capítulo inicial trata da questão do trabalho infantil na Inglaterra:

Quando elas eram ainda bem pequenas, sua guardiã ficou pobre. Alguém sugeriu que até mesmo crianças podem ajudar quando as pessoas são pobres, e elas foram enviadas à Academia de Treino de Dança e Palco.

Nenhuma criança pode subir ao palco na Inglaterra até que ele ou ela complete doze anos, e, então, somente com uma licença. Pauline foi, é claro, a primeira a completar doze anos, e ela se manteve bem ocupada. [...] Pauline está em Hollywood agora.

Petrova só completou doze anos cerca de dois anos depois de Pauline; ela não se tornou um sucesso [...]. Ela odiava atuar; seu coração estava nos ares. Procure por Petrova, um dia ela será famosa

Posy não obteve uma licença. Ela só completará doze anos em setembro. Se você for fã de balé, preste atenção em Posy; dançarinas como ela não nascem todos os dias (STREATFEILD, 2003, p. 1-2)⁹⁷.

O elemento de destaque está no tempo e no narrador, pois assina o capítulo a autora, misturando assim as esferas do narrador e do escritor, e o tempo narrado é o da publicação da obra, em julho de 1936, ou seja, o desfecho da história que está para ser contada. A intertextualidade explícita para neste ponto, e seguimos, daqui para diante, com a discussão do elemento mais crítico desta obra: a noção de classe e a qual estrato, afinal, pertencem Sylvia e as irmãs Fossil. Como vemos, o narrador afirma que “sua guardiã ficou pobre”, evidenciando outro caso de mobilidade social para baixo, tal como ocorre em *As crianças e o trem de ferro*. A diferença reside no fato de que, durante os anos da Depressão, este fenômeno ocorreu em maior escala, e aqueles que conseguiram salvar-se da queda tiveram de recorrer aos mais variados expedientes, desde trabalhar mais cedo ou em profissões não desejadas, até colocar crianças para trabalhar, fosse em casa ou na rua, economizar com a educação formal, colocando-as na escola elementar do governo, e até mesmo realizar um controle de natalidade pessoal, como forma de garantir o sustento e o bem-estar material de poucos filhos.

O impacto desta mudança de atitude sobre a classe média-alta comercial e profissional foi reforçada por uma indução à limitação da família. Ainda assim, o enorme aumento da quantidade de bens e serviços nos quais o dinheiro poderia ser gasto não havia, ainda, acendido a ambição daquelas

⁹⁷ When they were still quite little, their guardian got poor. Somebody suggested that even children can help when people are poor, and they were sent to the Academy of Dancing and Stage Training. No child is allowed to appear on the stage in England until he or she is twelve, and then only with a license. Pauline was, of course, the first to be twelve, and she had a busy time. [...] Pauline is in Hollywood now. Petrova was no twelve until nearly two years after Pauline; she was not a success; [...]. She hated acting; her heart was in the air. Look out for Petrova; one day her name may be famous. Posy never had a license. She won't be twelve until next September. If you are a balletomane, watch for Posy; dancers such as she is are not born every day (STREATFEILD, 2003, p. 1-2).

peessoas. “Manter as aparências” certamente era extremamente importante; desejava-se possuir uma casa confortável numa “boa” vizinhança, preenchê-la com um número adequado de serviçais domésticos apresentáveis, e possuir um veículo de transporte. Mas a educação das crianças tinha agora começado a exercer o que talvez fosse uma influência dominante na decisão de aumentar ou limitar o tamanho das famílias (LEWIS & MAUDE, 1950, p.221-2)⁹⁸.

Esta é a situação de Matthew, ou Gum, como é chamado pela sobrinha-neta e pelas meninas adotadas. Gum é um professor de Arqueologia, aventureiro, que goza de boa situação social sem que o narrador nos informe se ele herdou ou adquiriu o claro *status* de classe média. Sua casa, à qual se refere como Cromwell Road, fica em um bairro nobre de Londres, afastado o suficiente do centro para ter segurança, paz e sossego. Sua casa apresenta uma estrutura arquitetônica que explicita a divisão de classes de forma inegável:

Ela tinha cômodos amplos, e cerca de seis andares, incluído o porão, e em cada andar, e em quase cada cômodo, ele mantinha fósseis. Naturalmente, uma casa como aquela precisava de alguém que cuidasse dela, e ele tinha encontrado a pessoa certa. Gum tivera um sobrinho, que tinha morrido deixando uma viúva e uma garotinha. O que era mais conveniente do que convidar a viúva e sua filha Sylvia, e Nana, sua babá, para morarem na casa e tomar conta dela para ele? Dez anos mais tarde, a sobrinha viúva morreu, mas então a sobrinha-neta, Sylvia, estava com 16 anos, e então ela, ajudada por Nana, substituiu a mãe, e ele viu que a casa e os fósseis estavam bem (STREATFEILD, 2003, p. 4)⁹⁹.

A estrutura das casas de classe média havia herdado a história da formação de classes e a relação entre patrão e empregado, ou, literalmente, entre base e superestrutura: no porão e no piso térreo permaneciam os empregados e a cozinha, e nos pisos superiores, os donos da casa. Mais adiante, o narrador nos explica que as duas outras empregadas festejam o Natal “delas” “*downstairs*” (na parte de baixo), uma expressão cunhada na tradição britânica e literariamente explorada, por exemplo, pelas irmãs Brontë, por Jane Austen e por Charles

⁹⁸ The impact of this change of attitude upon the professional and commercial upper-middle class was reinforced by an economic inducement to family limitation. Yet the enormous widening of the range of goods and services upon which money could be spent had not yet fired the ambition of these people. ‘Keeping up appearances’ was certainly extremely important; it was desirable to have a comfortable house in a ‘good’ neighbourhood, to staff it with an adequate number of presentable domestic servants, and to possess a carriage. But the education of children had now begun to exercise what was perhaps a dominant influence on the decision to increase or limit the size of families (LEWIS & MAUDE, 1950, p. 221-2).

⁹⁹ It had large rooms, and about six floors, including the basement, and on every floor, and in almost every room, he kept fossils. Naturally a house like that needed somebody to look after it, and he found just the right person. Gum had one nephew, who had died leaving a widow and a little girl. What was more suitable than to invite the widow and her child Sylvia, and Nana her nurse, to live in the house and take care of it for him: Then year later the widowed niece died, but then his great-niece Sylvia was sixteen, so she, helped by Nana, took her mother’s place, and saw that he house and the fossils were all right (STREATFEILD, 2003, p. 4).

Dickens. De toda forma, a casa do professor continha seis andares com cômodos grandes, e ele não era casado nem tinha filhos. O espaço era reservado a seus fósseis, e, quando sua sobrinha foi morar lá com a filha e a babá da garota, quartos lhes foram destinados, tendo sobrado ainda muitos outros, numa clara demonstração de que ele possuía poder econômico não só para manter a casa, mas também para sustentar quatro mulheres (três das quais eram empregadas) e uma criança.

Somente a estrutura da casa e a quantidade de empregados contratados nos fornecem material para termos uma ideia da situação de Gum. Embora datada atualmente, a obra *The Middle Classes (As classes médias)*, de Lewis & Maude, publicada em 1949, na Inglaterra, fornece dados relevantes para a compreensão do *status* social da personagem:

A edição de 1888 do *Household Management* [Gerenciamento do Lar], da Sra. Beeton, oferece uma escala de empregados e, a seguir, especifica as várias rendas: aqueles com mil libras por ano têm uma cozinheira, duas empregadas e um empregado; a família com renda de 750 libras tem de se ver com uma empregada a menos; com 300 libras por ano, uma cozinheira e uma empregada ainda são viáveis; aquelas com renda entre 150 e 200 libras por ano podem contratar uma empregada geral ou uma moça para fazer o trabalho pesado.

A empregada-de-serviços-gerais, a quem o título de “escravinha” logo se ligou, vivia a vida mais miserável. A Sra. Beeton, após uma descrição terrível das tarefas diárias desta criatura infeliz, acrescenta: “Uma empregada geral, contudo, naquilo que se pode considerar como uma boa situação, não tem muito que fazer. Sempre há muitas senhoras que percebem muito bem que não é possível a uma só empregada fazer as tarefas de duas ou três, e tais senhoras deveriam estar prontas a prestar auxílio a si mesmas ou a oferecê-lo ocasionalmente a quem dele precisasse (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 252)¹⁰⁰.”

Embora haja um espaço significativo de 30 anos entre o relato da Sra. Beeton, no livro de Lewis & Maude, e o início do romance de Streatfeild – pois o enredo dá conta de especificar, adiante, a linha cronológica do romance –, a descrição exemplifica o um dos dados relevantes para a estratificação social e econômica da classe média: a renda anual. Os

¹⁰⁰ The 1888 edition of Mrs Beeton’s *Household Management* gives a scale of staffs suited to various incomes: those with £1,000 a year have a cook, two housemaids and a manservant; the £750 family has to do without one of the housemaids; at £300 a year, a cook and a housemaid are still possible; those with £150 to £200 a year can employ a general servant or a girl to do the rough work.

The made-of-all-work, to whom the significant title of ‘slavey’ soon became attached, lived the most appalling life. Mrs. Beeton, after a terrifying recital of the daily duties of this unfortunate creature, adds: ‘a general servant, however, in what may be called a good situation has not too much to do. There are many mistresses who perfectly realize that it is not possible for one servant to do the duties of two or three, and these ladies would be ready to give assistance themselves or provide it occasionally if it were needed (LEWIS & MAUDE, 1950, p. 252).

historiadores deixam claro que este não é o único indicativo, ainda que não deixe de ser um dos importantes a levarmos em conta naquele contexto. Em *Sapatilhas de balé*, Gum passa a contar com três empregadas: uma doméstica, uma cozinheira e uma babá, o que significa que provavelmente sua renda gire em torno de 750 libras anuais nos padrões do final do século XIX, e provavelmente perto de 1000 libras ao ano em torno de 1920, considerando-se inflações e reajustes salariais em voga. Com uma situação confortável e sendo ele dono de uma personalidade muito aventureira, traz para casa a primeira das crianças encontradas em suas aventuras – aqui, um naufrágio ao qual sobreviveu –, e a quem, por falta de um sobrenome próprio, denomina Fossil:

Gum recolheu a bebê e a embrulhou em seu casaco, e, quando eles foram finalmente resgatados por um navio e levados para a Inglaterra, tentaram encontrar a quem ela pertencia. Esse era o problema. Ninguém sabia ao certo de quem era aquela bebê; tinha havido outros bebês a bordo, e três estavam desaparecidos. Ela devia ir a um orfanato para órfãs, disseram todos, mas Gum respondeu “Não”. As coisas que ele encontrava iam para Cromwell Road. Ele queria levar um presente para Sylvia. Agora, o que poderia ser melhor do que isso? Ele pensou e pensou enquanto os papéis de adoção saíram, então colocou a bebê na dobra do braço esquerdo, pegou sua mala velha e esfarrapada com a mão direita, e, mancando por causa da perna postiça, caminhou para a estação de trem, e foi para casa, em Londres, e para a Cromwell Road (STREATFEILD, 2003, p. 6)¹⁰¹.

Algumas informações podem ser obtidas neste excerto e devem certamente ser observadas, porque dão conta não só da questão de classe, mas da reificação das meninas, desde o “berço”. O primeiro elemento está na forma como ele se refere à bebê: “as ‘coisas’ que ele encontrava iam para Cromwell Road”. Não bastasse a substantivação da criança como parte de “coisas”, ela é um “presente” para a sobrinha-neta, porque no contexto da época e do lugar em que vivia, era comum esperar que mulheres quisessem bebês. Finalmente, o fato de batizá-la com o sobrenome Fossil (fóssil) selava, de certa forma, o destino dela, assim como viria a selar o das irmãs de criação: ela era uma coisa, assim como os fósseis eram coisas, e havia sido “coletada” em uma aventura, assim como os fósseis.

¹⁰¹ Gum collected the baby and wrapped her in his coat, and when they were at last rescued by a liner and taken to England, tried to find out to whom she belonged. That was the trouble. Nobody knew for sure whose baby she was; there had been other babies on board, and three were missing. She must go to an orphanage for female orphans, said everybody; but Gum said “no” to that. Things he found went to the Cromwell Road. He had meant to bring Sylvia back a present. Now, what could be better than this? He fussed and fumed while the adoption papers were made out, then he tucked the baby into the crook of his left arm, took his shabby old holdall in his right, and limping because of his game leg, walked to the railway station, and went home to London and the Cromwell Road (STREATFEILD, 2003, p. 6).

Com Petrova, porém, a adoção ocorreu de forma um pouco diversa: estando internado numa ala hospitalar na Rússia, faz amizade com um camarada que acaba de enviuvar, e este, morrendo, deixa uma criança, que ele decide levar para casa, uma vez que ali já há uma.

O gosto de mulheres por crianças é questionado, mas reafirmado, quando ele volta para casa com Pauline, e Nana lhe diz que, se Sylvia tiver bom senso, não aceitará a criança:

“Uma bebê!” Nana quase pulou as duas últimas escadas e tomou a criança de Sylvia. Ela se virou e encarou Gum: “De fato, senhor, eu não sei o que mais o senhor vai trazer pra casa. Quem o senhor acha que tem tempo de cuidar de um bebê?”

“Eu pensei que todas as mulheres gostassem de bebês”, Gum protestou.

“Pode ser que sim.” Nana estava vermelha de raiva. “Se a Srta. Sylvia tiver algum senso, ela não ficará com a criança...”

Ela parou, porque a bebê deu arrulhou, o que fez que ela a olhasse pela primeira vez. O rosto dela mudou e pareceu derreter, e ela começou a fazer barulho como todos fazem para os bebês. Então, de repente, ela olhou duramente para Sylvia:

“Quais cômodos devo usar para meus berçários?”

É claro que aquela mudança de Nana selou o destino da bebê. Ela recebeu os velhos berçários que tinham sido de Sylvia, no topo da casa, Nana se tornou sua escrava, e Sylvia adorava fazer coisas pra ela quando tinha tempo (o que não era muito frequente, já que Nana acreditava em “manter eu mesma os meus berçários”).

[...]

“Agora, senhor, antes que se vá novamente, por favor entenda que esta casa não é uma creche. Duas bebês no berçário é correto e próprio, tal como as melhores casas têm o direito de esperar que seja, mas duas bastam. Traga só mais uma, e eu darei meu aviso prévio, e então onde ficariam o senhor e a Srta. Sylvia sabendo tanto de bebês quanto sabem de galinhas?” (STREATFEILD, 2003, p. 7-10)¹⁰².

¹⁰² “A baby!” Nana almost jumped the two last stairs and snatched the child from Sylvia. She turned and faced Gum. “really, sir, I don’t know what you’ll be bringing to the house next. Who do you suppose has time to look after a baby?”

“I thought all women liked babies”, Gum protested.

“That’s as may be.” Nana was pink with rage. “If miss Sylvia has any sense she won’t take it. [...]”

She broke off, because the baby gave a sudden coo which made her look at it for the first time. Her face changed and seemed to melt, and she began to make noises as everybody makes to babies. Then suddenly she looked up fiercely at Sylvia.

“Which rooms am I to have for my nurseries?”

Nana coming around like that of course settled the baby’s fate. She was given Sylvia’s old nurseries at the top of the house. Nana became her slave, and Sylvia loved doing things for her when she was allowed (which wasn’t often, as Nana believed in “having my nurseries to myself”).

[...]

“Now, sir, before you go away again, do get into your head this house is not a crèche. Two babies in the nursery is right and proper, and such as the best homes have a right to expect, but two is enough. Bring one more and I give notice, and then where’d you be, you and Miss Sylvia knowing no more of babies than you do of hens?” (STREATFEILD, 2003, p. 7-10).

Nana, que havia sido babá de Sylvia e estava acostumada ao esquema de trabalho e à realidade da classe média, alerta Gum para o fato de que “as melhores casas têm o *direito* de esperar” (grifo nosso) que existam duas crianças, não mais. O leitor logo percebe, pois, que a fala da babá deixa claros não só a marca de sua forte personalidade e o pulso firme com que tem de levar a casa, no papel que agora exerce como auxiliar de Sylvia, cuja pouca experiência não permite questionar muitas coisas, mas a tendência que havia, nos anos 1920 e 1930, de gerar o mínimo possível de filhos para que assim fosse possível manter a família com o mesmo *status* socioeconômico. A este respeito, Lewis & Maude explicam:

É provável que a ampla maioria de casais de classe média que tenha deliberadamente limitado o tamanho de suas famílias entre as guerras, se questionados fossem do motivo pelo qual se recusaram a ter mais filhos, teriam dito: “Não podemos bancar”. Mas eles teriam querido dizer o que tinham dito, porém num sentido especial; não era que, com uma renda entre, digamos, 300 e 1000 libras por ano, eles não pudessem ter criado famílias de quatro ou cinco crianças saudáveis sem comprometer comida, vestuário, ou um teto sobre suas cabeças; é que podiam criar famílias maiores apenas sacrificando as coisas que queriam – para si mesmos e para seus filhos. “Não podemos bancar”, como uma série de outras razões apresentadas por pais cuidadosos, geralmente traduzia uma racionalização de qualquer uma das centenas de motivos, indo desde os mais altos até os muito egoístas. [...] Haveria pouco ganho ao remover as obrigações de ser pais, apenas para descobrir que “Não podemos bancar filhos!” traduzia, na verdade, um modo de escapar da necessidade de dizer “Não queremos filhos!” (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 223; 227)¹⁰³.

Muito certo de sua estabilidade econômica, porém, Gum não dá ouvidos a Nana e duvida seriamente que esta abandone Sylvia, Pauline ou Petrova. No entanto, como o próprio narrador aponta, talvez por “medo” de Nana, ele não comparece em Cromwell Road pessoalmente, mas manda “entregar” Posy em casa:

¹⁰³ It is probable that the vast majority of those middle-class couples who were deliberately limiting the size of their families between the wars, if they had been asked why they refused to have more children, would have said, ‘We can’t afford it’. But they would have meant what they said only in a special sense; not that, with incomes of between, say, £300 and £1,000 a year, they could not have reared families of four or five healthy children without going short of food, clothing. ‘We can’t afford’, like many other reasons put forward by cautious parents, generally turns out to be a rationalization of any a hundred motives, ranging from a highly creditable to the frankly selfish. [...] There would be little profit in removing the economic deterrents of parenthood, only to find that the cry of, ‘We can’t afford children!’ had been simply a means of escape from the necessity of saying, ‘We don’t want children!’ (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 223; 227).

Querida Sobrinha,

Eis aqui outra Fossil para acrescentar àquelas em meu berçário. Esta é a filhinha de uma dançarina. O pai acabou de morrer, e a pobre e jovem mãe não tem tempo para bebês, então eu disse que ficaria com ela. Tudo o que a mãe dela tinha para a criança era um parzinho de sapatilhas, anexo. Lamento não levar eu mesmo a criança, mas hoje topei com um amigo que possui um iate e que vai visitar umas ilhas no estrangeiro. Vou me juntar a ele, e espero ficar longe durante alguns anos. Acertei com o banco para cuidar do dinheiro para vocês pelos próximos cinco anos, mas antes disso eu estarei em casa.

Seu tio, com estima, Matthew.

P.S.: O nome dela é Posy. É um nome infeliz, mas é verdade. (STREATFEILD, 2003, p. 10)¹⁰⁴.

Completa-se, assim, o núcleo central do romance, composto de Sylvia Brown, Nana – cujo nome é, na verdade, Alice Gutheridge –, a Cozinheira, que não chega a ser nomeada na história, e Clara, a doméstica, além das três meninas Fossil: Pauline, Petrova e Posy. Sabedor da quantidade de pessoas a viver da renda que deixa no banco durante um período de cinco anos, Gum se ausenta porque deseja se aventurar. Sozinhas, elas compõem uma família alternativa, unida por laços de estima e pela escolha de Gum, e não por laços de sangue, numa estrutura que distribui, de um lado, Sylvia, Pauline, Petrova e Posy, e, de outro Nana, a Cozinheira e Clara.

As três irmãs não poderiam ser mais diferentes umas das outras: Pauline é branca, loira, de olhos azuis, com o rosto clássico oval; Petrova é uma russa morena, de olhos castanhos e cabelos castanhos escuros, de rosto comprido e maçãs do rosto salientes como nas europeias orientais; Posy é a típica ruiva *mignon* com rosto em formato de coração. Mais importante do que a aparência, porém, é a personalidade das três e a forma como encaram a vida, o que veremos no decorrer da discussão.

Os primeiros cinco anos passam rapidamente, e Posy logo deve ir à escola. Esta parte da narrativa se dá em muitas poucas páginas, porque o foco do romance estará, mais adiante, no processo de treinamento e de trabalho das meninas Fossil. A situação financeira se torna

¹⁰⁴ Dear Niece,

Here is yet another Fossil to add to those in my nursery. This is the little daughter of a dancer. The father has just died, and the poor young mother has no time for babies, so I said I would have her. All her mother had to give her child was the little pair of shoes enclosed. I regret not to bring the child myself, but today I ran into a friend with a yacht who is visiting some strange islands. I am joining him, and expect to be away some years. I have arranged for the bank to see after money for you for the next five years, but before then I shall be home.

Your affectionate uncle,

Matthew

P.S. Her name is Posy. Unfortunate, but true (STREATFEILD, 2003, p. 10).

crítica, e, assim, Sylvia se vê obrigada a encontrar meios alternativos de sustento de sua família:

“Espero que esteja certa, mas há de haver um jeito para uma grande quantidade de coisas que são necessárias nesta casa. Primeiro, há o custo de cuidar de uma casa quando não há dinheiro algum. Há você, e as outras empregadas, e todas comemos bastante.”

Nana pensou por um momento, e então seu rosto se iluminou.

“E se tivermos pensionistas? Com tantos cômodos vazios... Por que não aceitamos algumas boas pessoas?”

“Pensionistas!” Sylvia parecia chocada. “Eu não creio que o Professor gostasse.”

“O que o olho não vê o coração não sente. Quando eu for pegar Posy amanhã, eu entrarei na Harrods e porei um anúncio no jornal.”

“Ah, mas, Nana, a casa vai precisar de uma série de alterações antes que possamos aceitar alguém.”

“Nada que um pouco de compras e um carpinteiro não possam fazer em uma semana ou duas. Não receberemos respostas tão rápido. O que digo é que, se você tem de fazer alguma coisa, não deixe para amanhã” (STREATFEILD, 2003, p. 18-9)¹⁰⁵.

O desconforto de Sylvia, herdeira do patrimônio social e ideológico de sua classe, é também expresso por Petrova, mas por motivos diversos: para esta, trata-se de abrir a esfera privada ao público, de expor sua família a uma situação que, se não fosse pela necessidade financeira, jamais ocorreria. A mais velha inicia o assunto: “Garnie¹⁰⁶,” disse Pauline, “você acha que vai gostar de ter pensionistas?”, ao que a irmã do meio retruca: “ ‘Eu não vou.’ Petrova perfurava uma pequena noz. ‘Casas são feitas para famílias, não para estranhos’ ” (STREATFEILD, 2003, p. 26)¹⁰⁷.

Desse modo, elas trabalham em conjunto para liberar e limpar os quartos, bem como para decorar a casa, de modo que possam receber os pensionistas. Estes compõem o segundo

¹⁰⁵ “I hope you are right; but there’s a way round a good many things wanted in this house. First there’s the cost of looking after a house when there isn’t any money. There’s you, and the other servants, and we all eat a lot.” Nana thought a moment, then her face lit up.

“How about boarders? Such a lot of empty rooms we have. Why don’t we take some nice people in?”

“Boarders!” Sylvia looked startled. “I don’t think the Professor would like them.”

“What the eye doesn’t see, the heart doesn’t grieve after. When I take Posy out tomorrow I’ll step into Harrods and put an advertisement in the paper.”

“Oh, but Nana, the house will want a lot of alterations before we can take in anybody.”

“Nothing that a bit of shopping and a carpenter can’t do in a week or two. We shan’t get answers all that quick. What I say is, if you’ve got to do a thing, don’t let the grass grow.” (STREATFEILD, 2003, p. 18-9).

¹⁰⁶ “Garnie” é derivativo da palavra “*Guardian*”, e designa Sylvia, guardiã das meninas, tornando-se, assim, seu apelido.

¹⁰⁷ “Garnie,” said Pauline, “do you think you are going to like having boarders?”

“I shan’t.” Petrova screwed in a tiny nut. “Houses is meant for families, not for strangers” (STREATFEILD, 2003, p. 26).

núcleo de personagens relevantes, porque, dentro de uma estrutura romanesca em que, ainda que haja questionamentos, tudo deve dar certo no final, elas vêm para cumprir papéis fundamentais na manutenção do *status* da família de Sylvia e de Gum.

A primeira personagem é Theo, a professora de Arte Dramática e de Dança na Academia de Treino de Dança e de Palco; em seguida, há as professoras aposentadas Dra. Jakes, de Literatura, e Dra. Smith, de Matemática. Finalmente, há o casal Simpson, recém-chegado de Kuala Lumpur, e proprietário de um Citroën que logo chama a atenção de Petrova.

Mesmo com a recepção de pensionistas, outra questão relevante e definidora no que diz respeito à classe logo se impõe a Sylvia com relação às meninas: a educação. Na Inglaterra dos anos 1920, as *Public Schools* eram pagas, e iam para estas escolas as famílias de classe média. As famílias mais abastadas enviavam seus filhos para os internatos (os *Boarding Schools*), restando aos menos afortunados as antigas escolas conhecidas como *Grammar Schools*, cujo conteúdo era incompleto, ou as novas *Elementary Schools* – estas, sim, públicas e gratuitas. A diferença na qualidade das escolas estava diretamente relacionada aos professores contratados e aos salários pagos a eles:

As escolas públicas, ao pagar salários maiores para manter os melhores professores, e ao oferecer um alto padrão de acomodação e de equipamentos, provavelmente conseguiam oferecer uma educação melhor do que seus competidores, que eram prejudicados por ter um tipo menos efetivo de professor lecionando em salas consideravelmente maiores de alunos (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 236-7)¹⁰⁸.

Manter as crianças em escolas mediante pagamento começava a ficar fora de questão, porque implicava o pagamento não só das taxas, mas de materiais e de uniformes; tampouco era possível enviá-las para escolas gratuitas, se se quisesse manter o padrão de aprendizado das meninas e, também, as aparências. Nana, em seu pragmatismo, encontra a solução para o caso:

“E há a educação das crianças. O que fazer a respeito?”
Nana alisou as almofadas do sofá.
“Eu lembro que a Srta. Edwards ensinava você”, disse casualmente, “e me dizia que você era muito boa com seus livros.”

¹⁰⁸ The public schools, by paying higher salaries to secure the Best teachers, and by providing a higher standard of accommodation and equipment, probably succeeded in giving a better education than their competitors, which are handicapped by having a rather less effective type of teacher instructing considerably larger classes of pupils (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 236-7).

“Ah, Nana!” Sylvia estava horrorizada. “Você não acha que eu consiga ensiná-las. Eu nunca poderia com aritmética.”

“Há outras lições que não envolvem somas.”

Sylvia balançou a cabeça.

“Leitura, escrita, e aritmética: não se pode ter lições corretas sem estas matérias.”

“Não será por muito tempo,” ocorreu Nana. “O Professor logo estará de volta. Acho que você sabe o suficiente para ensiná-las até que ele esteja de volta.”

“Eu poderia ensinar Pauline, mas nunca Petrova! Ela é terrivelmente boa com números.”

“Quando eu estiver em Harrods com Posy de manhã, pegarei um livro de números para você. Vi um desse tipo que continha somas de um lado, e respostas do outro. Você não precisa saber nada para escrever isso.” Ela se levantou. “Bem, vou pra cama, se me der licença. Temos um dia cheio diante de nós amanhã, preparando-nos para receber pensionistas e tudo mais” (STREATFEILD, 2003, p. 19)¹⁰⁹.

Ensinar crianças em casa com tutoria havia sido bastante comum em épocas anteriores, até mesmo como símbolo de *status* de que se poderia pagar a um tutor ou uma tutora. No entanto, neste caso, significava economizar todas as taxas e uniformes escolares, além do tempo gasto com caminhadas para ir à escola e de lá voltar, numa vida bastante atribulada que procurava, mesmo com pensionistas, manter um padrão de classe média. Lewis & Maude expõem um viés que nos parece tendencioso para a questão da classe média em detrimento da classe trabalhadora, mas não deixam de descrever as diferenças entre uma e outra:

É geralmente verdadeiro dizer que a quantidade de trabalho dentro de uma casa realizado por uma dona de casa de classe média é maior do que aquele feito pela esposa da classe trabalhadora com o mesmo número de crianças. A primeira, se de todo pertencente à rotina da casa, normalmente insiste num padrão melhor de alimentação do que – em qualquer medida – a mulher urbana da classe trabalhadora. Ela pode não gastar mais dinheiro com comida, mas tende a gastar mais tempo e mais cuidado para comprá-la, para preparar e cozinhar mais comida em cada, para produzir, com a ajuda de

¹⁰⁹ “Then there’s the children’s education. What about that?”

Nana patted the cushions straight on the sofa.

“I remember Miss Edwards that taught you,” she said casually, “telling me you were very good at your books.”

“Oh, Nana!” Sylvia was horrified. “You don’t think I ought to teach them. I never could do arithmetic.”

“There’s other learning without sums.”

Sylvia shook her head.

“Reading, writing, and arithmetic, you can’t do proper lessons without those.”

“It won’t be for long,” Nana urged. “The Professor will be back soon. I reckon you’d know enough to teach them just till he comes.”

“I might Pauline, but never Petrova! She’s terribly good at figures.”

“When I’m in Harrods with Posy in the morning, I’ll get you a book on figures. I’ve seen the kind that had sums set one end, and answers the other. You don’t need to know anything to write these down.” She got up. “Well, I’ll be along to my bed, if you’ll excuse me. We’ve a big day in front of us tomorrow getting set for the boarders and all” (STREATFEILD, 2003, p. 19).

uma despensa, mais sopas e cozidos, bem como para fazer mais geleia, engarrafar mais conservas de frutas, e por aí afora. A casa ou apartamento que a esposa da classe média tem de gerenciar é normalmente maior, e contém mais pertences. Frequentemente, deve tomar conta de salas ou quartos especiais, como a biblioteca do marido, um estúdio ou consultório, e geralmente um quarto de crianças (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 249-50)¹¹⁰.

A educação das crianças passa a ser responsabilidade de Sylvia, mas ela demonstra que não só está atribulada com a série de tarefas que divide com Nana, a Cozinheira e Clara, como não domina todas as matérias e não dispõe de um tempo qualitativo para lecionar às crianças. É neste ponto que o primeiro benefício adicional de haver pensionistas surge no romance: ambas aposentadas e observadoras da dinâmica do pensionato, bem como da relação de Sylvia com as crianças, as professoras Jakes e Smith se oferecem para tomar para si o encargo de não só lecionar às meninas, mas prepará-las para os exames para obtenção do certificado escolar. O longo excerto dá conta de mostrar a situação de forma bastante clara:

“Minha cara”, disse ela, sentando-se numa poltrona em frente a Sylvia.
“Eu me pergunto se você é qualificada para ensinar estas crianças.”

Sylvia ficou rubra.

“Não sou,” concordou humildemente.

“Foi o que pensamos.” A Dra. Smith puxou uma pequena cadeira e se sentou perto da Dra. Jakes. “Mas, sabe, nós somos.”

“Sim”, Sylvia tamborilava com seus dedos. “Sei que são, mas não posso pagar quem seja.”

“Também pensamos nisso.” A Dra. Smith olhou para a Dra. Jakes. “Diga a ela.”

A Dra. Jakes limpou a garganta.

“Gostaríamos de ensiná-las. De graça.”

“De graça! Por quê?” perguntou Sylvia.

“Por que não?” disse a Dra. Smith.

“Mas elas não são suas crianças”, protestou Sylvia.

“Nem suas”, sugeriu a Dra. Jakes.

“Minhas por adoção”, disse firmemente Sylvia.

“Não podemos ajudar?” A Dra. Jakes inclinou-se para a frente.
“Pensamos que gostaríamos da aposentadoria. Que nos daria tempo para pesquisar, mas descobrimos que sentimos falta de lecionar. Pauline possui um ouvido ótimo para aprender verso, e eu gostarei de treiná-la.”

“Matemática é a minha disciplina,” explicou a Dra. Smith. “Entendo que Petrova gosta de matemática.”

Sylvia olhou para a Dra. Smith como se ela fosse um anjo.

¹¹⁰ It is generally true to say that the amount of work done within the home by the middle-class housewife is greater than that to be done by the working-class wife with the same number of children. The former, if at all domesticated, normally insists upon a rather higher standard of feeding than – at any rate – the urban working-class wife. She may not spend more money on food; she tends to expend more time and care on buying; to prepare and cook more food at home; to produce, with the aid of a stock-pot, more soups and stews, as well as making more jam, bottling more fruit, and so forth. The house or flat which the middle-class housewife has to run is normally larger, and contains more belongings. Often special rooms must be looked after, such as a husband's study, studio or consulting room, and generally a nursery (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 249-50).

“A senhora ensina aritmética?” Sua voz expressava assombro. “A senhora está se oferecendo para ensinar as crianças?”

“Isso mesmo.” Ambas as professoras falaram uníssonas.

“Acho que o céu deve tê-las enviado a esta casa. Aceito a oferta mais agradecida do que posso dizer.” Sylvia se virou para a Dra. Smith. “A senhora se importaria de começar amanhã? Eu simplesmente não aguentaria outra aula de aritmética.”

As duas professoras se levantaram.

“Sim, amanhã” concordou a Dra. Jakes. “Educação geral, especializando-se em matemática e em literatura. As crianças serão preparadas para obter o certificado escolar e a matrícula” (STREATFEILD, 2003, p. 36-7)¹¹¹.

A educação formal das meninas passa a estar assegurada, do ponto de vista não só de qualidade, mas de classe, também, pois contar com tutoras cuja experiência e qualificação eram excelentes era algo que normalmente ocorria nas melhores famílias abastadas. Além disso, “[...] as duas professoras tinham passado a vida preparando pessoas para exames realmente exigentes – embora, é claro, ensinassem coisas bem fáceis para crianças – elas nunca tiravam da cabeça a ideia de que um exame exigente era algo pelo qual todo mundo teria de passar um dia” (STREATFEILD, 2003, p. 52)¹¹².

No entanto, embora seja fundamental para a manutenção do *status* e a para a formação das crianças, esta é somente a parte formal da educação e das atividades que passarão a

¹¹¹ “My dear,” she said, sitting down in an armchair facing Sylvia. “I doubt if you are qualified to teach those children.”

Sylvia flushed.

“I’m not,” she agreed humbly.

“That’s what we thought.” Doctor Smith drew up a small chair and sat down next to Doctor Jakes. “But, you see, we are.”

“Yes.” Sylvia fiddled with her fingers. “I know you are, but I can’t pay anybody who is.”

“We thought that, too.” Doctor Smith looked at Doctor Jakes. “You tell her.”

Doctor Jakes cleared her throat.

“We should like to teach them. For nothing.”

“For nothing! Why?” asked Sylvia.

“Why not?” said Doctor Smith.

“But they’re not your children,” Sylvia protested.

“Nor yours,” Doctor Jakes suggested.

“mine by adoption, Sylvia said firmly.

“Mayn’t we help?” Doctor Jakes leaned forward. “We thought we should like to retire. It would give us time for research, but we find we miss our teaching. Pauline has a beautiful ear for verse-speaking, and I shall enjoy training her.”

“Mathematics is my subject,” Doctor Smith explained. “I hear Petrova is fond of mathematics.”

“You teach arithmetic?” Her voice was awed. “You are offering to teach the children?”

“That’s right.” Both the doctors spoke at once.

“I think heaven must have sent you to this house. I accept your offer more gratefully than I can say.” Sylvia turned to Doctor Smith. “Would you mind starting tomorrow? I simply can’t give another arithmetic lesson.”

The two doctors got up.

“Yes, tomorrow,” doctor Jakes agreed. “All-around education, specializing in mathematics and literature. The children to be prepared to take the school certificate and matriculation” (STREATFEILD, 2003, p. 36-7).

¹¹² [...] both doctors had spent their lives coaching people for terribly stiff examinations – though of course they taught quite easy things to children – they never got the idea out of their minds that a stiff examination was a thing everybody had to pass some day (STREATFEILD, 2003, p. 52).

compor o dia a dia das meninas Fossil, pois a professora Theo, tendo observado as crianças, identifica nelas o potencial para as artes e coloca em xeque o papel delas para a manutenção da casa, na medida em que estabelece acordo com a dona da Academia para que as irmãs recebam educação performática:

“Bem”, continuou Theo. “Falei com ela hoje sobre suas três. Ela as receberá.”

“Receberá?” Sylvia parecia intrigada. “O que você quer dizer?”

“Ensiná-las. Tomá-las como alunas.”

“Mas eu não posso pagar as taxas.”

“Ela as receberá gratuitamente. Eu contei sobre elas, e sobre o momento pelo qual a senhorita está passando, e ela as treinará. Ela espera conseguir algo com elas depois, quando estiverem trabalhando.”

“Trabalhando! Em quê?”

“No palco. É uma escola de artes de palco.”

Sylvia boquiabriu-se.

“Mas eu não quero que as crianças vão para o palco.”

“Por que não?” Theo começou a se levantar sentindo-se ofendida. “Posy tem o talento de uma verdadeira dançarina. Eu a testei com meu fonógrafo. Pauline é linda de olhar, e ela tem um bom senso de ritmo.”

“Você quer dizer que elas poderiam ganhar dinheiro com isso?”

“Claro. Elas não têm pais ou parentes; é bom para elas terem uma carreira.”

“Mas eu sirvo no lugar de pais ou parentes.”

“Mas suponha que você fosse atropelada por um ônibus. Não seria bom se elas fossem treinadas para se sustentar?”

“Mas há meu tio-avô Matthew. Elas na verdade são responsabilidade dele.”

“Onde ele está?”

“Numa viagem”, explicou Sylvia, e então acrescentou: “Já faz uns anos que ele está fora.”

“Uns anos,” concordou Theo, obviamente considerando Gum como alguém que dificilmente se parecesse mais com um fantasma. “Bem, o que me diz? Não é uma boa ideia?”

Sylvia parecia preocupada.

“Eu não acho que Nana aprovaria, e há as professoras do andar de cima. Elas vão educá-las. O que vão dizer?”

“Isso é fácil”, disse Theo. “Vamos pedir que desçam e então perguntamos” (STREATFEILD, 2003, P. 37-8)¹¹³.

¹¹³ “Well,” Theo went on, “I spoke to her today about your three. She’ll have them.”

“Have them? Sylvia looked puzzled. “How do you mean?”

“Teach them. Take them as pupils.”

“but I couldn’t pay the fees.”

“She’ll take them for free. I told her about them, and what a time you were having, and she’ll train them. She’ll hope to make something out of them later when they’re working.”

“Working! What at?”

“On the stage. It’s a stage school.”

Sylvia’s mouth opened.

“But I don’t want the children to go on stage.”

“Why not? Theo half got up in her earnestness. “Posy has the makings of a real dancer. I’ve tried her out my phonograph. Pauline is lovely to look at, and she has a good sense of rhythm.”

Para a surpresa de Sylvia, não só Nana concorda como estimula a formação das meninas para que sejam independentes. No contexto histórico no qual *Sapatilhas de balé* foi escrito e publicado, significava, por um lado, a emancipação feminina – não havia mais do que três décadas, a Inglaterra passara pelas manifestações para o direito ao voto feminino nas eleições políticas –, mas, do ponto de vista do enredo, uma forma de ajudar na manutenção da casa e de assegurar que, na falta de Sylvia e de Nana, Pauline, Petrova e Posy fossem capazes de trabalhar e obter o próprio sustento.

Este é o segundo benefício adicional que advém da aceitação de pensionistas na casa, ou seja, de personagens que corroboram a manutenção do *status* da família, dado que cerca de 85% do romance se concentrarão no processo de especialização artística e no trabalho remunerado desenvolvido pelas irmãs Fossil, bem como nos dilemas e nas dificuldades pelas quais passam para obter trabalho e, assim, poder manter o padrão de vida. Ao fim e ao cabo, tais benefícios podem ser traduzidos em dinheiro, uma vez que dão às meninas acesso ao cachê que passam a receber no decorrer da narrativa.

A rotina das irmãs Fossil segue um padrão rígido de educação e treinamento profissional. Diariamente, acordam às 7h30min e tomam café no quarto infantil às 8h. Às 8h30min, fazem exercícios durante meia hora com Theo e, às 9h, dão início às aulas de educação formal. Posy recebe, ao longo do dia, duas horas de aula de leitura, escrita e educação infantil com Sylvia. Pauline e Petrova, alternadamente, recebem três horas de aula de escrita com a Dra. Jakes e de matemática com a Dra. Smith. Elas param por 10 minutos para comer o que é geralmente servido pelas professoras, e voltam a estudar até o meio-dia, quando saem para um passeio com Nana ou com Sylvia. Com Nana elas fazem um passeio pela rua Victoria e Albert, e com Sylvia elas vão ao parque. Às 13h, almoçam e, em seguida, fazem a sesta por meia hora, levando livros para ler. À tarde, realizam outro passeio – desta vez, de escolha das garotas – e, às 15h45min, tomam chá no quarto infantil. Às 16h30min,

“Do you mean they should earn money at it?”

“Of course. They have no parents or relations; it’s a good thing for them to have a career.”

“But I’m instead of parents and relations.”

“But suppose you were run over by a bus. Wouldn’t it be a good thing if they were trained to help support themselves?”

“But there’s my Great-Uncle Matthew. They are really his wards.”

“Where is he?”

“On a voyage,” Sylvia explained, and then added, “He’s been on it for some years.”

“Quite,” agreed Theo, obviously considering Gum as somebody so unlikely to appear as to matter no more than a ghost. “Well, what do you say? Isn’t it a good idea?”

Sylvia looked worried.

“I don’t think Nana would approve; and then there are the doctors upstairs. They are going to educate them. What’ll they say?”

“That’s easy,” said Theo. “Let’s have them all down and ask them” (STREATFEILD, 2003, p. 37-8).

percorrem o caminho para a Academia, aonde chegam às 17h. Nas aulas performáticas, estudam personagens, sapateado duas vezes por semana, e realizam exercícios diários na barra de apoio como treinamento inicial para o balé. Às 18h30min, chegam a casa. Posy vai se deitar, por ser muito pequena, mas Sylvia lê para as outras duas durante 20 minutos. Então, elas vão se deitar, e às 19h30min já não deve haver conversa. Aos sábados, chegam à Academia às 10h, e lá recebem aulas de exercícios especiais, aulas comuns de dança, aulas de canto, e uma hora de aulas de atuação. Para cada atividade da Academia, há uniformes distintos a serem usados, e estes são confeccionados em casa por Nana, Sylvia e, quando necessário, com a ajuda da cozinheira e de Clara.

A extenuante descrição é, na verdade, apenas um resumo dos pormenores que são comentados pelo narrador, mas dão conta de demonstrar a rigidez com que, desde o início, a educação das meninas é levada a sério e a forma como se mantém o padrão de educação infantil da classe média, mesmo com todo o trabalho a ser realizado em casa por Sylvia e Nana. Lewis & Maude expõem as diferenças da forma como a mãe da classe média cuida da família e o modo como a mãe da classe trabalhadora cuida dos filhos:

Em geral, os lares de classe média se distinguem pela regularidade, pela ordem e até mesmo pelo ritual; algumas vezes dentro de um belo quadro que represente quase uma arte perfeita de viver, algumas vezes de forma opressiva ou sem sentido, mais frequentemente entre ambos. Os jovens, à parte os mimados, ou aqueles que gozavam da glória de, com pais “progressistas”, poder expressar-se livremente, passam a se conformar a uma prescrita rotina de vida, adquirindo hábitos de limpeza, pontualidade, educação e por aí afora, necessários para sustentar os padrões de classe média de vida, e difíceis de adquirir sem um mínimo das coisas que constroem o padrão de classe média – uma moradia melhor, serviço doméstico, comida suficiente e uma convicção de que sinais externos e visíveis conotam as bênçãos internas e invisíveis. [...] Mas na maioria dos lares da classe trabalhadora, enquanto reinem as virtudes, particularmente aquelas do autossacrifício, força, e solidariedade familiar, a atmosfera geral é mais solta, e a esposa sobrecarregada da classe trabalhadora, não importa quão grande seja sua inclinação para impor o orgulho da casa e da criança da classe média, não dispõe do espaço, do escopo e dos recursos; ela alimenta e veste os filhos, dá-lhes amor e atenção, e os manda sair para brincarem na rua (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 239)¹¹⁴.

¹¹⁴ By and large, middle-class homes are distinguished by regularity, order, and even ritual; sometimes within a framework so gracious as to represent an almost perfected art of living, sometimes oppressively or meaninglessly, most often somewhere between the two. The young, apart from those who are spoilt, or those enjoying the full glories of self-expression for their egos at the hands of ‘progressive’ parents, are made to conform to a prescribed routine of living, acquiring habits of cleanliness, punctuality, politeness and so forth, necessary to sustain the middle-class standards of life, and hard to acquire without a minimum of the things which make up the middle-class standard – improved housing, domestic service, sufficient food and a conviction that outward and visible signs connote inward and invisible graces. [...] But in most working-class homes, while

A estrutura de educação de Pauline, Petrova e Posy é mantida não só graças à dedicação altruísta das professoras e à educação profissional concedida por Madame Fidolia, proprietária da Academia, mas também à estrutura com a qual Sylvia conta em casa: enquanto mãe de classe média em crise, ela ainda conta com uma babá, uma cozinheira e uma empregada doméstica e, com a ajuda de Nana, da Dra. Jakes e da Dra. Smith, e de Theo, consegue supervisionar melhor o ritual diário das meninas.

A reação de cada menina diante da educação performática é distinta e revela bastante do perfil de cada uma. Para Pauline, atuar é um desejo, e ela o faz de forma bastante eficaz. Durante as várias peças em que atua antes de participar de seu primeiro filme, ela passa pelo processo de aperfeiçoamento. Antes de completar doze anos, ela participa da peça *Pássaro Azul*, do escritor belga Maurice Maeterlinck, para a apresentação com finalidade de arrecadação de verba para um hospital. Em seguida, estreia profissionalmente em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, passa por *Sonhos de uma Noite de Verão* e, finalmente, *Ricardo III*, ambos de William Shakespeare. Pauline se preocupa o tempo todo em conseguir papéis em peças não só para si, mas para Petrova, como forma de aumentar o cachê e, conseqüentemente, a renda familiar. A situação da família dela, embora preocupante, talvez não fosse tão grave quanto a de sua colega de academia, Winifred, aluna esforçada e tão talentosa quanto ela, mas advinda de uma família ainda mais pobre e numerosa, cujo pai estava acamado e dependia do trabalho dos filhos mais velhos. Quando Pauline obtém o papel de Alice na peça, ela percebe pela primeira vez que, ainda que sua família passe por dificuldades, ela não sente em si o peso que sua colega sente:

De repente, Winifred pôs a cabeça em suas mãos e explodiu em lágrimas. “Ela fica bem em tudo, sempre ficará. Ah, eu realmente queria tanto ganhar o papel de Alice! Nós de fato precisamos do dinheiro tão desesperadamente...”
 Todos tentaram confortá-la, mas não podiam, porque Pauline obtivera o papel, e ela não. Pauline parou de se sentir feliz, e se sentiu triste; ela pensou no pai de Winifred, e nos cinco irmãos e irmãs dela, e até mesmo ser capaz de comprar os colares de volta perdeu a importância (STREATFEILD, 2003, p. 123)¹¹⁵.

the virtues reign, particularly those of self-sacrifice, fortitude, and family solidarity, the general atmosphere is more free-and-easy, and the over-worked working-class housewife, however great her inclination to impose the standards of the house-proud, child-proud middle-class mother, has not the space, scope, or resources; she feeds and clothes them, ensures them love and attention, and sends them out to play in the street (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 239).

¹¹⁵ Suddenly Winifred put her head in her hands and burst into tears.

Em seu processo de crescimento, porém, começa a sentir o peso de ser a irmã mais velha de uma família em crise financeira, como vemos abaixo:

Quando *Alice no País das Maravilhas* terminou, Pauline não conseguiu mais trabalho. Ela se preocupava terrivelmente com aquilo, porque elas eram muito pobres. O último dinheiro de Gum havia quase acabado, e, quando acabasse, haveria apenas os pensionistas para o sustento, a menos que Pauline conseguisse ganhar dinheiro, e, no outono seguinte, Petrova. Ninguém disse, mas nenhuma delas realmente acreditava que Petrova pudesse ganhar muito dinheiro. Petrova era a que menos acreditava. Pauline foi falar com a Srta. Jay sobre trabalho. Ela lhe contou, em segredo, quão importante era que ganhasse algum, e a Srta. Jay prometeu ver o que poderia ser feito, mas, como havia de ser, era uma temporada sem trabalhos para crianças. [...] Pauline começou a sentir a responsabilidade ser a mais velha, e ela, e as outras crianças, tinham a sensação de que Sylvia não deveria ser incomodada, porque, com a casa, os pensionistas, e o dever de fazer o dinheiro render para pagar as contas, ela já tinha problemas em demasia (STREATFEILD, 2003, p. 146)¹¹⁶.

Posy, por sua vez, embora seja muito pequena, herda o dom da mãe bailarina e não faz por menos: chama a atenção da proprietária da Academia, Madame Fidolia, uma ex-primeira bailarina do balé russo, então a preferida do czar e da czarina – antes da Revolução de 1917 e de se ter mudado de país até finalmente se estabelecer em Londres –, e que passa a dar aulas particulares para a menina. Posy faz também jus ao nome que recebe, porque naturalmente se exhibe, sem que com isso queira ser orgulhosa ou demonstrar superioridade. Um excerto particularmente interessante revela como o dom de dança é forte para a menina:

“She looks right for everything, she always will. Oh, I did so want to get Alice! We do need the money so dreadfully.”

Everybody tried to comfort her, but they could not, because there was the fact that Pauline was engaged for the part, and she was not. Pauline stopped being pleased, and felt miserable; she thought of Winifred’s father, and her five brothers and sisters, and even being able to buy back the necklaces stopped being important (STREATFEILD, 2003, p. 123).

¹¹⁶ When *Alice in Wonderland* finished, Pauline could not get any more work. The last of Gum’s money was almost gone, and when it had quite gone, there would be only the boarders to live on, except what Pauline earned and, by the coming autumn, Petrova. No one ever exactly said so, but none of them really believed Petrova could earn much. Petrova believed it least of all. Pauline went to Miss Jay about work. She told her, as a secret, how important it was she should get some, and Miss Jay promised to see what she could do; but, as it happened, it was a season with no work for a child. [...] Pauline had begun to feel the responsibility of being the eldest, and she, and the other children, had a feeling Sylvia must not be bothered, for what with the house, and the boarders, and making accounts meet, she had enough troubles (STREATFEILD, 2003, p. 146).

Algumas vezes no quarto de brincar, o que não importava, mas algumas vezes na estrada, o que Nana não aprovava de modo algum, e uma vez na estação de metrô, que Pauline e Petrova acharam assustador se exibir; porque Posy já chamava bastante atenção, com o cabelo ruivo, e ela já dançava muito bem para alguém da sua idade, e as pessoas olhavam. [...]

Posy parou, não porque ela se importava com o que Nana ou as outras pensavam, mas porque os seus pés tinham feito o que ela queria que eles fizessem. Tanto Pauline quanto Petrova, então, e muitas vezes, sentiam que ela não tinha orgulho da dança, mas encarava-a como algo que importava a ela mais do que qualquer outra coisa. Posy pensava que fazer um exercício lindamente importava tanto, que, apesar de sentir que era bobo deixar alguém de seis anos pensar naquilo que realmente lhe importava, elas tinham a estranha sensação de que ela estava certa (STREATFEILD, 2003, p. 67)¹¹⁷.

Para Posy, nada mais importa além da dança, e por ela está disposta a se esforçar e a se aperfeiçoar sempre. Ela não tem paciência com as aulas comuns de balé às quais é obrigada a assistir quando Madame adoece e se afasta da Academia, e só se comporta nas aulas porque Pauline promete que lhe comprará ingressos para ir ao balé de Manoff, caso Theo lhe conte que Posy está indo extremamente bem nas aulas de dança. Finalmente, Posy, antes mesmo de completar doze anos, procura Manoff durante seus ensaios em Londres e se apresenta para ele, afirmando que ele deve vê-la dançar e que se arrependerá se não o fizer. O resultado, como o leitor vem a saber, é o convite para estudar balé com o artista.

Petrova, porém, é bastante diferente das duas irmãs, não só fisicamente, mas nos gostos e na consciência de classe, que para ela é *empírica*: mais do que Pauline e Posy, ela é mais sensível aos dilemas vividos por si e por Sylvia, sua guardiã. Antes de qualquer outra questão, Petrova é muito disciplinada e faz corretamente todos os exercícios, mas detesta o ramo artístico. “Petrova odiava suas aulas. [...] Ela não podia dizer uma palavra a Sylvia, porque ela sabia que seria uma ajuda quando tivesse idade para ganhar dinheiro [...]” (STREATFEILD, 2003, p. 67-8)¹¹⁸. Seus gostos se voltam para as áreas de ciências exatas, e seu passatempo preferido, além de ler revistas de carros, é passar tardes de domingo na oficina mecânica do Sr. Simpson, que lhe dá um macacão e deixa que ela conserte os carros, ensinando-lhe como fazê-

¹¹⁷ Sometimes in the nursery, which did not matter, but sometimes in the Road, which Nana did not approve at all, and once on the tube station, which Pauline and Petrova thought frightful showing off; for posy was very noticeable, with her red hair, and she already danced rather well for somebody of her age, and people stared. [...] Posy stopped, not because she cared what Nana or the others thought, but because her feet done what she wanted them to do. Both Pauline and Petrova then, and lots of times, had a feeling that she was not proud of her dancing, but looked on it as something that mattered more than anything else. She thought that doing an exercise beautifully mattered so much, that in spite of feeling that it was silly to let somebody of six think what she did mattered, they had an odd feeling that she was right (STREATFEILD, 2003, p. 67).

¹¹⁸ Petrova hated her classes. [...] She could not say a word to Sylvia, because she knew it would be a help when she was old enough to earn Money [...] (STREATFEILD, 2003, p. 67-8).

lo. No entanto, a crise financeira vivida pela família faz que ela se cale diante da necessidade de atuar ou, até mesmo, que minta e diga que gosta de estar no palco:

“Vocês merecem um bom Natal, queridas. Vocês foram tão esforçadas durante o semestre todo, que eu quero que tenham ótimas férias.”

“Já são férias maravilhosas só de não ter de ir à Academia”, observou Petrova.

Sylvia pareceu se preocupar.

“Você odeia tanto assim?”

Petrova ia responder quanto ela detestava ir quando Pauline a chutou, e ela se lembrou de como Theo lhes contara que poderiam ser capazes de ajudar a ganhar dinheiro. Ela enrubesceu.

“Não, eu não odeio. Na verdade é até bem divertido.” Ela soou tão convincente quanto conseguiu.

Sylvia suspirou agradecida (STREATFEILD, 2003, p. 60)¹¹⁹.

Atuar no palco é somente uma forma de viver o conflito de classe: ela sabe que já tinham passado por dias melhores, e preocupa-se ao ver que Sylvia se cansava em demasia e se sacrifica pelo bem-estar de todos, bem como para agradá-las. Assim, no Natal, ao receber de presente um relógio, ela não se contém e conversa com sua guardiã a respeito do presente:

Os presentes de Natal eram todos muito satisfatórios, mas o de todo mundo perdeu a importância perto dos de Sylvia. A cada uma ela deu uma caixa de joias, e quando abriram havia um relógio de pulso dentro. O de Pauline vinha numa pulseira azul, o de Petrova era com uma branca, e o de Posy era com uma rosa. Nas caixas, junto com eles, havia uma pulseira toda marrom para os dias comuns.

“Garnie! É pra combinar com os colares que Gum nos deu”, exclamou Pauline, tão excitada [...].

Petrova estava tão contente quanto as outras, mas um pouco preocupada.

“Não foram assustadoramente caros, Garnie?”, sussurrou.

Ela sabia que era a coisa mais rude que se podia fazer era perguntar a alguém o preço de um presente, mas ela não podia suportar a ideia de Sylvia ter ficado mais pobre para poder comprar os relógios.

Sylvia a levou para um canto.

“Vou te contar um segredo. Eu tinha um grande relógio de ouro que foi do meu pai. Eu não podia usá-lo, então eu o vendi e comprei estes para

¹¹⁹ “You deserve a Nice Christmas, darlings. You have been such hard-working children all the term; I want you to have lovely holidays.”

“It’s a lovely holiday just not having to go to the Academy,” Petrova pointed out.

Sylvia looked worried.

“Do you hate it so?”

Petrova was just going to say how much she loathed it when Pauline kicked her, and she remembered how Theo had told them that they would be able to help by earning money. She flushed.

“No, I don’t. It’s quite fun really.” She spoke as much as if she meant it as she could.

Sylvia gave a thankful sigh. (STREATFEILD, 2003, p. 60).

vocês. Então, de certa forma, eles não me custaram absolutamente nada” (STREATFEILD, 2003, p. 64)¹²⁰.

Assim como, no início, incomoda-se com o fato de ter de abrir mão da rotina da família e da esfera privada para aceitar pensionistas, Petrova desgosta do fato de ver Sylvia abrir mão de algo que era uma herança do pai para poder agradar as meninas no Natal. Quando ela já passou pela experiência de atuar em *O Pássaro Azul* e em *Sonhos de uma noite de Verão*, e preocupada com que possa perder o papel em *Ricardo III*, ainda que pequeno, ela encontra Sylvia fazendo contas à noite, e elas conversam. Sylvia lhe pergunta novamente:

“Você está gostando de trabalhar no teatro, Petrova? Eu sei que Pauline ama, e não se pode impedir Posy de dançar; mas algumas vezes penso que você preferiria fazer outra coisa. Podemos ser pobres, mas espero que você saiba que não somos tão pobres que não possamos deixar você fazer um trabalho no qual se sinta feliz”.

“Que outro trabalho poderia uma pessoa de doze anos fazer?” perguntou Petrova tão casualmente quanto pôde.

“Nenhum, mas você poderia largar e treinar para algo diferente para quando você for mais velha”.

O coração de Petrova, que tinha inflado, afundou de novo. Durante um momento glorioso, ela pensou que houvesse uma carreira para meninas de doze anos da qual ela não tivesse ouvido falar; qualquer coisa serviria desde que não fosse falar no palco. Mas não havia carreira alguma, e o dinheiro que ela ganhava era necessário. Ela se levantou.

“Garnie, sua boba”. Ela pegou um pedaço de bolacha. “Você sabe que eu adoro. Por que eu quereria fazer outra coisa?” (STREATFEILD, 2003, p. 193-4)¹²¹.

¹²⁰ The Christmas presents were very satisfactory; but everybody else’s faded into unimportance beside Sylvia’s. She gave them each a jewel box, and when they opened they had wrist watches inside. Pauline’s on a blue strap, Petrova’s on a white, and Posy’s on a pink. In the boxes with them was a plain brown strap for ordinary days.

“Garnie! Just to match Gum’s necklaces,” Pauline exclaimed, so excited [...].

Petrova was as pleased as the others, but a bit worried.

“Weren’t they dreadfully expensive, Garnie?” she whispered.

She knew it was the rudest thing you could do to ask the price of a present, but she could not bear the think that Sylvia had made herself poorer than ever buying watches.

Sylvia drew her into a corner.

“I’ll tell you a secret. I had a big gold watch that had been my father’s. I couldn’t use it, so I sold it and bought those for you. So in a way they didn’t cost anything at all” (STREATFEILD, 2003, p. 64).

¹²¹ “Are you liking the work in the theater, Petrova? I know Pauline loves it, and you couldn’t stop Posy from dancing; but sometimes I’ve thought you would rather do something else. We may be poor, but I hope you know that we’re not so poor that I would let you do work you weren’t happy in.”

“What other work could a person of twelve do?” Petrova asked as casually as she could.

“None; but you could give it up and train for something else when you are older.”

Petrova’s heart, which had bounded, sank again. For one glorious moment she had thought there was a career for girls of twelve that she had not heard of; anything would do as long as it did not mean speaking on a stage. But there was none, and the money she earned was needed. She got up.

“Silly Garnie.” She took a bit of biscuit. You know I love it. Why should I want to do something else?” (STREATFEILD, 2003, p. 193-4).

É também nesta cena que sabe em primeira mão que Garnie está inventariando todos os bens da casa, porque precisará vendê-la. Agora, Petrova já não se preocupa somente com sua família, mas com os pensionistas: se Sylvia vender a casa e elas se mudarem para um apartamento menor, para onde irão todos os queridos amigos? À revelia, aprende que a realidade imposta pela crise financeira, deflagrada em 1929 e ainda sentida em 1933, quando tem esta conversa com Sylvia, é capaz de alterar o destino das pessoas de forma drástica, e nunca para melhor. Mesmo assim, para defender a manutenção da estrutura de classe média – ainda que, durante esses anos, classe média-baixa –, Petrova se submete ao extenuante dever de atuar e assim poder auxiliar a família.

Além da estrutura da casa, da divisão de tarefas e da educação formal das crianças, outro demarcador de classe é a roupa. Já em *História social da criança e da família* (2006), Philippe Ariès se refere à história das roupas como evidência de classe social:

Os pobres usavam as roupas que lhes davam ou que compravam em belchiores. A roupa do povo era uma roupa de segunda-mão (a comparação entre a roupa de ontem e o automóvel de hoje não é tão retórica como parece: o carro herdou parte do sentido social que a roupa tinha e praticamente perdeu). Logo, o homem do povo se vestia segundo a moda do homem de sociedade de algumas décadas atrás: nas ruas da Paris de XVII, ele usava o gorro de plumas do século XVI, enquanto as mulheres usavam a touca que estivera na moda na mesma época. Esse atraso variava de uma região para outra, segundo a presteza com que a boa sociedade local seguia a moda do dia (ARIÈS, 2006, p. 39-40).

Há, em particular, o aspecto da criação do uniforme por parte da burguesia como tomada da consciência de classe. Ariès explica que as calças compridas, então equivalentes ao avental do operário do século XIX, ou ao macacão do século XX, eram “signos de uma condição social e de uma função” e conclui que o “uniforme recém-criado foi rapidamente adotado pelas crianças burguesas, primeiro nos internatos particulares, que se haviam tornado mais numerosos após a expulsão dos jesuítas, e que muitas vezes preparavam meninos para as academias e as carreiras militares” (2006, p. 40).

Em *Sapatilhas de balé*, as roupas não deixam de marcar as esferas privada e pública, respectivamente, e de seguir a evolução do uso de uniformes para a escola e o trabalho. Desde cedo, Sylvia e Nana estabelecem o reaproveitamento das roupas e calçados conforme as irmãs crescem. “Havia muita transferência de roupas, porque não havia uma grande quantia de dinheiro e ninguém sabia quando Gum voltaria para arranjar mais” (STREATFEILD, 2003, p.

13)¹²². De forma geral, isso incomoda um pouco as crianças, porque elas percebem que Pauline, sendo a mais velha, era quem ganhava as roupas novas, quando havia necessidade ou oportunidade, e que Posy sempre seria a mais prejudicada, porque as roupas já lhes chegariam muito usadas, se é que não estivessem rotas. Os uniformes da Academia são comuns e há uma roupa para ocasiões especiais, como festas, mas é só o que possuem. O primeiro momento de crise por falta de roupas adequadas surge quando Pauline é convocada pela primeira vez para uma sessão de *casting* para a peça *Alice no País das Maravilhas*:

A notícia de que Pauline veria um diretor no dia seguinte causou mais confusão do que prazer. O dinheiro de Gum diminuía cada vez mais, e, dado que comer era a coisa mais importante, todas tinham de se virar sem roupas novas. Nana fazia milagres costurando e cerzindo, mas é claro que remendos e mais remendos, embora bem-feitos, não eram bons de ver. [...]

“Terrível!” Ela balançou a cabeça. “Ninguém vai contratá-la para coisa alguma, Pauline, parecendo uma maltrapilha nessa roupa. Vou lavar a camisa à noite, e você terá de usar o que tem.”

Pauline enrubesceu bastante.

“Eu não posso. A Srta. Jay pensará que não temos roupas se eu usar uma camisa e uma saia depois de ela ter dito que era pra usar vestido.”

“Bem, você não tem vestido algum, então não tem perigo de ela pensar isso,” Nana falou duramente, porque ela odiava que as crianças não estivessem bem vestidas. [...]

O plano era Pauline e Nana saírem assim que as lojas estivessem abertas, levando os três colares com elas.

[...] elas chamaram o Sr. Simpson e contaram a história toda para ele. Ele ouviu, então disse que tinha um plano melhor. Tirou um pedaço de papel e uma caneta-tinteiro. Escreveu bastante. Então ele falou como um homem numa reunião de conselho.

“Eu adiantarei a vocês cinco libras pelos colares; ao preço de trinta *shillings* cada um de Pauline e de Posy, e duas libras o de Petrova, porque pérolas são mais caras. Pauline os comprará de volta a cada semana quando receber o cachê. Primeiro o de Posy, porque o vestido provavelmente será de menos uso para ela, então o de Petrova e, por último, o dela. Se Pauline não conseguir comprá-los de volta quando Petrova estiver trabalhando, então Petrova ajudará, e o mesmo se aplica a você, Posy. Agora, como a Srta. Brown certamente lamentaria de saber que vocês têm de vender os colares para obter um vestido, Nana descera e os pegará emprestado em qualquer ocasião que precisem usá-los. Se este acordo lhes convém, queiram por favor as três assinarem. E Nana deve assinar como testemunha” (STREATFEILD, 2003, p. 108-9, 112-3)¹²³.

¹²² There was a good deal of passing down of clothes, because there was not a great amount of money and no one knew when Gum would be back to provide any more (STREATFEILD, 2003, p. 13).

¹²³ The news that Pauline was to see a manager the next Day caused more confusion than pleasure. Gum’s money was getting lower and lower; and since eating is most important thing, everybody had to do without new clothes. Nana did miracles in the way of patching and darning, but of course patches and darns, though net, are not smart. [...]

“Terrible!” She shook her head. “Nobody’d engage you for anything, Pauline, looking like a ragbag in that. I’ll just wash your jersey through tonight, and you’ll have to wear what you’ve got on.” Pauline got very red.

Entra, aqui, o terceiro benefício adicional da família, e, desta vez, em forma de dinheiro em espécie, porquanto o Sr. Simpson, amigo da família e particularmente de Petrova, com quem divide o gosto por carros e aviões, na realidade empresta o dinheiro às garotas e mantém a salvo os colares, que são heranças deixadas por Gum a cada uma delas. A preocupação do narrador, a cada vez que menciona dinheiro, é detalhar o fluxo de consciência da personagem em pauta e direcionar cada centavo para o bom uso, sem gasto ou luxo. Tudo o que recebem, praticamente, é para a manutenção da casa, salvo quando são obrigadas pelo Conselho do Condado de Londres a depositar uma parte do cachê no banco postal para sua própria economia. Nesse caso, não só a relação entre dinheiro e trabalho está exposta na narrativa, mas estabelecida em forma de contrato assinado, observemos, por uma criança de doze anos, outra de dez e outra que ainda não completou sete anos. Parece-nos que, ao mesmo tempo em que se trata, por parte de Streatfeild, de incutir no leitor, desde cedo, a responsabilidade com o dinheiro e a palavra empenhada, o contrato (veja-se Anexo 1) é uma clara demonstração de como o mundo capitalista dos negócios opera e não perdoa quem quer que seja, adulto ou criança. Afinal, se Pauline tem idade o bastante para trabalhar, também tem idade para assumir o compromisso de devolver os colares às irmãs e de recuperar o seu próprio colar.

“Compromisso” com a família, os estudos e o trabalho é o termo que mais parece importar para as irmãs Fossil. É graças a esse senso de responsabilidade que, a cada aniversário de uma delas, elas repetem o ritual de juramento: “‘Nós, as três Fossil,’ disse ela numa voz de igreja, ‘juramos nos esforçar para colocarmos nosso nome nos livros de história, porque é um nome só nosso e ninguém pode dizer que o devemos aos nossos avós’”

“I can’t. Miss Jay will think we haven’t any clothes if I wear a jersey and skirt after her saying a frock.”

“Well, you haven’t any, so there’s no harm in her thinking it.” Nana spoke crossly, because she hated the children not to be well dressed.

[...]

The plan was that Pauline and Nana should go out as soon as the shops were open, taking the three necklaces with them.

[...] they called Mr. Simpson in and told him the whole story. He listened, then he said he had a better scheme. He got out a piece of paper and a fountain pen. He wrote a lot. Then he spoke like a man at a board meeting.

“I will advance you five pounds on those necklaces: at the rate of thirty shillings each for Pauline’s and Posy’s and two pounds for Petrova’s because pearls are more expensive. Pauline will buy them back week by week out of the money she earns. First Posy’s, because the frock is likely to be least use to her, then Petrova’s, and last, her own. If Pauline hasn’t managed to buy them back by the time Petrova’s working, then Petrova will help, and the same applies to you, Posy. Now, as Miss Brown will certainly worry if she knew you had to sell the necklaces to get a frock, Nana will come down and borrow them on any occasion when you usually wear them. If this arrangement suits you, will you please all three sign? And Nana must sign as witness” (STREATFEILD, 2003, p. 108-9, 112-3).

(STREATFEILD, 2003, p. 34)¹²⁴. O juramento se origina, na verdade, de uma conversa que Pauline tem com a Dra. Jakes:

“Eu realmente as invejo. Acho que seria uma aventura ter um nome assim, de irmãs por acidente. Vocês três deviam fazer do nome Fossil um nome realmente importante, realmente de valor, e, se vocês o fizerem, será mérito de vocês. Mas, se eu tornar Jakes um nome que realmente valha, as pessoas vão dizer que é por causa dos meus avós ou algo do tipo.”

Pauline bebericou sua bebida. Estava muito quente, mas simplesmente divina – o tipo de bebida certa para curar uma gripe. Ela olhou para a Dra. Jakes através da borda do copo, os olhos brilhando.

“A senhora supõe que Petrova e Posy e eu possamos tornar o nome Fossil importante?”

“É claro. Tornar o seu nome algo digno é uma coisa boa de fazer; significa que vocês de alguma forma, prestaram um serviço de valor ao país” (STREATFEILD, 2003, p. 31)¹²⁵.

A cena não só expressa a perspicácia com que a professora Jakes trabalha a autoestima de uma menina adotada e sem uma história tradicional, sem que tivesse merecido o mesmo sobrenome de Gum ou de Sylvia, mas fortalece os laços com suas irmãs adotivas ao mesmo tempo em que, convenientemente, reafirma a identidade nacional das garotas, tornando-as não só parte do país, mas da história deste país, dignas de servi-lo como os homens servem nas guerras. Por esse motivo, atuar, dançar ou se tornar uma aviadora são motivos de orgulho e o cumprimento de um juramento feito com base na crença importada do *self-made man*, em que três meninas trilham o caminho para se tornarem dignas de figurar em livros de história.

O orgulho e a reafirmação da identidade nacional aparecem, ainda, na cena em que Madame Fidolia se volta para Petrova e revela que espera dela uma atuação excelente para auxiliar uma compatriota russa em um hospital em inglês, por ocasião da montagem de *O Pássaro Azul*:

¹²⁴ “We three Fossils,” she said in a church voice, “vow to try and put our name in history books because it’s our very own and nobody can say it’s because of our grandfathers” (STREATFEILD, 2003, p. 34).

¹²⁵ “I do envy you. I should think it an adventure to have a name like that, and sisters by accident. The three of you might make the name of Fossil really important, really worthwhile, and if you do, it’s all your own. Now, if I make Jakes really worthwhile, people will say I take after my grandfather or something.”

Pauline sipped her drink. It was very hot, but simply heavenly – the sort of drink certain to make a cold feel better. She looked across at Doctor Jakes over the rim of the glass, her eyes shining.

“Do you suppose Petrova and Posy and I could make Fossil an important sort of name?”

“Of course. Making your name worthwhile is a very nice thing to do; it means you must have given distinguished service to your country in some way” (STREATFEILD, 2003, p. 31).

[...] Então, ela olhou para Petrova. “Estou muito ansiosa para vê-la atuar suficientemente bem para fazer o papel de Mytyl, não só porque, sendo irmãs, isso tornará os ensaios mais fáceis, mas porque você também é russa, e por isso tem uma dívida especial com o hospital pela bondade com que trataram uma sua compatriota.”

Pauline e Petrova murmuraram algo sobre trabalharem com muito afinho, mas Petrova pensou consigo mesma que embora, é claro, ela estivesse contente por ajudar o hospital, não era porque ela era russa; porque ela era britânica por adoção, e tinha recebido um nome britânico, e se sentia muito britânica por dentro (STREATFEILD, 2003, p. 78)¹²⁶.

O senso de dever e de compromisso é ainda expresso por meio da forma como os alunos eram treinados na Academia e trabalhavam nas peças. No entanto, já não se trata de patriotismo, mas do trabalho infantil, autorizado e institucionalizado na Inglaterra, regulamentado pelo governo também por ele supervisionado. O capítulo em que Pauline deve obter a licença para atuar profissionalmente é de uma riqueza de detalhes ímpar e demonstra o conhecimento que somente alguém com experiência da vida nos palcos, como Streatfeild mesma experimentou durante dez anos, poderia expor:

Antes que Sylvia pudesse assinar um contrato para Pauline, ela tinha de tirar a licença dela no Conselho do Condado de Londres, que lhe permitia aparecer no palco. O primeiro passo para adquirir uma licença para crianças é obter a certidão de nascimento, o que é bem simples de fazer; mas Pauline não tinha uma certidão comum, porque, é claro, ela não a tinha com ela quando Gum a encontrou flutuando num salva-vidas, e já que ninguém sabia de quem era o bebê, eles não conseguiram arranjar uma para ela. Felizmente, Gum era um homem que acreditava que as coisas que pertenciam a ele deviam estar em ordem, e um bebê sem uma certidão de nascimento não era um bebê em ordem, então ele encontrou meios de ir ao Cartório de Sommerset, e entrou com o pedido de adoção dela. Depois disso, ela podia ter uma data de aniversário, e seu aniversário seria devidamente certificado. Foi uma bênção que ele o tivesse feito, porque sem prova de que ela tinha doze anos, ela não poderia receber uma licença.

[...]

A única parte da entrevista da qual Pauline não gostou foi aquela relativa ao dinheiro. Como Alice, ela ganharia quatro libras por semana, tal como Winifred havia dito que seria. A regra do Conselho do Condado era que pelo menos um terço do salário da criança deve ser depositado no banco a cada semana, numa conta no nome da criança, nos correios, e que a caderneta dos correios deve ser mostrada como prova de que aquilo tudo tinha sido

¹²⁶ [...] Then she looked at Petrova. “I am very anxious that you should be sufficiently good to play Mytyl, not only because, being sisters, it will make rehearsals easy, but because you are also Russian, and so have an especial debt to the hospital for its goodness to one of your countrywomen.”

Both Pauline and Petrova stammered out something about meaning to working very hard; but Petrova thought to herself that though of course she was very glad to help the hospital, it was not because she was Russian; for she was British by adoption, and had taken a British name, and felt very British inside (STREATFEILD, 1036; 2003, p. 78).

guardado no banco antes que outra licença pudesse ser concedida, o que, com uma licença durando apenas três meses, era garantia de que aquilo seria feito.

Pauline, que tinha lido as regras, tinha calculado que vinte e seis *shillings* e oito *pence* iriam para o banco postal a cada semana. Oito *shillings* por semana iriam para a Academia, que levaria dez por cento do seu cachê por cinco anos porque a tinham treinado gratuitamente. Isso deixava duas libras e cinco *shillings* e quatro *pence* por semana para Sylvia, e para resgatar os colares. Pauline havia decidido que Sylvia devia ficar com trinta *shillings* por semana para ajudar na casa, e isso deixaria quinze *shillings* e quatro *pence* para os colares, que comprariam de volta o de Posy e o de Petrova, e pagariam seis *shillings* e oito *pence* para o dela, o que era muito bom, na verdade. (STREATFEILD, 2003, p. 123-4, 127-8)¹²⁷.

Já explicamos, acima, acerca dos pormenores do fluxo de consciência das personagens infantis com relação à distribuição da renda para pagar contas, e o mesmo ocorre nesta cena. Porém, a maior riqueza de detalhes reside no contrato assinado por Sylvia com o Conselho, reproduzido no livro no formato de um contrato preenchido pela personagem (veja-se Anexo 2). Trata-se de um texto rico em detalhes jurídicos, o que é surpreendente figurar num livro infantil, e reforça, pois, o argumento de que a autora deseja incutir no leitor o senso de responsabilidade do trabalho profissional.

A licença, no entanto, traduz-se numa rotina ainda mais séria de treinamento e trabalho com ensaios e performances, nas quais um erro sequer é perdoado, não importando a idade da criança. Mesmo que se tratasse de uma peça ainda não profissional, nenhum erro era tolerado, pois a boa reputação da Academia se traduzia na excelência do trabalho dos alunos:

¹²⁷ Before Sylvia could sign a contract for Pauline she had to have a license for her from the London County Council, permitting her to appear on the stage. The first step to acquiring a license for children is to get their birth certificate, which is quite a simple thing to do; but Pauline had no ordinary birth certificate, for, of course, she did not have it on her when Gum found her floating on a lifebuoy, and since nobody knew whose baby she was, they had not been able to get it for her. Fortunately, Gum was a man who believed in things belonging to him being kept in order, and a baby without a birth certificate was not a baby in good order, so he had rectified matters by going to Somerset House, and having her entered as an adopted child. After that she had a birthday, and her birth could be properly certified. It was a mercy he had; for without proof that she was twelve, she could not have been granted a license.

[...]

The only part of the interview Pauline did not like was the part concerned with money. As Alice she was to earn four pounds a week, just as Winifred had said she would. The rule of the County Council was that at least one-third of a child's earnings must be banked each week in the child's name in the post-office, and the post-office nook must be shown to prove that much had been banked before another license could be granted, which, as a license only lasted three months, was a safe way of seeing it was done.

Pauline, who had read the rules, had worked out that twenty-six shillings and eightpence would go into the post office each week. Eight shillings a week would go to the Academy, who got ten percent of her earnings for five years because they had trained her for nothing. That left two pound five shillings and fourpence a week for Sylvia, and for paying back the necklace money. Pauline had decided that Sylvia ought to have thirty shillings a week to help with the house, and that would leave fifteen shillings and fourpence for the necklaces, which would buy back Posy's and Petrova's and pay six shillings and eightpence towards her own, which was very good indeed (STREATFEILD, 2003, p. 123-4, 127-8).

Se não fosse pela professora Jakes, Petrova não teria mantido o papel de Mytyl. Naturalmente, num treinamento de escola para preparar crianças a serem atrizes e dançarinas profissionais, não apenas se esperava um alto padrão, mas era exigido. Três dias após o ensaio de qualquer cena, as crianças tinham de saber o texto de cor, e não podiam abrir os livros nem fora do palco. Nos ensaios, antes que tivessem de falar o texto com perfeição, cada movimento que faziam tinha de estar escrito em seus livros, e aprendido em seus papéis; e o diretor de palco ao mesmo tempo escrevia no livro, e ali estava, uma parte da cópia pronta, e até mesmo metade de um passo feito quando não havia movimento podia ser um problema. É claro que deviam dizer o texto exato. Nenhuma palavrinha, até mesmo “uma” ou “o”, podia sair errada (STREATFEILD, 2003, p. 79-80)¹²⁸.

Se há algo que Pauline, por exemplo, aprende quando o sucesso de “Alice” lhe sobe à cabeça, a ponto de fazer os outros de empregados e de desafiar o diretor da companhia, é que na indústria do entretenimento ninguém é insubstituível, de acordo com o que ela ouve do próprio diretor. Assim, todos devem dar o melhor de si, trabalhando extenuantemente para garantir o sucesso e a continuidade da obtenção de papéis tanto quanto seja possível:

Nas aulas de dança o mesmo trabalho extenuante ocorria. Até mesmo as menores crianças, e menores até do que Posy, deviam ensaiar treze horas por semana, bem como ir às aulas comuns. [...] Para ela os ensaios de dança eram muito fáceis; mas eles causavam muitas lágrimas entre as outras crianças. Elas nunca podiam esquecer que estavam treinando para o palco profissional, e um trabalho descuidado era, portanto, indesculpável. As danças, uma vez aprendidas, devem ser realizadas dentro do compasso, da entrada, e da sequência dos passos. Qualquer criança que, após um ensaio razoável, cometesse um deslize era retirada, e não se permitia discussão alguma; soluços e pedidos de clemência não eram ouvidos. Até mesmo Posy tinha de se concentrar tanto que ela geralmente dormia no caminho para casa (STREATFEILD, 2003, p. 88-9)¹²⁹.

¹²⁸ If it had not been for Doctor Jakes, Petrova would not have kept the part of Mytyl. Naturally, in a school training children to be professional actresses and dancers, a high standard was not only expected, but insisted on. Three days after the rehearsal of any scene the children had to be word perfect, and might not open their books even when offstage. At the rehearsals, before they had to be word perfect, every single move that they made had to be written into their books, and learnt with their parts; and the stage manager at the same time wrote it into her book, and there it was, a part of the prompt copy, and even half a step taken when no move was down to be made caused trouble. Of course they had to speak the exact script. No little word, even “or” or a “the”, could be wrong (STREATFEILD, 2003, p. 79-80).

¹²⁹ In the dancing classes the same strenuous work was going on. Even children as small and as smaller than Posy were expected to rehearse thirteen hours a week, as well as do their ordinary lessons. [...] To her the dancing rehearsals were easy; but they caused a lot of tears among the other children. They were never allowed to forget that they were training for the professional stage, and slovenly work was therefore inexcusable. The dances, once learnt, had to be performed as to timing, entrance, and sequence of steps. Any child who, after reasonable rehearsal, made a mistake was turned out, and no arguing was allowed; sobs and pleading fell on deaf ears. Even Posy had to concentrate so hard that she usually slept all the way home (STREATFEILD, 2003, p. 88-9).

Diante de tal cena, o leitor bem pode se perguntar até que ponto o trabalho infantil na indústria do entretenimento não era tão cruel com as crianças quanto o trabalho braçal das domésticas descritas por Anna Davin (1996), por Lewis & Maude (1949), ou até mesmo os trabalhos infantis especificados por Eileen Wallace (2010). A diferença estava, nesse caso, na especialização do trabalho da classe média, fosse média-alta ou média, valorizado em detrimento do trabalho braçal da classe trabalhadora, que somente nesse período viu a necessidade de formar sindicatos e associações de trabalho doméstico a ser contratado pelas classes média e alta. A respeito de tal diferença e do preconceito inerente a ela, escrevem Lewis & Maude:

“Quanto de nós pensam que a menina que esfrega é tão boa quanto a menina que toca piano ou datilografa numa máquina de escrever?” [...]. Tal desenvolvimento complicava a tese da guerra de classes, e seus proponentes foram obrigados a reagrupar suas forças e a alistar o a classe assalariada crescente – como “trabalhadores intelectuais”, essencialmente produtivos e assim identificados com relação ao proletariado. [...] some-se à classificação por renda e função a influência da hereditariedade, o ambiente, e a educação (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 21)¹³⁰.

Dito de outro modo, pessoas nascidas e/ou criadas em um estrato social médio tinham condições de exercer trabalho intelectualizado e ter as chamadas profissões, mas os trabalhadores braçais, por falta de “hereditariedade”, “ambiente” e “educação” não, ascendiam a tal nível. Diferentemente do trabalho realizado pela classe trabalhadora, porém, o trabalho das crianças, embora igualmente exigente e cansativo, rende melhores pagamentos a elas e, em casos de exceção, quando há um dom ou o resultado de muito esforço e dedicação, ele é monetariamente recompensado. É assim que Pauline se torna uma atriz de cinema e, como resultado, recebe não só um alto cachê em sua primeira atuação cinematográfica, mas aceita a proposta de se mudar para os Estados Unidos e trabalhar em Hollywood durante cinco anos:

¹³⁰ “How many of us think the girl who goes out scrubbing as good as the girl who plays the piano or thumps a typewriter?” (...). Such a development was bound to complicate the thesis of the class war, and its proponents were obliged to regroup their forces and enlist the growing salariat – as “intellectual workers”, essentially productive and therefore identified in interest with the proletariat. (...) In addition to classification by income and function must be considered the influence of heredity, environment, and education (LEWIS & MAUDE, 1949, p. 21).

“Aquele Sr. Reubens está aqui com a Srta. Brown, e, pelo que ouvi, podem ser boas notícias.”

[...]

“Minha nossa!” disse Petrova. “Ele quer transformá-la numa estrela de cinema?”

“Sim.” Pauline pôs os cotovelos nos joelhos e descansou o queixo nas mãos. “Mas eu não quero”.

“Por que não?”

“Eu quero ser uma atriz,” explicou Pauline, “uma atriz no palco. É muito diferente de filmes.”

“Quanto dinheiro te pagariam?”

Paulina pareceu envergonhada.

“Você não acreditaria, mas cerca de cem libras por semana, talvez mais, porque o estúdio inglês quer que eu fique aqui. O Sr. Reubens diz que o estúdio inglês não percebeu que os Estados Unidos iriam me querer, ou teriam me oferecido um contrato.”

“Minha nossa!” Petrova olhou para ela. “Cem libras por semana!”

“Provavelmente mais.” [...] “Mas o Sr. Reubens disse que eu devia sair e conversar com vocês duas.”

[...]

“Está acertado. Garnie está assinando para mim agora.” Ela olhou entristecida para o hall. “Imagine, cinco anos!” Ela se virou para Posy. “Vai ficar tudo bem com você; eu pagarei – vou fazer uma quantia assustadora de dinheiro: o suficiente para manter você e Nana na Tchecoslováquia, bem como Garnie e eu em Hollywood” (STREATFEILD, 2003, p. 226-7, 229)¹³¹.

Em se fazendo as contas, chegamos a um cálculo anual mínimo de cinco mil e duzentas libras, ou seja, o equivalente ao salário de cinco famílias de classe média-alta da década de 1930. Como mencionamos no início do capítulo, trata-se não somente do resultado do excelente trabalho de Pauline, mas do consumo em massa do cinema como mercadoria e da venda imagem de Pauline, cuja estética da moça branca ocidental é o padrão vendido como sonho de consumo para todas as camadas sociais telespectadoras de tais produções. Por

¹³¹ “That Mr. Reubens is here with Miss Brown, and from what I heard it might be good news.”

[...]

“Goodness!” said Petrova. “Does he want to make you a film star?”

“Yes.” Pauline put her elbows on her knees, and rested her chin in her hands. “But I don’t want to be.”

“Why not?”

“I want to be an actress,” Pauline explained, “an actress on the stage. It’s quite different from pictures.”

“How much money would they pay you?”

Pauline looked embarrassed.

“You wouldn’t believe it, but about a hundred pounds a week, perhaps more, because the English studio want me to stay here. Mr. Reubens says that the English studio didn’t realize that America would want me, or they’d had me under contract.

“Goodness!” Petrova gazed at her. “A hundred pounds a week!”

“More, quite likely.” [...] “But Mr. Reubens Said I was to come out and talk it over with both of you.”

[...]

“That’s settled. Garnie’s signing for me now.” She looked rather miserably round the hall. “Imagine five years!” She turned to Posy. “It will be all right for you; I shall pay – I’m going to make an awful lot of money: enough to keep you, and Nana in Czechoslovakia, as well as Garnie and me in Hollywood” (STREATFEILD, 2003, p. 226-7, 229).

extensão, o trabalho de Pauline, que sacrifica sua vontade de continuar no palco do teatro em nome do compromisso familiar, é a garantia financeira do desenvolvimento de carreira de Posy, bailarina nata, cujo talento é reconhecido pelos melhores artistas do ramo. Numa palavra, trabalho e dedicação têm reconhecimento financeiro e não só garantem o sustento das irmãs Fossil, mas a melhoria completa de seu *status*, independentemente da venda da casa, de acordo com os planos realizados por Sylvia.

Embora ao longo do romance o foco esteja no treinamento para o palco e o trabalho em si, há momentos em que elementos fundamentais à infância surgem. É o que ocorre quando, por exemplo, o narrador menciona brinquedos pela primeira vez: “Pauline, Petrova e Posy levavam uma vida muito comum de quarto infantil. Não possuíam muitos brinquedos legais, porque elas não tinham parentes ou amigos que lhes dessem” (STREATFEILD, 2003, p. 13)¹³². Em seguida, o momento de ganharem presentes é a celebração da manhã de Natal, e eles vêm na forma de doces, roupas, pijamas, relógios e caixas de joias. Já durante o trabalho no teatro, Pauline ganha uma linda boneca da atriz principal da peça. Como, entretanto, as irmãs Fossil não foram acostumadas a brincar de boneca e se dedicam ao trabalho com um ritmo e um comprometimento dignos de qualquer adulto, o brinquedo permanece na prateleira até que Nana o doe ao hospital.

Os melhores divertimentos para as garotas estão nos passeios e nas férias. Com relação aos passeios, o narrador revela ao leitor que

Elas gostavam mais quando Sylvia as levava. Ela tinha ideias melhores sobre caminhadas; considerava que deviam ir ao parque, e achava que era uma boa ideia levar cordas e coisas para brincarem. [...] Se Nana não tivesse tanta certeza de que elas deveriam economizar o dinheiro da passagem e ir a pé, elas teriam ido a lugares muito mais divertidos, porque não se consegue ir longe só com suas pernas quando se dispõe apenas uma hora, e isso inclui voltar pra casa (STREATFEILD, 2003, p. 53-4)¹³³.

De forma esperada para crianças que praticamente vivem para treinar e trabalhar, Pauline, Petrova e Posy obtêm o máximo de diversão quando estão de férias e vão para a

¹³² Pauline, Petrova, and Posy had a very ordinary nursery life. Not a great many toys, because they had no relations to give them any. (STREATFEILD, 2003, p. 13).

¹³³ They liked it best when Sylvia took them. She had better ideas about walks; she thought the park the place to go to, and thought it a good idea to take hoops and things to play with. [...] If Nana was not so sure that they must save the penny and walk, they would have gone to much more exciting places; for you can't get far on your legs when there is only an hour, and that includes getting home again (STREATFEILD, 2003, p. 53-4).

praia¹³⁴: “Tinham todas trabalhado tão duro que ela tinha alugado uma cabana pequenina em Pevensey Bay, em Sussex, e iriam para lá em agosto. [...] Elas passaram um tempo adorável em Pevensey. Havia muito pouco dinheiro a gastar, mas, exceto para comer, elas não precisavam de dinheiro algum” (STREATFEILD, 2003, p. 99, 101). Observamos que, ainda que o narrador insista no fato de não possuírem dinheiro para consumir bens, elas se divertem – não só porque crianças são ensinadas a se divertirem quando podem (a literatura e a fortuna crítica tratam de nos lembrar que todas as camadas sociais se incluem nesta busca da fruição), mas porque a mensagem aqui, novamente num tempo em que a América e a Europa passavam pela crise, o narrador transmite a clara mensagem de que não é necessário ter dinheiro para que haja diversão.

A velha crença de que o campo cura todos os males do corpo e também do espírito, como exploramos na análise de *O jardim secreto*, é repetida em *Sapatilhas de balé*, quando as professoras se veem com icterícia e vão para o campo, bem como quando as meninas adoecem de coqueluche:

Então, um dia a Sra. Simpson se lembrou de que uma velha empregada doméstica, que tinham tido quando ela era menina, vivia no campo e era pobre, e ficaria contente de recebê-las. Sylvia estava preocupada, porque o dinheiro que ela tinha estava diminuindo cada vez mais, e não tinha notícia alguma de Gum. Mas a Sra. Simpson disse que não custaria muito, e que seria um presente dela para as crianças porque a oficina mecânica estava indo muito bem, e porque ela achava que, enquanto família, elas lhes tinham trazido sorte [...] Desde que ficassem fora o dia todo, e comessem muito bem, ela [Nana] nem ficava brava quando chegavam tarde para as refeições. Elas voltaram a Londres sem um problema de saúde sequer, em tempo para o semestre de verão (STREATFEILD, 2003, p. 99, 106-7)¹³⁵.

O parágrafo original é maior e contém a descrição das atividades de Sylvia e de Nana, que se sente à vontade por ter sido nascida e criada no campo, de forma a permitir que as meninas vivam soltas. Se essa viagem é paga pela Sra. Simpson, a segunda viagem ao campo é patrocinada por Pauline, que, aos 14 anos, já não precisa de licença do conselho para trabalhar e tampouco precisa depositar dinheiro na conta do banco postal. Visando ao bem-estar e à recompensa de todas pelo esforço árduo durante o semestre, resolve sacar todo o

¹³⁴ They had all worked so hard that she had rented a tiny cottage at Pevensey Bay, in Sussex, and they were going there for August. [...] They had a lovely time at Pevensey. There was very little money to spend, but except for eating, they did not need any (STREATFEILD, 2003, p. 99, 101).

¹³⁵ Then one day Mrs. Simpson remembered that an old housemaid they had when she was a girl lived in the country and was poor, and would be glad to have them. Sylvia was worried, because what money she had was getting steadily less, and there was not a word from Gum. But Mrs. Simpson said it would not cost much, and that it would be a present to the children from her because the garage was doing well, and she thought it was because, as a family, they had brought them luck. [...] As long as they were out all day, and ate plenty, she [Nana] did not even get angry when they came in late for meals. They went back to London without a whoop in them, in time for the summer term (STREATFEILD, 2003, p. 99, 101).

dinheiro da conta e pagar as férias e, com o que restar, ajuda na compra de material de costura para a confecção de roupas para elas, que tinham crescido. Dessa forma, a atividade física na área externa é muito mais valorizada no romance, em vez das brincadeiras comportadas nos quartos infantis e das leituras para entretenimento próprio. A recuperação da saúde e da disposição das irmãs Fossil durante os diferentes períodos de estadia no campo obedece, guardadas as devidas proporções com obras que antecederam esta, ao princípio da fuga da cidade, e vai também ao encontro do conceito da criança em contato com a natureza, capaz de desenvolvê-la. A ideia do bom selvagem, porém, surge de forma distorcida em certo momento da narrativa, quando Petrova declara odiar as trocas dos uniformes entre as diferentes aulas na Academia, em especial aos sábados:

Petrova, que detestava roupas, considerou que a troca continua de roupas era uma grande chateação. Sábados eram piores.
 [...] “Eu gostaria de ser um selvagem e não usar nada.”
 “Isso não é jeito de falar, Nana lhe disse, severamente. “Muitas crianças pobres ficariam satisfeitas com as roupas bonitas que você usa [...]”
 (STREATFEILD, 2003, p. 55)¹³⁶.

A ideia denota distorção do sentido rousseauiano original, porque, aqui, confunde-se com a herança cultural da metrópole sobre a colônia e a ideia do selvagem das terras não exploradas – o que também ressoa personagens como Sexta-Feira, de *Robinson Crusoe*, por exemplo. Petrova, porém, é uma criança que se sente obrigada por laços de família e pela crise econômica a se submeter a uma vida da qual não gosta, e a vestir roupas que não a representam. De fato, o problema não está nas roupas; se assim o fosse, ela não usaria o macacão aos domingos na oficina do Sr. Simpson. Ela se ressentia do trabalho, que não lhe convém, e por isso as roupas, por metonímia, são a representação do universo da produção artística que ela detesta, não importando quão bonitas sejam nem quantas crianças pobres possam gostar delas.

Por mais disciplinada, esforçada e obediente que seja, Petrova não se encaixa no padrão de produção artística como as irmãs e tampouco tem seu futuro definido, tal como Pauline e Posy, que desde o início sabem o que querem realizar como carreira em suas vidas. Por este motivo, talvez, ela não tenha saído contemplada no acordo que Pauline faz com o

¹³⁶ Petrova, who hated clothes, found the everlasting change an awful bore. Saturdays were the worst.
 [...] “I wish I was a savage and wore nothing.”

“That’s no way to talk,” Nana told her severely. “Many a poor little child would be glad of the nice clothes you wear [...]” (STREATFEILD, 2003, p. 55).

diretor para garantir suas carreiras e assegurar quem cuide delas no processo de desenvolvimento. No entanto, a ela cabe a felicidade de finalmente poder, sob a tutela de Gum, que retorna a casa no final do romance, libertar-se da obrigação de atuar e dançar para finalmente fazer aquilo de que mais gosta: lidar com motores e mecânica. Este é o esperado desfecho para a criança que mais se conscientiza da crise, de sua condição e de suas obrigações:

“É sempre a mesma coisa”, ele disse. “Eu mantenho um monte de mulheres em casa, e elas nunca estão aqui quando se precisa delas.”

“Será possível”, perguntou educadamente Pauline, “que o senhor seja Gum?”

“Gum! É claro que sou o Gum. Quem mais eu seria? Quem são vocês?”

“Pauline.”

“Petrova.”

“Posy”.

Ele as encarou.

“Mas vocês eram bebês. Eu coletei bebês.”

Posy bateu no braço dele para confortá-lo.

“O senhor esteve fora durante um bom tempo, sabe.”

“Um bom tempo? Suponho que sim. A gente se esquece. Bem, vamos nos sentar e ouvir tudo sobre vocês.”

[...]

“Eu vou com Garnie para Hollywood para ser uma estrela de cinema”, explicou Pauline.

Posy cutucou o joelho bom dele.

“E eu vou com Nana para a Tchecoslováquia treinar com Manoff.”

Gum girou e olhou para Petrova.

“Parece que isso deixa a você e a mim. O que você gostaria de fazer?”

“Voar e dirigir”, adiantou-se Posy, antes que Petrova pudesse responder.

“Isso me convém.” Gum parecia satisfeito. “Eu gostaria de voar – pegar velocidade. Há um monte de coisas a fazer para ter velocidade. A Cozinheira e Clara ainda estão aqui?” disseram que sim. “Bom! Então elas vão tomar conta de nós, já que vocês estão levando Sylvia e Nana. Posso alugar um carro amanhã, Petrova, e encontrar uma casa perto de um aeródromo onde você possa estudar.” Ele se levantou. “Onde está Sylvia?”

[...]

“Vou gostar disso.” Petrova parecia radiante. Uma casa perto de um aeródromo. Gum, a Cozinheira, Clara. Parecia divertido (STREATFEILD, 2003, p. 231-3)¹³⁷.

¹³⁷ “It’s always the same,” he Said. “I keep a pack of women in the house, and they’re never about when they’re wanted.”

“Is it possible,” Pauline asked politely, “that you are Gum?”

“Gum! Of course I’m gum. Who else should I be? Who’re you?”

“Pauline.”

“Petrova.”

“Posy.”

He stared at them.

“But you were babies. I collected babies.”

Posy patted his arm comfortingly.

A chegada de Gum significa também outra coisa: o restabelecimento do *status* anterior de uma classe média em situação de conforto, ainda que Pauline não tivesse fechado o acordo com Hollywood, bem como a permanência do esquema dialético, em que os empregados trabalham para manter a casa e a ordem da esfera privada e os patrões lhes pagam o salário para lhes garantir assim a subsistência, enquanto seus filhos estudam e se preparam para suas profissões.

Ao longo do romance, o narrador de *Sapatilhas de balé* usa vários expedientes para expor a situação financeira crítica em que vivem as irmãs Fossil: qualquer ocasião é motivo para discorrer sobre como estão pobres, ou quanto dependem do trabalho para viver. A situação delas parece representar, assim, o que era corrente no contexto britânico da década de 1930. Muitas famílias viviam na linha vermelha e dependiam de auxílio do governo ou, então, de subempregos ou do trabalho de crianças para manter o mínimo de dignidade na subsistência.

Todavia, por mais que não dispusesse de dinheiro para comprar roupas novas, ou brinquedos, a família obteve sucesso em manter um ritual rígido de educação formal da melhor qualidade e de férias para elas, embora houvesse tanto trabalho. Este, por sua vez, se dava na indústria cultural, e não no trabalho em série e completamente alienante. A pergunta de Petrova – que outro trabalho poderia haver para uma menina de doze anos? – e a resposta de Sylvia – nenhum – reafirmam o pertencimento da família à classe média, ainda que em vias de ser dissolvida pela falta de recursos materiais, e apagam não só a história da formação da classe trabalhadora e do trabalho infantil britânico, discutidos no Capítulo I, como também negam a existência de uma classe de empregadas que, nos anos 1930, ainda subsistiam ao modelo de educação formal e ao controle do governo, e que moravam nas casas urbanas e nas fazendas em que exerciam seu trabalho. Ao mesmo tempo, a família não abriu mão dos

“You’ve been away some time, you know.”

“Some time? I suppose I have. One forgets. Well, let’s sit down and hear all about you.”

[...]

“I’m going with Garnie to Hollywood to be a film star,” Pauline explained.

Posy thumped his good knee.

“And I’m going with Nana to Czechoslovakia to train under Manoff.”

Gum swung round and looked at Petrova.

“That seems to leave you and me. What would you like to do?”

“Flying and motorcars,” Posy put in, before Petrova could answer.

“That suits me.” Gum looked pleased. “I’d like to fly – get about quickly. There are lots of things you can pick up if you get about quickly. Cook and Clara still here?” They told him they were. “Good! Then they shall look after us, as you’re taking Sylvia and Nana. Might hire a car tomorrow, Petrova, and find a house near an aerodrome where you could study.” He got up. “Where’s Sylvia?”

[...]

“I shall like it.” Petrova looked radiant. A house near an aerodrome. Gum, Cook, Clara. It did sound fun (STREATFEILD, 2003, p. 231-3).

serviços de uma babá, que também atua ao lado de Sylvia como governanta, de uma cozinheira, cujo nome jamais sabemos, porquanto o que importa é a função, e não a pessoa, e a empregada doméstica Clara, cujo entretenimento favorito é, como ocorria com grande parcela da população, o consumo do cinema em massa: “O cartão que viera com a boneca Pauline deu a Clara, que disserta estar tão encantada como se ele fosse um saco de ouro, porque Clara ia muito ao cinema, e a estrela da peça de Pauline era a sua atriz favorita” (STREATFEILD, 2003, p. 141-2)¹³⁸. A situação de classe representada em *Sapatilhas de balé* é, portanto, relativamente melhor do que aquela apresentada em *As crianças e o trem de ferro*, analisada no Capítulo II, porque neste a estrutura social de fato não se altera profundamente, como ocorreu com a da família de Bobbie e de seus irmãos, obrigados a se mudarem para o campo e a viverem praticamente privados da presença da mãe, que passa *ela* a trabalhar, e não os filhos. Ainda assim, *Sapatilhas de balé* é um legado relevante porque expõe não só a situação da classe média e da classe trabalhadora, mas, sobretudo, mantém o valor que há em discutir, em meio a um mar de publicações nacionalistas, pedagógicas e escapistas voltadas ao público infantil e juvenil, a relação entre classe social, infância e trabalho.

III.2 – A consolidação da literatura infantil e juvenil na era lobatiana

O início do século XX no Brasil foi um período não só de formação com ideário ufanista de uma nova geração, mas a consolidação dos valores e dos negócios que haviam levado o país à sua estabilidade econômica. Se, por um lado, São Paulo exportava café e o nordeste produzia cana-de-açúcar, por outro, a população assistiu ao nascimento e à consolidação dos sindicatos das indústrias paulistas e às greves das fábricas, principalmente na cidade de São Paulo, onde massas de imigrantes, com seus filhos, preenchiam as filas entrada de trabalho das fábricas e à noite voltavam para os cortiços superlotados. Entre um passado escravocrata e um país prestes a construir, segundo suas expectativas, um contingente de trabalhadores que servissem à nação, encontramos a infância pobre nas ruas, mendigando, roubando ou perambulando, quando não eram crianças e jovens trabalhadores das fábricas:

¹³⁸ The card that came with the doll Pauline gave to Clara, who said she was as pleased as if it were a bag of gold, for Clara went a lot to the pictures, and the star in Pauline's play was her favorite actress (STREATFEILD, 2003, p. 141-2).

As normas de trabalho impostas e o ritmo de produção exigido incidiam sobre o conjunto do operariado, mas não de forma indiferenciada. Como negar que as condições de trabalho eram particularmente nefastas em relação às crianças e aos adolescentes? Como negar que a presença de crianças e de adolescentes nos estabelecimentos industriais ampliava os efeitos da exploração do trabalho?

A criança sobretudo era inspiradora de um certo sentimento de proteção, provavelmente em função da aparência frágil, vulnerável, indefesa. O mundo do trabalho permitia identificar um certo tipo de infância e de adolescência que estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e de adolescentes das camadas economicamente dominantes, assim como a infância e a adolescência de milhares de escravos os distinguira em passado muito próximo dos filhos de seus senhores (Moura *in* DEL PRIORE, 2010, p. 279).

Como nos explica Lajolo (1988), se, por um lado, a sociedade assistiu ao processo de modernização nos centros, incluindo a ampliação da escolarização na região centro-sul do território, ela também serviu para manter o processo de produção nos grandes latifúndios da região nordeste, “aos quais interessava deixar tudo como estava antes” (p. 59).

Em meio às mudanças econômicas e políticas, surgiram movimentos de rompimento com a estética vigente, bem com o naturalismo e o realismo, e as influências artísticas revolucionárias advindas a Europa:

Mas 1922 acabou sendo marcante por outros fatos, todos de natureza renovadora. O primeiro, por ordem cronológica, foi a Semana de Arte Moderna, em São Paulo, durante o mês de fevereiro. Reuniu novos artistas e intelectuais num movimento que vinha crescendo desde o final da guerra europeia, intensificando-se em 1921. E desdobrou-se em inúmeros episódios, os quais, de um lado, assinalam a difusão do ideário estético, por intermédio da promoção de novas exposições em São Paulo e em outros centros culturais, como Rio de Janeiro e Belo horizonte, e do aparecimento de revistas especializadas, como *Klaxon*, *A Revista*, *Estética*, *Revista de antropofagia*, entre aquelas editadas no transcurso dos anos [19]20. E, de outro, mostram a fragmentação do núcleo original, repartindo em vários segmentos, cada um particularizando o modo de concretizar o programa moderno (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p. 48).

No entanto, foram localizadas e pertenciam a grupos isolados que obtiveram êxito em criar o Modernismo, como reflexo do ensejo de modernização, numa era em que também vigia o controle político do estado sobre a educação e a produção e o consumo de livros. Caracterizados pela transição, os anos compreendidos entre 1920 e 1945 foram marcados não só pela modernização da literatura e pela expansão do rádio e da televisão, que se

massificaram — seguindo, a propósito, o movimento de massificação e da indústria cultural —, mas também pelo embate entre a política tradicional e os movimentos de resistência, como a revolução no Rio Grande do Sul, em 1923; uma guerra civil em São Paulo, em 1924; a Coluna Prestes-Miguel da Costa, no sertão, cuja dissolução, em 1926, ocorreu com a posse de Washington Luís (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p. 48-9). Como em outros países, a Depressão exerceu seus efeitos na economia e na política, desencadeando a ascensão de Getúlio Vargas pela primeira vez ao poder, por meio da Revolução ocorrida em 1930.

Em meio a esse contexto e à formação da Escola Nova, a literatura infantil e juvenil encontrou um meio-termo e, aos poucos, despegou-se das puras traduções e adaptações das obras para o português brasileiro, embora estas continuassem a ocorrer:

Entre estes dois limites cronológicos, 1920-1945, toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado constituído pela infância (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p.46).

O problema estava em que, durante a primeira destas duas décadas, havia pouca diversificação no número de autores, e poucos eram aqueles que fossem amplamente divulgados, como Tales de Andrade, Gondim da Fonseca (com o livro *O reino das maravilhas*, de 1926), e o próprio Monteiro Lobato, que havia entrado no mercado editorial com uma visão empreendedora e cuja tiragem inicial de *Narizinho Arrebitado* obteve êxito de vendas:

Em 1920, saíam na *Revista do Brasil* (SP) uns fragmentos da estória de “Lúcia ou a Menina do Narizinho Arrebitado”. No mesmo ano, sai pela editora Monteiro Lobato & Cia. (fundada pelo próprio escritor) um belo volume de 43 p., cartonado, em formato de 30x20cm, e com inúmeras ilustrações coloridas de Voltolino: *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Vinha classificado como “Livro de Figuras”. Por essa classificação, o livro já se incluía na nova diretriz pedagógica (a Escola Nova), que enfatizava a função da imagem nos livros infantis.

O imediato sucesso do livro levou Lobato a lançá-lo, no ano seguinte, em formato 18x13cm, em brochura e com as ilustrações de Voltolino, reduzidas e em preto-e-branco: *Narizinho Arrebitado – 2º Livro de Leitura*. (Da fabulosa tiragem e 50.500 exemplares, 50.000 foram logo em seguida adquiridos pelo governo paulista, para distribuição nas escolas públicas (COELHO, 1991, p. 227).

Monteiro Lobato não só tinha visão de negócios, mas o dom para escrever para crianças: em 1917, como nos conta Leonardo Arroyo (2010), já havia realizado uma pesquisa sobre o imaginário nacional do saci, e sua correspondência com o professor Godofredo Rangel demonstra que o gosto dele era, de fato, escrever para crianças. Escrever, porém, não bastava: havia de compor obras brasileiras, mais próximas possíveis da imaginação das crianças, cuja linguagem se desapegasse dos estrangeirismos e das expressões portuguesas, e demonstrasse uma identidade brasileira que, até então, poucos livros haviam mostrado sem recorrer ao ufanismo. “Lobato foi um dos que se empenharam a fundo nessa luta pela descoberta e conquista da brasilidade ou do nacional” (COELHO, 1991, p. 226). Ao lado dele, encontramos nomes de peso, como Cecília Meireles, Viriato Corrêa, Érico Veríssimo, José Lins do Rego e Henriqueta Lisboa. Esses, porém, vieram na década de 1930. Antes, havia o destaque de Lobato, acompanhado por Olavo Bilac e Tales de Andrade.

Antes de escrever para crianças, Monteiro Lobato havia se aventurado a escrever para uma audiência adulta e, assim, publicou *Urupês* (1918) quando já era escritor experimentado pelos jornais, passando então por *Cidades Mortas* (1919), e o livro de contos *Negrinha*, publicado em 1920. O seu talento, porém, estava para criar um divisor de águas na literatura infantil e juvenil, e da literatura adulta já não guardava interesse para produzir. Em correspondência com Rangel, comentou:

De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusoe, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no Robinson e no *Os filhos do capitão Grant* (Lobato in ARROYO, 2010, p. 295).

Nasceu, de sua imaginação e de suas experiências, a menina Lúcia, Pedrinho, a Dona Benta, e Tia Nastácia, a boa preta que fora inspirada na negra que morava na fazenda de sua família, além de Rabicó, um porco que era marquês, do Visconde de Sabugosa, uma espiga de milho intelectualizada, e Emília, uma bruxa de pano feia, remendada, malcriada e, sobretudo, questionadora, além de todas as outras personagens que, aos poucos, foram preenchendo o universo que se tornou aquele pedacinho de chão que era o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Nesse espaço imaginário, misturou adulto com criança, bicho, gente e seres folclóricos, criou

aventuras para preencher, durante uma década e meia, quinze volumes de histórias que, cada vez mais, vão se enchendo das visões políticas e ideológicas, e o sítio passa a ser não só o ambiente rural que predominou na literatura infantil da época, mas todo um mundo, e, dentro dele, coube o questionamento das formas de governo, das visões de sociedade:

Embora o mundo rural predomine, é visível seu progressivo enfraquecimento. O Sítio do Picapau Amarelo, apresentado no início da série com características aparentadas às fazendas cafeeiras paulistas, perde aos poucos este valor e assume gradativamente conotação metafórica. Passa a apresentar cada vez mais o Brasil do modo como Monteiro Lobato desejava que o País fosse: é lá que se descobre petróleo e se obtém a tão almejada autonomia econômica (v. “O abalo do país”) e são seus habitantes que provocam uma revolução mundial destinada a mudar o comportamento da humanidade (v. “Pôr-do-sol de trombeta” e “A chave do tamanho”) (LAJOLO, 1988, p. 64-5).

Ao longo da história da crítica literária infantil e juvenil, muito se produziu de fortuna crítica acerca da análise das obras infantis de Monteiro Lobato, sendo delas o consenso geral de que é o que de mais rico houve neste período e o que, definitivamente, colocou a literatura infantil e juvenil na rota do crescimento em direção a narrativas mais culturalmente identificadas com povo brasileiro; em muitos aspectos, o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* era o reflexo da sociedade brasileira, que, ao longo dos anos, evoluiu com ela.

Todavia, se por um lado o escopo de materiais para crianças e jovens foi ampliado, inclusas traduções de clássicos da literatura universal e da literatura infantil e juvenil (entre fábulas, contos e romances, traduzidos pelo próprio Monteiro Lobato), por outro ele careceu, nesse período, de material que representasse a infância da classe trabalhadora. O maior expediente do gênero, como vimos, herda uma cultura de classe média, com uma estrutura familiar em que há brancos na casa e negros servindo, e cujas dificuldades econômicas ou privações não são mencionadas. O trabalho criativo para o jovem reflete, por fim, a forma como Lobato entende a criança e a infância: “‘Que é uma criança? Imaginação e fisiologia’, nada mais, respondia, certo de que as crianças ‘são em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas’” (ARROYO, 2010, p. 295).

Afora a concepção um tanto quanto determinista, denotada pelo uso do termo “fisiologia” e também pelo reducionismo implicado por “nada mais”, a compreensão do escritor para a criança era a de que, em princípio, dadas as condições ideais de vida, elas eram as mesmas em todas as épocas e lugares, ou seja, dependiam não só de alimento e de água,

mas de amor, cuidado e imaginação para crescerem sadias e felizes. Ainda que esta definição seja bastante razoável — e aqui não implicamos quaisquer conotações pedagógicas ou psicológicas, mas tão somente o senso comum —, ela não leva em consideração o contexto cultural, social, histórico e econômico do qual cada criança faz parte. Dificilmente poderia, dado que preocupações deste tipo viriam a surgir à medida que os problemas iam figurando-se cada vez mais nas artes, das quais a literatura de Graciliano Ramos é um exemplo.

De todo modo, a definição lobatiana, somada à falta de representatividade plena, na literatura infantil e juvenil da primeira metade do século XX no Brasil, da infância da classe trabalhadora, levou-nos à escolha de um material que nos permita apresentar uma discussão da representação de classe, infância e trabalho, como vimos realizando, e assim compreender que, longe de ser inexistente — os relatos sociais e históricos dão conta de dados bastante comprovados da situação da época em várias partes do país, dos quais os trabalhos organizados por Del Priore (2010) e Freitas (2011) são exemplos —, a criança da classe trabalhadora, ela mesma herdeira da estrutura de classes do país, existia e sofria, muitas vezes calada, sob as condições em que vivia e trabalhava.

III.2.2 – Um Lobato nada infantil: “Negrinha” e os cocres¹³⁹ advindos de uma cultura escravocrata

“Negrinha” é o conto de abertura do livro homônimo, publicado por Monteiro Lobato em 1920, antes mesmo que *Narizinho Arrebitado* estreasse a carreira de sucesso do autor no ramo da literatura infantil e juvenil, em 1921. Relativamente curto, ele apresenta a história de uma garota órfã, de sete anos, filha de escrava, que vive sob a tutela de uma senhora branca, proprietária de terras, tida como benfeitora e benevolente perante a sociedade, mas muito cruel com a menina, cuja vida é permeada pelo medo até que, um dia, descobre o significado de infância e de existência. Nesse momento, ela se dá conta de que não só crianças podem ser felizes, como os brinquedos, representados por uma boneca, trazem essa felicidade para alguém carente de tudo. Privada daquilo que sabe agora existir, definha e morre.

É necessário localizarmos, primeiramente, de que sociedade e de que momento histórico o narrador enuncia esse conto. Negrinha é “filha de escravos” e vive com a senhora

¹³⁹ *Cocre(s)* é variante de *croque*, empregada por Lobato. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, trata-se de uma variante própria região sul do Brasil.

branca, mas já não vivem durante o regime escravocrata: “Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! [...] O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana (LOBATO, 1920, p. 5). Assim, embora não especifique o ano na narrativa, o narrador esclarece que a Lei Áurea já estava em vigor e, assim sendo, Negrinha, ainda que filha da escrava Cesária, era criança liberta e filha de uma mulher que trabalhara para a patroa mesmo depois de ter, provavelmente, sido alforriada, deixando a menina sem recursos e sem a quem recorrer. Seu *status* é, porém, marcado desde a primeira sentença do conto: “Negrinha era uma *pobre* órfã de sete anos.” (LOBATO, 1920, p. 4 – grifo nosso). Pobre pelo sofrimento todo e monetariamente pobre. Sem ser escrava, sem ser propriamente uma trabalhadora ela mesma, ocupava o lugar de “agregada”, esta figura que muitas famílias mantiveram durante décadas após o término da escravidão enquanto regime, como forma de garantir que o serviço fosse executado em troca da graça de fornecer um teto sob a cabeça, um lugar para dormir, e comida com que sobreviver. Num país em transição, a condição dos negros era também transitória — e assim permaneceu e, de certo modo, permanece —; já não era escravo, mas tampouco era o trabalhador assalariado encontrado nos grandes centros urbanos, por exemplo.

Para Marisa Lajolo, não só Negrinha é um exemplo do infante (do latim, “aquele que não fala”) – e por isso mesmo representado sempre pelo outro –, mas é a representação da negação:

Na mesma direção, a identidade de Negrinha é construída pela enumeração dos atributos *que ela não tem*: à interrogação “preta?” que a inscreveria num grupo social e étnico muito definido, segue-se negativa que a priva de uma identidade negra integral, marcando-a com as meias-tintas da mestiçagem: *fusca* e *mulatinha escura* são traços que a inscrevem numa identificação à deriva, que se prolongam e se acentuam no *ruço* do cabelo e só se dissipam, retornando a um grau zero, na menção aos olhos, sempre assustados (Lajolo in FREITAS, 2011, p. 240).

A identidade de Negrinha é negada não só pela não-definição da etnia, mas pelo próprio ato de nomear: ela não possui, jamais, um nome próprio. Desde que se dera conta de que respirava, não ouvira um nome sequer que fosse seu. Quando chorava de fome ou de frio, a mãe, desesperada para calá-la, dava-lhe beliscões e tapava sua boca, sussurrando: “Cale a boca, diabo!” (LOBATO, 1920, p. 4). Já da parte das pessoas da casa, recebeu uma infinidade

de apelidos, discorridos como um rosário pelo narrador num parágrafo que ilustra o tom sarcástico com que narra toda a história:

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste... (LOBATO, 1920, p. 5).

Embora o narrador diga que “não tinha conta o número de apelidos”, contamos quatorze — quinze, se diferenciarmos “peste” de “bubônica”. E, como o narrador faz questão de enfatizar, “estava escrito que não teria um só gostinho na vida — nem esse de personalizar a peste...” Na verdade, não se trata de personalizar a peste, mas a si mesma. Como Lajolo explica, o padrão de identificação de Negrinha é pela carência, porquanto, além de todos os apelidos e da falta de nome, ela foi criada como “gato sem dono”. Do outro lado da balança, não falta descrição, nome ou situação para identificar a senhora branca e proprietária da casa e do sítio:

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia (LOBATO, 1920, p. 4).

A balança da desigualdade pesa de todas as formas, neste conto. De um lado, há uma criança sem identidade, sem lugar, sem voz, atrofiada, sem recurso algum, nem mesmo uma cama, dado que dorme “pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos”; de outro há uma pintura de fartura absoluta: comida, traduzida no excesso de peso, dinheiro, traduzido pelo “camarote de luxo” e pelo termo “dama”, além do adjetivo que resume a fartura: “amimada”. Culmina a descrição o termo “dona do mundo” — ao menos, do pequeno mundo de classe dominante ao qual ela pertence —, e apresenta-se, finalmente, a identificação plena da personagem, como se a descrição já não tivesse dado uma pintura

muito nítida dela: Dona Inácia. O nome, a propósito, não nos parece gratuito, pois, num parágrafo em que se fale da relação com o padre, a benevolência e o céu, o nome Inácia não impeça o leitor e a leitora de perceberem a intertextualidade com o nome e a história de Santo Ignácio, padroeiro dos jesuítas que catequizaram o país e estabeleceram a educação formal no país. Notemos que falamos de intertextualidade, mas não de paralelo, porquanto não há aqui misericórdia e, muito menos, preocupação em catequizar ou educar de forma alguma a criança. A utilidade de Negrinha, na verdade, é bem outra: sendo criança órfã, sem apoio de ninguém, ela é usada para “aliviar” o ódio que Dona Inácia sente por não poder exercer mais as crueldades contra os negros. Seu “trabalho” maior está em servir de *tabula rasa* não para a educação e a formação, mas a reafirmação de uma tradição cultural de tratamento prestado aos escravos, ainda que os tempos tenham mudado:

Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. [...] O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta... [...] Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa rodada de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor! Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo (LOBATO, 1920, p. 6).

Em suas costas, em seu corpo estão não a sua identidade como pessoa, como criança, mas as marcas historicamente vincadas na sociedade escravocrata, que risca sua pele com mãos, fios, chicotes, varas, ou o que for que lhe possa impingir maior dor. Se sua voz cala, os olhos permanentemente assustados denunciam a violência, a crueldade com que é tratada. Ela não passa de um “remédio”, um produto cultural, uma reificação do que *a priori* deveria ser tratado com todo o desvelo se fosse considerado, ao menos, gente. Esta não é, porém, a cultura e o modo como as coisas funcionam, então, e por isso ela se submete incondicionalmente. É desse modo que, por culpa da escrava adulta, que lhe rouba a comida e

incita a patroa contra a pequena, Negrinha é castigada — ou, nos termos de Dona Inácia, que recebe “cura” para não falar mais “nome feio”:

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu aboca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? (LOBATO, 1920, p. 7).

O “crime” cometido fora dizer “nome feio”: xingara a empregada ladra de sua comida, chamara-a de “peste”. O que Negrinha faz não passa de reprodução do que recebe, numa lição que o narrador ensina ao leitor: a de que a criança só reproduz aquilo que ela recebe dos adultos.

Semelhantemente às criancinhas britânicas que, aos três ou quatro anos começavam a trançar palha, Negrinha, eternamente sentada “no desvão da porta” — pois sequer figurar fisicamente no espaço, correndo o risco de ser vista por alguma visita, é-lhe permitido —, aprende a trabalhar: “Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim” (LOBATO, 1920, p. 5). Para uma criança “atrofiada”, calada e parada para não “fazer reinações” no quintal, não seria necessário impor mais formas de uso, mas a mão de obra está à disposição, e “custa” muito para a “bondosa” senhora, que se queixa ao vigário:

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale... (LOBATO, 1920, p. 7).

Exigir de Negrinha mais esta obediência é outro modo de ilustrar a cultura escravocrata que Dona Inácia havia exercido com liberdade durante os tempos de senhora de escravos. Como bem argumentam os historiadores José Roberto Góes e Manolo Florentino acerca dos escravos pequenos e da forma como os brancos entendiam que eles viviam em termos de “igualdade familiar” na casa grande até os seis anos,

Debret também disse que as crianças cativas, até os seis anos, viviam em “igualdade familiar”. E [...] achava que a maneira como na casa senhorial se tratavam as crianças cativas, à semelhança de membros da família, de iguais, findava por estragá-las para a escravidão. Eram deixadas livres nos primeiros anos “a comer, beber e correr”. É fácil perceber como dois europeus tinham dificuldade em compreender realmente o que se passava na vida das crianças escravas. Afinal, pode-se comer e beber de muitos modos, assim como se pode correr de muitas coisas (Góes & Florentino *in* DEL PRIORE, 2010, p. 187).

Pode-se comer de muitos modos, ou ter sua comida roubada, e ser punida por denunciar. Pode-se correr de muitas coisas, ou não correr — porquanto atrofiada, quase sem conseguir andar — e apanhar, e assim ter a boca queimada com um ovo fervendo. Pode-se tratar um negro como um igual familiar, ou desta forma relatar, com exageros, para massagear o ego e granjear a piedade e a admiração alheias. Entre o ser e o parecer, há um hiato que somente os oprimidos sentem, quando se trata da carência de tudo. Nesse caso, até mesmo da própria existência. Naquelas intermináveis horas, a única distração efêmera que possuía era ver o cuco do relógio ir para fora de sua gaiola e cantar as horas:

E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante (LOBATO, 1920, p. 5).

O cuco é o primeiro e, até então, único elemento lúdico na vida de Negrinha. Por extensão, dada pelo tamanho da “bocarra” e na força das asas “arrufando”, é metáfora para a liberdade cerceada. Ele, pelo menos, sai de hora em hora de seu cárcere e enuncia as horas, ao contrário do “bico calado” que ela deve ter. Notemos que a inversão entre o um e o outro não

é gratuita: ele grita as horas numa boca escandalosamente vermelha, enquanto ela é quem possui o “bico” calado. Mesmo assim, por um momento rápido como onda, ela sorri por dentro, numa liberdade velada para gostar do passarinho. No fim das contas, ela não goza da liberdade de uma “Mary Lennox” para correr atrás dos segredos que um passarinho cantante pode revelar em sua vida, que certamente não é jardim algum.

A oposição de Negrinha e a evidência de tudo o que ela não é surge na narrativa quando adentram a sala as duas sobrinhas de Dona Inácia. Não poderia haver oposição dicotômica maior: meninas ricas, mimadas, brancas, loiras, sadias como “cachorrinhos”, risonhas e repletas de roupas e brinquedos, elas representam tudo o que uma criança deve ser e ter, tal como na concepção exposta por Lobato a Rangel e enfatizada no conto: “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. [...] Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma” (LOBATO, 1920, p. 8).

As mercadorias consumidas pelas meninas perante o evidente poder aquisitivo que só a classe dominante pode exibir é o que desperta a menina de sua frágil existência:

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo (LOBATO, 1920, p. 8-9).

Para Negrinha, a boneca é a representação de uma criança. Ela reconhece na pele de louça, nos cabelos loiros e nos olhos azuis a reprodução das duas meninas, e não a sua. Vê, ali, uma “criança artificial” que “falava ‘mamã’”, e o narrador descreve sensações que, em sua mirrada existência, não havia antes experimentado: “êxtase”, “encanto”, “pinotes” no coração, e uma emoção que a deixa “fora de si, literalmente”, numa cena que compara a menina pegando a boneca como se pegasse o menino Jesus nos braços. Pela primeira vez, ela sente, fala, interage e brinca. Walter Benjamin, acerca do brinquedo e das brincadeiras, expõe seu argumento: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 85). De fato, quando há oportunidade, quando há uma infância reconhecida enquanto estágio particular da vida, e quando proveniente de um contexto que lhe permita, a criança brinca e cria seu mundo para assim compreender o universo e usa o brinquedo e a imaginação para se libertar. É o que o leitor testemunha quando o narrador lhe conta que, durante as férias das sobrinhas de Dona Inácia, é permitido à Negrinha que saia no quintal e brinque com as meninas, mas, uma vez findas as férias, volta à rotina anterior.

O problema reside na experiência vivida. Em termos metafóricos óbvios, passarinho que experimenta a liberdade de voar não quer voltar para a gaiola. Esta é, muito a propósito, a imagem que o narrador utiliza para explicar a forma como Negrinha, “envenenada” pela experiência de “vida”, acaba cedendo à tristeza e à melancolia de não poder existir plenamente:

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...(LOBATO, 1920, p. 12).

Ainda que a comparação com um gato sem dono seja explícita e a reifique ainda mais, porque não passa de uma “coisa” ou de um “animal”, a metáfora construída com a imagem do cuco é indubitavelmente mais forte: o narrador lança mão da mesma estrutura – a boca, agora silenciosa como a dela; as asas, que não rufam porque não há mais liberdade; o vermelho da goela (e não da boca, ou da garganta) que “desmai[a]”, isto é, perde a cor, até que ela se esvaia em trevas.

Não podemos deixar de estabelecer o desfecho de “Negrinha” com final de “A vendedora de fósforos”, de Hans Andersen. O desfecho delirante de ver anjos e o céu assemelha-se de forma contundente com a menina tiritante de frio, esgotada pela fome e pelo cansaço, e que, delirante, queima os fósforos e na luz do fogo vê a avó morta. Esta vem para levá-la ao céu, e deixa no beco uma criança dura de frio, a quem não conhecem e dizem que só queria se esquentar. O narrador do conto de Lobato, obedecendo fielmente ao tom sarcástico e impiedoso que manteve o tempo todo, sequer isso deixa ao leitor, pois logo se refere mundanamente à vala comum e aos trinta quilos de carne de terceira, mal pesados, logo consumidos pela terra, e finaliza, afiadamente, coerente com a tradição branca, burguesa, eurocêntrica e dominante do contexto trabalhado:

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...” (LOBATO, 1920, p. 12).

O que reina, no desfecho, é a falta de seu corpo, de seu crânio para um “cocre”. Em outras palavras, reafirma uma tradição cultural escravocrata, *ainda que em pleno século XX*, quando Negrinha, como tantas outras crianças, já não se inscreve na categoria de escrava. Fosse em centro urbano e uma pessoa, em vez de uma personagem, muito provável seria que a Negrinha também não tivesse nome e morresse mais cedo — ou aprendesse a sobreviver nas ruas, com seus pares. Não teria, talvez, conhecimento do que é brinquedo, ou jamais tivesse contato com a noção da infância da classe abastada, porquanto tinha de trabalhar (ou de roubar e ludibriar, no caso de pequenos rufiões) para sobreviver. Em uma ou em outra situação, trata-se de uma criança que se inscrevia na classe trabalhadora, que era mercadoria substituível, cuja representação literária não era vista nos livros escolares porque nem mesmo contos populares traduzidos e alguns clássicos da literatura universal passavam pelo crivo de

censura do governo — muito menos um material de denúncia social de exploração infantil e de tortura como este.

De toda forma, como bem argumenta Lajolo acerca desta e da outra face literária de Lobato,

No pólo da positividade, as histórias do pica-pau amarelo parecem fazer do sítio de Dona Benta um modelo social para o Brasil posterior a 1930, o que de certa forma dá à obra infantil lobatiana papel de relevo no projeto de formação, reconstrução ou modernização do país em que se empenha o escritor. Fica, por isso, sugestivo observar como a presença de crianças em obras não infantis do mesmo Lobato muda de registro e traz para o texto lobatiano uma tecla amarga de desesperança [...] (Lajolo *in* FREITAS, 2011, p. 239).

CAPÍTULO IV – ACOMODAÇÃO DE INTERESSES: FIGURAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A era dourada da literatura infantil e juvenil britânica¹⁴⁰ estendeu-se até o início da Segunda Guerra Mundial. Como comentamos nos Capítulos II e III, a primeira metade do século XX na literatura infantil e juvenil foi marcada, na Grã-Bretanha, pela forte herança vitoriana, cujos traços religiosos, ideológicos e de classe estavam presentes, bem como pela literatura colonial e seus inerentes valores de raça, gênero e classe ali envolvidos, e finalmente pelo forte interesse educacional e disciplinar para consolidar a formação da classe média e a sacralização da criança da classe dominante.

O período posterior parece ter sido, como esperado, um retorno ao campo da fantasia e ao seguro terreno da literatura voltada à escola e à consolidação da classe dominante. Se, por um lado, Enid Blyton povoava as salas de aula das escolas públicas – lembremos que as escolas públicas eram *pagas* – com histórias de internatos ou aventuras detetivescas que chegaram ao Brasil como *A turma dos sete* e *os famosos cinco*, por outro tivemos a genialidade de John R. R. Tolkien, que escreveu *O hobbit* para um público infantil e o publicou em 1937 após a revisão crítica realizada por seu filho, ainda uma criança; e posteriormente obteve estrondoso sucesso com a trilogia dos volumes de *O senhor dos anéis*, publicada em 1952, para um público juvenil e adulto. Além destes, faz parte da corrente de histórias da Terra-Média *O silmarillion* e *Contos inacabados*. Também contamos, nessa época, com a publicação dos sete volumes das *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis. Ambos os autores criaram universos de fantasia em que situam suas narrativas e, embora Tolkien, no prefácio da edição de *O senhor dos anéis*, afirme categoricamente que *As duas torres* não seja uma alegoria à Segunda Guerra Mundial, muitos assim o pensam.

De fato, com os horrores da guerra e as crianças sendo enviadas de Londres para o campo, adotadas ou cuidadas por parentes, e diante de uma situação econômica que só não ruiu por conta do governo de Winston Churchill, não seria de estranhar que as histórias girassem em torno de temas de tais histórias sequer tocassem, nem mesmo de longe, a realidade vivida na ilha. Recorria-se, pois, à utopia, no sentido empregado por Thomas More, em que outro lugar, mais perfeito, fosse a solução para a existência. A Terra-Média apresenta, então, o condado dos hobbits (em *O senhor dos anéis*) ou, ainda, Arda, a terra imortal (em *O*

¹⁴⁰ In CARPENTER & PRITCHARD, 1984.

silmarillion) habitada por elfos e outros seres criados por Ilúvatar, deus criador do universo. Para Lewis, não bastava as crianças estarem situadas no campo, porque a fuga para o campo já não representava a comunhão da criança com a natureza e, assim, um guarda-roupas se torna um portal para um universo alternativo, em que as crianças se transformam em reis, rainhas, príncipes e princesas que vencem a feiticeira gelada, e onde a noção de tempo é completamente diferente daquela marcada pelo nosso relógio.

Em um contexto onde a fantasia era a palavra de ordem, surge a literatura de Roald Dahl, que inova com os *Gremlins* (1943), e *James e o pêssego gigante* (1961), dentre uma série de outras obras infantis. Destaca-se, dentre sua produção, *A fantástica fábrica de chocolate*, publicada em 1964, muito pelo seu apelo moral e didático e também pelo encanto da temática em torno de uma criança pobre que ganha a oportunidade única na vida de realizar seu sonho e conhecer por dentro a fábrica que produz os mais deliciosos chocolates. Nem tudo, porém, é o que parece ser. Da gama de materiais publicados no período, este parece trazer, camuflado sob camadas e camadas de entusiasmo e de carisma, a representação da criança da classe trabalhadora e outros temas inerentes à condição de classe e das dicotomias apresentadas entre a “realidade” de Wonka e das crianças ganhadoras dos bilhetes, e de Charlie, filho de um operário de fábrica. Esta é, pois, a análise que apresentamos a seguir.

IV.1 – Sarcasmo em forma de doce: *A fantástica fábrica de chocolate* como representação de dicotomia de classes

Para muitas pessoas, *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl, é a feliz narrativa de um menino muito pobre que ganha uma fábrica inteirinha do Sr. Willy Wonka como recompensa por ser bonzinho e obediente. Esta leitura é reforçada pela interpretação cinematográfica de 1971, na qual o ator Gene Wilder encarna o papel do biruta porém bondoso dono da fábrica de doces. No entanto, há mais questões relevantes no enredo de Dahl que a indústria cinematográfica, seja na montagem de 1971, seja na que foi estrelada por Johnny Depp, em 2005, demonstra. Trata-se, como veremos, de apresentar num livro infantil questões acerca da lógica do capital e de conceitos inerentes a ele, tais como reificação,

alienação, fragmentação, exploração da mão de obra do empregado, mais-valor¹⁴¹ e indústria cultural, em meio à apresentação que coloca, de um lado, quatro crianças bem alimentadas e donas de vícios moralmente condenados pelo narrador e, de outro, a inocência, a bondade e a obediência um garoto cuja infância pobre é quase a reprodução das personagens infantis dickensianas.

Publicado em 1964, o romance infantil conta a história protagonizada por Charlie Bucket, filho único de uma família muito pobre que mora na periferia de uma cidade não especificada no livro – mas muito semelhante à Londres – e que habita nas cercanias da fábrica de chocolate do Sr. Willy Wonka, o “fabricante de chocolate mais surpreendente, mais fantástico e mais extraordinário que o mundo jamais viu!” (DAHL: 1964; 2011, p. 19). Por sorte, encontra uma moeda nas ruas, compra um chocolate e encontra o último dos cinco cupons dourados lançados pelo fabricante em seus produtos como convite aos cinco ganhadores, cujo prêmio para cada um é uma turnê de um dia à fábrica, fechada ao público há anos, e um estoque vitalício de chocolates e doces Wonka no retorno a casa. Acompanhado de um dos avôs, Charlie visita a fábrica e, ao longo do dia, testemunha as outras quatro crianças caírem em tentação e falharem no “teste” secreto de Wonka, que os tenta, pune e elimina da “competição”, da qual somente Charlie, obediente e educado, se sobressai ao final do dia, e cujo prêmio é não um estoque vitalício de doces, mas a fábrica inteira para si.

Charlie é, desde o início, o filho bonzinho e amoroso que todos os pais sonham em ter. Não reclama, não grita, não chora, não teima, não faz artes e vai à escola. Sua família é composta por quatro avós: o Vovô Jorge e a Vovó Jorgina e o Vovô José e a Vovó Josefina, além do Sr. e a Sra. Bucket. A personagem de Bucket figura, em toda a narrativa, como a do menino pobre digno de pena:

- E qual deles é Charlie Bucket?
- Charlie Bucket? Deve ser aquele magricela ao lado daquele senhor com cara de esqueleto. Logo aqui pertinho, está vendo?
- Por que será que ele não está de casaco, com todo esse frio?
- Nem me pergunte. Vai ver que ele não tem dinheiro para comprar.
- Meu Deus! Ele deve estar congelando! (DAHL, 2011, p. 70).

¹⁴¹ A expressão “mais-valor” foi encontrada em substituição ao termo tradicionalmente cunhada do termo “mais-valia” na edição de *O capital* publicada em 2013 pela editora Boitempo, na qual extraímos os excertos.

O narrador constrói não só as personagens, mas o espaço de habitação da família Bucket em meio à quase completa miséria. Moram num casebre, descrito com detalhes ao leitor:

A casa era muito apertada para tanta gente, e a vida deles era muito desconfortável. Havia dois quartos e só uma cama. A cama tinha ficado para os quatro avós, porque eles estavam velhinhos e cansados – tão cansados que nunca se levantavam.

De um lado Vovô José e Vovó Josefina, do outro Vovô Jorge e Vovó Jorgina.

O Sr. E a Sra. Bucket e o menino Charlie Bucket dormiam no outro quarto. Seus colchões ficavam no chão.

Na época do calor não era tão ruim, mas no inverno o vento soprava gelado, rente ao chão, a noite toda e era insuportável.

Eles eram tão pobres que não podiam nem pensar em comprar uma casa melhor – nem mesmo uma cama a mais (DAHL, 2011, p. 15).

Desde o início, é possível depreender que, assim como os nomes das outras crianças ganhadoras dos cupons dourados não são gratuitos, tampouco o de Charlie o é, pois ainda que não tenha sido traduzido, “*bucket*”, cujo significado denotativo é “balde”, traduz o vazio que a falta de recursos materiais representa para toda a família. Simbolicamente, são receptáculos de todo recurso que se possa captar para lhes garantir a subsistência e, assim, preencher com substância a fome que ronda a casa. Nessa família, Charlie é o protagonista que, com sua personalidade dócil e sociável, traz alegria e alento aos avôs e avós que, sem nada para fazer além de esperarem os horários de refeição, desalentados e dormindo, em situação precária, numa única cama, esperam ansiosamente pelo único momento de suas vidas em que podem usufruir de alegria:

Eles adoravam aquele menino. Era a única alegria da vida deles, e passavam o dia esperando a hora daquelas visitas. [...] Assim, todas as noites, por cerca de meia hora, aquele quarto se tornava um lugar feliz, e a família inteira esquecia a fome e a pobreza (DAHL, 2011, p.18-9).

Na família Bucket, o único trabalhador é o Sr. Bucket. A Sra. Bucket permanece em casa para cuidar dos quatro idosos cujas idades ultrapassam, cada um, noventa anos, e cuja sobrevivência depende da rala alimentação e dos cuidados com que ela possa lhes prover. Assim, o Sr. Bucket torna-se o provedor de sete pessoas com um emprego que não garante salário suficiente com que sustentar a família:

O único da família que tinha emprego era o Sr. Bucket. Ele trabalhava numa fábrica de pasta de dentes. Ficava o dia inteiro sentado num banquinho, colocando as tampinhas nos tubos já cheios de pasta. Mas tampador de tubo de pasta de dentes ganha muito pouco. Coitado do Sr. Bucket, por mais que ele trabalhasse, por mais depressa que ele tampasse os tubinhos, não conseguia ganhar dinheiro para comprar nem a metade do que a família precisava. Não dava pra comprar comida suficiente para todos (DAHL, 2011, p. 15).

A representação do trabalho e da figura do Sr. Bucket trazem à baila discussões relevantes neste livro que, em realidade, parece-nos uma grande lição sobre como funciona a lógica do capital. Sem ser nomeado, o Sr. Bucket é o pai de família em sua casa, mas na fábrica, é a figura do trabalhador alienado do seu trabalho, que produz parcialmente um produto e do qual não vê o resultado final. Marx descreve a questão da fragmentação do trabalho:

O que caracteriza, ao contrário, a divisão do trabalho? Que o trabalhador parcial não produz mercadoria. Apenas o produto comum dos trabalhadores parciais converte-se em mercadoria. Enquanto a divisão do trabalho na sociedade é mediada pela compra e venda dos produtos de diferentes ramos de trabalho, a conexão dos trabalhos parciais na manufatura o é pela venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho combinada. Enquanto a divisão manufatureira do trabalho pressupõe a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho pressupõe a fragmentação dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias independentes entre si (MARX, 2013, p. 429).

O Sr. Bucket é parte da divisão do trabalho na produção da pasta de dentes, contratado por um salário que não cobre o custeio básico de sua vida. Mais do que isso, o excerto que descreve seu trabalho expõe questões como o mais-valor produzido pela pressa e pela repetição mecânica com que incansavelmente realiza seu trabalho, de forma que não perca um só segundo em descanso e, portanto, não “desperdice” o dinheiro do patrão. Em *O capital*, Marx explica a relação da exploração do trabalho e lucro do capitalista:

O capital é trabalho morto que, como um vampiro, vive apenas da sucção, de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista (MARX, 2013, p. 307).

Mais do que ser uma representação da reificação do trabalhador, porquanto se transforma em “peça” no processo de produção de um produto, o Sr. Bucket figura, também, como representante do trabalhador alienado que, por meio da repetição mecanizada de seus atos, realiza um trabalho que não agrega valor à sua vida ou o permita crescer intelectual e criticamente:

Diz A. Smith:

A mente da grande maioria dos homens desenvolve-se necessariamente a partir e por meio de suas ocupações diárias. Um homem que consome toda a sua vida na execução de umas poucas operações simples [...] não tem nenhuma oportunidade de exercitar sua inteligência. [...] Ele se torna, em geral, tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana.

E, depois de descrever a estupidificação do trabalhador parcial, Smith prossegue:

A uniformidade de sua vida estacionária também corrompe, naturalmente, a coragem da sua mente. [...] Ela aniquila até mesmo a energia de seu corpo e o torna incapaz de empregar sua força de modo vigoroso e duradouro, a não ser na operação detalhista para a qual foi adestrado. Sua destreza em seu ofício particular parece, assim, ser sido obtida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. Mas em toda sociedade industrial e civilizada é esse o estado a que necessariamente tem de se degradar o pobre que trabalha [*the labouring poor*], isto é, a grande massa do povo (MARX, 2013, p. 436).

O processo de alienação não se dá por escolha, mas pela falta de oportunidade de estudo ou de uma colocação que exija do empregado que ele pense para poder executar sua tarefa. Dahl apresenta, aqui, o estereótipo do indivíduo que, por alguma razão (não apresentada no romance), parece não ter estudado o suficiente ou não ter tido a chance de ter obtido uma colocação profissional que lhe permita exercitar raciocínio e crítica, tal como acontecia aos empregados britânicos antes dos Atos Educacionais que obrigaram as crianças a estudarem e, com isso, especializarem-se ao menos na leitura de manuais que lhes permitissem executar tarefas um pouco mais sofisticadas nas fábricas britânicas.

O pai de Charlie é mais um trabalhador na massa que vende sua força de trabalho não-especializada para manter o sistema capitalista e, assim, gerar o mais-valor para o capitalista, dono da fábrica de pasta de dentes. Como trabalhador não-especializado, é facilmente substituível ou descartável, se o produto para o qual contribui com seu trabalho não gerar o lucro esperado pelo dono do processo de produção industrial. Sendo assim, quando a fábrica de pasta de dentes passa a não vender o necessário e apresenta prejuízo, ela vai à bancarrota e seus funcionários são sumariamente dispensados. Como consequência direta, assim como

ocorre a todos os empregados dispensados, a família Bucket sofre ainda mais com a falta de recursos:

De repente, as refeições começaram a diminuir mais ainda. Isso porque a fábrica de pasta de dentes onde o Sr. Bucket trabalhava teve que fechar. O Sr. Bucket logo começou a procurar outro emprego, mas não teve sorte. No fim, para conseguir ganhar um dinheirinho começou a varrer a neve das ruas. Mas não dava para comprar nem um quarto da comida necessária para as sete pessoas da família (DAHL, 2011, p.52).

A nova atividade do pai de Charlie não configura um emprego propriamente dito, mas a condição à qual tem de se degradar ainda mais, recorrendo a atividades que crianças, no início do século, faziam para garantir algum dinheiro trocado – lembremo-nos da historiadora Anna Davin (1996), abordada no Capítulo II, e de seu comentário acerca de crianças que varriam a lama das ruas para que as damas pudessem passar com seus vestidos compridos e os homens não sujassem seus sapatos lustrosos.

O trabalho mecanizado e a limitação intelectual pelo trabalho seriado e, portanto, reificado é exposto pelo narrador também no momento em que o pai de uma das crianças – a mimada Veroca Sal – comenta que, para atender ao capricho de sua filha, para a produção de sua fábrica de amendoins, na qual emprega cem mulheres, somente para que possam encontrar para a menina um dos cupons dourados que lhes garantirá o ingresso à fábrica de Willy Wonka:

[...] devo ter comprado *milhares*. *Centenas* de milhares! Enchi vários caminhões e mandei entregar tudo na *minha* fábrica. Eu trabalho no ramo de amendoins. Tenho pro volta de cem mulheres trabalhando para mim, descascando amendoins para torrar e salgar. Elas fazem isso o dia inteiro – ficam sentadas descascando amendoins. Então eu disse: “Muito bem, meninas, podem parar de descascar amendoins e começar a descascar essas barras de chocolates!” E foi o que elas fizeram. Todos os meus empregados ficaram tirando o papel dos chocolates, sem parar um minuto, de manhã até a noite (DAHL, 2011, p.36).

A jornada de trabalho foi “de manhã até a noite”, e parece ter sido ininterrupta neste período. Nesta jornada, as empregadas devem trabalhar sem descanso por conta, desta vez, não da produção do capital, mas do capricho de Veroca, cujo passatempo é desejar aquilo que não tem e que o dinheiro de seu pai, obtido à custa da exploração do mais-trabalho das cem empregadas, pode lhe comprar. Conforme o tempo passa e o bilhete não é encontrado, a

impaciência e a birra da menina crescem e, por isso, as empregadas, peças que existem somente para atender a uma demanda, são cada vez mais cobradas. Cada uma delas passa a deixar de existir para representar, minuto a minuto, quantos chocolates são capazes de abrir por segundo e, assim, dar conta de achar o objeto de desejo de uma criança que não enxerga quaisquer coisas além do produto final:

“Com a subordinação do homem à máquina”, diz Marx, a situação chega ao ponto em que “os homens acabam sendo apagados pelo trabalho, o pêndulo do relógio torna-se a medida exata da atividade relativa de dois operários, tal como a medida da velocidade de duas locomotivas. Sendo assim, não se poder dizer que uma hora [de trabalho] de um homem vale a mesma hora de outro, mas que, durante uma hora, um homem vale tanto quanto o outro. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; quando muito, é a personificação do tempo. A qualidade não está mais em questão. Somente a quantidade decide tudo: hora por hora, jornada por jornada” (LUKÁCS, 2003, 204-5).

Para Veroca, o bilhete não representa o dinheiro gasto por seu pai para comprar quinhentos mil chocolates ou o dinheiro que ele deixou de ganhar com a produção dos amendoins, e tampouco o trabalho desempenhado por cem mulheres para encontrar o pedaço de papel. Muito menos vê, ali, ou se preocupa em compreender, o papel desempenhado pelos funcionários da fábrica Wonka que produziram o chocolate, embalaram-no e o transportaram até as lojas. Como nos explica Lukács (2003), trata-se de uma unidade, de um objeto cujo “processo de trabalho, desaparece. O processo torna-se a reunião objetiva de sistemas parciais racionalizados, cuja unidade é determinada pelo puro cálculo, que por sua vez vem desaparecer *arbitrariamente* ligados uns aos outros” (LUKÁCS, 2003, p. 202-3). O que Veroca falha em ver é algo que sua condição de classe dominante lhe dá o direito de ignorar: a de que toda e qualquer coisa que obtenha é produto de trabalho:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2013, p. 124).

A situação precária de Charlie, filho de operário, é oposta: não só ele tem consciência da dificuldade, porque ele a sente na pele e no estômago diariamente, como tenta colaborar para que a situação melhore. O dinheiro lhe é raro, mas não desprezado, e seu valor é reconhecido e

imediatamente traduzido na necessidade mais básica do ser humano de se manter vivo saciando a fome. Assim nos explica o narrador quando a personagem encontra na rua uma moeda:

Uma moeda só minha!
 Segurou a moeda com força entre os dedos trêmulos, olhando pasmo para ela. Para Charlie aquilo significava uma coisa, apenas *uma* coisa. COMIDA (DAHL, 2011, p.56).

Esta é uma realidade à qual as outras personagens infantis do romance não estão expostas. Augusto Glupe é um garoto obeso que vive para comer; Violeta Chataclete representa o ideal americano do vencedor cuja vida nada mais é do que mascar um pedaço de chiclete por meses a fio, para assim ganhar uma competição; e Miguel Tevel dedica-se ao passatempo de assistir à televisão ininterruptamente. Juntos com Veroca, são personagens que representam grande parte do objetivo moralizante e didático do livro, qual seja, o de educar as crianças a evitar, em último grau, o consumismo, pois é isto o que cada uma representa: à Augusto, a gluttonia; à Violeta, a não-substância de uma competição vazia; e à Veroca, a ganância desenfreada. Honeyman (2007) explicita não só o caráter moral e didático da obra e a personalidade das crianças, mas a forma como a lógica do capital é representada no que parece ser somente um pedaço de chiclete:

A fantástica fábrica de chocolate é tanto indulgente quanto didática. Ao contrastar personagens, Dahl tenta e ensina, defende tanto o apetite por chocolate quanto a moderação, e enquanto se prende a uma ética de trabalho capitalista idealizada (ao lado do que parece ser o trabalho escravo na fábrica). [...] Willy Wonka atrai, testa, pune e recompensa por meio de doces, ao final realizando uma modelagem, [ensinando] obediência e disposição para o trabalho como bom comportamento da criança por meio do exemplo de Charlie.

Cada criança que visita a fábrica de chocolate representa uma tentação à qual eles (exceto Charlie) não conseguem resistir. Augusto Glupe [...] é punido por gula e Veroca Sal pela ganância. A tentação de Violeta pela recente goma de mascar que “ainda não está pronta para comer!” didaticamente representa uma luta [...] – ela é viciada em não-substância, representada por sua falta de resistência ao chiclete que é uma refeição, ou substância estimulada. É também um comentário sobre o capital. Por que é a paixão de Violeta pelo chiclete é pior do que a estética de Charlie, ainda que remota, pela valorização do chocolate? Ela mastiga, mas não trabalha para tê-lo para ou precisa de substância – um ponto bem marcado com o chiclete, que a pessoa não ingere nem digere, imitando uma refeição inteira (que nos lembra que Charlie e sua família precisam de substância, algo diferente de sopa rala de couve). Charlie, no entanto, está à busca trabalhar e está disposto a sustentar sua família. Como João e Maria, ele levará os bens para casa. Ganhar a fábrica significa uma recompensa ao mesmo tempo tentadora e bem merecida. É ao mesmo tempo exemplo do consumismo e uma exceção à regra de uma regra que os faz passivos (HONEYMAN, 2007, p. 210)¹⁴².

¹⁴² *Charlie and the chocolate factory* is both indulgent and didactic. Through contrasting characters Dahl tempts and teaches, advocates both an appetite for chocolate and restraint, all the while tying in an idealized capitalist

A imagem do chiclete é bastante representativa da forma como o consumo e o capital trabalham e vêm figurados no romance. A vida de Violeta parece reduzir-se a ele:

[...] Não posso viver sem chiclete. Masco chiclete o dia inteiro, menos por uns minutos, na hora das refeições. Então, tiro o chiclete da boca e grudo atrás da orelha, para não perder. Na verdade, eu simplesmente não me sentiria *à vontade* se não tivesse esse pedacinho de borracha para ficar mastigando o dia inteiro. Não consigo viver sem ele (DAHL, 2011, p.44).

Existe na relação entre o chiclete e a personagem não só o vício, claramente marcado pela dependência de quem não consegue “viver sem ele”, mas a não-substância desse material composto, basicamente, por borracha, e cujo valor nutritivo é zero. De certo modo, é uma metonímia para a expansão deste sistema que ao se estender agrega tudo à sua volta para, ao se recolher, diminuir a tudo e misturá-los, fazendo com que as coisas e as pessoas percam sua identidade – ou, na figura do chiclete, o seu sabor e a sua substância. Violeta é uma criança que perde a sua infância para viver em nome da competição, porque masca o mesmo chiclete há três meses para bater o recorde de sua colega e se considerar vencedora em alguma coisa. Do mesmo modo, Augusto perde sua infância por comer demasiadamente em lugar de se exercitar, brincar, sair, ou socializar. A esse respeito, o vencedor das cinco crianças é, indubitavelmente, Miguel Tevel, consumidor passivo da indústria cultural e exposto a toda a violência que a TV traz para dentro das casas. Vive para a televisão e reproduz, ao usar dezoito tipos de pistolas de brinquedo em seu cinturão, o comportamento de todos os vilões aos quais assiste:

work ethic (alongside what appears to be slave labor in the factory). [...] Willy Wonka lures, tests, punishes, and rewards through candy, in the end modeling moderation, obedience, and willingness to work as good child behavior through Charlie's example.

Each child who visits the chocolate factory represents a temptation that they *except Charlie) fail to resist. Augustus Gloop [...] is punished for gluttony and Veruca Salt for greed. Violet's temptation with the newly invented gum that's "not ready for eating!" didactically represents a struggle [...] – she is addicted to un-substance, signified by her lack of resistance to gum that is a meal, or stimulated substance. It is also a comment on capital. Why is Violet's passion for bubble gum any worse than Charlie's aesthetic, albeit remote, appreciation of chocolate? She chews but does not work for or need substance – a point well made with gum, which one does not ingest or digest, mimicking an entire meal (which reminds us that Charlie and his family do need substance, something other than cabbage-and-water soup). Charlie, however, is looking for work and willing to support his family. Like Hansel and Gretel, he'll bring home the goods. His winning the factory signifies a reward at once tempting and well earned. It is both exemplary of consumerism and an exception to the pacifying rule HONEYMAN, 2007, p. 210).

“Silêncio, eu não *disse* que não seria ser interrompido? Esse programa é um tiroteio só! Incrível! Terrível! Eu o vejo todos os dias. Assistio a todos os programas todos os dias, até os chatos, que não têm tiro. Gosto mais dos bandidos. São incríveis! Principalmente quando começam a mandar chumbo, puxar os estiletes, ou brigar com soco-inglês!” (DAHL, 2011, p.47).

O fetiche de Veroca não é limitado ao produto, mas ao que o dinheiro pode comprar. Resta compreendermos a forma como Charlie se relaciona com o consumo. Em primeiro lugar, a fome constante da família Bucket e a proximidade com a fábrica de chocolate faz com que Charlie conviva com o desejo de consumo de forma constante:

Todos os dias, o pequeno Charlie Bucket, andando pela neve no caminho para a escola, passava em frente da gigantesca fábrica de chocolate do Sr. Willy Wonka. [...] Às vezes ficava paralisado do lado de fora do portão, por vários minutos, respirando fundo, como se estivesse tentando comer aquele cheiro maravilhoso (DAHL, 2011, p. 52).

A personagem carece da substância material e entende que o cheiro é a tradução de produtos que não pode consumir sempre, como as outras crianças que vê devorando, “gulosas, barras de chocolate ao creme. Aquilo, é claro, era a mais terrível das torturas!” (DAHL, 2011, p.16). Esta vontade de consumir chocolate é saciada com sacrifício da família a cada ano, quando faz aniversário. Assim nos conta o narrador:

Apenas uma vez por ano, Charlie experimentava um pedacinho de chocolate. A família toda economizava dinheiro para aquela ocasião especial e, quando chegava o grande dia, Charlie sempre ganhava de presente uma barrinha de chocolate, inteirinha só para ele. E toda vez que ele ganhava seu presente, naquelas maravilhosas manhãs de aniversário, guardava-o com todo o cuidado numa caixinha de madeira, como se fosse uma barra de ouro puro. Durante dias e dias ele só olhava o chocolate, nem tocava nele. Finalmente, quando não conseguia mais aguentar, desembulhava de um lado e deixava aparecer só uma pontinha do chocolate – e mordida um pedacinho minúsculo, só para sentir o gosto na língua. No dia seguinte mordida outro pedacinho, e assim por diante. Assim, Charlie fazia seu presente de aniversário durar mais de um mês (DAHL, 2011, p.16-7).

Assim como a cozinheira da família Fossil, mencionada no Capítulo III, que guarda o retrato da estrela de cinema como se fosse ouro, Charlie guarda seu tesouro – a barra de chocolate – numa caixa de madeira, que pode bem ser interpretada como uma caixa de joias, porquanto seu chocolate era, para ele, “como se fosse uma barra de ouro puro”. Honeyman

(2007) menciona a existência de um desejo “estético” pelo chocolate. Há motivo para seu argumento: Charlie desenvolve, e é estimulado pelo Vovô José, um fetiche pelo chocolate, ao ponto de abrir uma barra como com certo voyeurismo de sua parte:

- Calma, menino. Calma. Que lado você quer que eu abra primeiro?
 - Este aqui. O que está mais longe de você. Abra só um *pouquinho*, de jeito que ainda não dê pra ver o que tem dentro.
 - Assim? – disse o velhinho.
 - É. Agora, mais um *pouquinho*.
 - Termine você – disse Vovô José. – Estou muito nervoso.
 - Não, Vovô. Abra você até o fim.
 - Tudo bem, vamos lá! – e ele desembulhou de uma vez.
- Os dois arregalaram os olhos para ver o que tinha caído do papel. Era uma barra de chocolate – só isso (DAHL, 2011, p.49-50).

Ao avô cabe manter acesa a esperança de Charlie de ser um feliz ganhador do cupom dourado, e para isso sacrifica sua última e secreta economia somente para comprar uma barra de chocolate e nela encontrar, além do breve momento de fruição que a expectativa causa, “só isso”. A decepção, como sabemos, é relativamente passageira, pois Charlie se torna o ganhador do último cupom dourado quando usa para isso o dinheiro encontrado em meio à neve acumulada na calçada. Ele já não esperava encontrar mais nada e, por isso,

- O coração de Charlie disparou.
- É um Cupom Dourado! – gritou o vendedor, dando pulos no ar. – Você achou o último Cupom Dourado! Inacreditável! Venham todos, venham ver! O garoto achou o último Cupom Dourado do Sr. Wonka! Aqui está! Na mão dele!
 - [...]
 - Imagine só tudo o que ele vai ganhar – outro garoto disse, com inveja. – O suficiente para o resto da vida!
 - Ele bem que está precisando, esse camarãozinho magricela – disse uma menina, dando risada.
 - [...]
- O Cupom Dourado era muito bonito. Parecia uma folha de ouro puro, da espessura de um papel. De um dos lados, impresso em letras pretas, vinha o convite do Sr. Wonka (DAHL, 2011, p.59, 64).

O cupom dourado é, literalmente, a passagem quase imediata da condição de criança da classe operária à criança da elite dominante, para o que “o suficiente para o resto da vida!”, expresso por um garoto anônimo da loja de doces parece dizer o mínimo sobre o “camarãozinho magricela”. Novamente, essa passagem é materialmente figurada pelo ouro, que, como nos explica Marx em *O capital*, é a moeda internacional em que os produtos do

mundo inteiro são traduzidos, uma vez destituídos de seu processo de produção e dos trabalhadores que o produziram. O bilhete é apresentado ao comprador junto com a mercadoria – o chocolate – e, graças a esta ação de marketing, torna Willy Wonka ainda mais rico do que já é:

– Brilhante! – gritou Vovô José. – Ele é um mago! Imaginem sô que vai acontecer agora! O mundo inteiro vai começar a procurar os Cupons Dourados! Todos vão comprar tabletes de chocolate do Sr. Wonka na esperança de achar um cupom! Ele vai vender mais do que nunca! Oh, como seria emocionante encontrar um desses cupons! Sem contar todos os chocolates e doces que a gente poderia comer de graça, pelo resto da vida – disse Vovô José. – Imagine só!

[...]

Então o país inteiro, ou melhor, o mundo inteiro foi tomado por uma louca mania de comprar chocolate, as pessoas todas tentando desesperadamente encontrar os preciosos cupons. Mulheres adultas entravam nas confeitarias e compravam dezenas de barras de chocolate de uma vez, rasgavam as embalagens na hora, na esperança de verem brilhar o Cupom Dourado. Crianças arrebatavam seus cofrinhos a marteladas e corriam para as lojas com as mãos cheias de dinheiro (DAHL, 2011, p.31, 34-5).

O cupom dourado cumpre, aqui, o mesmo papel: distribuído mundialmente, é encontrado em vários lugares e tem exatamente o mesmo valor, qual seja, o direito de entrar na fábrica de chocolate Wonka e dali sair com um carregamento vitalício de produtos. Para tanto, toda racionalidade parece se perder, e dessa forma, o nível desenfreado de consumismo, cujo ápice encontramos em quatro das cinco crianças ganhadoras do cupom, denuncia uma sociedade em que crianças detentoras de dinheiro em espécie usem suas economias para esse fim. Com o objetivo de encontrar o que se simbolicamente traduziria em ouro vitalício, na forma do consumo de mercadorias, gastam o dinheiro real que possuem para este fim. Tal como as mulheres adultas, as crianças de tal sociedade já são seres alienados e reificados, e seguem a lógica da explicação que nos oferece Lukács (2003):

Para a consciência reificada, essas formas do capital se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes de sua vida social, justamente porque nelas se esfumam, a ponto de se tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis, as relações dos homens entre si e com os objetos reais destinados à satisfação real de suas necessidades. Tais relações são ocultas na relação mercantil imediata. [...] a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens de maneira cada vez mais profunda, fatal e definitiva (LUKÁCS, 2003, p. 211)

Trata-se, pois, de uma inconsciência desse processo, diante do qual o produto se sobrepõe com o punho forte da indústria cultural e de toda a propaganda que os veículos de comunicação realizam. Willy Wonka se vale da sua figura misteriosa e do fato de, durante dez anos, ter desaparecido da mídia e da sociedade para impulsionar a ação de marketing, certo do resultado a ser obtido. Tudo é calculado, e a imagem que o narrador constrói da personagem é, da mesma forma, muito bem calculada, a começar pelo nome: Willy é, tal como Charlie, um diminutivo e apela para que se olhe para a pessoa com concessão. Por extensão, diminutivos também apelam para ideias de infantilização, de inocência, ou de incapacidade. Aqui, parece-nos que Willy é apelido de proximidade desta, que é a figura capitalista mais relevante do livro, para junto de sua plateia. Além disso, Willy contém, em si, o substantivo “*Will*”, cujo significado é “querer”, e isso nos diz muito de um homem cuja fome é maior que a da família Bucket ou das quatro crianças restantes, como veremos. Do mesmo modo, Wonka traduz muito de sua personalidade, posto que representa a excentricidade do dono do nome.

A imagem excêntrica e alegre se materializa na descrição de Willy:

[...] Era um homenzinho incrível!
 Na cabeça, uma cartola preta.
 Estava com um belo fraque de veludo cor de ameixa.
 Suas calças eram verde-garrafa.
 Suas luvas eram cinza-pérola.
 E, numa das mãos, segurava uma bengala com castão de ouro.
 Cobrindo o queixo, tinha uma barbicha preta e pontuda – um cavanhaque.
 Seus olhos – seus olhos eram incrivelmente brilhantes. Pareciam estar o tempo todo faiscando e cintilando para as pessoas. De fato, todo o rosto dele era iluminado de alegria e felicidade (DAHL, 2011, p. 72).

O conjunto de cores das vestes de Willy Wonka é chamativo, mas o que mais nos chama a atenção são a forma e o material com que estas roupas são feitas. Trata-se de um homem vestido em *cartola*, *fraque*, *luvas* e uma *bengala* com “castão”. Dentre as matérias-primas com que são fabricadas as suas vestes e acessórios, encontram-se veludo e ouro. Os olhos, tais como joias, faíscam e cintilam. Tudo em Willy Wonka inspira riqueza e prosperidade e, não à toa, “todo o rosto dele era iluminado de alegria e felicidade”. Muito vivaz e correndo contra o tempo – e, portanto, obedecendo à lógica do capital –, o dono da fábrica de chocolate em muito se assemelha ao coelho apressado da Alice de Lewis Carroll, e a todo o momento insta seus visitantes a correrem com palavras de ordem e frases de estímulo, tais como “Venham – chamava o Sr. Wonka –, mexam-se, por favor! *Nunca* vamos

conseguir dar a volta inteira se vocês continuarem nessa moleza!” (DAHL, 2011, p. 76); “Lá vamos nós! – exclamou o Sr. Wonka. – Depressa! Sigam-me até a próxima sala!” (DAHL, 2011, p.97); e “Chega de conversa! Nessa moleza não vamos chegar a lugar nenhum!” (DAHL, 2011, p. 121). É nesta correria que o homem leva as crianças e os adultos a conhecerem a fábrica.

O espaço da fábrica é uma extensão da grandiosidade com que Willy Wonka trata seus negócios. Vista de fora, parece enorme, “magnífica, maravilhosa! Tinha enormes portões de ferro, era toda cercada por um muro gigantesco, soltava nuvens de fumaça pelas chaminés, e zumbidos estranhos saíam de dentro dela” (DAHL: 1964, 2011, p. 17). Em suma, parecida com todas as grandes fábricas que fizeram a história do capitalismo industrial. O segredo, porém, e ainda mais revelador do desejo de expansão da produção de mercadorias e, portanto, do capital, está no subsolo, para onde se dirigem ao entrarem na fábrica. Miguel Tevel pergunta a Wonka o motivo pelo qual eles devem descer ao subsolo, ao que segue réplica:

– Não haveria espaço suficiente para tudo na superfície – respondeu o Sr. Wonka. – As salas que vamos ver agora são *enormes*! São maiores que campos de futebol! Não há prédio no mundo onde elas caibam todas! Mas aqui, no subsolo, tenho *todo* o espaço que quero. **Não há limites**, é só cavar! (DAHL, 2011, p. 77 – negrito nosso).

O desejo de expansão dos seus produtos no mercado parece não ter fim e, por isso, o espaço da fábrica deve ser “*enorme*” (em itálicos, como o narrador coloca). Para alguém para quem não há limites, o subsolo, aparentemente livre, pelo que depreendemos do discurso, de controle, é um campo vasto a ser infinitamente explorado. As áreas abarcadas parecem ser de fato infinitas e representadas justamente naquilo que “metonimiza” o sistema capitalista em material: o chiclete. Neste pedaço de borracha que parece não ter substância e que, ao se expandir abarca a tudo e a todos, e ao se retrair, mescla tudo num caldeirão sem identidade ou história, Wonka consegue resumir todo o sistema de produção capitalista que movimenta o mercado de alimentos:

– Prezado senhor – exclamou o Sr. Wonka –, quando eu começar a vender esse chiclete nas lojas, vai ser uma *revolução*! Vai ser o fim de todas as cozinhas e cozinheiras! Não será mais preciso fazer compras! Adeus às compras de carnes e verduras! Adeus às facas e aos garfos! Adeus aos pratos! Adeus à lavagem de louças, ao lixo e à sujeira! Só um pedacinho do

chiclete mágico Wonka dará tudo o que precisamos para o café da manhã, almoço e jantar! Esse pedacinho que acaba de sair da máquina é sopa de tomate, rosbife e torta de morango, mas cada um pode escolher seu cardápio (DAHL, 2011, p. 112).

A “mágica” de Wonka seria, certamente, a receita para o colapso do sistema, pois um só “pedacinho que acaba de sair da máquina” acabaria com a produção agrícola, leiteira, de carne, de cerâmica e de vidro, metalúrgica voltada à produção de materiais de cozinha, e comercial de venda de produtos, sem mencionar os milhões de empregos envolvidos em toda a cadeia de produção de todas essas mercadorias diariamente consumidas em nível mundial. Seria, como ele mesmo coloca, “uma *revolução!*” que traria mais lucro do que nunca a ele, mas a sociedade necessitaria encontrar meios de manter o sistema equilibrado para sustentar a compra deste chiclete-refeição.

Do mesmo modo, a distribuição de produtos para degustação ofertados por meio de televisões, em propagandas que os telespectadores pudessem literalmente pegar por meio da tela e saborear um chocolate, seria uma “revolução” no mercado consumidor de seus produtos:

– Imaginem quando eu começar a usar isso pelo país afora... Vocês em casa, vendo televisão, e de repente aparece um comercial, com uma voz dizendo: COMA OS CHOCOLATES WONKA. SÃO OS MELHORES DO MUNDO! SE NÃO ACREDITA, EXPERIMENTE UM – AGORA! E aí é só estender a mão e pegar! Que tal a ideia, hein? – exclamou o Sr. Wonka.
– Incrível! – exclamou o Vovô José. – Vai transformar o mundo! (DAHL, 2011, p. 148-9).

Willy Wonka é a personagem capitalista empreendedora e visionária que se vale da estrutura econômica e social já solidificada para aumentar ainda mais a sua riqueza. O discurso de Willy é, em sua maioria, pontuado de exclamações e adjetivos de exagero para tudo o que a fábrica produz. Ao mesmo tempo, demonstra, no entusiasmo e na exacerbação de Wonka, o desprezo por qualquer pessoa, coisa ou processo que se interponham entre ele e seu desejo. Galef (1995), num artigo acerca das obras de Roald Dahl, afirma: “Tal como Mark West chama atenção em seu longo estudo sobre a ficção de Dahl – seja ela para crianças ou adultos –, figuras autoritárias, instituições sociais e normas sociais são ridicularizadas ou

pelo menos minadas” (GALEF, 1995, p. 30)¹⁴³. Por outro lado, os diálogos de Charlie e de Vovô José apresentam a exclamação como sinal de assombro diante de tudo o que Willy representa para eles: a riqueza material e simbólica que jamais sonhariam em compartilhar e, muito menos, em possuir.

A questão central em *A fantástica fábrica de chocolate*, no que concerne a existência do chocolate em si, protagonizado no título da história, é a sua produção. Se, por um lado, a fábrica é o espaço imenso no qual ela é produzida e sua direção absoluta cabe ao proprietário Willy Wonka, resta sabermos quem, afinal, produz a gama de mercadorias da marca Wonka. No início, Vovô José conta a Charlie que os homens que trabalhavam na fábrica haviam sido sumariamente dispensados porque havia, dentre eles, espiões que vendiam as fórmulas de Wonka aos concorrentes:

– Fechou sim. Reuniu *todos* os empregados, disse que sentia muito, mas que teriam que ir embora. Acorrentou os portões e, de uma hora para outra, a fantástica fábrica de chocolate do Sr. Wonka ficou silenciosa e deserta. As chaminés pararam de soltar fumaça, as máquinas pararam de chiar. Nenhum chocolate, nenhum doce mais foi produzido. Ninguém mais entrava nem saía. Até o Sr. Willy Wonka sumiu (DAHL, 2011, p.27).

A aura de mistério que cerca a vida de Willy Wonka e a produção massiva de chocolates e doces é, *a priori*, um dos elementos que mais atrai atenção do público ao encontrarem o anúncio do cupom dourado a ser encontrado nos produtos fabricados por ele, mas o que intriga a população é saber quem, afinal, os produz:

– Mas, vovô, *quem* – exclamou Charlie –, *quem* é que o Sr. Wonka está usando para fazer todo o trabalho?
[...]
– Garoto – disse Vovô José –, esse é um dos mistérios do mundo do chocolate. Só se sabe uma coisa? É gente muito pequena. As sombras que aparecem por trás das janelas, especialmente à noite, quando as luzes estão acesas, são de pessoinhas minúsculas, que chegam no máximo até meus joelhos.
– Não existe gente assim – disse Charlie (DAHL, 2011, p.29).

¹⁴³ As Mark West remarks on his book-length study of Dahl: “In almost of all Dahl’s fiction – whether it be intended for children or adults – authoritarian figures, social institutions, and societal norms are ridiculed or at least undermined (GALEF: 1995, p. 30).

A pergunta de Charlie traduz a dúvida de todos; no entanto, a *forma* como ela é colocada é bastante reveladora da relação entre o trabalho, a mercadoria e o trabalhador, sob a forma de uso, expressa justamente na pergunta “*quem* é que o Sr. Wonka está usando para fazer todo o trabalho?” A personagem, consciente de que, assim como seu pai tampa tubos de pasta de dentes o dia todo, deve haver na fábrica de Willy Wonka um contingente de seres que ralam o cacau, mistura-no ao leite e ao açúcar, mexe a massa, cozinha-a, prensa-a, recorta-a, embrulha-a e a distribui nos pontos de venda. Não verbaliza, obviamente, o processo, mas sabe que para que haja o produto, há quem o fabrique. Assim, por menor que seja sua consciência, ela ainda é maior do que o que se encontra na maior parcela da sociedade com relação à produção de mercadoria:

A essência da estrutura da mercadoria [...] se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma ‘objetividade fantasmagórica’ que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

O que permanece dessa relação é justamente a fantasmagoria, à qual outros críticos, como Walter Benjamin (1994), se referem ao falar do fetiche da mercadoria: não só ela está desprendida de todo e qualquer processo de produção, como sua apresentação ao público se dá de forma colossal, espetacular, valendo-se da estrutura que somente a indústria cultural pode oferecer e da qual Willy Wonka faz uso para promover a venda desenfreada de sua mercadoria. Por trás de todo o espetáculo, como nos diz Bertold Brecht em “Perguntas de um trabalhador que lê”, resta responder: “Quem cozinhava o banquete?” na história de sucesso deste “grande homem” que é Willy Wonka.

O mistério começa a ser revelado logo na primeira sala visitada pelos ganhadores do concurso: o centro nervoso da fábrica, onde o chocolate era misturado. Veroca Sal aponta para o outro lado da sala e pergunta:

[...] – O que é aquilo? Está se mexendo! Está andando! É uma *pequeninha*! É um *homenzinho*! Ali, embaixo da cachoeira!

[...]

– Não é possível que eles sejam pessoas de *verdade* – disse Charlie.

– Claro que são pessoas de verdade – o Sr. Wonka respondeu. – Eles são umpa-lumpas (DAHL, 2011, p.81, 83).

Os substantivos grifados em itálicos e expressos no diminutivo têm sua razão de ser: os umpa-lumpa são seres muito pequenos, que mal chegam à altura dos joelhos de um adulto, e não fazem parte do cotidiano da sociedade conhecida pelas personagens. Wonka, porém, encarrega-se de explicar o segredo que cerca a produção de sua mercadoria:

– **Importados** diretamente de Lumpalópolis – disse o Sr. Wonka, **orgulhoso**. [...] Os umpa-lumpas alimentavam-se de lagartas verdes, que têm um gosto horrível, e eles passavam o dia todo vasculhando as copas das árvores procurando alguma coisa para misturar com as lagartas [...]. **Coitadinhos** dos umpa-lumpas! A comida que eles mais desejavam era sementes de cacau. Mas não conseguiam encontrar! [...] Então, meus queridos, assim que eu percebi que os umpa-lumpas eram loucos por cacau, subi até sua aldeia de casas arborícolas, enfiei a cabeça pela porta da casa do chefe da tribo. O **pobrezinho** parecia magro e faminto, estava sentado, tentando comer uma vasilha cheia de lagartas verdes amassadas. “Escute aqui”, eu disse (em umpa-lumpês, é claro), “veja bem, se você e todo o seu povo forem comigo para o meu país para morar na minha fábrica, vocês poderão comer sementes de cacau à vontade! Tenho montanhas delas nos meus depósitos! Vocês poderão comer cacau em todas as refeições! Vão poder se empanturrar! **Posso até pagar seus salários em cacau, se vocês quiserem!** [...] Então eu trouxe todos eles para cá de navio, todos os homens, mulheres e crianças da tribo dos umpa-lumpas. Foi fácil. **Contrabandeei** todos eles dentro de enormes caixas furadas, e assim chegaram sãos e salvos. São trabalhadores maravilhosos. Agora, todos eles falam inglês. [...] Ainda usam o mesmo tipo de roupas que usavam na floresta. Insistem nisso. Os homens, como vocês podem ver do outro lado do rio, usam só pele de veado. As mulheres andam cobertas de folhas, e as crianças não vestem absolutamente nada. As mulheres trocam de folhas todos os dias... (DAHL, 2011, p.84-7 – negritos nossos).

A leitura ingênua se pautaria em todas as marcas de oralidade de um exímio contador de histórias e em todos os substantivos e adjetivos no diminutivo para retratar o bom homem que Wonka é, trazendo toda uma população e tomando-a sob sua tutela, alimentando-os e deixando-os permanentemente felizes. Reparemos que, em momento algum, há menção, até que os umpa-lumpas se decidam pela mudança, ao trabalho. Há, na verdade, a proposta subliminar de trabalho quando Willy relata ter proposto o *pagamento* de *salários* em forma de cacau, embora não deixe claro, em seu discurso, pagamento *pelo quê*. A dicotomia de classes fica mais clara quando deslindamos o discurso e tentamos interpretá-lo com um olhar mais crítico, pelo qual entendemos que, na segunda metade do século XX, “contrabandear” os pequenos seres humanos – porque ele afirma à Veroca que são gente *de verdade* – em caixas furadas, de navio, como se fossem animais, é tratá-los como menos do que pessoas. A situação se torna ainda mais crítica ao continuar e descrever a forma como os umpa-lumpas se vestem: homens com pele de veado, mulheres com folhas (troçadas diariamente, numa

aparente preocupação com higiene na fábrica de alimentos) e crianças, em sua inocência, completamente nuas – em suma, como as tribos de pigmeus retratadas em vários relatos reais ou de ficção. A interpretação é confirmada por Yole (1986), cuja explicação revela ainda mais o grau de distância entre a personagem de Willy Wonka e da população empregada por ele nas fábricas:

Os umpa-lumpas originais de *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl, têm a pele “quase negra” e são “pigmeus... [i]mportados diretamente da África”. Importados, como se fossem pouco mais que meros bens materiais. Nas impressões posteriores do livro, a cor de pele e a origem deles foram alteradas, mas não o fato de sua importação (YOLE, 1986, p. 88)¹⁴⁴.

Numa palavra, significa reduzir o custo do trabalho de “trabalhadores maravilhosos”, porquanto se lhes paga em forma de matéria-prima, e não de dinheiro em espécie, aumentando assim o mais-valor dos produtos por meio do trabalho excedente que realizam, por empregados que mantêm as chaminés continuamente expelindo o odor do chocolate. O processo de geração do mais-valor é explicado por Marx (2013):

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho, dispêndio de força de trabalho, porém não cria valor algum ara o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. A essa parte da jornada de trabalho denomino tempo de trabalho excedente [*Surplusarbeitszeit*], e ao trabalho nela despendido denomino mais-trabalho [*Mehrarbeit*] (*surplus labour*). Do mesmo modo como, para a compreensão do valor em geral, é indispensável entendê-lo como mero coágulo do tempo de trabalho, como simples trabalho objetivado, é igualmente indispensável para a compreensão do mais-valor entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples mais-trabalho objetivado. O que diferencia as várias formações econômicas da sociedade, por exemplo, a sociedade da escravidão daquela do trabalho assalariado, é apenas a forma pela qual esse mais-trabalho é extraído do produtor imediato, do trabalhador (MARX, 2013, p. 293).

O próprio texto responde à pergunta final de Brecht, para retornarmos ao seu poema: “quem paga a conta?” Certamente, não só os umpa-lumpas, alienados do mundo exterior, viciados no consumo de cacau, assim como Augusto é viciado em comer, Veroca em fazer

¹⁴⁴ The original Oompa-loompas in Roald Dahl’s *Charlie and the chocolate factory* have skin that is “almost black” and are “Pygmies... [i]mported direct from Africa.” Imported as if they were more than yardgoods. In later printings of the book, their skin color and place of origin are changed, but not the fact of their importation (YOLE, 1986, p. 88).

exigências, Violeta em mascar chiclete e Miguel em assistir à televisão, e finalmente, a população igualmente alienada que gasta todo seu dinheiro para consumir os chocolates Wonka.

Como ocorre nas famílias da classe dominante, a tendência é passar o negócio de geração a geração, mantendo-o e expandindo-o sempre que possível. É provável que Veroca Sal gerencie a fábrica de amendoins do Sr. Sal, mas Willy Wonka não possui herdeiros ou filhos. A solução seria vender a fábrica quando finalmente não pudesse mais dirigi-la, mas como o dono de toda uma cadeia de produção e da construção de um império, deseja perpetuá-lo e, para isso, lança o concurso para que os cupons dourados sejam encontrados. O propósito da ação de marketing se torna claro quando, depois de testar todas as crianças e verificar que quatro falharam em seu teste de aptidão, ele elege Charlie, o garoto filho de um operário, para se tornar seu único herdeiro:

[...] É ma-ra-vi-lho-so! Agora é que a alegria vai começar! Mas não podemos nos atrasar. Temos ainda menos tempo a perder agora do que antes! Imagine tudo o que temos que providenciar, as pessoas que temos que buscar! [...]
 – Mas... mas por que iria dar a fábrica ao meu Charlie?
 – Escute – replicou o Sr. Wonka –, já sou um homem velho. Muito mais velho do que vocês imaginam. Não vou viver para sempre. Não tenho filhos nem família. Quem vai tomar conta da fábrica quando eu não conseguir mais fazê-lo? *Alguém* tem de mantê-la, nem que seja só pelos umpa-lumpas. É claro que há milhares de homens inteligentes que dariam tudo para ficar com a fábrica, mas não quero esse tipo de pessoa. **Não quero um adulto, que não me escutaria, não aprenderia nada e iria fazer as coisas do jeito dele e não do meu. Prefiro uma criança. Uma criança boa, sensata, carinhosa, a quem eu possa contar todos os meus segredos mais doces e preciosos**, enquanto ainda estiver vivo (DAHL, 2011, p. 161, 169 – negritos nossos).

A “caçada” – como Willy Wonka se refere ao concurso – aos cupons dourados objetiva, pois, não só à geração de capital para o empresário, mas a encontrar um herdeiro que seja maleável o suficiente para aprender os seus “segredos mais doces e preciosos” – notemos, neste ponto, que os segredos são doces porquanto são chocolates, e preciosos porque representam, em última instância, capital monetário –, e Charlie, o único para quem o chocolate exerce uma atração simbólica e material tão forte quanto para Wonka, é escolhido para ganhar o “grande prêmio”. Honeyman (2008) resume seu ponto de vista sobre a dinâmica entre a lógica do capital, as crianças e seu consumismo desenfreado, e a escolha de Charlie para herdar a fábrica:

A lógica interna do capitalismo justifica a competição irresponsável em nome do lucro, desenvolvendo produtos que venderão facilmente em vez de atender a uma necessidade razoável, ao mesmo tempo em que mascara mecanismos de controle que limitam o livre-arbítrio no mercado. Na figuração das crianças, isso se traduz numa mostra crescente de uma vulnerável capacidade de impressionar. [...] O herói de estilo surpreendentemente americano de Roald Dahl, Charlie Bucket (que também é motivado pela recíproca necessidade da família) parece ser a exceção à regra protecionista pela qual as crianças precisam de guia vigilante em questões de consumo – uma regra ilustrada pelos outros ganhadores do Cupom Dourado que provam ser menos obedientes aos avisos do Sr. Wonka, caindo na tentação das tentações da televisão, da propaganda, da novidade, da gula e da ganância. Porém, quando Charlie ganha a fábrica, ele é recompensado pelo seu consumo por meio da estética (isto é, o desejo por e a apreciação dos doces de Wonka) mais do que pela ética do trabalho. Wonka também revela que seu plano era procurar uma criança porque uma criança é mais maleável. [...] Embora ele pareça ter terminado numa posição de poder supremo, Charlie na verdade reafirma a regra protecionista da persuasão (e sutilmente) mais do que seus companheiros que foram à fábrica (HONEYMAN, 2008, p. 85)¹⁴⁵.

Ao longo do enredo, Charlie não possui e tampouco demonstra interesse por brinquedos, nem vai ao campo: a consciência física do frio e da fome, bem como da escassez de recursos em sua casinha, onde sequer uma cama possui, não o deixa esquecer de que é, afinal, filho de um operário de fábrica. Mesmo assim, a família amorosa e estruturada se esforça para manter o pouco de infância e de fantasia que lhe resta e, por isso, estimula o seu intenso desejo por chocolate da maneira que lhe é possível fazê-lo. Sendo assim, ainda que represente uma criança de classe operária, ainda que não entre em contato com a natureza, e mesmo que não tenha brinquedos, Charlie mantém seu resquício de infância. Esta, porém, parece estar decretada a desaparecer aos nove anos, quando Willy Wonka o toma sob tutela para treiná-lo no segredo de fabricação de doces e de chocolate, para torná-lo seu sucessor no império Wonka.

¹⁴⁵ The internal logic of capitalism justifies irresponsible competition in the name of profit, developing products that will sell easily rather than meeting a reasonable need, all the while veiling mechanisms of control that limit free choice in the markets. In the figuration of children this translates into increasing displays of vulnerable impressionability [...]. Roald Dahl's surprisingly American-styled hero Charlie Bucket (who is also motivated by reciprocal family need) seems to be the exception to the protectionist rule that kids require vigilant guidance in consumer affairs – a rule illustrated multiple times by other golden-ticket winners who prove to be less obedient to Wonka's warnings, falling for the tempting influences of television, advertising, novelty, gluttony, and greed. However, when Charlie wins the factory, he is being rewarded for his consumer aesthetics (i.e. desire for and appreciation of Wonka's sweets) more than a work ethic. Wonka also reveals that his plan was to look for a child because a child is more malleable [...]. Though he seems to have landed a position of ultimate power, Charlie actually reaffirms the protectionist rule of persuasively (and subtly) than his cohorts through the factory (HONEYMAN, 2008, p. 85).

IV.2 – A figuração marginal da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil brasileira

Durante a primeira metade do século XX, apesar da profícua produção de Lobato, a literatura infantil e juvenil desenvolveu-se de forma mais tímida, ainda que estimulada pela indústria cultural. Politicamente, o alinhamento Getúlio Vargas com as políticas dos Estados Unidos garantiram um pacto de “boa vizinhança” entre os países e tornou o Brasil um quintal mais longínquo das terras do Tio Sam, onde se despejaram os produtos excedentes da produção capitalista industrial americana. Segundo Lajolo (1988), “Com a anuência final de Getúlio, o capitalismo norte-americano acabou obtendo a concessão definitiva de nosso mercado, que se tornou presa fácil de seus produtos, industrializados e culturais” (LAJOLO, 1988, p. 123). Se, por um lado, a literatura adulta vê movimentos mais literários e menos orais e populares, bem como o surgimento de experimentos semelhantes à literatura de autores como Proust e Woolf, e o surgimento de movimentos como o Concretismo e a poesia Práxis, a literatura infantil sofreu a influência direta da indústria cultural norte-americana e promoveu a série de revistas e de quadrinhos, mas a tradução de obras da literatura juvenil e universal, publicadas pela editora Globo e pela Companhia Editora Nacional.

Pouca literatura infantil e juvenil nacional surgiu, frente ao que viria *a posteriori*. Nos anos 1920 e 1930, o cenário literário infantil brasileiro teve como expoente a literatura lobatiana, tal como comentamos no Capítulo III. Além disso, foi complementada pelas traduções, mas, também, pela Biblioteca das Moças, destinada ao público feminino, e pela Coleção Amarela, que publicou histórias detetivescas que faziam o gosto da garotada. Nos anos 1940, mesmo diante da publicação de materiais estrangeiros em grande número, houve nomes como Maria José Dupré, grande escritora de livros para crianças, cujo espaço ainda é o rural, embora bastante escapista, na medida em que abre espaço para a mistura de realidade com fantasia, tal como ocorre em *A montanha encantada*, além da famosa série do simpático cachorrinho Samba, Graciliano Ramos, Lourenço Filho, expoente e ligado principalmente ao aspecto educacional, Érico Veríssimo, que também escreve para crianças, livros como, por exemplo, *As aventuras de Tibicuera*. Outro autor de destaque seria Menotti Del Picchia. Nesse período, a cidade vai ao campo, e o ambiente rural, embora representado, passa a ser cenário cada vez mais raro. Assim como na Inglaterra, quando não se trata de uma série de enredos detetivescos ou didáticos, o mundo da fantasia mistura-se com a realidade. Ao mesmo tempo, o folclore, já trazido à baila por Lobato em anos interiores, enraíza-se na literatura

infantil, misturando-se a enredos de situações reais, ou é publicado sob forma de livros e historietas, num projeto de resgate de cultura nacional.

Os anos 1950 e 1960 testemunharam ampla produção literária para crianças e jovens, mas esta já competia não só com a televisão e as revistas e quadrinho, mas também com a crescente radiodifusão voltada ao público jovem. Nesse período, o cerne da literatura se concentra em ficção histórica, em biografias e em histórias que exploram caminhos já percorridos pela literatura. Tratava-se de profissionalizar o escritor e de aumentar o material disponível para o público leitor que entrava na escola sob a égide da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, segundo a qual as crianças deveriam ser levadas a um ‘melhor domínio da leitura; além de deverem “desenvolver habilidades de compreensão”, de forma a identificar a ideia principal, seus detalhes, a sequência narrativa, e finalmente serem capazes de avaliar o texto; e “enriquecer experiências” (COELHO, 1991, p. 257). Para esta tarefa, lançaram-se não só escritores e obras já publicadas, mas outros autores, como Lúcia Machado de Almeida, Lucília de Almeida Prado, Francisco Marins, Odette de Barros Mott, Origines Lessa, Antonieta Dias de Moraes, Maria Heloísa Penteado, Stella Carr e uma série de outros escritores cujos títulos certamente preencheriam alguns parágrafos.

O Ato Institucional número 5, embora promovesse a forte censura em todo material artístico e jornalístico, promoveu em grande escala a publicação de obras traduzidas nas décadas anteriores. Uma grande consolidadora desta iniciativa foi a editora Abril, que de 1971 a 1973 publicou os *Clássicos da Literatura Juvenil*, contendo cinquenta volumes da tradução e/ ou adaptação de obras canônicas da literatura universal para o público juvenil. Para além da tradução, não impediu a criatividade e a inovação de autores como Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Ganymédes José, Pedro Bandeira, Carlos Heitor Cony, Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Pedro Bandeira e Marcos Rey, apenas para citar alguns dos nomes mais conhecidos.

No contexto nacional, se até os anos 1950 a literatura mantivesse seu foco na mistura da realidade com a fantasia e na consolidação dos veios já explorados, a segunda metade do século XX em seu terceiro quartil, concentrou a maioria de seus enredos nas grandes cidades urbanas e em seu entorno, com histórias que envolviam aventuras de desenvolvimento das personagens ou de busca, de descoberta de suas potencialidades e de seu entrosamento social. De todo modo, pouca foi o que chamamos aqui de “figuração marginal” da literatura que enfocasse personagens da classe trabalhadora. Um dos exemplos mais significativos, talvez, seja da autoria de Marcos Rey, na quadrilogia da personagem Leo, filho de imigrantes

italianos e habitante do bairro do Bexiga, adolescente trabalhador de um hotel, e que em suas aventuras testemunha crimes e raptos, para o que conta com a ajuda do primo paraplégico Gino e da namorada Ângela para solucionar os mistérios. Aqui, porém, o enfoque recai sobre a resolução do mistério e o perigo eminente que as personagens correm, e não a situação social e econômica na qual se encontram. Esta viria somente após o encerramento do período militar, e englobaria questões de sociais contundentes, como o crescimento de crianças em famílias desestruturadas, como em *Tchau* (1984), de Lygia Bojunga; os trabalhadores boias-frias, como em *Açúcar Amargo* (1986), de Luiz Puntel; ou, mais à frente, as crianças abandonadas ou negligenciadas, como em *Alucinado som de tuba* (1993), de Frei Betto. Apresentamos, a seguir, uma interpretação de *Açúcar amargo*, para depois estabelecermos os principais traços de paralelos e contrastes com a temática explorada em *A fantástica fábrica de chocolate* e a figuração da criança da classe trabalhadora em ambas as obras.

IV.2.2 – “Unidos somos fortes como um canavial”: Açúcar Amargo e a representação de trabalho e consciência de classe na passagem da infância para a adolescência

Açúcar amargo foi publicado em 1986 pela editora Ática na Série Vaga-Lume. Escrito por Luiz Puntel, o livro apresenta a história de Marta Nascimento e de sua família, que sai de uma fazenda em Catanduva, interior de São Paulo, onde arrendavam um pedaço de terra em troca do trabalho de lavrador do pai e do irmão, e migra primeiramente para Bebedouro e, em seguida, para Guariba, em busca de subsistência. Nessa trajetória, o leitor encontra não só a degradação material da família, que se torna boia-fria, mas também a desestruturação desse núcleo, mediante a perda do adolescente Altair, em um acidente de caminhão no trajeto para o trabalho. Ao mesmo tempo, assiste à transformação de Marta, então com cerca de 14 anos, de mocinha, em mulher, e o processo de perda da infância – mais pelas dificuldades pelas quais passa sua família e seu constante conflito como pai do que pelo crescimento da idade em si.

A família de Marta é, inicialmente, composta pelo pai, Pedro, lavrador; pelo irmão mais velho Altair, também lavrador; pela mãe Zefa, dona de casa sempre doente como consequência de uma série de partos difíceis em que os bebês, a não ser Marta, vingaram, e a protagonista Marta, estudante da oitava série que sonha em crescer, sair da zona rural e se tornar médica. Ao invés disso, o narrador trará um enredo completamente diverso, em que testemunharemos a transformação da família de Marta em boia-fria, a dura realidade da

produção e das jornadas de trabalho da classe trabalhadora rural e, finalmente, a tomada de consciência de classe e a luta por melhores condições de trabalho para todos. Em meio a isso, encontraremos também o conflito de geração e de gênero de Marta e Pedro, chefe da família que se nega a aceitar a morte do filho e para quem o lugar da mulher é trabalhando em serviço doméstico, seja remunerado, preferencialmente, ou não.

O espaço da narrativa sempre se dá na área rural. Inicia-se com a saída de Marta da escola e seu retorno a casa, de forma a mostrar que para estudar, a menina realiza diariamente o trajeto de ônibus de uma cidade a outra para conseguir estudar, o que acaba restringindo sua oportunidade para reunir-se com as colegas de classe para realizar atividades relativas aos estudos:

- Não se esqueça da reunião de hoje à tarde. A turma vai se reunir pra pesquisa de história. Você vem, né?
- Não vai dar pra voltar, Carminha... Você sabe que eu moro longe da cidade e...
- Ih, é mesmo. Eu havia esquecido que você é fazendeira.
- Fazendeira? Quem sou eu, Carminha! Meu pai toca fazenda à meia, arrendando um pedaço de terra... (PUNTEL, 1995, p. 9).

O trabalho rural arrendado é também uma forma de trabalho em que o trabalhador vende sua força de trabalho e o seu tempo não por um salário, mas pelo direito de ter onde morar e onde gerar a sua própria fonte de subsistência por meio de mais trabalho. Por princípio, esse processo gera para Pedro um trabalho em jornada de trabalho estendida, pois ele deve dar conta não só de lidar com o plantio das terras do patrão como com o terreno que lhe é arrendado. Ele, no entanto, parece fazê-lo com prazer, e o realiza de modo competente, ao que o narrador onisciente seletivo explica:

- [...] Meu pai é que é ranzinza e um casca-de-ferida mesmo...
- Assim Marta sempre definia o pai: ranzinza, um casca-de-ferida. [...]
- Embora Marta o definisse tão duramente, tinha que concordar que era ótimo lavrador, sabendo trabalhar a terra como ninguém. Na redondeza, ninguém obtinha do milho, do café e das outras culturas o que ele conseguia (PUNTEL, 1995, p. 11).

Assim como ocorre no chão de fábrica, o produto do trabalho de Pedro é a mercadoria para si e para o patrão. Para ele, a mesma mercadoria tem o significado prático de alimentar a família, de saciar o estômago, enquanto para o patrão ela também se transforma em produto

vendável, a ser transformado em dinheiro. Como nos explica Marx (2013), a safra gerada por Pedro é senão produto e serve para ambas as finalidades:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2013: p. 113).

No âmbito de uma produção pequena, o trabalho de Pedro e de seu filho Altair geram a força-trabalho para dar conta da produção do proprietário das terras, e durante muitos anos vivem com certa comodidade na fazenda que não lhes pertence, mas evita que passem necessidade material. Trata-se, porém, de uma época de significativa transformação social e econômica para o Brasil. Recentemente saído dos anos do controle político militar e na tentativa de alavancar o crescimento econômico, o país, que durante muito tempo foi produtor e exportador de açúcar, tem agora diante de si o desafio de produzir cana para gerar álcool e, assim, abastecer o território nacional e a frota de veículos com o produto, além de produzir uma quantidade extra para exportação e, assim, garantir a permanência do país na economia mundial. Este esforço não se dá com a mão de obra de trabalhadores familiares e, certamente, demanda que a lógica do capital se sobreponha a todo e qualquer sistema em que o trabalho ainda tenha um significado social e ainda haja as relações entre famílias de empregados e patrões, e onde haja o cumprimento da meta de geração de sobretrabalho, de mais-produto e mais-valor a qualquer preço. Por esse motivo, e com a garantia de retorno mais imediato ao proprietário de terras, que não arrisca sua renda ao sabor das intempéries e tampouco deve esperar para que venda safras a fim de gerar capital, a atração de arrendar suas grandes propriedades para as usinas de cana-de-açúcar é alta e, assim, dá-se o início do êxodo rural: alugam-se as terras, interrompe-se a produção das pequenas e médias safras de alimentos, dispensam-se os empregados rurais e se lhes demovem das casas e terras arrendadas, agora à disposição da usina, fazendo com que famílias inteiras se vejam repentinamente sem, literalmente, um chão para se apoiar. Este é o ponto de início da problemática trazida por Puntel em *Açúcar amargo*:

- [...] O doutor esteve aqui e disse que vai plantar cana...
[...]
- Mas por causa da cana nós temos que ir embora?
- Tá na escola, mas é burrinha... Mais burrinha que o jegue Torquato... – Altair reclamou, todo entendido. – Pois o tempo de brincar já acabou, menina. Eles vão alugar a fazenda para uma usina de cana. Derrubar toda a plantação e meter cana em cima...
- Mas a gente pode ficar, não pode? – Marta voltou a insistir.
- Pode não, menina. Vão plantar cana em tudo, até onde está a nossa casa, no curral velho lá embaixo, onde tem a hora. Em tudo...
- Então, o que o professor falou hoje na classe não é tão bom assim?
- E o que foi? – Pedro, que empurrara definitivamente o prato, sem fome, queria achar um motivo para dizer que estudar era mesmo besteira.
- Com o Proálcool, dentro em breve, não vamos precisar mais importar tanta gasolina. Da cana já estão tirando combustível para abastecer boa parte da frota de veículos do país... – Marta repetiu tinton por tinton as palavras do professor.
- Que mais? – Altair quis saber.
- Ah, falou também que, assim, a gente vai pagar a dívida externa...
- Vai sim. Vai pagar muito. Vai é arruinar todo lavrador, isso sim... – Altair desconversou.
- O jeito, Zefa – Pedro retomou a conversa interrompida por Marta –, o jeito é a gente arrumar outra fazenda, ou então um sítio pra ir tocando...
- Não arrumaram. Outras fazendas também estavam plantando cana, muitos colonos sendo despedidos (PUNTEL, 1995, p. 15-6).

O narrador explica, então, o que a professora de Marta mais tarde lhe diz que se chama “êxodo rural”. O processo inicial descrito pelo narrador é a primeira pedra posta sobre a infância de Marta. Antes mesmo de saber que teriam de se mudar, ao ver o fazendeiro e seu filho saírem de sua casa de carro, ela se lembra do período de brincadeiras e da sua infância:

- Andando pela estradinha de terra, Marta ia pensando na amizade de Paulinho. Sempre fora o seu amigo de todas as horas. Era com ele que gostava de brincar de casinha.
- Faz assim, eu sou a mãe e você é o médico, tá? Faz de conta que a minha filhinha estava com febre e você vinha consultar ela, tá?
- Tava. Tudo que Marta dizia, para Paulinho estava muito certo, tudo muito bom.
- Mas isso tinha sido há tempos, quando Marta era pequena. Ultimamente, pouco se viam, pouco se falavam. Depois, Paulinho deixou as brincadeiras de lado, ficando diferente, mais distante (PUNTEL, 1995, p. 12).

A infância narrada mostra experiências bastante lúdicas e muito comuns para as crianças que gozam desse período enquanto são protegidas de quaisquer fatos que as desestrutem, tais como os que vêm a ocorrer à família de Marta. No entanto, o que o narrador pontua é também uma separação entre Marta e Paulinho, o filho do fazendeiro, em

um processo de estranhamento que pode tanto ser causado pelo crescimento e a percepção das diferenças de gêneros e das decorrentes construções psicológicas e sociais advindas desse processo – daí vir o beijo que Paulinho rouba dela, em certa ocasião –, como também a percepção de um fato ainda mais contundente: a de que ela é a filha do arrendatário e ele é o filho do fazendeiro. Por isso, ela sonha em estar num “colégio forte” e de encontrar Paulinho lá. No espaço imaginário da personagem, somente um ambiente fora do espaço rural e com o qual Paulinho esteja acostumado, e no qual ela por algum acontecimento extraordinário consiga adentrar, poderiam neutralizar a diferença de classes e fazer com que eles novamente encontrem a comunhão que experimentaram na infância. Trata-se, porém, de devaneio, a realidade dela é a de enfrentar um pai que entende ser concessão permitir que ela estude. O pai é o chefe da casa e a palavra dele é ordem; cabe à mãe persuadi-lo, por meio do conhecimento que tem da personalidade do marido e dos momentos certos de falar e agir, para que a filha tenha chance de estudar. Eles são pais “de antigamente”, como ela explica à Marta, e por isso a palavra do pai raramente é desafia.

Se Marta não é mais uma criancinha, tampouco é uma mulher de fato. Seu corpo passa pela mudança hormonal e física da adolescência, e ela descobre uma nova imagem ao olhar-se no espelho:

Ao se despir, Marta surpreendeu-se com o corpo de mulher, o seu, projetado no espelho do guarda-roupa. Mirou-se, admirando suas formas arredondadas. Realmente, já não era apenas uma menina sapeca (PUNTEL, 1995, p. 14).

Mais tarde, descobre que os rapazes da escola olham para ela com interesse, até que eventualmente ela é pedida em namoro. Até que isso aconteça, porém, o processo de transição da infância para a idade adulta ocorre, para ela, por meio de processos muito dolorosos de perda. A primeira perda é a do espaço da casa. Não se trata somente do espaço físico, mas do porto-seguro e de tudo o que ela havia conhecido a vida inteira. Perde, também, o convívio social com os amigos e se vê diante do desafio de encontrar uma nova escola para estudar e para fazer amizades. Com insistência, solicita na nova cidade de Bebedouro, para onde se muda, para ser matriculada fora do prazo permitido pela secretaria de Educação, mas o problema surge quando o diretor lhe explica que não há vagas no período matutino:

– Mãe, amanhã eu vou ver se me matriculo na escola aqui do bairro... – Marta declarou, tão logo se instalaram.

– Você precisa é arrumar uma colocação de doméstica, menina – Pedro interferiu.

– Eu preciso é estudar, pai. Já sou repetente da oitava. Se não estudar este ano, não termino o primeiro grau. Sem estudo, a gente não consegue muita coisa na vida...

[...]

Marta saiu desanimada da escola. Teria que enfrentar seu pai. Ela o conhecia suficientemente para saber que ele não permitiria [que ela estudasse à noite]. Só o fato de Marta estudar já era visto como concessão, como um favor. Por ele, Marta já estava trabalhando em casa de família. O que ainda a segurava em casa era o problema de saúde da mãe (PUNTEL, 1995, p. 36-7).

Marta, no entanto, tem plena consciência de que o estudo é a via que lhe permitirá uma ascensão social e econômica e, por isso, ainda que se mude, ela insiste em estudar e, o máximo que consegue, em adiar o momento em que terá de trabalhar. Como filha de lavrador humilde, viu o irmão Altair ser tirado da escola pelo pai mal havia completado a quarta série, e não deseja para si o trabalho alienado que não lhe permita se desenvolver intelectual e profissionalmente. Ao contrário, espera muito de seu futuro:

Marta esperava muito. Esperava ir para uma cidade grande como Ribeirão [Preto], esperava... Na verdade, ela já se imaginava lá, andando pelas ruas, levando uma vida bem diferente da que sempre tivera na roça.

E ela começou a sonhar acordada, pensando estar em um colégio puxado, pois queria cursar Medicina (PUNTEL, 1995, p. 31).

Em um período psicológico conturbado, ela lida com o desafio de desafiar o pai para manter seu sonho em longo prazo em seu horizonte e para se acostumar às mudanças ocorridas com a família. Luta, na verdade, contra o sistema opressor de economia que faz com que os filhos de pessoas humildes deixem de estudar para auxiliar, com sua força-trabalho, a gerar sobretrabalho e, logo, complementar renda familiar, como Altair o faz quando se torna, junto com seu pai, trabalhador diarista na plantação de laranjas. Tem início o processo de degradação social e material da família:

O jeito era aquele mesmo: ir para Bebedouro. Já que em Catanduva estava difícil arrumar colocação, Pedro ia remediando, pelos lados de Bebedouro, cidade não muito distante, trabalhando na apanha da laranja, cuja safra estava no início.

Com o tempo, encontraria novamente um sítio para trabalhar com a terra.

Enquanto isso não acontecia, a família de Marta foi morar na periferia da cidade; o pai e o irmão Altair trabalhando na colheita, como diaristas, os chamados boias-frias.

Saindo de madrugada para o trabalho, os dois tomavam um caminhão que sempre ia lotado, ficando ocupados o dia todo. Hoje estavam aqui, amanhã ali, sem destino certo. Passavam o dia inteiro assim, só retornando à tardinha, suados e cansados.

– Vida mais besta essa! – Pedro sempre reclamava, ao sentar-se à mesa.

– Hoje eu to mais moído que bagoço de laranja chupada... – Altair completava.

– Depois de velho, ter que largar a lavoura que eu mesmo plantei, pra virar boia-fria, brigando por um lugar naquele caminhão lotado! (PUNTEL, 1995, p. 17).

Se, antes, Pedro já precisava da mão de obra do filho para garantir o plantio da safra, agora não pode prescindir desta, pois o trabalho mecânico de recolher laranjas o dia inteiro, sem segurança alguma de trabalho no dia seguinte, sempre em busca de novas plantações onde possa trabalhar e receber o dinheiro pelo dia trabalhado, é o que garante o mínimo do sustento. Se, na plantação da fazenda, ainda que recebesse do patrão a ordem do que e de onde seriam plantadas as safras, e onde ele conseguia ter uma visão do funcionamento de todo o processo, desde a preparação do solo até a colheita e o armazenamento do produto, agora no trabalho de coleta das laranjas do pé ele realiza somente uma parte isolada do serviço, tratado em série, e repete o mesmo movimento o dia todo.

Se perseguirmos o caminho percorrido pelo desenvolvimento do processo de trabalho desde o artesanato, passando pela cooperação e pela manufatura, até a indústria mecânica, descobriremos uma racionalização continuamente crescente, uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador. **Por um lado, o processo de trabalho é fragmentado, numa proporção continuamente crescente, em operações parciais abstratamente racionais, o que interrompe a relação do trabalhador com o produto acabado e reduz seu trabalho a uma função especial que se repete mecanicamente.** [...] O produto que forma uma unidade, como objeto do processo de trabalho, desaparece (LUKÁCS, 2003, p. 201 – grifos nossos).

O processo de fragmentação do trabalho é expresso por ele ao referir-se a este estilo de vida como “besta”, ao que o filho, concordando, refere-se à sobrecarga do esforço empreendido na tarefa, comparando a exploração e toda a força esvaída com a imagem de uma laranja chupada, em que o melhor e mais doce do caldo se vai e dela só permanece o bagoço. Novamente, num momento curto da narrativa, o narrador revela, no sonho de Marta de estudar em um colégio “puxado”, que a menina responde a um amigo qualquer que a

encontra que seu pai trabalha no laranjal. Este, confundindo a classe por extensão da permanência de Marta no círculo da classe dominante, lhe diz que ela então está em boa situação, já que houve uma “geada na Flórida” e que o preço da laranja brasileira subiria, representando maior ganho de capital à família dela, “proprietária” do laranjal, como ele entende. O breve pensamento imaginado de Marta revela, mais uma vez, a participação do Brasil na balança comercial exterior e a importância dessa participação, em termos de economia, mas não deixa também de deixar subentendido o processo de exploração dos trabalhadores participantes da produção de laranjas, na medida em que a realidade da vida de Marta vem sob a forma de um pai e de um irmão que, agora, são boias-frias de laranjais, explorados ao máximo por um mínimo de dinheiro. Para participar competitivamente do mercado internacional, a produção nacional deve seguir a lógica da produção em escala industrial e, por isso, o emprego de milhares de trabalhadores a um custo mínimo é necessário, ao mesmo tempo em que eles devem colher o máximo durante a jornada de trabalho, pois quanto maior a quantidade de laranjas, mais barato o seu custo e, portanto, mais competitivo se torna o seu preço:

Como regra geral, quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor. Assim, a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho (MARX, 2013, p. 118).

Dito de outro modo, Pedro e Altair passam a integrar a onda dos milhares de trabalhadores rurais sazonais que se valem da sua força física, e não do trabalho intelectual, para juntos gerarem a maior quantia de dinheiro pelo maior tempo possível de trabalho. Não lhes é dado o direito ao lazer, ao descanso ou ao estudo, e a vida passa a ser reduzida à função de trabalhar. A distribuição das atividades do dia seria, como imagina Marx (2013), mais equilibrada, mas não é o que ocorre. Segundo o filósofo,

[...] a jornada de trabalho possui um limite máximo, não podendo ser prolongada para além de certo limite. Esse limite máximo é duplamente determinado. Em primeiro lugar, pela limitação física da força de trabalho. Durante um dia natural de 24 horas, uma pessoa despende apenas uma determinada quantidade de força vital. Do mesmo modo, um cavalo pode trabalhar apenas 8 horas diárias. Durante uma parte do dia, essa força tem de descansar, dormir; durante outra parte do dia, a pessoa tem de satisfazer

outras necessidades físicas, como alimentar-se, limpar-se, vestir-se etc. Além desses limites puramente físicos, há também limites morais que impedem o prolongamento da jornada de trabalho. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura de uma dada época. A variação da jornada de trabalho se move, assim, no interior de limites físicos e sociais, porém ambas as formas de limites são de natureza muito elástica e permitem as mais amplas variações. Desse modo, encontramos jornadas de trabalho de 8, 10, 12, 14, 16 18 horas, ou seja, das mais distintas durações (MARX, 2013, p. 30-6).

Tal como previra Marx (2013), a exploração da mão de obra passa a desconsiderar as relações sociais e humanas propriamente ditas em nome do capital, ao mesmo que fragmenta as relações familiares e o próprio homem, estupidifica-o e o aliena, reduzindo-o à condição de coisa. Não é sem razão, portanto, que Pedro, ainda detentor de uma consciência da sua integridade humana e intelectual, refere-se a este processo como “vida besta”.

O nível de degradação material se transforma em fontes de sofrimento para Marta. A personagem sofre, primeiramente, com a perda de espaço na casa alugada na periferia onde vão morar durante a colheita de laranjas:

A casa onde moravam era pequena. Sempre que Marta brigava ia para o quintal desabafar suas mágoas. A casa era tão pequena – dois quartos, um para os pais e outro para Altair –, que Marta tinha que dormir na sala. E este era mais um motivo para muita discussão.

– Eu não tenho nem onde ter minhas coisas nessa casa – Marta resmungava, pensando em ter seu quarto, sua cama, seu travesseiro para chorar sem testemunhas (PUNTEL, 1995, p. 19).

Marta passa a habitar um espaço mínimo da casa quando, antes, gozava de uma casa mais estruturada, em que havia hora, curral e terreno onde brincava quando era menor. Agora, não só ela não consegue acomodar suas coisas, como a situação material e a saúde precária da mãe a obrigam a crescer ainda mais depressa e a assumir responsabilidades típicas das donas de casa que cuidam de suas famílias. Assim, para poupar sua mãe de maior esforço, e também como uma moeda de troca que lhe garante estudar e não ter de ir morar em casa de patrões e trabalhar como doméstica ou faxineira, ela deve levantar de madrugada para cozinhar a marmita diária do pai e do irmão:

– Saco de vida! – Marta levantou-se, resmungando. Sonolenta, foi até a cozinha, sempre reclamando: – Por que o senhor não compra uma geladeira? Assim ninguém tem que ficar acordado na madrugada, que nem morcego, fazendo comida...

– Tá sonhando acordada, menina? Geladeira é coisa de rico. Só deu mesmo pra salvar a televisão. E isso porque sua mãe não fica sem as novelas lá dela... O resto tive que vender tudo... (PUNTEL, 1995, p. 20).

A pergunta da protagonista ao pai revela que a responsabilidade aumenta pela falta da condição material. O pai, em resposta, explica: todos os bens materiais tiveram de ser convertidos em dinheiro, exceto a televisão porque a esposa “não fica sem as novelas dela lá”. A réplica do lavrador traduz a realidade da clara política do pão e circo sob a qual vivem, e da qual a saída, para ele, é ter mais mão de obra ajudando a compor renda. Para Marta, como dissemos, a saída deve ser fruto do esforço de longo termo, estudando, para ter melhores oportunidades de trabalho. O que há, até então, é a jornada de trabalho familiar, já calcificada no sistema de produção de mercadorias desde que as fábricas se especializaram e a produção de bens de consumo, em todas as áreas, aumentou. Marx explica como o processo de produção baseado em jornada de trabalho dos membros de uma família acaba, na verdade, por prejudicá-la, em vez de trazer benefício:

Ao lançar no mercado de trabalho todos os membros da família do trabalhador, a maquinaria reparte o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira. Ela desvaloriza, assim, sua força de trabalho. É possível, por exemplo, que a compra de uma família parcelada em quatro forças de trabalho custe mais do que anteriormente a compra da força de trabalho de seu chefe, mas, em compensação, temos agora quatro jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores em relação ao mais-trabalho de um. Para que uma família possa viver, agora são quatro pessoas que têm de fornecer ao capital não só trabalho, mas mais-trabalho. Desse modo, a maquinaria desde o início amplia, juntamente com o material humano de exploração, ou seja, com o campo de exploração propriamente dito do capital, também o grau de exploração. [...] Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade pela. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos (MARX, 2013, p. 468-9).

Pedro conta com duas forças de trabalho porque a mulher está doente e porque a filha se recusa a trabalhar em nome do estudo, e a mulher insiste em manter a garota na escola. Do contrário, seriam, como explica o filósofo, quatro forças de trabalho negociadas pelo pai de família que não o faz de forma cruel, mas porque, subsumido que está ao sistema da lógica de

produção, não entende que haja outro meio de vida. Se a situação da família permanecesse desse modo, o horizonte de Marta e o resquício de esperança pudesse permanecer. No entanto, a degradação material não é, como comentamos, o único elemento a bater à porta da família Nascimento: a morte, figurada em acidente de trabalho, leva da família o único filho homem com o qual o pai conta para garantir o sustento dos seus:

– A senhora é a mãe do Altair Nascimento?

Zefa olhou para o médico e viu que ele trazia más notícias.

– Infelizmente, seu filho não resistiu à operação. Ele acaba de falecer.

Zefa, ao contrário de Marta, que começou a soluçar, não moveu um músculo da face. Apenas fechou os olhos, encostando a cabeça na parede. De seus olhos, duas lágrimas quentes e grossas rolaram pelo rosto enrugado. [...]

Altair era o braço direito do pai, rapaz trabalhador e dedicado. Logo cedo, parara de estudar, mal completando a quarta série do primeiro grau, para ajudar o pai na lavoura. E Altair gostava de mexer com a terra, o que dava muita satisfação ao pai (PUNTEL, 1995, p. 27-8).

Na família Nascimento, morre o adolescente, e com ele vai-se embora a mão de obra necessária a todos. Morre a esperança do pai, mas morre também a esperança de Marta de conseguir ir para a cidade grande, ver o pai trabalhando em empresa e dando a ela a chance de estudar em boa escola. Paulatinamente, Marta vê todos os elementos inerentes à vida adulta invadir a sua vida: a morte, a desestrutura familiar e o trabalho realizado em casa. Falta-lhe, ainda, passar pela experiência da sexualidade e da descoberta do corpo, e estaria então realizada sua transição da infância para a vida adulta. O narrador, porém, coloca esta última questão em um plano secundário, em favor do destaque do processo de produção da mercadoria obtida por exploração da mão de obra rural e, nesse ínterim, a tomada de consciência de classe de toda uma população explorada, em um processo no qual, como veremos, Marta exercerá papel central.

A questão central de exploração do trabalho e de consciência de classe ocorre no momento em que Pedro, que também havia se acidentado na queda do caminhão em que tirou a vida do filho, por sofrer diariamente esta perda ao deparar-se sozinho no laranjal, sem o garoto ao seu lado, decide sair do ramo de colheita de laranjas. Neste momento, entra em cena a colheita de cana-de-açúcar realizada pelos boias-frias, mencionada por seu compadre Mané:

– A safra da cana está para começar, compade. No meu modo de ver as coisas, cortar é de cana é até um serviço mais pesado e mais sujo que

apanhar laranja, mas pelo menos a gente esquece um pouco das tristezas da vida...

– Esquece ou arruma outras... – Pedro completou, o pensamento distante.

– Mas pra peão que nem a gente não tem saída, compade. Quem sempre viveu no mato, trabalhou na terra, arando roça dos outros, tem é que continuar... Então, vamos cortar cana, compade? (PUNTEL, 1995, p. 33).

Na fala simples e reproduzida pelo narrador enquanto tentativa de expressar na materialidade linguística a tradição do trabalhador rural e o regionalismo de sua expressão oral, Mané reafirma o caráter alienante do trabalho braçal: para esquecer “um pouco das tristezas da vida”; mediante a falta de opções, sujeita-se a um trabalho “mais pesado e mais sujo”. Mesmo assim, ele faz o convite com entusiasmo e vislumbra um horizonte distinto em que não haja a tristeza que vive, e onde o trabalho em quantidade parece uma promessa dos que contratam, chamados de “gatos”, para o serviço. Pedro, experiente e desiludido, alerta o compadre:

– Mané – Pedro interrompeu –, gato mente muito. Pelo seu jeito tão entusiasmado, até parece que o gato e o fazendeiro vão registrar em carteira, pagar os direitos todos, como eles deveriam contratar todo trabalhador rural...

– Não espero isso não, compade. Sei que tem usina e fazenda que registra em carteira, mas são poucas. E depois, a mudança não é tanto pra ir atrás de melhoria de vida...

– Sei – Pedro confirmou, pensativo –, é mais pra espairer os pensamentos...

– Então, compade Pedro. Eu já tô de partida... (PUNTEL, 1995, p. 34).

Chefe de família, Pedro decide por si, pela esposa e pela filha e, ato contínuo, muda-se para uma zona rural mais distante do sonho urbano de Marta. Para a cidade de Guariba, bem como para as cidades vizinhas, converge a massa de desempregados, milhares frutos do êxodo, em busca de trabalho. A extensão dos milhões de pés de cana-de-açúcar se estendem no horizonte e o trabalho mecânico de cortar pé após pé traz para Pedro a expectativa de “espairecer” os pensamentos. No processo alienador de trabalho mecânico, em que o trabalhador se torna uma dentre milhares de peça na produção em série, não há contato entre o proprietário das usinas ou dos proprietários com os trabalhadores. Estes ficam por conta dos “gatos” ou “turmeiros”, que intermediam a obtenção e “contratação” da mão de obra como a de Pedro e Mané.

“A propriedade privada”, diz Marx, “*aliena* não somente a individualidade dos homens, mas também a das coisas. O solo não tem nada a ver com a renda fundiária, nem a máquina com o lucro. Para o proprietário fundiário, o solo é sinônimo de renda; ele aluga suas terras e recebe a renda, uma qualidade que o solo pode perder sem perder nenhuma de suas propriedades inerentes, como uma parte de sua fertilidade, por exemplo, que é uma qualidade cuja medida, ou seja, existência, depende de condições sociais, que são criadas e destruídas sem intervenção do proprietário fundiário individual. O mesmo ocorre com a máquina” (LUKÁCS, 2003, p.209-10).

Novamente, Marta insiste em estudar e, rapidamente, integra-se na turma noturna do colégio. Novamente, ela cursa a oitava série, pois os acontecimentos ocorridos durante o ano e o agravamento da doença da mãe, que se sente muito cansada, faz com que ela reprove a série escolar. Mesmo assim, não desiste do objetivo de estudar e, para isso, acaba sempre entrando em conflito com o pai. Pedro a culpa pela morte de Altair, porque se ela não tivesse acordado atrasada e não tivesse demorado para cozinhar a comida, eles não teriam perdido a carona e não teriam entrado no caminhão que tombou. Do mesmo modo, culpa-a pela doença da mãe, porque desde o difícil parto de Marta, Zefa não gozava de boa saúde. Finalmente, considerava perda de tempo e de dinheiro que ela estudasse. Em um momento de revolta e de resistência, Marta argumenta:

- E os meus estudos? [...]
- Se o senhor não deixar, eu vou mesmo assim...
- Não vai não, menina.
- Pare de me chamar de menina, pai. Eu já sou moça. E é por isso que eu preciso estudar. Não quero ficar que nem a mãe, que vive amargurada pelos cantos...
- Que é isso, Marta? – Zefa, até aquela hora calada, interferiu.
- É isso mesmo, mãe. Não quero ficar que nem a senhora. Aqui em casa sempre se pensou em trabalhar, trabalhar, trabalhar. O senhor tirou o Altair cedo da escola, dizendo que o trabalho dignifica e enobrece o homem. E onde é que o Altair, que era tão trabalhador, está? (PUNTEL, 1995, p. 38).

Embora desafie a autoridade paterna e, por isso, acabe apanhando dele, os questionamentos de Marta são válidos. Não só ela declara sua transição para um estágio em que já não é criança e não quer que se dirijam a ela como “menina”, como coloca em xeque a validade de ter sacrificado o estudo de Altair, alienando-o num serviço e repetindo a trajetória do pai, para assim arriscar a vida e perdê-la. Finalmente, argumenta que não deseja parar os estudos e trabalhar para que não repita a história de vida de sua mãe, para ter uma chance de subir o degrau de classe por meio do trabalho especializado. Como filha de boia-fria, Marta tem consciência efetiva sua classe, para usar o termo empregado por Lukács (2003), e sabe que a exploração existe não só porque aprende na escola, mas porque vive em casa o drama da falta de recursos e da

cobrança paterna para que trabalhe, gerada pelo sistema de exploração da mão de obra não especializada e da alienação do pai, resultante de anos de trabalho repetitivo e da falta de estudo formal que, na experiência vivida por ela, ampliaria os horizontes de Pedro.

O trabalho executado por Pedro, de fato, demanda todo o tempo e todo o esforço de que disponha, mas o pagamento é sempre pouco. Ainda que não tenha como racionalizar o modo de produção da forma como Marta o faria, ele sente na pele queimada de sol e no pagamento exíguo a injustiça das falta de condições adequadas de trabalho, bem como a falta de transparência no processo de contratação, pesagem da cana cortada e remuneração semanal recebida. Em casa, desabafa com a esposa e explica-lhe como funciona, do ponto de vista do trabalhador braçal, o sistema do qual faz parte:

Se, antes, Pedro era como que patrão nas terras de Catanduva, ali, em Guariba, não era nem trabalhador rural. Menos que isso, era volante, diarista, sem direito trabalhista algum. Um boia-fria.

E, como todo boia-fria, Pedro também era explorado pelo turmeiro, o gato.

– Esse gato, o tal de Mendonça, vive explorando a gente, Zefa – Pedro desabafou, no dia do pagamento. – Eu me mato que nem um condenado pra aumentar a produção e, no fim da semana, recebo essa ninharia...

Sentado à mesa, pois o jantar já estava servido, Pedro continuou:

– A usina paga pra ele, que rouba da gente...

– é por isso mesmo que chamam eles de gato, Pedro. São espertos, manhosos, rápidos como eles...

– Tá tudo errado, Zefa. A gente já começa devendo. Pois ele teve o descaramento de cobrar as ferramentas. Logo de cara, tivemos que comprar o podão, as limas, as enxadas, tudo lá no armazém do Pimenta. Se comprasse em outro, ele não deixava subir no caminhão. E olha que tava tudo mais caro que nos outros lugares. Então, a gente já começou devendo...

– Mas você não reclamou?

– Reclamar pra quem?

– Pros usineiros, fazendeiros, sei lá...

– Eles não querem nem saber. Não tomam conhecimento dessas coisas, Zefa. Se a gente for reclamar, como o compade Mané fez, eles dizem que não têm nada com isso, que nós somos empregados é do gato, que o nosso entendimento é com ele...

– Mas que desaforo!

– E tem mais, Zefa – Pedro continuou –, a gente se mata cortando toneladas e toneladas de cana a semana inteira e nem fica sabendo direito o quanto cortou. Chega no sábado, é esta miséria...

– Calma, Pedro – Zefa pediu, vendo que o marido estava ficando nervoso. – O jeito é se conformar...

– É o jeito. Se reclamar, na segunda-feira ele não deixa subir no caminhão. Aí, o negócio é procurar outro gato... (PUNTEL, 1995, p. 46-7).

Se, por um lado, Pedro executa trabalho mecanizado e se torna parte de uma produção medida em quantidade *versus* tempo trabalhado, e por isso reifica-se, personificando em si,

como vimos antes, o tempo trabalhado, por outro ele se encontra num período de tomada de consciência de uma classe. Esta ainda lhe parece envolta uma bruma e ele não enxerga além do horizonte do poder intermediário do negócio, que lhe rouba assim como o faz com todos os outros trabalhadores. Sem representação ou sem um conjunto coeso que saiba como argumentar, torna-se fácil para um usineiro e seus intermediários desestabilizarem e diluïrem quaisquer conflitos por meio de discursos em que ninguém nunca sabe e nunca tem a ver com o problema; outro que responda pela questão. A estratégia funciona e, assim, sem força, os trabalhadores continuam a serem explorados como mão de obra barata:

[...] a fragmentação do objeto da produção implica necessariamente a fragmentação do seu sujeito. Como consequência do processo de racionalização do trabalho, as propriedades e particularidades humanas do trabalhador aparecem cada vez mais como *simples fontes de erro* quando comparadas com o funcionamento dessas leis parciais abstratas, calculado previamente. O homem não aparece, nem objetivamente, nem em seu comportamento em relação ao processo de trabalho, como o verdadeiro portador desse processo; em vez disso, ele é incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que já encontra pronto e funcionando de modo totalmente independente dele, e a cujas leis ele deve se submeter (LUKÁCS, 2003, p.203-4).

Como parte reificada e integrada no sistema, Pedro se submete, tal como Lukács nos explica, ao sistema eficaz de fragmentação e de alienação do trabalho. Aos poucos, porém, começa a ultrapassar o limite da falta de uma consciência para uma em que ele empiricamente passe a senti-la como um conjunto disperso de ideias e de sentimentos comuns a todos que ali labutam e que, aos poucos, passará a compreender mais e mais. Por enquanto, sobre si recai a responsabilidade da produção diária de uma cota de cana cortada para garantir o pagamento semanal e, para isso, continua a executar o trabalho infinitamente repetitivo como parte de uma máquina:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos.

“A morna rotina de um trabalho desgastante e sem fim (*drudgery*), no qual se repete sempre e infinitamente o mesmo processo mecânico, assemelha-se ao suplício de Sísifo – o peso do trabalho, como o da rocha, recai sempre sobre o operário exausto” (Engels *apud* MARX, 2013, p. 494).

Embora Engels cite o exemplo de chão de fábrica e Marx se refira à manufatura industrial e ao artesanato, a situação não se difere na produção rural em escala industrial, onde a cana é cortada para a produção demandada por um programa nacional de governo.

Acerca de consciência de classe, Hobsbawm (1984) nos explica que uma classe existe a partir do momento em que existam conjuntos humanos que podem ser reunidos sob uma classificação segundo um critério objetivo. Vimos, no Capítulo III, que Lewis & Maude (1949) discutem, por exemplo, a respeito dos vários critérios e das nuances entre os tipos de classe média existentes na Grã-Bretanha. “[...] a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis. Uma classe, em sua acepção plena, só vem a existir no momento histórico em que as classes começam a adquirir consciência de si próprias como tal” (HOBSBAWN: 1984, p. 34). Aqui, porém, discutimos a tomada de consciência de classe de uma massa de trabalhadores braçais que, isoladamente, não veem saída para a exploração sofrida. Nesta situação, não há, ainda, tal consciência, mas isso não significa que o problema não seja sentido. “A ausência de consciência de classe no sentido moderno não implica a ausência de classes e de conflitos de classe” (HOBSBAWM, 1984, p. 41).

Como consequência do desprezo do pai por sua condição de mulher, Marta vê como desafio pessoal provar-lhe que tem tanto valor como o falecido irmão e, por isso, aproveita-se do fato de que cursa seus estudos no período noturno e parte em busca de trabalho como boia-fria. Famílias inteiras são empregadas no corte de cana e em outras atividades rurais, e ela não teria problema, *a priori*, em empregar-se mesmo sendo adolescente. No entanto, com o intuito de eliminar a questão de gênero como (pre)conceito de sua inferioridade na produção do corte de cana, ela se disfarça de homem, valendo-se do aparato de chapéu, blusa, calça e luva, e procura um intermediário de uma turma diversa daquela em que o pai trabalha. Para disfarçar a voz, alega que não pode falar:

Em uma dessas madrugadas, um rapaz moreno e franzino – um dos novos personagens desta história – apresentou-se junto com os mineiros que haviam chegado da cidade de Passos, trazidos pelo Betão, um gato que ganhava a vida trazendo boias-frias de outros Estados.

Camisa de manga comprida, lenço debaixo do chapéu de abas largas, luvas nas mãos, ele se apresentou a Pedrosa, um dos muitos gatos da cidade. [...]

– Seu nome? – Pedrosa perguntou ao rapaz, antes que ele subisse no caminhão.

O rapaz não respondeu. Em vez disso, estendeu um papel onde estava escrito:

“Meu nome é João. Sou mudo.”

O gato ficou meio sem jeito diante daquela novidade.

– Escuta, pelo menos?

O rapaz afirmou que sim, comum movimento de cabeça.

– Tem ferramenta?

Estendendo a mão direita, o rapaz mostrou que tinha podão e lima.

– Onde comprou?

Apontando o armazém em frente, o rapaz demonstrou que havia sido no do Guida, onde os boias-frias do Pedrosa deviam tirar vales e comprar ferramentas.

– Tá bem, eu confirmo depois se foi lá mesmo. Mas sabe como é o serviço, certo? Não tem carteira assinada, não tem nada dessas frescuras. E eu não sou o patrão de ninguém. Só levo e trago a peãozada do canavial... Entendido?

Outra resposta afirmativa de cabeça.

– Então pode subir. Você deve ser dos bons. Se é mudo, espero que não seja de muita conversa...

E riu gostoso, satisfeito com o trocadilho (PUNTEL, 1995, p.52-4).

Há muitos preconceitos na injusta relação entre os turmeiros e os trabalhadores para que discutamos aqui a óbvia demonstração de preconceito contra uma pessoa com (alegada) deficiência, e por isso enfocamos nossos esforços em explorarmos, por exemplo, o fato de direitos essenciais assegurados por lei serem considerados “frescuras” e, o que é ainda mais crítico, o de que o intermediário não é “o patrão de ninguém”, pois “só lev[a] e tra[z] a peãozada do canavial”. Os intermediários lucram, ao que parece, de todas as formas possíveis: na contratação de mão de obra barata, na margem de lucro sobre ferramentas de trabalho, que deveriam *a priori* serem fornecidas como material de trabalho, adquiridas em armazém nos quais se mantêm com seus proprietários acordos de porcentagem sobre venda, sobre jornadas exaustivas de trabalho e, finalmente, sobre a falta de transparência na pesagem da produção e no desvio de pagamento dos trabalhadores.

Em sua “contratação”, Marta passa a compreender na prática como o trabalho funciona. De testemunha, passa a vivenciar a dura realidade das longas jornadas de trabalho:

Por exemplo, no ramo das indústrias extremamente fatigantes que citamos anteriormente, a jornada oficial de trabalho é, na maioria das vezes, de 12 horas, noturnas ou diurnas. Em muitos casos, porém, o sobretrabalho além desse limite é, para usar a expressão do relatório oficial inglês, “realmente aterrador” (“*truly fearful*”). “Nenhuma mente humana”, diz esse documento, “pode conceber a quantidade de trabalho que, segundo testemunhos, é realizada por crianças de 9 a 12 anos, sem chegar à inevitável conclusão de que não se pode mais permitir esse abuso de poder dos pais e dos empregadores” (MARX, 2013, p. 331).

Ela, porém, é “homem” e deve produzir como um. Esforça-se para ter razão e mostrar ao pai que vale tanto quanto seu irmão, objeto de toda a afeição paterna. Por isso, não só sofre o abuso da exploração da mão de obra, mas faz valer a mecanização do homem e sua personificação em tempo, rendendo o máximo que pode no tempo trabalhado, “desperdiçando”, no horário de almoço, o menor tempo possível:

No final da semana, no acerto de contas, no boteco do Guida, onde os boias-frias saíam e chegavam, Mudinho recebeu uma bolada.

– Você é dos bons, rapaz. Cortou quatro toneladas por dia. Semana que vem, quero contar com você. Franzino, meio delicado, mas é mesmo como diz aquele ditado “mineiro trabalha em silêncio”...

Por gestos, Mudinho deu a entender que, em breve, estaria cortando dez toneladas de cana.

– Dez toneladas é muita coisa, mas eu não duvido não – Pedrosa falou. – Você é mesmo que nem os mineiros: trabalha em silêncio.

Mudinho pegou o dinheiro, meteu no bolso da calça, saiu da fila, ganhando o desconhecido.

[...]

Mudinho acabou de comer, guardou o caldeirão na sacola a tiracolo, pegou o podão e fez menção de voltar ao trabalho.

– Que pressa é essa, companheiro! A gente ainda tem tempo pra descansar...

Mudinho voltou-se, abriu as mãos enluvadas, fazendo com os dedos o número dez.

– Tá, eu sei que você quer produzir mais que os adultos e cortar suas dez toneladas. Mas não precisa correria. Você não se cansa? (PUNTEL, 1995, p. 57, 59).

Marta se cansa mais ainda por não estar habituada ao trabalho braçal pesado, por ser franzina e por ser adolescente. Cansa-se, também, não só pelo sobretrabalho que gera o sobreproduto, e assim colaborando para a geração de mais-valor, mas porque, além da exaustiva jornada de trabalho, não desiste de estudar. Os resultados de sua dupla jornada logo são vistos na queda do rendimento escolar, ao que a professora Tânia questiona o motivo para tamanha queda. Ela não pode contar à professora que, sendo ainda uma adolescente de 14 ou 15 anos, trabalha como homem e que sua diminuição de participação, o cansaço, o sono e o baixo rendimento advêm da exploração sofrida, porque ela intui que, de um modo ou de outro, seria obrigada a interromper seus planos. Estes, porém, são interrompidos no momento em que uma das cortadoras de cana, enciumada da amizade que o rapaz Agenor mantém com “Mudinho”, ataca-a no canavial, acusando-o de espião do “gato”, ao que Marta resolve revidar. O resultado do embate físico é a revelação de que Mudinho é, na verdade, Marta, e seu disfarce acaba. Ela se torna, pois, mais uma das milhares de mulheres que compõem as

filas de trabalhadoras braçais. Marx (2013) relata um caso em que, no norte da Inglaterra, houve um aumento significativo da taxa de mortalidade das crianças. O caso foi investigado e resultado revelou que as mortes se davam pela negligência das mulheres com os filhos, que ficavam em casa, expostos às doenças e à falta de cuidados básicos, enquanto elas iam para os campos preencherem a demanda de mão de obra para o processo em escala industrial de plantação. Para isso, cita o relatório do Dr. Hunter, médico então contratado para realizar a investigação:

Com a revolução no cultivo do solo foi introduzido, com efeito, o sistema industrial.

“Mulheres casadas, que, divididas em bandos, trabalham junto com moças e rapazes, são postas à disposição do arrendatário por um homem, chamado de ‘mestre do bando’ [*Gangmeister*], que aluga o bando inteiro por certa quantia. Esses bandos costumam se deslocar muitas milhas para longe de suas aldeias, podendo ser encontrados pelas estradas rurais de manhã e ao anoitecer, as mulheres vestindo anáguas curtas e saias e botas correspondentes, e às vezes calças, muito fortes e saudáveis na aparência, mas arruinadas pela depravação habitual e indiferentes às consequências nefastas que sua predileção por esse modo de vida ativo e independente acarreta a seus rebentos, que definham em casa” (MARX, 2013, p. 472).

Mais de cem anos e um continente separam a realidade das mulheres próximas ao Mar do Norte com estas que trabalham no interior de São Paulo, e muito do julgamento moral e da “depravação” poderia ser dispensado, uma vez o tema que não foi citado no trabalho de Puntel, mas a realidade comum permanece: a necessidade da mão de obra da mulher no campo e o sistema de aluguel de mão de obra. A diferença se dá pela mecanização do sistema de transporte; já não se gasta o precioso tempo caminhando, pois é muito mais barato pagar combustível e um motorista para realizar o transporte em um caminhão lotado do que perder, digamos, três ou quatro horas de mão de obra de cada um dos trabalhadores, o que rende certamente muito mais em termos de toneladas de cana cortada. Dessa realidade, Marta experimenta o aspecto amargo de ser mulher em meio ao sistema patriarcal muito conveniente de se tratar as mulheres quando, no final da semana, recebe muito menos do que deveria como pagamento pela mesma quantidade de trabalho realizado:

– Que é isso, seu Pedrosa? – Marta reclamou, na fila do pagamento. – eu cortei o mesmo tanto de toneladas que na semana passada e estou recebendo menos?

– Tá achando que eu errei nas contas, Mudi... quer dizer, Marta!

– Achando não. Errou sim. Pois eu cortei o mesmo tanto e recebo menos?

– Acontece que aqui comigo mulher recebe menos que os homens, não sabe não?

– Mas como, se eu trabalhei mais do que muito homem barbado: Tenho que receber igualzinho o que recebi na semana passada...

– Eu acho que mulher tem que receber menos e acabou – o gato foi se irritando. – E já chega que você ficou me enganando, vindo fantasiada de homem só pra ganhar mais...

– Fantasiada de homem? – Marta também irritou-se.

– É sim, senhora, fantasiada de homem, tentando me enganar. Pensa que eu sou bobo?

– Aquilo era problema meu, muito meu. Não me fantasiei pra enganar ninguém. Eu... eu...

E Marta, de ódio, não conseguia dizer mais nada.

– Se era problema seu, o meu é pagar o combinado. Trato é trato: mulher comigo ganha menos e acabou... – Pedrosa dava por encerrada a discussão, enquanto afastava Marta, chamando o próximo. No fim, ainda ameaçou: – E se resmungar, segunda-feira não sobe no caminhão. Nem no meu e nem no de nenhum gato (PUNTEL, 1995, p. 82-3).

Diferentemente de seu pai, Marta tem plena consciência do processo de exploração e é articulada o suficiente para que consiga argumentar e entrar demonstrar o erro ocorrido em seu pagamento. Quando percebe que o problema era ter sido acusada de se fantasiar de homem para “ludibriar” o intermediário e de que “mulher comigo ganha menos e acabou”, além de sofre a ameaça de ser demitida e não conseguir mais trabalho com nenhum outro intermediário, ela se sente aviltada e, por isso, reclama com Agenor, seu amigo e agora namorado, que ela se sente roubada. Em suma, não basta que seja trabalhador braçal e que seja explorado de todas as formas: se for mulher, sofre abertamente o preconceito no bolso, num discurso que na narrativa é escancarado.

Agenor, tal como Marta, é estudante do segundo grau – hoje, Ensino Médio –, e seu discurso é melhor construído, mais politizado e mais coeso do que o dos outros trabalhadores. Antes mesmo de Marta contar a ele o ocorrido, enquanto ela ainda era “Mudinho”, Agenor estimula, durante as rodas de descanso para o rápido café dos trabalhadores, as pessoas a se unirem e a lutar contra o abuso e a exploração. Sua voz é a primeira das que se levantam para testemunhar situações vividas por cada um:

– Resumindo o que você falou, Renélio – Agenor pediu a palavra, tão logo o rapaz terminou de contar o que haviam discutido no sindicato. – Resumindo, é preciso que a gente se organize...

– É isso aí, Genô. Sem organização, os gatos vão ficar fazendo e desfazendo da peãozada, pagando o que eles querem, roubando na pesagem da cana, não pagando o dia que chove, nada disso...

– Além de pagar menos pras mulheres – Margarida reclamou. – É sim, gente, o que os homens tão rindo? – ela enfezou-se, diante do sorriso de alguns. Eu, a Adelaide e muita mulher deste talhão corta mais cana que muito homem barbado, e recebe metade...

[...]

– Se a gente não se organizar, Joana – Adelaide pediu a palavra –, você acaba perdendo até o marido que nem eu perdi num acidente de caminhão, em Pitangueiras. Se o povão não fizer pé firme, minha filha, não se consegue nada...

Procurando ilustrar o que Adelaide estava falando sobre organização, Agenor abaixou-se e, pegando uma cana, pediu a palavra:

– Estão vendo essa cana?

Ato seguinte, Agenor forçou-a um pouco contra o joelho e a partiu em dois pedaços. Tomou-a novamente. Foi difícil, mas deu para quebrá-la uma segunda vez. Tentou a terceira, não deu mais.

– Tão vendo... – Agenor chamou a atenção de todos. – um pé de cana sozinho, não é nada. Juntos, formam um canavial... – e Agenor apontou aquele mundo de cana, em volta, desafiando aqueles boias-frias cansados de manejar o podão, na luta diária para derrubar os milhões de pés de cana (PUNTEL, 1995, p. 65-6).

Margarida é apenas uma das mulheres que cortam cana no grupo em que Marta está. Tal como ela virá a vivenciar, Margarida, assim como Joana e Adelaide, já experimentam o gosto amargo do preconceito de gênero, e por isso revolta-se contra os homens que, sendo seus colegas e sofrendo a exploração do trabalho, riem diante da reclamação que faz. O apoio de Adelaide é fundamental para que os argumentos dela ganhem força no grupo. Nenhuma fala, porém, expõe a tomada de consciência de classe quanto à ação física de Agenor, que ilustra o conceito de união de pessoas num conjunto com os mesmos interesses. Em suma, numa classe que, junta, coesa, com o mesmo objetivo, torna-se forte e, contrário a um único trabalhador, não pode ser dobrada, não consegue ser vencida pela força que deseja quebrá-lo.

Quando, dias depois, Marta reclama de ter sido roubada, ela ecoa o discurso de suas colegas de trabalho. Ainda muito jovem, em seus primeiros dias de trabalho, recém-saída para a experiência laboral, ela experimenta após o pagamento diminuído a revolta do pai ao desabafar com a mãe e relatar o sistema de produção e a desonestidade com que são tratados. Ao conversar com Agenor, sabedora do fato de que ele a escutará, Marta relata o evento:

– Eu fui roubada, Agenor.

– Como assim? Não pagaram certo?

– Não... – e Marta contou o ocorrido.

– É o que eu digo, Marta – Agenor tentou acalmá-la. – Se a gente não se unir, eles vão continuar roubando das mulheres, mas também dos homens, porque a gente não anota nada, não sabendo quanto cortou de cana por semana...

- Mas tá errado, Agenor – Marta controlava-se para não chorar.
- Eu sei que está, Marta – Agenor pediu calma, vendo muito ódio em seu olhar. – Agora não adianta ficar nervosa.
- Gato sem-vergonha! – Marta rilhou os dentes, olhando em direção do armazém.
- Agora você compreendeu o que é ser boia-fria, Marta. Tô vendo isso nos seus olhos.
- O que é que a gente faz, então? – Marta estava desconsolada.
- Posso fazer um convite? – Agenor sugeriu.
- Convite?
- É, um convite. Hoje tem reunião lá no sindicato. Geralmente as mulheres não gostam de ir. E quando vão, não abrem a boca. Mas é só discutindo juntos que a gente vai poder tomar uma atitude. (PUNTEL, 1995, p. 83-4).

A fala de Agenor resume o processo de transformação de Marta: “Agora você compreendeu o que é ser boia-fria, Marta”. Dito de outra forma, significa ver, nos olhos da moça, a revolta contra a exploração e o sistema de produção, bem como abre a ele espaço para aproveitar o senso de injustiça e granjear a simpatia dela para a causa trabalhadora dos cortadores de cana. Por isso ele a convida para ir ao sindicato, do qual ele faz parte, e dar seu testemunho, no calor do momento, e aproveitar a coragem dela para realizar a denúncia contra o sistema, pois as mulheres mais velhas, esposas e mães, já não têm como abrir mão do pouco salário que recebem caso sejam dispensadas por testemunhar contra o sistema. Esta seria, também, uma forma de finalmente fazer com que as outras mulheres, aos poucos, concordassem em se unir à Marta e assim, fortalecer a denúncia de abuso e de roubo de pagamento por conta do gênero, o que validaria o testemunho de Marta e transformaria uma única situação em uma denúncia coletiva, de toda uma classe, contra o sistema vigente.

O resultado da reunião dos trabalhadores no sindicato é a efervescência dos espíritos, imbuídos do sentimento de injustiça e de desonestidade vivenciados diariamente, e desejosos de reparo. Em decorrência do poder de convencimento que os vários relatos ouvidos na reunião obtiveram na massa de trabalhadores presentes, os planos de uma paralisação começaram a ser espalhados, de forma esparsa, em pequenos grupos, mas em todas as turmas de trabalhadores, de forma que uma greve se tornasse eminente:

Na segunda-feira, a paralisação estava iminente. Isso refletia-se nas conversas, nos olhares, na indisposição de todos os milhares de boias-frias de Guariba.

Na virada da tarde, no canavial onde as turmas dos gatos Pedrosa e Mendonça trabalhavam, justamente onde estavam Pedro, Marta, Agenor e os

outros, a coisa explodiu. Explodiu e se alastrou como fogo em dia de queimada: rápido e rasteiro.

Na hora do café da tarde, hora em que todos paravam por uns minutos, tomando um gole apressado de café, para retomarem o serviço, alguém propôs que parassem de vez.

Bastou apenas a proposta para que fosse acatada imediatamente.

Alguém subiu no capô de um dos caminhões e gritou forte:

– Vamos parar agora. Não dá mais pra continuar. Enquanto os usineiros não voltarem ao sistema das cinco ruas, ninguém volta a cortar cana...

[...]

– Dona Adelaide – Marta pediu, todas as mulheres já perto do caminhão.

– Empréstimo seu avental. Vamos fazer uma faixa com ele. Joana, pede pra Ângela o batom que ela sempre traz na bolsa...

[...] e Marta, estendendo o avental no chão, tomou o batom que chegou às suas mãos e começou a escrever uma frase.

Quando terminou, ela subiu no pára-choque do caminhão. Segurando nas pontas do avental, Marta ergueu os braços, acima da cabeça, desfraldando a faixa improvisada.

E, naquela bandeira adaptada, todos puderam ler o que Marta escrevera com o batom de Ângela:

UNIDOS, SOMOS FORTES COMO UM CANAVIAL (PUNTEL, 1995, p. 87-9).

Esta cena é o clímax da tomada de consciência de classe representada por Marta. Jovem, filha de lavradores, estudante e desafiadora do poder paterno, Marta passa por experiências que, se por um lado, decretam definitivamente a morte de sua infância, por outro lado fazem nascer o desejo de dignidade, justiça e igualdade para todos os trabalhadores. Trata-se, pois, da representação, pela metáfora do canavial como grupo forte, coeso e indissolúvel, da representação da luta de classes, que ela está, junto com Agenor, liderando naquele espaço e naquele momento. A ira contida dos trabalhadores, porém, não pode ser contida por eles, e uma massa como aquela, composta de milhares, não poderia ser contida, uma vez abertas as comportas de ira e violência. “Totalmente mobilizados, os boias-frias cruzaram os braços, à espera dos acontecimentos. Bastaria apenas uma ordem e todos eles, não mais seres individuais, mas uma massa compacta, acatariam a palavra de ordem, a voz de comando” (PUNTEL, 1995, p. 95).

A ordem não vem, e Marta e Agenor, bem como todos os outros do grupo, não chegam a tempo na praça da cidade, onde um grande grupo começa a depredar o prédio da SABESP, companhia abastecedora de água do estado de São Paulo, como resultado da revolta contra o aumento abusivo das contas de água que recebem, e em seguida partem para o saque desenfreado do supermercado da cidade, como resultado não só da ira, mas da fome constante que passam, e como resposta de revolta à falta constante de recursos que sofrem por conta da exploração dos intermediários. Nesse ínterim, o narrador descreve a sequência de correrias,

ataques da polícia como forma de controle da turba, uso de violência e gás lacrimogêneo, gente inocente ferida e morta, tentativa frustrada da igreja de acalmar os ânimos – da qual até mesmo o padre sai prejudicado, porque apanha da polícia –, e finalmente o tiro que Pedro leva no braço, em vez de levá-lo no peito, porque Marta, em sua companhia, percebe a arma mirada para o pai e o empurra para o chão antes que seja atingido no tórax. Mesmo com o controle da polícia sobre a população, os trabalhadores, uma vez mobilizados, permanecem mobilizados e parados, sem que qualquer tentativa de dissolução surta efeito sobre a massa organizada de trabalhadores. No quarto dia de greve, diante do prejuízo para as usinas e, numa sequência da cadeia industrial e política, para o governo, há finalmente o acordo para atender às demandas básicas da classe:

E depois de um dia inteiro de muita discussão, os patrões e boias-frias entravam em acordo a respeito dos itens reivindicados pelos cortadores de cana.

A partir daquela data ficava estabelecido que as cinco ruas eram para valer, e não mais as sete, como queriam os patrões.

A partir daquela data, também, os boias-frias seriam registrados, com carteira assinada, recebendo todos os mais básicos benefícios trabalhistas: férias, 13º salário, fim-de-semana remunerado, assistência médica e hospitalar.

Receberiam também todas as ferramentas e roupas de proteção, como macacões, luvas e tornozeleiras. De graça teria que ser também o transporte. Não só de graça mas seguro, os caminhões tendo toldo e grades de proteção (PUNTEL, 1995, p. 108).

No hospital, durante visita a Pedro, Agenor relata o sucesso da greve. Entusiasmado, conta-lhe que haviam obtido todos os benefícios básicos garantidos por lei. Pedro, porém, retruca:

– Genô, meu filho, você quer saber a opinião de um velho ranzinza, que era machão e mandão? – Pedro perguntou, pedindo, com o olhar, a aprovação de Marta e Zefa.

– Diga, seu Pedro...

– Agora é que a nossa luta começa, Genô. Isso tudo que você acaba de falar, ainda vai demorar um montão de tempo até virar verdade verdadeira. Escreve o que estou dizendo. Muita gente ainda vai levar pancada nas costas, apanhando em outras greves, até que isso seja verdade. [...] Mas já é um bom começo, um bom começo... (PUNTEL, 1995:, p. 111).

Embora o diálogo de Pedro demonstre uma transformação de personalidade – de rígido e “antigo” a um pai compreensivo e amoroso –, forçada pela situação de salvamento de

sua vida por parte da filha, que além de empurrá-lo para o chão doou sangue para salvá-lo, ela não deixa de revelar que, embora haja agora a consciência da classe de forma efetiva e, mais ainda, exista a luta de classes, esta ainda deverá ocorrer repetidamente para garantir os direitos de todos os trabalhadores para garantir que os direitos e a igualdade sejam cumpridos.

No desfecho do livro, Marta já não é mais a adolescente em início de transformação, mas uma trabalhadora cuja perseverança e cuja luta conjunta fazem com que haja transformação social no meio, transformação familiar e, sobretudo, esperança de mudança para ela e para todos.

A comparação entre *A fantástica fábrica de chocolate* e de *Açúcar amargo* objetiva demonstrar como e em que medida, no sistema de produção em escala industrial, ocorre a consciência de classe, de dicotomia de classes e a figuração da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil, por meio da protagonização de personagens que pertençam a esta classe. Além disso, discute a relação que conceitos como fragmentação, alienação, reificação, mais-valor, sobretrabalho e exploração de mão de obra são abordados em cada caso. Finalmente, e como não poderia deixar de ser, procura entender em que medida há infância na vida dessas personagens.

Se, em *a fantástica fábrica de chocolate*, o cenário urbano traz ao leitor a descrição de um espaço pobre em um casebre onde mora uma família composta de pai, mãe avós e um garotinho de nove anos muito obediente, doce e educado, remontando, pois, a um cenário bastante dickensiano, *Açúcar amargo* deixa claro que o projeto ufanista de formar trabalhadores rurais e do apoio incondicional do governo ao trabalho agrícola, bem como à permanência no campo, como vimos em *Saudade*, falha em um espaço de pouco mais de 80 anos. Nesse período, houve a população dos campos e dos rincões mais distantes do centro e do norte do país, mas também houve a enorme corrida de desenvolvimento urbano e industrial e, com ela, a demanda de mão de obra, que trouxe contingentes de trabalhadores das regiões norte e nordeste, onde ainda imperava o sistema latifundiário e o chamado coronelismo, para a construção civil. De forma semelhante, com o estímulo econômico internacional para a produção agrícola durante os anos 1970 e 1980 e, novamente, a necessidade de uma escala industrial de produção, os movimentos migratórios de trabalhadores rurais para as grandes regiões de plantio de produtos exportados ou da própria cana-de-açúcar foram fundamentais para a economia da época e, por isso, Puntel aponta a questão de forma didática e muito crítica, demonstrando em sua narrativa que o sistema de produção da cana, doce por natureza, faz com que a experiência, a exploração e a degradação a tornem amarga.

No enredo de Dahl, a figura central é Charlie, assim como Marta o é no cenário brasileiro. Porém, o garoto interage diretamente com a figura máxima do capitalismo, representada por Willy Wonka, enquanto os usineiros e proprietários das terras dos canaviais nunca figuram no romance de Puntel, porque se escondem justamente atrás da estratégia de dissolução do movimento trabalhador e se valem do sistema irregular de contratação para baratear ainda mais o custo da obtenção da mercadoria e aumentar, assim, o capital obtido pelo sistema que chega quase a ser escravo. Nesse ponto, Willy Wonka não difere muito do sistema, porquanto trata os trabalhadores umpa-lumpas como parte do sistema de produção da fábrica: ele testa os produtos desenvolvidos nos funcionários, e os paga com chocolate e não com dinheiro.

A questão central, porém, está no fato de que Charlie ainda é uma criança – e uma criança muito boazinha e maleável, participante de uma família inteira e amorosa, enquanto Marta já é uma adolescente que se transforma mediante a série de ocorrências que tiram dela o direito de gozar de sua adolescência com a tranquilidade que somente aqueles que dispõem minimamente de meios materiais podem vir a ter – sabemos que, muitas vezes, nem isso garante uma boa infância, mas é elemento relevante para que possam ao menos estudar, comer, terem recursos materiais básicos para vestir, morar e se entreter, e garantirem uma boa estrutura psicológica, cultural e social. Na situação de Charlie, ele ganha literalmente o cupom de ouro, porquanto se torna a passagem da condição de classe trabalhadora para a classe dominante. A esse respeito, Sullivan III (2004) explica que, tal como outros livros britânicos, *A fantástica fábrica de chocolate* reproduz um conservadorismo segundo o qual os felizardos são muito parecidos, de acordo com o que segue:

O ensaio final, “A busca pelo planeta perfeito: o mundo secundário da Grã-Bretanha enquanto utopia e distopia, de 1945 a 1999”, de Karen Sands-O'Connor, é um exame do “quanto a imagem nacional é pintada ... num mundo secundário da Grã-Bretanha após 1945 (p. 179). De Nárnia de C.S.Lewis à trilogia Trípode de John Christopher, de *A fantástica fábrica de chocolate* de Roald Dahl, romances de Crestomanci de Wynne Jones à trilogia da *Fronteira do universo*, de Philip Pullman, Sands encontra uma representação bastante consistente de uma utopia britânica conservadora como “um lugar que existem somente para uns poucos escolhidos, e estes poucos escolhidos são predominantemente brancos, homens, e em posição de poder” (SULLIVAN III, 2004, p. 386)¹⁴⁶.

¹⁴⁶ The final essay, Karen Sands-O'Connor's “The Quest for the Perfect Planet: The British Secondary World as Utopia and Dystopia, 1945-1999”, is an examination of “how national image is portrayed in... the secondary world novel in Britain after 1945 (179). From C.S.Lewis' Narnia books through John Christopher's Tripods Trilogy, Roald Dahl's *Charlie and the Chocolate Factory*, and Diana Wynne Jones' Chrestomanci novels to Philip Pullman's *His Dark Materials* trilogy, Sands finds a fairly consistent depiction of a conservative British

Nesse sentido, todo o entusiasmo, marcado pela série interminável de exclamações, adjetivos superlativos ou diminutivos, segundo a intenção do narrador, acabam por construir um discurso bastante sarcástico, no qual o chocolate é o desejo que se traduz no ápice de um sistema de produção muito cruel, camuflado sob a forma de cenários lindos, onde Wonka não tolera feiura, onde trabalhadores são, da mesma forma, explorados e quase escravizados, e cujo sistema deseja perpetuar com Charlie justamente porque o caráter da criança é maleável. Diante da decisão de aceitar morar com Wonka e ser seu aprendiz e, então, dono da fábrica, Charlie certamente passará cada vez menos a ser criança e, cada vez mais, a ser empresário, distanciando-se de sua infância, até que ela rapidamente desapareça.

Para Marta, porém, resta a luta e a persistência para que um dia consiga trabalhar com garantia de direitos e de acordo com suas expectativas de formação. Parece correto afirmarmos que a infância de Marta já está quase terminada quando do início da narrativa, do mesmo modo em que nos parece acertado compreendermos todas as privações do direito de ser adolescente que ela não tem, e que são substituídas por sua entrada no sistema industrial de produção de álcool no momento em que trabalha.

Trata-se, na realidade, de dois momentos históricos distintos, mas demonstram, cada um a seu modo, que o sistema capitalista de produção de mercadorias e de capital exercem forte influência na vida de crianças da classe trabalhadora, sejam elas apenas filhas de pessoas que trabalham, seja na fábrica ou no campo, ou elas próprias trabalhadoras. O resultado final é a figuração da infância e a adolescência difícil delas – não tão “sacralizadas” como Viviana Zelizer explica acerca das crianças, e cujo conceito figura nos livros de fantasia e de uma grande parcela de narrativas centradas em crianças de classes média e classe alta –, bem como de suas famílias e, em última instância, o desaparecimento da infância.

utopia as “a place that only exists for the chosen few, and those few are predominantly white, male, and in positions of power” (SULLIVAN III, 2004, p. 386).

CAPÍTULO V – “QUASE” COMO ANTES: A (DES)CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA LITERATURA

V.1 – A realidade bate à porta: a perda da infância em *Reviravolta*, de Damian Kelleher

Luke Napier tem 14 anos e estuda na mesma escola de bairro que seu irmão Jesse, de onze anos. Sua mãe, Patty, trabalha no hospital Gospel Park, em Londres, como enfermeira da ala geriátrica. Um dia, ao se preparar para a escola, repara que a mãe não está se sentindo muito bem, mas ela vai para o trabalho mesmo assim e ele para a escola, com a recomendação materna de não se esquecer de fazer com que seu irmão mais novo coma o lanche que ela preparou.

Assim tem início *Reviravolta*, romance de estreia de Damian Kelleher, publicado em 2009 na Inglaterra e em 2010 no Brasil. Narrado em primeira pessoa, é o tipo de enredo que começa despretensiosamente e cresce em dificuldade à medida que avança na narrativa. O leitor acompanha cada passo do avanço da doença de Patty, da crescente responsabilidade de Luke, da entrada de seu tio Stuart na vida dos garotos e, principalmente, do modo como a infância é algo que desaparece da vida do protagonista.

De fato, a tradução do título do romance revela a mudança de perspectiva dada à história e o modo como a atenção do leitor é direcionada. Originalmente, intitula-se *Life, Interrupted* [*Vida: interrompida*] e coloca o foco da narrativa sobre o processo degenerativo e a morte da mãe dos dois garotos. Ao ser publicado em português, recebe o título *Reviravolta*, muda o foco de personagem e passa a jogar a luz sobre a transição repentina de um estado a outro na vida dos meninos, principalmente na do protagonista.

Neste romance, a infância sempre esteve na linha entre sua permanência e seu desaparecimento por conta da condição familiar e econômica da família Napier. O pai de Luke e de Jesse abandonou a família quando o filho mais velho tinha 8 anos e foi para a Escócia, onde se casou novamente e constituiu nova família. Eventualmente, o narrador menciona que ouve a mãe comentar que sequer dinheiro o pai deles envia, e ele raramente telefona. Os cartões de aniversário chegam atrasados e eles nunca o veem. Por conta da falta de recursos, Patty é mais uma a integrar o contingente de mães solteiras que se são obrigadas a trabalhar para garantir o sustento dos filhos, dividindo-se entre o emprego, a casa e o

cuidado com eles. Assim, Patty negligencia sua saúde em favor do trabalho, até que a dor bata à porta e ela se sinta doente:

Faz alguns dias que mamãe vem dizendo que não se sente bem. Isso não é típico dela, mas na escola, pelo menos, ninguém escapou do resfriado que tem contagiado quase todo mundo por aqui. Até quando pega um resfriado forte, ou mesmo uma gripe, mamãe não entrega os pontos. Pula da cama bem cedo, põe seu roupão cor-de-rosa e vai bocejando para o banheiro, já sabendo que estará ocupado, porque, como ela costuma dizer, é isso que acontece quando se tem dois garotos numa casa (KELLEHER, 2010, p. 7).

Mesmo com dor, Patty prossegue e cobra de Luke que faça o mesmo e termine de se aprontar. Na mesma cena, o leitor se depara com a cobrança que a mãe faz ao filho mais velho, com relação às suas tarefas escolares e a Jesse:

– Você fez sua lição de casa?

[...]

– Fiz – respondo. – Bem, fiz quase tudo...

– OK – diz ela, segurando a lancheira de Jesse. – Aqui estão os sanduíches dele. Fique de olho para que ele não dê sumiço no lanche e finja que comeu. Você sabe como ele é.

Jesse é meu irmão mais novo, e mamãe tem toda razão: sei muito bem como ele é. Fala feito um papagaio e é louco por futebol. Chega à escola meia hora antes de todos, para bater uma bola com seus coleguinhos trogloditas até o início das aulas (KELLEHER, 2010, p. 8-9).

Desde a primeira cena, existe a responsabilidade que Luke deve ter sobre o irmão, por ser mais velho. Assim, trabalhando fora, sua mãe conta com ele como seu braço direito para ajudá-la a olhar pelo outro filho. Constitui-se, aqui, cena comum da classe trabalhadora, que começa a ter visibilidade principalmente a partir do último quartil do século XX. Acerca disso, Zelizer (1985), então no epicentro da discussão da mudança de concepção de infância, explica que muitos estudiosos alegavam a mudança da concepção da infância, retornando não à utilidade altamente mercantilizada das crianças operárias do século XIX, mas à sua utilidade em casa, como auxiliar nas tarefas a serem divididas com os adultos. Embora seu contexto de estudo tenha sido os Estados Unidos, a tendência era ocidental e valia para muitos países, de forma que os seguintes questionamentos eram – e ainda permanecem – bastante válidos:

O mundo das crianças está mudando e suas responsabilidades domésticas podem ser redefinidas pelas estruturas familiares cambiantes e pelas novas ideologias igualitárias. A noção, herdada da parte anterior deste século, de

que haja necessariamente uma correção negativa entre o valor emocional e o valor utilitário está sendo revisada. O valor sentimental das crianças pode agora incluir uma nova apreciação de seu valor instrumental. Precisamos, contudo, de muito mais pesquisa sobre a vida das crianças. Em 1980, por exemplo, mais de onze milhões de crianças nos Estados Unidos viviam na pobreza, frequentemente em famílias encabeçadas por mulheres. O que o trabalho e o dinheiro significam para estas crianças em contraste às crianças de ambientes domésticos melhores, por de crianças com ambos os pais? Como dinheiro e trabalho infantil variam por raça ou grupo étnico, ou por gênero? Com qual idade uma criança está pronta para se tornar uma criança “útil em casa”? Cinco anos é muito cedo, ou doze é muito velho? Como as contribuições das crianças variam dependendo da ocupação de seus pais? (ZELIZER, 1985, p. 227)¹⁴⁷.

Em *Reviravolta*, não é tanto o valor do dinheiro para as crianças, mas a falta de um pai que define a situação e demanda de Luke que tenha responsabilidade sobre o irmão. Ao longo da narrativa, as ocasiões em que existe menção direta ao dinheiro para Luke ou para Jesse, a mãe de ambos provê a necessidade. Jesse pega dinheiro na bolsa da mãe para comprar lanche, e ela continua a pagar as contas da casa, além de pagar uma babá para que tome conta das crianças enquanto está hospitalizada, e para isso conta com seu salário de enfermeira. No entanto, não é dado saber, ao leitor, se ela teria permanecido em casa com as crianças ou teria trabalhado do mesmo modo caso ainda estivesse casada. A situação posta, aqui, é a de uma mãe solteira que para prover a vida dos três, precisa contar com o filho para tomar conta do caçula enquanto trabalha. Dito de outro modo, configura-se desde o início a situação bastante típica de uma classe trabalhadora que não passa necessidade extrema, mas onde a infância ocupa lugar mais restrito porque um de seus elementos delimitadores: a falta de um membro importante na estrutura familiar – inexistente. Luke, então, divide-se no papel de filho e de companheiro substituto (não no sentido edípico, mas funcional) que se responsabiliza por parte de uma tarefa que, *a priori*, caberia a um adulto supervisionar. Esta atitude garante, de certa forma, que Jesse consiga ser mantido à distância dos problemas imediatos, mais percebidos por seu irmão. O garoto não testemunha a conversa da mãe com o irmão e não sabe da dor que a mãe sente; por isso, reclama:

¹⁴⁷ The world of children is changing and their household responsibilities may be defined by changing family structures and new egalitarian ideologies. The notion, inherited from the early part of this century, that there is a necessarily negative correlation between the emotional and utilization value of children is being revised. The sentimental value of children may now include a new appreciation of their instrumental worth. We need, however, much more research on the life of children. In 1980, for instance, more than eleven million children in the United States lived in poverty, often in female headed families. What does work and money mean for these children in contrast to children in affluent households, or in two-parent families? How do child work and child money vary by race or ethnic group, or by sex? At what age is a child ready to become a useful “housechild”? Is five too young, or twelve too old? How do children’s contributions vary depending on their parent’s occupation? (ZELIZER, 1985, p. 227).

Jesse entra correndo na cozinha. Está atrasado.

– Cadê a mamãe?

– Como se você se importasse.

Ele me lança um dos seus olhares terríveis.

– Mamãe foi trabalhar. Acabou de sair.

Ele chuta uma cadeira e se põe a berrar:

– Ela não lavou meu uniforme! Por que não lavou meu uniforme?

[...]

– Que pena! Acho que ela se esqueceu – digo. – Ela não está se sentindo muito bem hoje (KELLEHER, 2010, p. 10-11).

Como irmão mais velho, Luke não entra em conflito com Jesse e procura contemporizar, explicando que a mãe não está bem, mesmo sabendo que isso não a “desculpará” aos olhos do caçula. Para que isso acontecesse, seria necessário conscientizá-lo da suspeita de que algo pior do que um resfriado estivesse ocorrendo, e isso iria contra a recomendação da mãe de proteger a criança. A todo o momento, ela o chama para esta responsabilidade:

– Vá ver como está Jesse, estou preocupada.

– Jesse? Está tudo bem com ele. Você é que me preocupa. O que está acontecendo?

– Logo estarei bem de novo – respondeu mamãe. – Ele é um menininho, Luke. Vá ver como ele está. É seu irmão.

– Ele é um problema ambulante, isso, sim – retruco. Tem sofrido tantos acidentes que já estão fazendo piadas sobre deixar uma cama sempre à disposição dele. E não é tão menininho assim, já está com onze anos e meio.

– Mas é muito infantil para sua idade (KELLEHER, 2010, p. 22-3).

[...] – Você vai ter de enfrentar essa situação de maneira adulta, Luke – diz ela –, tanto por Jesse quanto por mim. Sei que não é o ideal, mas lembre-se: ele é mais novo que você e precisa de alguém que tome conta dele.

– E quem vai fazer isso? – pergunto. – Você não, com certeza, pois está presa aqui.

Sinto-me ultrajado, desiludido. Mamãe fica doente e Jesse sobra pra mim? É injusto demais!

– Não posso cuidar direito dele enquanto estiver aqui. Por isso... Arranjei uma pessoa que vai tomar conta de vocês dois.

– Não preciso que ninguém tome conta de mim! Já tenho quase quinze anos!

– Você pode achar que sabe se virar muito bem sozinho – diz ela lentamente e bem baixinho, com toda paciência, para ver se abaixo o meu tom de voz –, mas precisa de alguém que o ajude (KELLEHER, 2010, p. 44).

O sentimento de culpa por ter de trabalhar surge quando Patty é informada de que Jesse sofreu outro acidente na escola e está no hospital para averiguação:

Explico o que houve com Jesse e como encontrei Mia por acaso. Mamãe vai ficando visivelmente preocupada enquanto falo. Os acidentes contínuos de Jesse sempre a deixam um pouco assustada. “Eu passo tempo demais neste lugar”, diz ela sempre, “não quero precisar voltar por causa de um de vocês” (KELLEHER, 2010; p. 22).

Já entendemos que, no contexto econômico de Patty, não lhe é dado o direito de permanecer em casa com os filhos, porquanto dependa da renda advinda do seu trabalho. Neste livro, porém, a relação familiar e a doença dela desempenham o papel primordial para o desaparecimento da infância de Luke. O leitor acompanha o fluxo de consciência do protagonista e, junto com ele, descobre o que, afinal, está acontecendo com a mãe:

– Não estou bem para voltar para casa para sempre, não mesmo. – Ela prende a respiração. Quer revelar alguma coisa, mas não encontra as palavras certas. Está totalmente confusa.

– Você está com câncer, não é? – pergunto.

Mamãe leva uma das mãos aos olhos como se quisesse protegê-los do sol. Parece que está tentando esconder as lágrimas, disfarçar a dor. Não consegue me olhar de frente. Vira o rosto para um lado, porém não consegue falar, como se alguma coisa lhe travasse a garganta (talvez as palavras, talvez o câncer), e, em seguida, começa a chorar outra vez, agora soluçando fortemente. Estende os braços para me abraçar, como costumava fazer quando eu ainda era novinho, quando me pegava e rodopiava comigo pelo jardim e minha cabeça girava em torvelinho. É minha oportunidade de abraçá-la também, e é o que faço. Mamãe parece ser só pele e osso; emagreceu tanto que tenho medo de machucá-la. Ela soluça nos meus braços em espasmos convulsivos, como se tudo tivesse se quebrado e fosse impossível juntar os pedaços.

– Eu queria lhe contar – diz entre soluços –, mas não sabia como. Eu simplesmente não sabia como pronunciar essa palavra (KELLEHER, 2010, p. 78-9).

Os papéis se invertem nesta cena, em que a mãe desamparada chora convulsivamente e busca consolo no filho mais velho. A fragilidade imposta pela doença não atinge somente o corpo dela, mas a própria estrutura familiar. Como expressa o narrador, é “como se tudo tivesse se quebrado e fosse impossível juntar os pedaços”. Esta cena indica a inversão de papéis e a realocação de cada personagem na narrativa: à medida que sua mãe enfraquece, Luke ganha destaque como mantenedor da estrutura familiar. Ainda que haja uma pessoa adulta na casa tomando conta dos deveres básicos de manutenção da limpeza e da alimentação de ambos.

O papel de Luke se torna definitivo quando ele esclarece, em sua narrativa, o papel desempenhado por ele frente ao irmão e com relação à mãe e à doença dela:

Eu não tinha contado nada a Jesse durante a volta do hospital. Mamãe me disse que esse seria “o nosso segredo”, pois não queria deixar Jesse alarmado. Mais ou menos como se ela e eu fôssemos pai e mãe conspirando para esconder alguma coisa do filho. Percebi que mamãe não me vê mais como criança (KELLEHER, 2010, p. 82).

O leitor entende que, definitivamente, a doença da mãe põe Luke numa posição amadurecida que, em situação estável, provavelmente não ocorresse. Dito de outro modo, decreta-se o encerramento da infância, segundo a forma como sua mãe o vê, a partir do momento em que o protagonista enuncia “mamãe não me vê mais como criança”.

Sem poder contar com a mãe ou com o irmão, o apoio emocional de Luke advém dos amigos Jack e Freya. Ao primeiro falta o traquejo social e a falta de habilidade para expressar seus sentimentos, e a ajuda vem mais em forma de auxílio com as tarefas da escola e de um ouvido para escutar os relatos do que conselhos propriamente ditos. Freya, porém, é mais desembaraçada e não só escuta Luke, como o ajuda a tentar “se livrar” da babá idosa e incômoda, bem como a desviar a atenção de Jesse do problema de saúde da mãe, ajudando-o em seus treinos de futebol para que possa se manter no time durante todo o campeonato interescolar.

Mesmo sendo visto como uma pessoa madura, elementos lúdicos surgem na narrativa para lembrar ao protagonista e ao leitor que, mesmo que seja de forma brusca, Luke passa pela transição da infância para a adolescência e que ainda lhe restam resquícios do desejo pela brincadeira e pela despreocupação. O primeiro desses momentos ocorre quando conversa com Freya e ambos consomem um pacote de pastilhas de vários sabores. A brincadeira consiste em pegar uma pastilha a esmo sem olhar para o pacote e adivinhar seu sabor antes de colocá-la na boca:

É fácil identificar as pastilhas de morango, porque são maiores e mais leves do que as outras. A grande dificuldade está nas de laranja e café. Nós dois adoramos as de laranja e odiamos as de café, e então nosso jogo fica parecendo “roleta-russa com pastilhas”. Não há nada mais desagradável do que você pensar que pegou uma cremosa pastilha sabor laranja e levá-la à boca só para descobrir que, na verdade, pegou uma bela porcaria de café (KELLEHER, 2010, p. 56).

A cena parece ser uma alegoria para o que ocorre em sua vida, em que a pastilha de laranja representa a sua infância “cremosa” e a “bela porcaria” pastilha de café figura a vida adulta, dado que, de forma semelhante, os acontecimentos da sua vida demandando cada vez mais, e repentinamente, que ele se torne adulto. A vida se lhe assemelha, pois, a esta cena: não que ele queira tomar conta de Jesse, porque é “injusto”, como ele mesmo se refere, mas ele precisa; não que ele queira guardar segredo sobre o câncer da mãe, mas ele precisa proteger o irmão da dor que ele mesmo sente, e tudo isso é ruim como o café.

Em um segundo momento, o narrador comenta a respeito de seu interesse de entretenimento nos momentos de descanso:

Na maioria dos sábados, a única coisa que me arranca da cama é a perspectiva de um pedaço de torrada com manteiga, uma caneca de chá fumegante e uma boa esticada no sofá da sala, diante da TV, tentando encontrar algo de bom na programação infantojuvenil matinal. Mas hoje o meu relógio corporal parece sintonizado no fato de mamãe estar de novo em casa. Quando olho meu despertador, vejo que são apenas oito horas, e já estou acordadíssimo (KELLEHER, 2010, p. 107).

Embora a atividade de assistir à televisão seja um entretenimento comum a todas as faixas etárias – quando há o gosto por este tipo de atividade –, o que chama a atenção é o fato de Luke tentar “encontrar algo de bom na programação *infantojuvenil* matinal”. Poder-se-ia argumentar que, aos sábados de manhã, é comum que os canais dediquem a programação a esta faixa etária, mas há sempre a opção de buscar canais que exibam outro tipo de programação, tais como documentários ou filmes, por exemplo. No entanto, o interesse permanece sendo a programação infantil e juvenil, o que também denota o período de transição experimentado pelo protagonista, que acaba deixando esta opção de lado mediante a oportunidade de passar o dia com a mãe, que vem a casa para ficar com os filhos durante o fim de semana.

Exceto o campeonato interescolar de futebol do qual participa Jesse, e pelo qual na verdade não nutre real interesse a não pelo fato de o irmão participar, este é o último momento em que um elemento de distração acontece para Luke. A morte iminente de sua mãe lhe é revelada por meio de uma conversa entreouvida:

Por volta das três da manhã, ouço mamãe chamar tio Stu. Quando abro a porta, escuto vozes vindas do andar de baixo.

Fico com vontade de descer também, mas não quero que eles percebam, e sei que alguns degraus das escadas vão ranger e me entregar. Sento a meio caminho e presto atenção. A porta que dá para a sala de visitas está entreaberta, e consigo ouvir os soluços da mamãe.

– Não quero voltar para o hospital – lamenta ela –, mas também não quero morrer aqui. Não quero que as últimas lembranças que os meninos tenham de mim sejam as da minha morte nesta casa, com uma estranha tomando conta deles.

– Eu estou aqui agora. Posso tomar conta de vocês – consola-a tio Stu.

– Não – diz mamãe. – Não quero que seja assim. Não quero que minha casa se transforme num hospital. Quero voltar.

– Então ficarei aqui com os meninos.

[...]

Saio correndo da escada quando ele começa a subir e vou direto para a cama. Fico ali, contando as rachaduras do teto, e sinto meu coração disparar. É a primeira vez que encaro a verdade. Mamãe não vai melhorar. Ela está morrendo, não está vencendo a luta contra o câncer. Ele está acabando com ela (KELLEHER, 2010, p. 116-7).

Não, a partir deste momento, qualquer esperança de que a situação se reverta e de que a família volte a ser o que era antes. A situação familiar somente se reequilibra com a responsabilidade de um adulto a partir do momento em que Stuart passa a ficar com os sobrinhos e a irmã durante o período em que ela ainda está com eles e, posteriormente, a morar com os sobrinhos. O narrador o apresenta no início da narrativa:

Tio Stu é irmão de mamãe, seu “irmãozinho”, como ela sempre o chama. É cerca de dez anos mais novo do que ela, e é muito legal. Ela tomava conta dele quando eram crianças. Limpava seu nariz ranhento, lavava sua bunda suja e o empanturrava de comida. Batia em todos que o provocassem ou maltratassem. Era mais velha e mais durona. Ninguém a enfrentava.

– Como vai, garoto?

– Tudo bem, obrigado, tio Stu. E você?

– Bem, bem. Na verdade, sabe, podia estar melhor. O trabalho não anda lá essas coisas...

[...]

Tio Stu dá um longo suspiro.

– Não é todo dia que a gente percebe que se tornou desnecessário.

– Desnecessário? – Por essa eu não esperava. Tio Stu é tradutor, trabalha em uma editora em Manchester. Para ser franco, quase nunca o vemos, e quando isso acontece, ele quase nunca faz nada do seu trabalho (KELLEHER, 2010, p. 30-2).

Antes mesmo de o tumor de Patty se confirmar, Luke já é um personagem bastante amadurecido para 14 anos (dadas às condições familiares e econômicas já explicadas) e, por isso, tem a sensibilidade de perguntar ao tio, por telefone, o que acontece, já que denota no

tom de voz e na frase vacilante que o Stu desejava conversar com a irmã para poder desabafar. Luke não só substitui o papel do pai como cuidador de Jesse; ele também substitui o papel da mãe para poder poupá-la de uma ligação de Stu e ao mesmo dar ao tio a chance de desabafar – o que, novamente, coloca-o a par da realidade da falta de dinheiro batendo à porta da família, mesmo que seja o tio e isso ainda não o atinja diretamente.

Aos poucos, Stuart vai se estabelecendo como o elo familiar essencial na família Napier: visita sua irmã no hospital, conta com os meninos para cuidar da casa no lugar da Sra. McLafferty, dispensada do serviço, conversa com Patty sobre assuntos pragmáticos acerca da casa e da criação dos sobrinhos, tenta tornar a estadia de um final de semana da irmã em casa o mais confortável e alegre possível, resolve todas as questões relativas ao funeral, quando finalmente a morte acontece, e permanece na casa com os sobrinhos, para criá-los, decidindo-se por um novo começo, o que implica até mesmo voltar a estudar para mudar de profissão e se tornar professor.

Mais uma vez, uma nova realidade se coloca diante de Luke, e um novo elemento definidor de seu estágio de amadurecimento surge, ao descobrir acerca da homossexualidade de Stuart. O acontecimento ocorre após a morte de sua mãe, quando já estão em período de adaptação de convivência com tio. Assim como havia descoberto sobre a irreversibilidade do processo de doença da mãe por meio de conversa entreouvida, Luke testemunha a despedida entre Stuart e Luiz, enfermeiro com quem sua mãe trabalhava:

A esta altura, fico curioso e, apesar de saber que estou espiando, não arredo pé dali. Ele apoia um dos braços na porta, como os caras geralmente fazem quando estão de conversinha com alguma garota, curva ligeiramente o corpo e sussurra alguma coisa para ela, e então uma mão envolve a cabeça de Stu, puxando-o para um beijo. Quando eles se beijam, saem da sala de estar PE passam para o corredor. Na penumbra, vejo quem ele está beijando e levo a mão à boca para sufocar um grito de espanto, porque agora eu sei que é a outra pessoa. É Luiz.

Eles se separam e dão um passo na direção da porta da frente. Stu abre a porta e o escuto sussurrar:

– Telefone amanhã.

Em seguida, fecha a porta e começa a se voltar, e rapidamente esconde minha cabeça. Ele volta para a sala de estar, desliga o som e as luzes, e eu corro para o meu quarto e puxo o edredom até o queixo. Meu coração está disparado, como se eu fosse um espião e tivesse acabado de presenciar a parte mais empolgante de uma importante missão. Estou tentando juntar as coisas para entender direito o que vi, mas um pensamento se sobrepõe a todos os outros: por que será que as coisas ficaram tão complicadas ultimamente? (KELLEHER, 2010, p. 175).

Novamente, são os amigos Freya e Jack que lhe restabelecem o “chão” psicológico sobre o qual se apoiar. Do jeito brusco, a garota argumenta que trata-se da vida do tio e que ele não tem nada a ver com a opção sexual de Stuart, e que além disso deve respeitá-la e aceitá-la. Em seguida, pergunta se o pai dele se preocuparia em assumir a responsabilidade sobre ele e o irmão do modo como o tio havia feito. Finalmente, ela e Jack falam sobre várias formações contemporâneas de famílias – filhos adotados, inseminados, ou de pais únicos, ou casais homossexuais – que vivem muito bem, e explicam que ele se sente excluído da vida do tio porque a mãe o tratou como parceiro, em vez de tratá-lo como filho. Freya argumenta: “os pais não são sempre assim. Todo mundo sabe que minha mãe e meu pai são muito abertos, mas conheço crianças cujos pais mal conversam com elas, muito menos para discutir sua vida particular (KELLEHER, 2010, p. 179-180).

A longa e definitiva conversa que ele tem com o tio sobre a homossexualidade e como ele se sente a respeito disso acontece quando estão na cozinha:

Vou criando coragem pra dizer *alguma coisa*, mas ele toma a iniciativa.
 – Luke, é bom que Jesse não esteja aqui agora. Quer ter uma conversinha com você.
 [...]

 – Mas você viu o que aconteceu lá de cima, não viu?
 – Não... bem, vi, sim. Mas, veja bem, eu não estava espiando...
 – Você viu quando eu me despedi do meu amigo? – pergunta Stu.
 – Bem, sim, vi quando você estava se despedindo do Luiz. – Acho que não dá mais para ficar enrolando.
 – OK – diz ele, um pouco constrangido. – Pensei ter visto alguém se movendo no patamar, mas estava meio escuro e não identifiquei quem era. – Ele para de picar os legumes e larga a faca enquanto lhe passa o chá.
 – Ficou bravo comigo? – pergunto.
 – Não, com você, não. – Ele balança a cabeça, conformado. – Só comigo mesmo.
 Ficamos alguns segundos em silêncio.
 – Você sabe que não é crime ser gay. Por que não nos contou?
 Stu respira fundo.
 – Ah, não é que eu não tivesse pensado em contar. Eu bem que pensei. Mas você e Jesse já estavam com a cabeça tão cheia de problemas, com a doença de Patty e tudo mais... A última coisa que eu queria era empurrar vocês para outro campo emocional minado.
 [...]

 – Mas por que você fez disso um segredo? Você sabe que poderia ter me contado.
 – Nunca tive a intenção de manter segredo – diz ele. – Não tenho vergonha de ser gay. Na verdade, é difícil explicar. Eu nunca quis esconder, mas também não encontrava o momento certo para abrir o jogo. Foi uma espécie de fuga; acho que eu tinha medo da sua reação.
 – Mamãe sabia? – pergunto.

- Claro que sim – responde El com um sorrisinho meio forçado. – Sempre soube. Ela costumava brincar, dizendo que sabia até antes de mim! Não sei por que ela nunca tocou no assunto com você. Acho que, uma vez católica... Além disso, tinha muito mais coisas com que se preocupar: a doença dela, as consequências que poderiam ocorrer, o que o futuro reservaria a vocês dois caso ela viesse a morrer... O fato de eu ser gay não era realmente o item principal na agenda dela.
- Você quer dizer que isso não a deixava preocupada?
- É, acho que é isso. Como ela nunca se preocupou, imagino que para ela não fosse um problema. – Ele toma um gole de chá.
- E não é – digo.
- Não é o quê?
- Um problema – respondo. – Não importa. E por que seria? O que aconteceu com mamãe perturbou a sua vida tanto quanto a nossa... na verdade, mais ainda a sua. Jesse e eu continuamos na mesma escola, temos os mesmos amigos e, graças a você, moramos na mesma casa. Você é o único que abriu mão de tudo por nossa causa (KELLEHER, 2010, p. 186-8).

A conversa entre tio e sobrinho restabelece a tranquilidade que não existia desde que Patty foi internada. Não só Luke demonstra amadurecimento ao se colocar no lugar de Stuart e explicar que compreende a dimensão da mudança de vida que o tio sofre para que ele e o irmão não tenham suas vidas ainda mais alteradas, como também revela aceitação da sexualidade de Stuart. É preciso que o leitor ainda se recorde de que está diante de um adolescente que não completou 15 anos, mas que enfrenta aspectos que demandam dele uma postura adulta e que determinam, portanto, o encerramento definitivo do período de sua infância, ao contrário do que ainda acontece a Jesse, cuja idade ainda não chegou a doze anos completos.

Durante toda a narrativa, a vida do irmão caçula se concentra no futebol. Se não está jogando, está falando sobre o jogo ou sobre a ameaça que sente de ser retirado do time por ser mais novo e não ser um excelente jogador. De fato, antes da morte da mãe talvez houvesse, como Luke observa para si, a possibilidade de o irmão ser substituído, mas ele sabe muito bem que, por uma questão de piedade devido à perda da mãe, o técnico do time dificilmente realiza tal substituição. Como um adulto, Luke não vê necessidade de contar isso ao irmão. Na realidade, é ao leitor que ele resume o modo como Stuart e ele mesmo enxergam Jesse:

Nunca conversamos muito sobre isso, mas nós dois sabemos quanto esse jogo é importante para Jesse. [...] Para Jesse, o futebol se transformou em válvula de escape, que ele usa para se livrar da tensão e do estresse quando tudo fica horrível demais. O mundo pode cair na sua cabeça, mas ele ainda tem seu futebol. Então, por exemplo, o pai abandona a família, mas ele ainda pode bater sua bola, e está tudo bem. Olhando para trás, foi exatamente nesse ponto que Jesse começou a se interessar por futebol. Depois, a mãe adoece e ele fica sob os cuidados de um dinossauro chamado Sr. M., mas ainda pode se concentrar nos treinos e nos jogos, no sonho da

vitória. Por fim, quando a mãe morre (e convenhamos, o que pode ser pior, para um garoto de doze anos, do que perder a mãe?), ele ainda pode ocupar a cabeça com a conquista de um campeonato, isto é, continua tendo um motivo para tentar seguir em frente no meio de tanto infortúnio. Lembro que Jesse me pareceu muito idiota quando começou a falar com papai sobre futebol durante o funeral da mamãe, mas agora, pensando bem, vejo que para ele isso era a coisa mais natural do mundo. Não se trata apenas de futebol. Para Jesse, é uma trajetória de vida. É aquilo que o mantém na luta quando tudo parece estar contra ele (KELLEHER, 2010, p. 208).

Este é o ponto culminante da trajetória não de Jesse, que fica clara para o leitor desde o início, mas do próprio Luke, pois ao resumir a vida do irmão, espelha ali a sua maturidade o sofrimento pelo qual ele mesmo passou, mas que agora supera com o auxílio dos amigos e do tio. Nesta trajetória, nem ele e nem o irmão ou o tio mudam a condição social: Stuart ainda deve estudar um período complementar de sua formação e conseguir trabalhos temporários até que possa lecionar, e portanto continuarão a viver modestamente, como uma família de classe trabalhadora.

Reviravolta se mostra, desse modo, um livro bastante convincente na medida em que o narrador em primeira pessoa expressa seu fluxo de consciência e revela os acontecimentos, seus medos e suas dúvidas conforme as experimenta, mas, tal como Elizabeth Brennan (2009) explica, parece resolver os dilemas e a revolta pela morte da mãe de forma mais tranquila do que uma situação real sugeriria.

[...] a primeira metade intensa e envolvente do livro não pode ser vencida pela sua parte subsequente, que parece desandar. Ela foi trabalhada para parecer positiva, para mostrar que há vida após a morte de quem amamos – mas talvez tenha soado positiva demais. O livro não pretende se afundar na tristeza, mas qualquer semelhança à realidade do luto é mínima. Exceto algumas referências à mãe, os garotos praticamente superam o ocorrido. Não há qualquer questionamento sobre a relativa pouca idade da mãe ou sobre o câncer que a matou. Não há emoções extremas, tais como fúria. Este é, provavelmente, o elemento menos convincente de um livro que, em sua maior parte, é bastante convincente (BRENNAN, 2009, p. 50)¹⁴⁸.

Ainda que resolva a morte de Patty dessa forma na vida de Luke e de Jesse, *Reviravolta* não deixa de representar o encerramento da infância de uma personagem da classe trabalhadora, porquanto acrescenta na vida de Luke as experiências que o definem

¹⁴⁸ [...] the intense and involving first half of the book cannot be matched by the aftermath, which seems to trail off. It is meant to be positive, to show that there is life after the death of a loved one –but perhaps it is too positive. Wallowing in misery isn't what the book is about, but any nod to the reality of grief is minimal. Apart from a few references to their mother, the boys pretty much get on with it. There are no questions about their mother's relative youth or the cancer that killed her. There are no extreme emotions, like anger. This is probably the least convincing element of a most convincing book (BRENNAN, 2009, p. 50).

agora como adulto: desestrutura familiar desde criança e seu papel substituto como “pai” de Jesse, a morte da mãe e, por fim, a convivência com o tio e o relacionamento amoroso deste com Luiz.

V.2 – Um jardim “sem” infância: família, trabalho e mobilidade social nas representações juvenis de *O jardim do céu*, de Edison Rodrigues Filho

Jardim do céu é uma novela juvenil nascido a partir de um roteiro participante de um concurso com temática de juventude lançado pela TV Cultura em 2009. Escrito por Edison Rodrigues Filho, mantém muito de sua estrutura de roteiro e, em face à temática popular à qual se filia, além de usar um registro coloquial na enunciação deste que é Edgar, narrado em primeira pessoa e protagonista da história.

O eixo central da narrativa apresenta o processo de crescimento do protagonista, que conhece Conrado, um senhor cego, quando este se muda para o conjunto habitacional, e passa a ler livros para ele. Nessas ocasiões, conversa sobre os livros, sobre literatura e sobre sua visão de mundo a respeito do ambiente que os rodeia e das perspectivas de futuro. Além de sua trajetória, o leitor acompanha a história de outros núcleos familiares, nos quais sempre há um jovem com suas dificuldades e desafios a serem vencidos.

A questão de classe em *Jardim do Céu* já é dada desde o início: trata-se de um conjunto habitacional na periferia de uma cidade não especificada, de acordo com a descrição de Edgar:

Nós vivemos aqui, no Jardim do Céu. Estamos no extremo da zona urbana, ou na periferia, como dizem na cidade. A exemplo de muitos outros por aí, nosso bairro foi construído para uma população de baixa renda, um aglomerado de prédios e apartamentos minúsculos, também chamado de conjunto habitacional, sem áreas adequadas para lazer, distante do trabalho, da escola, o lugar em que, apesar das condições precárias, abrigamos grandes expectativas (RODRIGUES FILHO, 2010, p.14).

O projeto arquitetônico de Jardim do Céu não é novidade, e reproduz o que comumente conhecemos, nos centros urbanos do estado de São Paulo, por exemplo, como COHAB ou CDHU. Recorrendo a fontes históricas, chegamos ao surgimento deste tipo de organização social urbana:

Uma peça habitável não pode ter menos de nove metros quadrados. Uma casa possui, além da cozinha, uma sala em comum, um quarto para os pais e pelo menos um quarto para dois filhos, banheiros internos, um local para lavagem de roupa e um aquecimento central, individual ou coletivo. Editadas para os conjuntos habitacionais e os imóveis financiados, essas normas constituem exigências mínimas. São aplicadas em grande escala nos imensos conjuntos que surgem na periferia das cidades (Prost *in* ARIÉS & DUBY, 2009, p. 58).

A comparação entre o projeto original e o conjunto habitacional descrito certamente ressalta a crítica realizada pelo narrador, pois enquanto Prost destaca as especificações da planta da habitação em tom otimista e, seguida, anuncie que se trata de uma democratização na moradia para a classe trabalhadora, o narrador não deixa de apontar falhas – ou até mesmo estratégia – de estruturação do conjunto, que acaba por negligenciar espaços comunitários quer propiciem reuniões, entretenimento, jogos e confraternizações no tempo livre dos trabalhadores. Em outro estudo acerca da estruturação urbana dos subúrbios norte-americanos, por exemplo, Stanley Aronowitz (1992) explica que a construção de casas afastadas umas das outras, com imensos quintais isolando-as, era um recurso para evitar o contato social constante entre vizinhos e, assim, diminuir a chance de conversas e o possível surgimento de quaisquer assuntos remotamente relacionados a trabalho, sindicalização, greve e, muito menos, socialismo ou comunismo. De forma análoga, construções como Jardim do Céu parecem contar com uma realidade herdada da Europa, segundo a qual o conjunto habitacional seja um dormitório para o qual os pais cansados se dirigem à noite e crianças com estudo de período integral retornem às suas casas após terem se entretido fora do espaço público da moradia. No Brasil, porém, a situação é diferente, e o protagonista explica o motivo pelo qual a falta de espaço público no conjunto de prédios se torna um problema:

Domingo é dia de ócio, mas, apesar do tempo disponível para fazer o que se quer, isso nem sempre é possível. No Jardim do Céu não existem quadras esportivas, centros recreativos, lugares para se reunir, fazer churrasco, essas coisas que são do agrado da maioria das pessoas. É um prédio quase em cima do outro, fazendo sombra, todos reivindicando um pedaço de sol só para si (RODRIGUES FILHO, 2010, p.27).

Mesmo assim, a falta de espaço para lazer e entretenimento parece ser o menor dos problemas para seus habitantes, se comparadas às condições de um bairro que fica para além do Jardim do Céu, onde mora um dos alunos problemáticos de Paladino, uma das personagens

do romance que é, também, coordenador educacional na escola onde leciona. Sobre o bairro miserável e o aluno resistente às regras da escola, o leitor lê:

Aquela conversa não saía do lugar. A falta do pai, a fatalidade de viverem além do Jardim do Céu, numa comunidade miserável de casas feitas com restos de materiais descartados pela sociedade, com esgoto a céu aberto, crianças fora da escola, bandidos tomando conta de tudo e nada que se pudesse fazer para mudar esse ciclo vicioso de miséria, criminalidade, ócio, doença e morte. Gente vivendo e morrendo como moscas, como se a distância do centro urbano a eximisse das consequências mais nefastas dessa situação-limite (RODRIGUES FILHO, 2010, p.33).

A descrição do bairro é ainda mais degradante do que a dos habitantes de Jardim do Céu: se comparadas à situação-limite vivenciada pelos moradores da comunidade do aluno de Paladino, o nome do conjunto habitacional deixa de ser uma ironia e passa a significar o paraíso para alguém que se arrisca literalmente a morrer, a qualquer momento, de doença, de inanição, de desidratação ou por violência.

Para os moradores de Jardim do Céu, porém, a situação é vista de dentro de casa pelo prisma do núcleo familiar. Há situações em que a família está completa; há outra em que há um padrasto; há uma em que a mãe abandona a marido e filha; e ainda outra, como a do próprio Edgar e de seu irmão Rafael, que jamais conheceram o pai e que perderam a mãe: “Para mim era fácil perceber essas coisas, porque na minha casa era tudo bem ao contrário. Rafael e eu vivíamos sozinhos desde que mamãe morrera, havia dois anos. No nosso apartamento, imperava a confusão no reino da bagunça” (RODRIGUES FILHO, 2010, p.12). O que determinará, em maior ou menor grau a organização interna da família será o espaço da casa mas, também, a relação mantida entre as famílias.

O núcleo de jovens que compõe o grupo de amigos é formado por Edgar e por seu irmão Rafael; por Gabriela, filha dos professores Paladino e Matilde; por Carla, filha do taxista Tadeu, cuja mulher o abandonou há anos; e por Pamela, grávida de 9 meses, filha da costureira Noemi e enteada de Gedeão, que não possui um emprego e é alcoólatra. Considerando que todos pertençam, por princípio, à classe trabalhadora cuja renda é baixa, de acordo com a descrição do perfil do morador do conjunto habitacional, dentro de cada um dos núcleos existe uma estrutura de família, de trabalho, de empreendedorismo e um obstáculo a ser vencido por cada personagem, como se fosse uma prova pessoal a ser vencida para que

cheguem à linha de chegada do término do romance com o problema solucionado e a mobilidade social para cima conquistada ou prestes a ser conquistada.

A família de Edgar é composta por ele e por Rafael, seu irmão de 16 anos. Edgar trabalha de auxiliar de bufê contratado por numa livraria local, onde sonha em como é estar no lugar de um escritor no lançamento de um livro:

Eu circulava pelo salão segurando com firmeza uma bandeja; em hipótese alguma causaria um desastre derrubando bebida nos convidados.

[...]

– Ei! – bradou o supervisor do serviço de bufê. – Acorda! Tá voando, cara? Tem gente pra caramba lá dentro com sede e você aí, parado! Enche logo essas taças e se manda, pô! (RODRIGUES FILHO, 2010, p.6).

A necessidade imediata do trabalho, ainda que irregular, é a garantia mínima de subsistência de ambos até que ele consiga se tornar, por intermédio de Conrado, auxiliar na livraria. Quanto a Rafael, ele primeiramente trabalha no bufê; em seguida, tenta a carreira de auxiliar de mercado, e se cansa por ter de estudar e trabalhar. O mesmo acontece quando tenta ser entregador de pizza e os colegas lhe pregam uma peça ao enviá-lo, com uma pizza em formato de coração, a uma academia somente de homens que tomam a entrega de um pedido não realizado como ofensa. Segue, então, para o trabalho de entrega de roupas em uma lavanderia:

Meu irmão, Rafael, também achava positivo trabalhar, principalmente porque descobrira sua vocação: entregas. Não demorou muito para ele encontrar uma nova oportunidade, agora numa lavanderia. Estava de novo envolvido com levar e trazer coisas, dessa vez esperava não ter de enfrentar cães raivosos ou clientes brutamontes (RODRIGUES FILHO, 2010, p.78).

Enquanto isso, Edgar se esforça para ser um bom trabalhador na livraria. As sessões de leitura que faz para Conrado surtem resultado, e cada vez mais ele atrai compradores para a livraria:

Recomendação funciona muito nesse ramo. Os clientes retornam, perguntam por outros títulos, por autores que conheceram e de quem gostaram. Todos querem repetir boas experiências. E, assim, íamos nós, da Livraria Miscelânea, tentando satisfazer os desejos do cliente que poderia estar em qualquer outro lugar, como em outra livraria, por exemplo. Mas ele estava ali, comprando experiências concentradas numa boa história para ser consumida em uma ou duas semanas (RODRIGUES FILHO, 2010, p.44).

A lógica do capital opera até mesmo nesse pequeno espaço, pois o conhecimento de Edgar acaba servindo a uma finalidade monetária, não só para o dono da livraria, que lucra mais com o capital cultural de funcionário, mas para o próprio Edgar, que se destaca à medida que as vendas da livraria aumentam, e ele recebe do dono a proposta para se tornar vendedor. Aprende, logo no início, que as relações humanas sofrem interferência direta dos interesses movidos pelo capital:

Marco viu em mim um denominador comum, um fator matemático de redução de seus ganhos, na medida em que até aquele momento não dividia com ninguém a comissão de vendas do movimento total da loja. De qualquer modo, do jeito que fosse, para melhor ou para pior, eu modificaria a ordem das coisas naquele lugar. Isso me tornou, de uma hora para outra, um alvo a ser abatido, o mais cedo possível, para não criar raízes e vingar no campo fértil que Marco julgava ser só dele (RODRIGUES FILHO, 2010, p.59-60).

O resultado da vingança arquitetada por Marco é a demissão imediata de Edgar, que passa, então, a se dedicar cada vez mais aos encontros com Conrado, com quem aprende sobre literatura e sobre formas de ver o mundo. Para o protagonista, os encontros representam não somente a chance de adquirir experiência de leitura e erudição, mas também de aprender sobre literatura e sobre o trabalho de escrever. A dinâmica familiar entre ele e Rafael funciona porque, quando um deles falha em prover o sustento, o outro de alguma forma o faz, o trabalho colaborativo consegue manter a harmonia onde não dá disputas de interesse ou desafetos.

A situação familiar na casa de Carla é falha: tal como na casa de Edgar e Rafael, a mãe está ausente. A diferença reside no fato de que a mãe de Carla não morreu, mas saiu de casa para perseguir o sonho de ser atriz, o que tornou Tadeu um homem melancólico, obcecado por reencontrar a ex-mulher e perseguido pela ideia de ver a filha crescer e sair de casa, tal como a mãe o fez. Como forma de tentar compensar materialmente a ausência da mãe, a jovem mantém a ordem do espaço doméstico:

No apartamento de Tadeu, no bloco 34 do Jardim do Céu, reinava a mais perfeita ordem, um espaço dominado pela influência feminina da filha, Carla. A sala tinha móveis baratos, mas de bom gosto, confortáveis, com destaque para a estante com o aparelho de som e seus CDs preferidos. Na cozinha bem equipada havia uma pequena mesa para as refeições; sobre a pia, pratos e talheres brilhavam, de tão limpos, revelando os cuidados de Carla em manter a casa como forma de compensar a ausência da mãe (RODRIGUES FILHO, 2010, p.12).

Isso não torna a relação que ela tem com o pai muito estável e tampouco apazigua o seu próprio espírito para que seja diferente da mãe e não queira sair de casa. Eventualmente, Tadeu – o mantenedor de uma casa onde somente ele trabalha – conhece uma moça que se parece com Letícia, sua ex-esposa, e acaba se envolvendo com ela. Do relacionamento de Larissa, a nova namorada, com a filha, decorre o convite para Carla frequentar a academia de dança de uma amiga de Larissa. Tadeu, porém, permanece ressabiado com a forma como a filha age. Numa noite em que as leva para jantar, expressa o incômodo para Larissa quando Carla pede licença para atender uma chamada no celular:

As moças estavam com fome, uma pizzeria resolveria a questão. Carla comeu duas fatias quase as engolindo inteiras e pediu para sair da mesa, precisava usar o celular com privacidade.

– Não sei pra que essa história de privacidade – resmungou Tadeu, contrariado, enquanto dava cabo de uma fatia de calabresa. – Pra que tanto segredo?

Larissa respondeu, apaziguadora:

– Sua filha é adulta, só você ainda não vê isso... (RODRIGUES FILHO, 2010, p.77).

Na comunidade do Jardim do Céu, privacidade é quase nula, dada a falta de espaço e as relações próximas em apartamentos apertados e espaços públicos inexistentes. A exigência de Carla para manter sua privacidade vai contra a lógica do espaço em que cresce, e a sentença de Larissa a Tadeu sobre o fato de Carla ter crescido é para ele um alerta de que a situação está sujeita a mudar e que, a partir do momento em que uma jovem cresce, suas decisões escapam ao controle do pai. Esta é, na verdade, uma relação familiar relativamente estável e amorosa, para a qual Larissa contribui, e cuja desestabilização ocorre somente quando Tadeu descobre que Carla está dançando profissionalmente. Sendo assim, mantém uma estrutura familiar na qual Larissa desempenha o papel substituto da mãe e intervém nas relações conflitantes entre pai e filha, quando o momento é propício.

A situação familiar mais harmoniosa do conjunto habitacional se encontra na família dos professores Paladino e Matilde, cuja filha, Gabriela, namora Rafael e cursa o ensino médio. Com uma formação escolar e uma profissão voltada à área da educação, os pais de Gabriela conseguem manter um padrão de vida relativamente privilegiado quando comparado ao restante.

A personalidade de Paladino corresponde ao nome – que chega a ser um clichê – da personagem. Na escola, é coordenador educacional e toma medidas drásticas para proteger

seus alunos, como até mesmo aceitar manter um aluno jurado de morte dentro da escola como alternativa a soltá-lo após a aula e vê-lo arriscar ser morto. No Jardim do Céu, ele luta para realizar a inclusão digital dos jovens e percorre, com seu plano, uma série de entidades públicas e privadas em busca de patrocínio para obter verba para a compra de equipamentos e assinatura de banda larga. Para ele, a inclusão digital significa uma porta de entrada na era computacional para que possam se informar e usar o computador como ferramenta auxiliar em sua educação, ao mesmo tempo em que servirá como entretenimento doméstico que impedirá os jovens de saírem às ruas em busca de formas ilegais e/ ou perigosas de entretenimento. No entanto, como vem a aprender, a obtenção de patrocínio é inviável, e acaba ele mesmo comprando um computador portátil e assinando uma conta de banda larga, para mostrar aos síndicos dos outros blocos do conjunto as possibilidades que uma iniciativa como esta traz à população.

Nem só de sonhos, porém, pode viver o homem, e acautelamento não é o forte de Paladino, que por imprudência ou vaidade acaba se tornando avalista de uma compra de equipamentos para todos os outros interessados, cujos cadastros financeiros não estão “em ordem”. Como o leitor pode esperar, as contas não são honradas e ele se vê na obrigação de honrar compromissos com os quais se comprometeu ao se tornar avalista. A solução vem de onde ele menos espera: a filha Gabriela e o namorado Rafael, ambos à espera de um bebê, decidem abrir uma empresa e, com a estrutura financeira com a qual contam, podem agora ajudar aos pais da garota.

Empreendedorismo é, como veremos, um princípio em *Jardim do céu*. Para Rafael e Gabriela, vem na forma de uma empresa de motoentrega:

Aquele sábado não era importante só para Carla e seu grupo de dança. Rafael e Gabriela também tinham algo a me dizer. [...]

– Eu e a Gabriela vamos abrir uma empresa.

A “insanidade” de Conrado, pelo visto, estava se espalhando rapidamente. Deixei que ele se manifestasse por completo antes de fazer qualquer comentário. [...]

– A nossa ideia é abrir uma cooperativa de motoentregas. O que você acha? Meu instinto de proteção falou mais alto.

– Isso não é perigoso, Rafael? Todos os dias a gente ouve falar de acidentes com motoqueiros. Não sei se isso é uma boa...

– É justamente aí que a nossa empresa vai ser diferente das outras desse ramo. Vamos atender aos pedidos que não tenham urgência urgentíssima, como é a maioria das entregas do mercado.

– Mas, se a maioria dos pedidos é assim, você acha que manterá a empresa com um volume tão pequeno?

– Pode ser que seja pequeno, no começo, mas os motoqueiros vão querer trabalhar nesse esquema justamente por ser o mais seguro. Com o tempo, todos verão que a pressa é inimiga da perfeição, e, nesse ramo, ela é assassina.

Eu achei aqueles argumentos muito convincentes, ainda mais que a empresa estava sendo criada sobre dois fortes alicerces: segurança e cooperativismo, que é um jeito de repartir de maneira mais justa os custos e os lucros entre os trabalhadores (RODRIGUES FILHO, 2010, p. 121-2).

Esta decisão parece ser, particularmente, um tanto inverossímil na narrativa: Rafael é o único de todos os jovens a quem a idade é explicitamente dada: 16 anos ao trabalhar no supermercado. O tempo decorrido, a contar pelos meses de Jonas, o bebê de Pamela, não passa de alguns meses e, assim, além de ser menor de idade e não poder dirigir, há a dificuldade de abrir empresa com a documentação necessária. Além disso, certamente a lógica empregada pelas personagens para a empresa não obedece à lei do mercado e segue, como em grande parte da narrativa, um idealismo exacerbado, pois num mercado competitivo como o das grandes cidades, o ramo de entregas é medido pela rapidez com que se cumprem os prazos. Esta necessidade sobrepõe-se a valores como segurança, ainda que fundamental, por exemplo. Mesmo assim, a iniciativa demonstra por trás dela a ideologia norte-americana do *self-made man*, isto é, da mobilidade social ser possível a partir da iniciativa, do trabalho e da disciplina de um homem, independentemente do meio em que trabalhe e dos obstáculos que encontre.

O mesmo princípio idealista parece reger o futuro de Carla que, no início da narrativa, diverte-se com os amigos ao som da música funk em seu apartamento, dançando e rebolando, e no final, na academia de dança, após sua primeira apresentação de balé, vê seu futuro selado:

Um dos bailarinos se aproximou.

– Carla, você não tem ideia de quem veio só pra ver você... – e a carregou para junto de um grupo com o qual a coreógrafa recebia uns senhores engravatados.

Tadeu fez cara de quem não entendeu nada. Larissa veio em seu socorro.

– São representantes de uma companhia de balé internacional, Tadeu. Sua filha vai mesmo ganhar o mundo e você não vai poder fazer nada a respeito. Como eu disse, os pais ficam, os filhos ficam (RODRIGUES FILHO, 2010, p.127-8).

O narrador explicita que os “senhores engravatados” vieram “só pra ver você”. Embora não seja algo impossível de acontecer, a forma como o enredo estrutura a narrativa e

ausência de um trabalho maior com a personagem Carla se faz sentir, para que o leitor possa de fato crer na verossimilhança da cena. Resta nela, ainda, o mesmo idealismo que vemos na abertura da empresa de Rafael e Gabriela, ou no desejo de Paladino de oferecer educação digital aos moradores do Jardim do Céu.

Nenhuma estrutura familiar do livro apresenta, entretanto, uma situação mais difícil de convivência do que a da família de Pamela, a amiga grávida de nove meses:

Pamela vivia com a mãe, Noemi, e Gedeão, seu padrasto, um homem rude e beerrão. Noemi era costureira e ficava quase o tempo todo dando pedal na máquina, sempre atrasada com as costuras que as freguesas do bairro encomendavam (RODRIGUES FILHO, 2010, p.13).

A dificuldade de convivência se dá, primeiramente, por falta de espaço físico. Concebido para uso doméstico exclusivo, um apartamento popular não dispõe de espaço para que se possa, com boa distribuição e uso do espaço, manter uma sala e um negócio próprio no mesmo espaço. Mesmo assim, Noemi mantém a máquina de costura na sala, junto ao sofá e ao rack com a televisão. Há dificuldade para executar seu trabalho da costureira na medida em que a máquina a motor gera ruído e não permite que seu marido assista aos programas. Por isso, ela se vê obrigada a parar o trabalho na máquina e costurar à mão, o que atrasa o trabalho e, por consequência, a entrega e, finalmente, o pagamento pelo serviço. Economicamente, torna-se um problema, e o sustento, que advém desta atividade, se vê comprometido. Mesmo assim, Noemi não desiste porque é no serviço que encontra fuga para os problemas enfrentados diariamente em casa.

O mundo de Noemi se resumia ao cerzido. Recuperava uma calça com etiqueta de marca conhecida, mas de procedência e qualidade bem duvidosas. Valia mais a pena pagar por um serviço pequeno – remendo, reforço na costura, troca de zíper – do que comprar uma calça nova, na certa de qualidade e procedência ainda mais duvidosas.

O serviço de costura, no entanto, tinha procedência. Noemi distribuíra seus santinhos pela vizinhança logo que se mudara para o Jardim do Céu. Neles, o endereço de sua oficina de costura e a promessa de fazer tudo, de pequenos consertos rápidos a feitos exclusivos (RODRIGUES FILHO, 2010, p. 63).

Quanto ao nascimento de Jonas, o problema começa no momento em que Pamela entra em trabalho de parto em uma noite chuvosa. Com boa vontade, o taxista Tadeu transporta Pamela e Noemi ao hospital, mas a cidade está congestionada devido ao temporal, e a criança

nasce no táxi, em meio ao tráfego parado – não sem a fortuita ajuda profissional de dois médicos que Carla, acompanhante, encontra ao sair sob a chuva torrencial batendo nos vidros os carros. O idealismo do narrador, aqui figurado pelo protagonista Edgar, mais uma vez é fortemente marcado na cena, que se resolve de modo muito rápido e sem maiores complicações.

Após o nascimento de Jonas, as dificuldades aumentam por conta da cor da criança. Ele é um bebê negro, filho de uma mãe parda, e cujo pai seria, supostamente, um traficante encarcerado de alcunha Polaco, e que é albino. Claramente, o bebê não é do criminoso, e resta saber quem é o pai. A segunda alternativa revela a outra grande dificuldade da família de Pamela:

Pamela não tinha coragem de contar para ninguém o que acontecia naquele quarto toda vez que o padrasto bebia além da conta.

Gedeão visitava o quarto da enteada quando bem entendia e Noemi não podia reclamar de nada; seu silêncio fora comprado havia muito tempo com ameaças e algumas pancadas.

Pamela não tinha como evitar. A mãe aceitava aquilo com resignação. Ela admitia aquelas incursões obscenas por temer que um dia a mãe a culpasse por uma eventual separação daquele que, bem ou mal, era o homem da casa. Quando Pamela ficou grávida, Gedeão se rejubilou como um pavão, embora soubesse que Polaco também estivera aproveitando suas raras oportunidades antes de ser enjaulado numa penitenciária, que de segurança máxima tinha muito pouco. Daí vinha toda surpresa com a cor da pele de Jonas; nem ele nem muito menos o albino Polaco poderiam ter tingido de negro aquele moleque.

Pamela teria de dar muitas explicações, mas por hora bastava que mantivesse a boca fechada (RODRIGUES FILHO, 2010, p.86).

A descrição da dinâmica familiar vivenciada na família de Pamela parece ser a pior de todas as apresentadas no enredo multinuclear. No entanto, é também a mais verossímil, e deixa claro que, para aquela adolescente e sua, a vida havia se tornado difícil havia muito tempo, sem que ela visse saída para o abuso e a provável reincidência de pedofilia ocorrida em sua casa, perpetrada pelo padrasto. Não bastasse a falta de seu pai, a falta de recurso, de educação formal e de dinheiro para pagar contas e alimentar a todos, há a violência doméstica de uma mãe que apanha do marido, o abuso sexual que sofre e seu relacionamento com um criminoso. Ainda permanece um mistério a origem da cor da criança, a quem Polaco ordena que verifiquem enquanto ele está preso. Ninguém, porém, deseja dizer-lhe a realidade, de modo que, quando consegue fugir do presídio, vai a busca de Pamela e da criança. A fuga de Polaco ocorre graças ao suborno de um dinheiro produto do roubo que seus comparsas Milico e Marreta realizam na casa do dono da livraria em que Edgar trabalhava – uma clara vingança

do narrador pela injustiça sofrida, de acordo com o que ele mesmo narra no livro. De toda forma, a identidade do pai da criança é dramaticamente revelada quando Polaco está prestes a atirar na garota:

– Calma, filho, a mamãe está aqui...
 – É isso mesmo.., A mamãe está aqui... – Polaco imitou o jeito de Pamela falar. – E o pai, onde está? – Apontou o revólver perigosamente na direção de Pamela e da criança. – Vamos, diga logo, ou ativo em vocês agora mesmo... ONDE ESTÁ O PAI DESSA CRIANÇA?
 Marreta abriu a porta com um chute. Ao ver Polaco com a arma em punho, não hesitou.
 – O pai? Está aqui! – e disparou seu revólver.
 Foi um tiro certo no peito de Polaco, que caiu sentado com os olhos vidrados, estupefato diante da surpresa. Deu um suspiro e caiu sem sentidos ao lado do berço de Jonas, que nessa altura berrava a plenos pulmões.
 [...] Noemi e Pamela se abraçaram. Era uma despedida, mas em caráter provisório.
 Gedeão abriu espaço para Marreta passar. Para aquele negro forte, o peso do corpo de Polaco não era nada.
 – Pamela, vá em paz, nós tomaremos conta do menino. Espero que um dia você me perdoe.
 Com uma das mãos Pamela segurou a mala com a outra cumprimentou Gedeão.
 – Cuide bem da minha mãe e estaremos quites (RODRIGUES FILHO, 2010, p. 129-130).

A cena apresenta uma solução novamente simplificada para a dificuldade do enredo, porquanto não só Marreta saía ileso do homicídio quanto Pamela abandona o filho para a mãe cuidar até que possa buscá-lo, e finalmente – o que nos parece mais complicado –, em companhia do homem que a havia repetidamente estuprado, a quem ela acaba perdoando, contanto que “cuide bem da minha mãe”. A cena se torna plausível na medida em que o narrador recorre à demora para a chegada da polícia na periferia e que o leitor subentenda o provável desejo de Pamela de não causar inimizade ou dar motivo para que Gedeão represente uma ameaça à integridade não só de sua mãe, mas de seu filho.

O empreendedorismo não existe, neste núcleo, somente por iniciativa de Noemi. Ao fugir com Marreta, cujo nome o narrador revela ser Mário, Pamela e ele abrem uma microempresa empreiteira para demolições:

Pamela o observava ao volante de uma caminhonete. Nas portas e na traseira do veículo estava pintado com letra rebuscada: “Marreta Demolições Ltda. – Botamos qualquer coisa abaixo”.

[...]

O agora próspero empresário e empreiteiro Marreta, ou Mário, com Pamela fazia questão de chamá-lo, retirou-se, apressado, para voltar em quinze minutos devidamente vestido e perfumado para acompanhar a esposa até o Jardim do Céu (RODRIGUES FILHO, 2010, p. 132-3).

Há elementos positivos não só pela mobilidade social, porque Mário se torna um empresário “próspero” – reafirmando, pois, a presença da ideologia do *self-made man* –, mas porque ele se torna uma personagem redimida de seus crimes de roubo e homicídio sem que para isso seja julgado pelo sistema judiciário.

Dos casos apresentados, nenhum representa mais a questão da mobilidade quanto o do protagonista. Edgar é a figura do trabalhador humilde que, por meio do estudo e do interesse pela leitura e pela literatura, atinge um *status* social e profissional mais elevado. Na relação com o Conrado, menciona e discute a leitura de algumas obras clássicas da literatura universal. O início se dá pela leitura de *Moby Dick*, de Herman Melville. Desta leitura, retira a comparação alegórica do nascimento do menino Jonas à história bíblica de Jonas e a baleia. Em seguida, parte para a leitura de *Através do espelho*, de Lewis Carroll. A cena de discussão sobre o romance abre para a personagem um mundo de possibilidades:

– Pra você, Edgar, o que significa “atravessar o espelho”?

A pergunta me pegou de surpresa, não estava preparado para dar uma resposta à altura de um leitor experimentado como Conrado. Aquele não era o primeiro livro em nossa relação, já havíamos criado certa confiança mútua; assim, fui colocando para fora o que vinha dentro de mim, mesmo sem muita preparação.

– Atravessar... Atravessar o espelho... É como dar um passo num rumo determinado, é tomar uma decisão sem retorno. É encontrar com a verdade. Estou errado?

O sorriso de Conrado me mostrou que não.

– Não é uma questão de certo ou errado, mas de interpretação. É isso que vale na literatura, como o leitor sente aquilo que lê. Não há dúvida, você é uma dessas pessoas que *sentem* o que leem, Edgar.

Eu gostei do elogio e continuei a expor esses sentimentos que não conhecia ou verbalizara antes.

– O espelho, pra mim, é o conhecimento, a literatura. Por meio dela o escritor observa os personagens, reflete os seus pensamentos, seu modo de ser, o que há de belo e feio. É nesse espelho que mostra a verdade do que ele vê, sobre a vida que observa.

– É isso mesmo, Edgar! – exclamou Conrado, eufórico. – Você deveria escrever. As palavras fazem parte da sua melhor forma de expressão. Você daria um espelho e tanto... (RODRIGUES FILHO, 2010, p.38-9).

O que Conrado pergunta não é literal. A alegoria revelada por Edgar é a uma leitura na direção das possibilidades de interpretação que o texto de Carroll oferece ao leitor, embora a análise de Edgar simplifique e coloque um julgamento de valor do que vê como verdade e não como possibilidade. Ao enunciar que o espelho “mostra a verdade do que ele [personagem] vê”, ele passa ileso pelo conceito de verdade enquanto falsa consciência, e julga que haja, de fato, uma verdade pela qual todos devem se pautar. Se assim fosse, a “verdade” de Bentinho em *Dom Casmurro*, por exemplo, seria válida para todos os leitores taxativamente decidirem, de forma unânime, contra ou a favor da traição de Capitu. Dito de outro modo, a mensagem do protagonista, tida como certa, passa despercebida numa leitura ingênua e superficial, que não questionaria este aspecto. Isso não significa, porém, que o discurso não penetre no imaginário do leitor e reafirme o clichê de um conceito a ser desconstruído.

O aspecto mais relevante do processo de “troca” entre Conrado e Edgar reside, porém, no aprendizado do rapaz. Conrado desempenha o papel de transmissor e de questionador de conceitos e de informações, de forma que Edgar construa, com sua erudição, seu capital cultural (BOURDIEU, 1997). Em última instância, sendo Edgar hábil com as palavras, e uma vez estimulado por Conrado, este capital cultural será, primeiro, colocado em forma material sob forma de livro:

– Terminei de escrever o livro! – disse a Conrado assim que o instalei de volta à sua poltrona preferida em seu apartamento. – Essa era a surpresa que eu tinha pra você.

Conrado ficou contente, embora dolorido dos hematomas e do galo enorme na cabeça.

– Que bom! Tenho uma surpresa para você também, Edgar.

Eu fiquei ali, diante dele, como uma criança prestes a ganhar um brinquedo novo. Mas o que me foi oferecido era muito melhor.

– Primeiro: quero convidá-lo para ser meu sócio numa nova editora. – Aquilo já serviria para mim, mas havia mais. – Segundo: o livro de estreia dessa nova editora será o seu, Edgar. O que você acha?

Eu não sabia o que dizer, quase desabei ao ouvir aquilo (RODRIGUES FILHO, 2010, p.115).

Esta parece ser a iniciativa empreendedora mais ousada do livro, em parceria com um profissional experiente no ramo, e cujo produto material seja o livro escrito por Edgar. Somente o feito de, primeiramente, escrever um livro e, em segundo lugar, publicá-lo, representaria no universo dos moradores do conjunto habitacional Jardim do Céu uma

mudança de *status* social, um fenômeno que reconheceria o esforço de aprendizado do protagonista, bem com seu trabalho de escrita e reescrita de seu material literário. No entanto, o livro não é somente a representação de seu empreendedorismo, de sua trajetória e de sua mobilidade social, porquanto seja a materialização de seu capital cultural: ele é também um produto feito com o objetivo de se transformar em dinheiro.

Aquele era o Conrado que eu conhecia, meio exagerado, apesar de cego, um visionário. Pensando bem, era mesmo uma boa ideia garantir a adesão dos moradores do bairro. Um livro é um produto como qualquer outro e precisa de uma estratégia comercial para ter boas vendas. A editora também precisava de um nome marcante, para ser lembrada e bem recebida pelo público (RODRIGUES FILHO, 2010, p. 116).

O livro de Conrado é um metatexto com o livro que está nas mãos do leitor; é uma narrativa do dia a dia dos moradores do conjunto habitacional e, por isso, é batizado de *Jardim do céu*. Assim, o aspecto “visionário” mencionado pelo narrador se deve ao título do livro e à atração que exercerá sobre os moradores do condomínio que, prestigiados, interessar-se-ão pela compra do produto, para dizer o mínimo. A transformação do capital cultural em capital é explicada por Bourdieu:

[a] acumulação de *capital cultural* desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo naquelas famílias possuidoras de um *capital cultural* tão sólido que fazem com que todo período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p. 86).

Não é à toa, pois, que a relação estabelecida entre Conrado e Edgar é uma substituição da relação entre o pai não conhecido de Edgar e o filho que Conrado jamais teve:

Conrado teve sorte. No quarto do hospital, com a cabeça enfaixada, ele fez questão de inocentar Gedeão.

[...]

– Se acontecesse algo com você, Conrado, jamais me perdoaria. Você é o pai que eu nunca tive.

Conrado abriu um sorriso, cheio de orgulho.

– Você também é um filho que eu nunca tive, Edgar, mas não precisa se lastimar por algo que não aconteceu. Deixe Gedeão para lá e me conte como está o livro (RODRIGUES FILHO, 2010, p.112-3).

A editora, por fim, no mesmo espírito de resgate de ligação com os elos que motivaram o surgimento do produto, chamar-se-á *Íris* para homenagear a mulher cujos originais do texto foram recusados por Conrado quando era proprietário da editora anterior. Não sem recorrer ao clichê, num assomo de revolta pela recusa de Conrado, *Íris* havia discutido com o editor dentro do carro em que estavam, tendo causado o acidente que a vitimou e que tirou a visão de Conrado. Em termos de ligação do elo de origem e do produto gerado, *Íris*, a mulher, está para *Iris*, a editora, assim como o conjunto habitacional Jardim do Céu está para o livro intitulado *Jardim do céu*.

O desfecho de *Jardim do céu* encerra um círculo, culminando na realização do sonho apresentado no início do livro: ali na mesma livraria em que trabalhou servindo no bufê e depois foi ajudante e vendedor, está Edgar, autor em lançamento de seu livro, prestigiado pela comunidade do conjunto habitacional Jardim do céu.

A literatura juvenil representada por *Reviravolta* e por *Jardim do céu* vem à baila para discutirmos alguns aspectos essenciais deste gênero. Eles dizem respeito ao desaparecimento da infância na contemporaneidade não por uma escolha das personagens, mas pelo contexto de classe e de outros traços pertinentes em casa um dos casos.

Para Luke Napier, o processo de adoecimento da mãe e decorrente morte é o clímax de um processo de amadurecimento causado, primeiramente, pela própria condição de classe trabalhadora, na qual a mãe precisa sustentar os filhos por não contar com um pai que a auxilie na tarefa. Em seguida, há a desestrutura familiar, dada pela falta do pai ou de uma figura paterna que compartilhe com Patty a responsabilidade sobre os filhos. Finalmente, ela se dá pela sua posição de filho mais velho cuja mãe conta com ele para proteger o irmão caçula. Soma-se à questão de classe, à falta do pai e ao papel de “pai” substituto do irmão o processo de assimilação, aceitação e convívio com a homossexualidade de seu tio Stuart. Diante destes traços, sua infância se perde por completo, e Luke se torna um adulto antes do tempo.

De forma semelhante, a condição de classe trabalhadora já é dada como pressuposto em *Jardim do céu*. Do mesmo modo, há em quase todos os casos, exceto o de Gabriela, a desestrutura familiar e a luta pela manutenção dos elos que ligam cada núcleo de parentes. A figuração da criminalidade, traduzida em violência física doméstica, tráfico de drogas, assalto,

roubo, homicídio e abuso sexual é fator determinante, dentre os outros, para especificar a “inexistência” da condição de infância ou mesmo de adolescência plena na vida desses jovens cujo desafio é posto pelo autor como a superação do obstáculo por meio da mobilidade social, obtida por meio do empreendedorismo – este baseado no conceito de *self-made man*. Neste livro, cada um dos personagens obtém sucesso em galgar um degrau na escala social porque eles abrem o seu próprio negócio. Em nenhum caso, o trabalhador assalariado obtém sucesso. Paladino e Matilde são professores e a única tentativa de crescimento de ambos visava à aquisição de capital cultural, e não de capital monetário. Por isso, de forma bastante coerente, eles falharam no projeto. Gabriela trabalha primeiramente como caixa de uma farmácia e sofre assédio sexual de um cliente assíduo do estabelecimento. Por isso, ela é culpabilizada pelo acontecimento, em vez de ser tratada como vítima. Sua saída para melhorar a vida não está na escola noturna que cursa, mas na abertura, com Rafael, de uma empresa. Noemi sustenta a casa com a costura e sua filha Pamela abre uma empresa de demolições com o namorado, que antes era um criminoso. Tadeu é taxista independente e sua filha Carla está prestes a se tornar bailarina de uma companhia de dança internacional. Edgar não se mantém como empregado da livraria por culpa de trapaça de Marco e de preconceito de Bernardo, dono da loja, mas retorna ao local como bem estabelecido sócio de uma editora e autor de livro.

Com exceção do caso de Edgar, que já não frequenta a escola (e não é dado ao leitor saber quando a frequentou e se concluiu seus estudos ou não), todos os outros não dependem da educação formal para saírem de sua condição. Na realidade, ela parece ser uma falência na lógica da história, porquanto os detentores da condição de ensinar – os professores Matilde e Paladino –, falham no projeto de crescimento que empreendem. No final, num lugar em que a classe trabalhadora habita e não dispõe de direitos básicos, como lazer e, para muitos, educação, a lógica do capital subsume a todos por meio de uma ideologia de crescimento que tem sucesso conquanto descarte os obstáculos que o enredo desconsidera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é fruto de um questionamento constante realizado ao longo de nossa experiência escolar e acadêmica: em um mundo multifacetado, em que as várias mídias insistentemente proclamam a condição de igualdade de oportunidades e a possibilidade de as pessoas melhorarem a condição de vida diante da aparência – o ter – em detrimento do conhecimento – o ser –, como figura na literatura voltada para o público infantil e juvenil a criança pobre, que não tem dinheiro e, muitas vezes, não dispõe de recursos materiais básicos ou mesmo de uma família que a crie? Na verdade, em que medida esta criança e este jovem são representados na literatura a eles destinada?

Uma vez dada como pressuposto a representação de infância de uma criança que conte com todos os recursos humanos, materiais, psicológicos e culturais necessários à sua formação, compreendemos que era necessário aprofundarmos nossa reflexão e, assim, chegamos à hipótese de que a história da literatura infantil e juvenil, embora tenha sido iniciada em vários países da Europa – com destaque para a Alemanha e para a França –, testemunhou o surgimento do conceito e da representação da infância da classe trabalhadora na Inglaterra, berço da Revolução Industrial, e que justamente pela necessidade da especialização da mão de obra, órgãos governamentais, de organizações religiosas e de saúde abriram espaço para essa infância e sua representação. Mais ainda, entendemos que a consolidação desse conceito se deu paulatinamente, através de todo o período da revolução e que, somente na era vitoriana, ela viria a ser plenamente representada, fosse para o público adulto, fosse para o público infantil.

Do caldo de mudanças, o século XIX viria a consolidar a imagem de uma criança cuja infância e inocência deveriam ser protegidas a todo custo, e isso envolveria não permitir a ela o acesso a questões que envolvessem falta de recursos materiais, desestruturação familiar, qualquer tipo de violência, morte e questões relacionadas à sexualidade. Em suma, cristalizava-se a figuração da infância da criança burguesa. Finalmente, formulamos a hipótese de que o século XX, dadas as condições de evolução social, cultural, econômica e tecnológica, viria a testemunhar a desconstrução do conceito de infância como Rousseau e os românticos haviam formulado – a da criança em comunhão com a natureza e seus valores de inocência, saúde plena e integridade – e que, portanto, a representação da infância se aproximaria do conceito de Locke, segundo o qual a criança deve ser preparada para assumir, o mais cedo possível, seu papel na sociedade adulta.

Durante a trajetória de construção e desconstrução da representação da infância da classe trabalhadora, compreendemos que a literatura infantil e juvenil, por questões ideológicas, políticas, didáticas e econômicas promoveu, predominantemente, a figuração da infância sacralizada (ZELIZER, 1985), mas que, ainda que houvesse períodos de ausência ou o esforço para minimizar e/ ou ocultar a figuração da infância da classe trabalhadora, ela ocorreu pontualmente, em obras de grande representatividade, algumas das quais descansam nas prateleiras do cânone.

Assim, com o intuito de compreender em que momento a literatura promoveu ou ocultou a figuração da infância da classe trabalhadora, procuramos realizar um mapeamento literário e histórico dessa literatura tanto na Grã-Bretanha quanto no Brasil, país de onde partiu este trabalho investigativo, de forma a corrigir nossas pressuposições ou confirmá-las, e finalmente entendermos o *status* atual dessa representação na literatura infantil e juvenil contemporânea. Dessa forma, a pesquisa deveria basear-se em alguns elementos básicos definidores da representação, tais como classe, infância e trabalho em face de elementos como espaço (urbano ou rural), momentos lúdicos, com jogos e brincadeiras, e educação formal. Sempre que possível, elementos básicos como família e sexualidade também foram investigados, principalmente no tocante à literatura juvenil.

No Capítulo I, procedemos à investigação histórica e sociológica que viria a fundamentar as bases conceituais do nosso trabalho. Ao longo do capítulo, explicamos como e quais crianças trabalhavam, quais eram os conceitos de infância vigentes em cada época e o processo de transição de tais conceitos, de acordo com interesses que, em última instância, atendessem ou ao chão de fábrica, ou à igreja – e, muitas vezes, a ambos. A análise dos poemas de William Blake sobre os limpadores de chaminé demonstrou que a literatura procurava ser um instrumento de denúncia social. Também investigamos os tipos de trabalho realizados pelas crianças e o processo de surgimento da escola para a classe trabalhadora, bem como todo o esforço político e religioso para fazer valer a educação dos pequenos operários. Isso implicaria a redução da jornada de trabalho, auxiliaria na redução da natalidade e, na aurora do século XX, com o movimento higienista, diminuiria a taxa de mortalidade infantil, ao mesmo tempo em que aumentaria o nível de escolaridade dos empregados. Na Grã-Bretanha, estavam postas as bases para a representação da infância, propagada então por Charles Dickens em várias personagens infantis em seus romances, e da qual selecionamos *David Copperfield* porque, como vimos, o protagonista dá a impressão de ser uma criança “pobre” que luta para promover sua mobilidade social, mas na

verdade nunca transgride sua classe, nem abandona a visão humanista ou os valores morais e religiosos inerentes à sua criação, até que tenha passado por todas as vicissitudes.

No Capítulo II, procuramos mostrar quanto os primeiros vinte anos do século XX foram definidores da literatura infantil e juvenil para a Grã-Bretanha e, também, para o Brasil, que então começava a cursar o caminho de criação literária voltada a esse público em vez de apenas importar material diretamente de Portugal. É bom sempre lembrar que, naquele período, o material literário aportava no território vindo diretamente daquele país. Ao mesmo tempo em que o Brasil se tornava uma República, a Grã-Bretanha perdia força nas colônias, com especial atenção para a Índia. Some-se a estes fatores a ampla publicação de contos de fadas, contos populares, *chapbooks* – a literatura popular britânica, vendida nas ruas ou de porta em porta –, e finalmente a ampla gama de livros de fantasia e de fábulas, dos quais Beatrix Potter é somente um exemplo.

Herdeira de forte tradição literária e política, a Grã-Bretanha encontrava-se em estágio avançado no gênero literário voltado ao público infantil e juvenil e publicou as obras que analisamos. Do material, realizamos uma análise comparativa de *Kim*, de Rudyard Kipling, e de *O jardim secreto*, de Frances Hodgson Burnett, nascida e criada na Inglaterra até sua adolescência. A análise nos mostrou que os protagonistas de ambos os romances, considerados canônicos, ressaltam o conceito romanceado da infância e da criança ligada à natureza, mas não descarta o conflito entre classes e a figuração da classe trabalhadora, tanto na figura de Martha Sowerby, de sua família e de Ben Weatherstaff, em *O jardim secreto*, quanto na figura do próprio Kim, que viria a ser funcionário do governo britânico. Também entendemos que, embora pertençam a uma classe superior quando comparados à classe trabalhadora de serviços, bem como a de castas, e que ambos tenham nascido de pais britânicos em território indiano, ambos pertencem a uma classe intermediária que não os coloca em posição de senhorio, porquanto Mary é agregada no solar de Misselthwaite, onde o primo Colin é o senhor quando o tio não está, e Kim é filho de irlandeses e, portanto, pertencente à classe “baixa” na categoria de *sahibs*. Mesmo assim, Kim é exemplo de que a disciplina e a educação podem conformar um jovem aos interesses políticos e econômicos da nação, e vai ao encontro dos valores propagados, por exemplo, pelo então nascente movimento do escotismo, bem como ao encontro dos interesses de formação de contingente militar que viria a servir na guerra.

Em seguida, a análise de *Os meninos e o trem de ferro* mostrou um raro caso de mobilidade social da classe média bem estabelecida e urbana para a classe trabalhadora. De forma semelhante, mediante a desestruturação familiar e a falta de recursos materiais, a mãe se muda para o campo, por questões econômicas, e se torna trabalhadora, valendo-se de sua erudição para com isso produzir

literatura folhetinesca e assim sustentar a família. Os valores de moral permanecem os mesmos para crianças que continuam, apesar de pobres, a manter sua inocência e seu elo com a natureza. Dito de outro modo, elas aprendem sobre a necessidade de comida, de remédio e de carvão – em suma, sobre a falta de recursos –, mas não deixam de ser educadas e de pensarem como as crianças que foram educadas enquanto classe média que eram em essência.

Saudade resume a série de valores ufanistas de uma República em formação, que desejava, sobretudo, povoar um território praticamente não ocupado e, assim, diante de interesses político-pedagógicos, foi o material que mostrou com maiores condições, no período anterior a 1920, tanto a ideologia empreendedora do lavrador auxiliado pelo governo quanto a figuração marginalizada da pobreza e da infância no romance. Isso não significa que não houvesse, naquela época, graves denúncias de trabalho quase escravo em fábricas de São Paulo, criminalidade nas ruas por parte de crianças e jovens, e prostituição. A mãe de Mário, protagonista do romance, chega a mencionar a violência urbana, historicamente relatada em artigos. Tal como os três primeiros livros do Capítulo II, *Saudade* é a celebração da figura da criança em contato com a natureza e as benesses da vida no campo.

Avançando no tempo, iniciamos o Capítulo III com uma breve descrição de fatos históricos de ordem social e econômica, tais como a Primeira Guerra Mundial, a invenção do cinema e a Depressão após 1929, que viriam a reafirmar o caráter nacionalista britânico, e no qual o livro *Ballet Shoes*, de Noel Streatfeild, é contextualizado. Em meio a uma profusão de material literário detetivesco, de aventuras ou didáticos, o livro sobre meninas adotadas que precisam trabalhar para garantir o padrão de vida que possuíam antes de as reservas financeiras deixadas pelo pai adotivo acabarem era certamente um apelo à disciplina, à perseverança, à frugalidade, ao altruísmo e à obediência. Em uma extensa narrativa sobre o trabalho e a educação, o narrador nos forneceu um exemplo de uma temporária mobilidade social para baixo, da classe média padrão para uma classe média-baixa ou quase trabalhadora, que procurava manter as aparências, salva pelas mãos amigas de hóspedes da casa, transformada em pensionato, e pela dona da Academia de Dança. Veremos, mais adiante, que a importância do desenvolvimento do enredo conferiu verossimilhança à obra, sem a qual os leitores da época certamente não teriam consumido o material literário. Na vida das irmãs Fossil, o princípio do trabalho, da disciplina e do empreendedorismo, base do discurso nacionalista norte-americano do *self-made man*, são fundamentais não somente para a manutenção das aparências, mas para a aquisição de erudição, sem a qual não teriam o capital cultural com que pudessem trabalhar e assim prover o sustento de uma estrutura essencialmente de classe média, com uma casa ampla,

empregos profissionais que não eram de chão de fábrica nem comerciais, e uma estrutura de empregadas e babá com que contavam para manter uma agenda de atividades digna da classe dominante ou, no mínimo, de trabalhadoras-mirins em treinamento que eram. Inicia-se, nesse período, o distanciamento entre a criança e o campo, para o qual as irmãs Fossil vão somente durante as férias, nos raros momentos lúdicos e de descanso.

No contexto brasileiro, os anos 1920 e 1930 foram profícuos para a produção lobatiana de um universo mirim no campo. O *sítio do Pica-Pau Amarelo* se originou com base em uma estrutura familiar e social herdeira da cultura escravocrata para lidar com material de fantasia e, a cada publicação, refletia o espírito visionário e empreendedor de seu autor para finalmente abarcar o planeta e a Via Láctea. Naquela época, predominou o silêncio de representação da infância da classe trabalhadora na literatura. Esta viria à cena somente na segunda metade do século XX – timidamente, nos anos 1970 e, de modo mais amplo, após o término do período regido pelo governo militar. Por esse motivo, o material mais próximo das questões abordadas em nossa pesquisa é o conto “Negrinha”, de Lobato, voltado ao público adulto e publicado em 1920, antes que ele se dedicasse à literatura infantil. A análise do conto revelou uma criança órfã e sem identidade própria, cuja infância ocorre brevemente durante o período de férias, quando sua “benfeitora” lhe concede um período de descanso numa vida de silêncio, semi-imobilidade, terror e tortura. Mesmo vivendo na área rural, ela não comunga com a natureza, porquanto sempre permanece dentro da casa, e não lhe é permitido fazer nada além de ficar parada ou trabalhar. Numa vida melancólica e sem sentido, as férias e os brinquedos conferem sentido à vida e ela se reconhece como criança e indivíduo, somente para que isso seja tirado dela. Dessa maneira, a infância se faz presente em “Negrinha” somente durante um curto e intenso período, após o qual a violência, a falta de liberdade, a desestruturação familiar e a quase falta de recursos materiais para sobreviver acabam por vencê-la, levando-a à morte.

O Capítulo IV teve a intenção de apresentar, em dois contextos históricos e geográficos diferentes, temas semelhantes, analisados para explicar como a lógica do capital opera na representação da infância da classe trabalhadora. Em *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl, a dicotomia de classes é marcada pela oposição entre a família Bucket, de um lado, e pelas outras crianças, e especialmente por Willy Wonka, de outro. No universo de Dahl, procuramos mostrar que a lógica do capital opera de forma a premiar a obediência e a conformação da personalidade e da vontade ao objetivo maior de perpetuar a dinâmica de produção, distribuição e venda de mercadorias para aquisição de mais capital e enriquecimento desmesurado, ao mesmo tempo em que mina a vontade e a autonomia da criança que, a partir do momento em que aceita ser

herdeira do império que lhe é ofertado, precisa aprender a trabalhar e, por isso, encerra sua infância. Até então, a vida é doce porque sua inocência e sua crença na bondade humana são protegidas pelos pais e pelos avôs e avós, em uma feliz estrutura familiar, em detrimento da realidade da história deles, marcada por reificação, fragmentação, estupidificação e alienação, uma vez que o dinheiro advém do trabalho do Sr. Bucket, operário de uma fábrica cujo trabalho se resume à repetição mecânica de um único estágio da produção da mercadoria.

Em situação oposta, vinte e dois anos após o lançamento do livro inglês, Luiz Puntel vale-se de sua experiência com a dinâmica da vida dos boias-frias e publica *Açúcar amargo*. Este é o primeiro dos romances analisados a trazer a figura juvenil da protagonista Marta, que vê na educação formal a chance de galgar a escada social e econômica, mas que vivencia a amarga experiência da perda de familiares, do trabalho explorado, do preconceito e da repressão, fazendo com que sua infância desapareça. Assim como em “Negrinha”, ainda que viva no campo, este assume um caráter indesejado e completamente separado do conceito de infância ou de pureza a partir do momento em que ele representa, para ela, o mesmo objetivo de um chão de fábrica ou do comércio: a produção de mercadorias e, em última instância, de capital. Fica claro, nesse romance, que a ausência de capital cultural escraviza os lavradores e boias-frias, congelando-os em suas permanentes posições precárias, impedindo-os de refletir, de se reunir por um interesse comum e de lutar por ele. Isso só será obtido mediante a iniciativa de personagens que estudam e que, portanto, contam com esclarecimento suficiente para promover o debate necessário para desconstruir o sistema de trabalho de exploração.

O capítulo V apresenta a análise de livros cujas personagens protagonizam histórias passadas em ambientes urbanos e cujos enredos não apresentam a elas oportunidade para gozar do período que vivenciam. Ao contrário, desde o início a condição de classe trabalhadora lhes é posta por meio de desestruturação familiar, doença, morte, violência e sexualidade, fazendo que cresçam muito rapidamente. Por outro lado, ambos os livros trazem narradores em primeira pessoa, hábeis em relatar sua vida e a vida de quem os rodeia. Aprendemos, dessa maneira, que mesmo em *Reviravolta* o capital cultural é relevante em face da necessidade de Stuart, tio e guardião de Luke e Jesse, precisar voltar a estudar para adquirir mais conhecimento, um diploma de licenciado, instrumento para poder lecionar e sustentar a casa por meio do trabalho.

Finalmente, *Jardim do céu* apresenta uma narrativa rápida, coloquial e bastante atrativa ao público jovem. Seu trunfo reside nos dramas expostos e em todos os elementos que fazem que a infância “inexista” no conjunto habitacional, espaço da novela. Por um lado, vivenciam medo, insegurança e silêncio, por conta de desestruturação familiar, violência, crimes e falta de

recursos materiais. Por outro, a obra repete uma estrutura de empreendedorismo e a ideologia do *self-made man*, vista em *Saudade*, em *Ballet Shoes*, em *A fantástica fábrica de chocolate* e em *Açúcar amargo*; cada um abordando um ângulo desta crença em face das questões de classe, trabalho e infância. Apesar de inverossímil por desconsiderar o contexto que cerca as personagens, tal empreendedorismo resulta na mudança de *status* de cada uma das personagens desenvolvidas. Mesmo assim, se *Jardim do céu* estabelece com o jovem brasileiro uma interdiscursividade, na medida em que apela à realidade vivida por ele, *Reviravolta* figura entre os primeiros romances juvenis contemporâneos publicados no Brasil a tratar da experiência do jovem com a existência e o desenvolvimento do câncer – por exemplo, em *A vida na porta da geladeira* e, mais recentemente, em *A culpa é das estrelas*.

A trajetória discutida nos mostrou alguns elementos e conceitos que, de fato, parecem ter desaparecido de cena: a comunhão da criança com a natureza e a sua pureza, símbolos do bom selvagem rousseauiano que reside na base da infância sacralizada, cede lugar ao rolo compressor da lógica do capital, em que a criança cada vez mais enfrenta a vida adulta e se vê obrigada a se adequar à sua dinâmica, como em *Ballet Shoes*. Se, no início, um jardim guarda o segredo para a doçura e o tempo livre das crianças e uma maria-fumaça é distração nas tardes de brincadeira de *Os meninos e o trem de ferro*, *Jardim do céu* lida com a alegoria de uma realidade que, hoje, não reserva espaço para jardim algum e, muito menos, para qualquer infância sacralizada. A maturidade precoce vem coroada pela facilidade com que o sucesso advém da filosofia do *self-made man*, em que o capital cultural se transforma em dinheiro e segundo a qual, ironicamente, os únicos que tradicionalmente teriam condições de realizar mais facilmente a mobilidade social para cima – ambos professores – falham em seu projeto de fazer toda uma comunidade ampliar seu capital cultural.

Para finalizar, temos consciência de que esta tese representa um primeiro mapeamento elaborado pela amostragem de um universo literário a ser explorado. Mesmo assim, esperamos que ela contribua para pesquisas acadêmicas que possam ampliar os debates sobre o tema e, mais ainda, que ela consiga realizar a extroversão e dialogar com as representações ideológicas da infância numa sociedade em que o futuro da criança não seja apenas moldado aos interesses do capital, mas sobreponha o *ser* sobre o *ter*.

BIBLIOGRAFIA

“Ragged Schools – Dickens”. Disponível em:

<<http://www.maybole.org/history/articles/raggedschoolscharlesdickens.htm>>. Acesso: 15/05/2012.

“Robert Raikes - Sunday Schools”. Disponível em

<<http://www.christianity.com/church/church-history/church-history-for-kids/robert-raikes-and-how-we-got-sunday-school-11635043.html>>. Acesso: 15/05/2012.

ADORNO, Theodor W. [1962]. “Tempo Livre”. In: **Indústria Cultural e sociedade**, 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. pp. 113-127.

ALLINGHAM, Andrea Gayle Holm. “Defending the Imagination: Charles Dickens, Children’s Literature, and the Fairy Tale Wars”. *The Victorian Web: literature, history & culture in the age of Victoria*, 2000. Acesso em 09/09/2008.

ANDERSEN, H. C. “The Matchbox Girl”. In: **The Complete Hans Christian Andersen Fairy Tales**. London: Wordsworth, 2009. 1184 p.

ANDRADE, Tales de. **Saudade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 171 p.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 253 p.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: duas Cidades/ 34, 2009. 173 p.

BLACKBURN, W. “Internationalism and Empire: Kim and the Art of Rudyard Kipling”. **Children’s Literature Association Quarterly**, 1979 proceedings, p. 78-85.

BOONE, Troy. *Youth of Darkest England Working-Class Children at the Heart of Victorian Empire*. London: Routledge, 2005.

BOSSCHE, Chris R. Vanden. “Moving Out: Adolescence”. In: TUCKER, Herbert F. (Ed.) *A Companion to Victorian Literature & Culture*. Oxford: Blackwell Publishing, [verify. Ano]. pp. 82-96.

BOURDIEU, P. "O capital cultural". *In: Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRENNAN, Elizabeth. "Life, Interrupted (review)". Disponível em: <<http://www.inismagazine.ie/files/issues/Inis-Magazine-27.pdf#page=32>>. Acesso em 26/03/2014.

BURNETT, Frances Hodgson. **O jardim secreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 338 p.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. 199 p.

CARPENTER, Humphrey & PRICHARD, Mari. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: OUP, 1984, pp. 371-374.

CHRISTENSEN, Tim. "The Unbearable Whiteness of Being: Misrecognition, Pleasure, and White Identity in Kipling's Kim". **College Literature**, 39, n.2, Spring 2012, p. 9-30.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/ Juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991. 285.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira: 1882-1990**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2006.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

COUTINHO, E. F. & CARVALHAL, T. F. (orgs.) **Literatura Comparada: Textos Fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CUNNINGHAM, Hugh. **The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century**. London: Blackwell, 1991. 240 p.

_____. **The Invention of Childhood**. London: BBC, 2006. 302 p.

DAHL, Roald. **A fantástica fábrica de chocolate**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 173 p.

DAVIN, Anna. **Growing Up Poor**. London: Rivers Oram Press, 1996. 299 p.

DEL PRIORE, M. "O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império". *In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto,

1999, p. 84-106.

DICKENS, Charles (adap. WADDINGTON Jr., Oswaldo). **David Copperfield**. São Paulo: Abril, 1972. 239p.

_____. **David Copperfield**. London: Penguin Books, 1994. 716 p.

DOLAN, Frances E. "Mastery at Misselthwaite Manor: Taming the Shrews in the Secret Garden". **Children's Literature**, Volume 41, 2013, p. 204-24.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo/ UNESP, 1997.

FLEGEL, Monica. "Masquerading Work': Class Transvestism in Victorian Texts for and about Children". *Children's Literature*, Volume 37, 2009, pp. 61-83.

GALEF, David. "Crossing Over: Authors Who Write Both Children's and Adult's Fiction". **Children's Literature Association Quarterly**, Vol. 20, N. 1, Spring 1995, p.29-35.

GÓES, J. R. & MANOLO, Florentino. "Crianças escravas, crianças dos escravos". In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 177-91.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GRENBY, M. O. "The Origins of Children's Literature". In: GRENBY, M. O. & IMMEL, A. (orgs.) **The Cambridge Companion to Children's Literature**. Cambridge: CUP, 2010, p. 3-19.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. 248 p.

HOBSBAWM, Eric. **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. "A cidade, a indústria, a classe trabalhadora". In: A era do capital. 1848-1875. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996**.

_____. **A Era dos Extremos: o breve Século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HONEYMAN, Susan. "Gingerbread wishes and Candy(land) Dreams: the Lure of Food in Cautionary Tales of Consumption". **Marvels & Tales**, Vol. 21, 2007, p. 195-215.

HONEYMAN, Susan. "Manufactured Agency and the Playthings Who Dream it for Us". **Children's Literature Association Quarterly**, Vol. 31, n.2, Summer 2006, p. 109-131.

_____. "Trick or Treat? Halloween Lure, Passive Consumption, and the Candy Industry". **The Lion and the Unicorn**, Vol. 32, n.1, Jan.2008, p. 82-108.

HOUAISS, Antonio & VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JONES, Gareth. **Languages of Class: Studies in English working Class History 1832-1982**. Cambridge: CUP, 1989.

KAISER, G. R. **Introdução à Literatura Comparada**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KELLEHER, Damian. **Reviravolta**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. 223 p.

KEYSER, Elizabeth. "Nurture Versus Colonization: Two Views of Frances Hodgson Burnett". **Children's Literature**, Volume 26, 1998, p. 229-37.

_____. "Quite Contrary: Frances Hodgson Burnett's The Secret Garden", **Children's Literature**, Volume 11, 1983, p. 1-13.

KIPLING, Rudyard. **Kim**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1985. 190 p.

_____. **Um Brasil para crianças**. 3 ed. São Paulo: Global, 1988. 364.

Lajolo, M. "Infância de papel e tinta". In FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, 229-50.

LAM, Siobhan. "Chapbooks in the English Youth and Imagination". Disponível em "The_Victorian web: literature, history & culture in the age of Victoria". Endereço eletrônico: <<http://www.thevictorianweb.org>>. Acesso em 09/09/2008.

LEWIS, Roy & MAUDE, Angus. **The English Middle Classes**. London: Phoenix House, 1949.

LOBATO, J. R. M. "Negrinha". In: **Negrinha (Contos)**. São Paulo: Revista do Brasil, 1920. 125 p.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. Vol.1. São Paulo: Boitempo, 2013. 894 p.

MAUAD, A. M. “A vida das crianças de elite durante o Império”. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 137-76.

MORE, Thomas. **A Utopia**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MOURA, E. B. B. “Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo” *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 259-88.

NELSON, Claudia. “Growing Up: Childhood”. *In*: TUCKER, Herbert F. (Ed.) *A Companion to Victorian Literature & Culture*. Oxford: Blackwell Publishing, 1999. pp. 69-81.

NESBIT, Edith. **The Railway Children**. New York: MacMillan, 2007.

NESBITT, Cornelia Meigs & VIGUERS, Anne Eaton Ruth Hill. “Magazines for Children in the Nineteenth Century”. *In*: MEIGS, Cornelia (Ed.). *A Critical History of Children’s Literature. A Survey of Children’s Books in English from Earliest Times to the Present, Prepared in Four Parts*. New York: Macmillan, 1953. pp. 270-285.

PHILLIPS, Jerry. “The Mem Sahib, the Worthy, the Rajah and His Minions: Some Reflections on the Class Politics of The Secret Garden”. **The Lion and the Unicorn**, Vol. 17, n.2, Dec.1993, p. 168-94.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PROST, A. “A família e o indivíduo”. *In*: ARIÉS, P. & DUBY, G. **história da vida privada**, vol. 5. São Paulo: companhia das Letras, 2009, p. 53-98.

PUNTEL, Luiz. **Açúcar amargo**, 9 ed. São Paulo: Ática, 1995. P. 111.

PUTTOCK, Kay. “ ‘The Fault... Of Which I Confusedly Felt Guilty Yet Innocent: Charles Dickens’s Evolving Championship of the Child’”. *Children’s Literature Association Quarterly*, Volume 17, Number 3, Fall 1992, pp. 19-22.

RIZZINI, Irma. “Pequenos trabalhadores do Brasil” *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 376-406.

RODRIGUES FILHO, Edison. **Jardim do Céu**. São Paulo: Melhormanetos, 2010. 135 p.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAID, Edward. “Os prazeres do Imperialismo”. *In: Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 218-271.

SALEM, Nazira. **História da Literatura Infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1970. 198 p.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância e literatura**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010. 115.

STEEDMAN, Carolyn. “Bodies, Figures and Physiology: Margaret McMillan and the Late Nineteenth-Century Remaking of Working-Class Childhood”. *In: COOTER, Roger (Ed.) In the Name of the Child: Health and Welfare, 1880-1940 (Studies in the Social History of Medicine)*. London/ New York: Routledge, 1992. pp. 19-44.

STREATFEILD, Noel. **Ballet Shoes**. New York: Yearling, 2003.

SULLIVAN III, C. W. “Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults (review). **Children’s Literature Association Quarterly**, Vol. 29, n. 4, winter 2004, p. 384-385.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. V.1. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. V.1. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. V.2. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

WALLACE, Eileen. **Children of the Labouring Poor**. Herthfordshire: UHP, 2010.168p.

WILLIAMS, Raymond. “Ideology”. *In: Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977. pp. 55-71.

_____. “Social Criticism in Dickens”. *In The English Novel: From Dickens to Lawrence*. London: Verso, 1973.

_____. **The Country and the City**. New York: OUP, 1975. 335 p.

_____. **The Long Revolution**. Nova York: Broadview Press, 2001.

WOJCIK-ANDREWS, Ian. "Introduction: Notes Toward a Theory of Class in Children's Literature". *The Lion and the Unicorn*, Volume 17, number 2, December 1993, pp. 113-123.

YOLEN, Jane. "Magic Mirrors: Society Reflected in the Glass of Fantasy". **Children's Literature Association Quarterly**, Vol. 11, n. 2, Summer 1986, p. 88-90.

ZELIZER, Viviana A. **Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children**. Princeton: Princeton University Press, 1985. 296 p.

ANEXO 1

Contrato assinado entre o Sr. Simpson e as irmãs Fossil

I, John Simpson, agree to purchase Great-Uncle Matthew's necklaces for five pounds: Pauline to buy the said necklaces back out of her earnings at the rate of thirty shillings each for Pauline's and Posy's and two pounds for Petrova's. Should Pauline not have completed the purchase by the time Petrova is working, Petrova will assist in the repayments. This also applies to Posy.

Signed

Pauline Fossil

Petrova Fossil

Posy Fossil

Witnessed by Alice Gutheridge, Nov. 8th, 1931.
(Mama)

In: STREATFEILD, Noel. *Ballet Shoes*. New York: Yearling, 2003.

ANEXO 2

Contrato de licença para performance profissional de crianças a partir de doze anos
no teatro em Londres

Return to
The Education Officer,
The County Hall,
Westminster Bridge, S.E. 1

London County Council.
EDUCATION OFFICER'S DEPARTMENT.

A2/232

APPLICATION FOR LICENSE

THIS FORM SHOULD BE IN THE HANDS OF THE LOCAL EDUCATION AUTHORITY, DULY COMPLETED, NOT LESS THAN FOURTEEN DAYS BEFORE THE LICENSE IS REQUIRED.

Parent, guardian, or person liable to maintain or having the actual custody of the child to whom the application relates, giving relationship to the child.

Employer of the child

Name *Sylvia Brown*
Address *999 Cromwell Rd. London, S.W.*
Relationship *Guardian*
Name *Princess Productions Ltd.*
Address *Shaftesbury Avenue London*

We, the above-named applicants, certify that the child, the area of the above-named Council as local education authority for elementary education, and hereby apply that a license may be granted to the above-named employer for the said child to take part, on week-days only, in an entertainment or series of entertainments known as *Alice in Wonderland*, for a period of *five weeks* from the *26th* day of *December*, 1931, under Section 22 of the Children and Young Persons Act.

We forward, herewith, documents relating to the said child in accordance with the note appended to this application, and we certify that the following particulars are correct:—

- (1) Full name of the child *Pauline Fossif*
- (2) Address of the child... *999 Cromwell Road S.W.*
- Note.—If this is not the permanent address, the permanent address should also be given.
- (3) Date of birth of the child *December 9th 1920 (approx. see evidence of age attached.)*
- (4) How has the child been educated during the last twelve months? If at school, name the schools. *At home under coaches...*
- (5) How is the child to be educated while employed? If not at a public elementary school, give particulars of the proposed arrangements. *At home under coaches...*
- (6) Particulars of any previous license granted by a local education authority for the child to take part in an entertainment or series of entertainments, giving the date of the license, the place at which, and the authority by whom, it was granted, and the period for which it was held.
- (7) Has any previous application for such a license been refused by a local education authority? If so, the grounds, if any, of refusal should be stated.
- (8) Nature of the entertainment for which a license is required. *Children's play*
- (9) Approximate time for which the child will be on the stage, and, if the times are not consecutive, duration of intervals. *2 1/2 hours each afternoon*
- (10) Name, postal address, and description (profession and qualifications) of matron or other person who will be in charge of the child while employed. (If not the parent, state whether the matron has been approved by a local education authority, giving the name of such authority and the date of approval.) *Alice Gutheridge*
999 Cromwell Road London S.W.
Nurse
Has been approved November 29th

State time the child will leave the theater. *5.30* p.m.

Signed (1) *Sylvia Brown*
Parent, guardian, or person liable to maintain or having the actual custody of the child.

Signed (2) *John French*
for *Princess Productions Ltd.*
Employer of the child.

Date *Nov. 30. 1931*

In: STREATFEILD, Noel. *Ballet Shoes*. New York: Yearling, 2003.