

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

ANA MARIA MONTEIRO MOTA

**O IMAGINÁRIO SOBRE A CRIANÇA NOS CONTOS MARAVILHOSOS DOS
IRMÃOS GRIMM**

VACARIA

2024

ANA MARIA MONTEIRO MOTA

**O IMAGINÁRIO SOBRE A CRIANÇA NOS CONTOS MARAVILHOSOS DOS
IRMÃOS GRIMM**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientador Prof. Dr. Douglas Ceccagno

VACARIA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M917i Mota, Ana Maria Monteiro

O imaginário sobre a criança nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm
[recurso eletrônico] / Ana Maria Monteiro Mota. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2024.

Orientação: Douglas Ceccagno.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Literatura infantil - História e crítica. 2. Contos. 3. Imaginação em
crianças. 4. Grimm, Wilhelm, 1786-1859 - Crítica e interpretação. 5. Grimm,
Jacob, 1785-1863 - Crítica e interpretação. I. Ceccagno, Douglas, orient. II.
Título.

CDU 2. ed.: 82-93.09

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

O IMAGINÁRIO SOBRE A CRIANÇA NOS CONTOS MARAVILHOSOS DOS IRMÃOS GRIMM

Ana Maria Monteiro Mota

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Literatura e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 28 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Dr. Douglas Ceccagno
Orientador
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Cristina Löff Knapp
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Universidade do Sul de Santa
Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser presença neste trajeto percorrido.

Ao meu pai, Erni, por me dar este presente. Demonstrou em cada lágrima derramada pelas minhas etapas vencidas, a sua felicidade em fazer por mim muito além das oportunidades que teve.

À minha mãe, Loiraci, que sempre segurou a minha mão e me guiou com sabedoria e bons exemplos, inclusive, para chegar até aqui.

À tia e dinda Tequinha, sempre ao meu lado, guardiã das minhas memórias de infância, a quem devo esse encantamento.

Ao meu amor, meu marido Eduardo, parceiro em todas as minhas escolhas, incentivo e força em todas as horas, sem o qual nada seria possível.

Às colegas e amigas nessa jornada, especialmente, Jéssica, Kelly e Francele. Sem vocês não teria graça.

À direção, à secretaria e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul - UCS, pela eficiência e dedicação.

Ao Prof. Dr. Márcio Miranda Alves, coordenador do Programa, pela atenção, respeito e zelo com todos os alunos.

Ao Prof. Dr. Douglas Ceccagno, pela orientação sábia, respeitosa e motivadora. Eu te agradeço por dividir o teu conhecimento, a tua poesia e se tornar um amigo, que eu levarei para a vida.

À Maria Flor.

*“Quando você chegar,
será o início [...] que cresce dentro de mim desde que vim ao mundo com planos longe de nós”.*

(Ceccagno, 2022)

“Quando, na solidão, sonhando mais longamente, vamos para longe reviver os tempos da primeira vida, vários rostos de criança vêm ao nosso encontro. Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome.

Mas o devaneio não conta histórias. Ou, pelo menos, há devaneios tão profundos, devaneios que nos ajudam a descer tão profundamente em nós mesmos que nos desembaraçam da nossa história”.

(Bachelard, 2018)

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é investigar de que maneira o imaginário sobre a criança é representado nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm. Esta pesquisa se configura como bibliográfica, tendo como método o analítico-interpretativo, utilizando como material de pesquisa artigos, dissertações, teses, livros e documentários pertinentes ao tema. Para tanto, o primeiro capítulo aborda os três temas básicos para a sequência da pesquisa, discorrendo sobre a história da literatura infantil, explicando o conceito de conto maravilhoso e apresentando um breve histórico dos Irmãos Grimm. Nessa parte inicial, apoia-se em conceitos teóricos de autores, como Nelly Novaes Coelho, Philippe Ariès, Marie-Louise von Franz e Vladimir Propp. O segundo capítulo problematiza a concepção de infância, especialmente, no século XVIII, contextualizando com a concepção atual, com base em autores como Mary Del Priore, Jean Piaget e Gandhy Piorski. Também se discute o conceito de imaginário, de acordo com os seus principais teóricos, Gaston Bachelard e Gilbert Durand, fundamentado, especialmente, na sua obra *As estruturas antropológicas do imaginário* (2012). O terceiro capítulo, então, apresenta a análise da representação da criança promovida por Jacob e Wilhelm Grimm nos contos maravilhosos selecionados. Por fim, a conclusão apresenta os resultados alcançados sobre o que a literatura difunde a respeito do olhar adulto sobre a criança. Destaca-se que o entendimento do imaginário sobre a infância pode contribuir no sentido de fundamentar as mudanças ainda necessárias em seu favor.

Palavras-chave: Contos maravilhosos. Infância. Imaginário. Durand. Irmãos Grimm.

ABSTRACT

This work aims to investigate how the concept of the imaginary of a child is represented in the fairy tales of the Grimm Brothers. This research is bibliographical, with the analytical-interpretative method, using articles, dissertations, theses, books, and documentaries relevant to the theme as research material. The first chapter addresses the three basic themes for the research sequence, discussing the history of children's literature, explaining the concept of fairy tales, and presenting a brief history of the Grimm Brothers. This initial part relies on theoretical concepts from authors such as Nelly Novaes Coelho, Philippe Ariès, Marie-Louise von Franz, and Vladimir Propp. The second chapter problematizes the notion of childhood, especially in the 18th century, contextualizing it with the current conception based on authors such as Mary Del Priore, Jean Piaget, and Gandhi Piorski. The chapter also discusses the concept of imaginary according to its main theorists, Gaston Bachelard and Gilbert Durand, based on their work *Anthropological Structures of the Imaginary* (2012). The third chapter then analyses the representation of a child promoted by Jacob and Wilhelm Grimm in the selected fairy tales. Finally, the conclusion presents the results regarding what literature disseminates about the adult gaze on the child. It is emphasized that understanding the imaginary about childhood can contribute to grounding the still necessary changes in its favor.

Keywords: Fairy tales. Childhood. Imaginary. Durand. Grimm Brothers.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1 DA TRADIÇÃO ORAL À NARRATIVA DOS IRMÃOS GRIMM	18
1.1 A narrativa legada à infância.....	19
1.2 O conto maravilhoso.....	24
1.3 Os Irmãos Grimm: poesia e ilustração das inteligências	32
2 O FIO DA INFÂNCIA NAS TESSITURAS DO IMAGINÁRIO.....	40
2.1 Na linha do tempo, o fio da infância	41
2.2 O tecer dos símbolos no fabrico imaginário.....	54
3 DIZER O INDIZÍVEL: O IMAGINÁRIO SOBRE A CRIANÇA	70
3.1 A criança e o seu espaço	72
3.2 A criança brinca	85
3.3 A criança de vítima a heroína.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	111

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os contos maravilhosos são patrimônio cultural e antecedem a literatura infantil. Popularmente, converteram-se até mesmo em sinônimo dessa categoria literária. As obras de Jacob e Wilhelm Grimm, filólogos e pesquisadores da mitologia alemã, são coletâneas de narrativas folclóricas que os irmãos recriaram, a partir dos relatos orais, que circulavam entre a camada mais pobre da população. Além desse intuito inicial, houve também um crescente interesse pela infância, no sentido da preocupação com a sua formação intelectual.

A concepção histórica de criança mudou ao longo do tempo. Vista no período medieval com um adulto em miniatura, é somente entre o século XVII e o século XVIII que emerge uma consciência crítica em relação a essa concepção. O comportamento familiar sofre transformações, pois a propriedade já não é a única forma de riqueza e de poder. No século XVIII, com o advento da industrialização na Inglaterra e na França, aumentou-se a procura por mão de obra, o que levou novamente a criança ao estatuto medieval de miniadulto. Entretanto, os sentimentos da família em relação a ela mudaram gradualmente, na medida em que se repensava a economia, a educação e o próprio relacionamento. Com a Revolução Industrial, o período era de transformações sociais e econômicas. Assim, a infância passou a ser considerada e preocupar-se com a criança, significava preocupar-se com a sua educação, prepará-la para ter sucesso quando adulta, em meio ao capitalismo e à concorrência. Tais fatos levaram, então, à atenção com o livro ofertado ao público infantil.

De acordo com Vera Teixeira Aguiar (2004), para que acontecesse a formação intelectual na infância, fez-se necessário o cuidado com o livro literário, com textos adequados a sua compreensão, ainda que, inicialmente, com o objetivo de fornecer padrões específicos de comportamento. Desse modo, foram adaptados textos folclóricos e clássicos, surgindo as primeiras histórias feitas especialmente para crianças. Logo, surge a literatura direcionada, especialmente, para esse público. A Literatura Infantil nasce das adaptações das narrativas orais que já existiam. A partir do século XVIII, elas foram sendo reunidas, recontadas e transformadas em contos infantis.

Os contos maravilhosos são os que fizeram mais sucesso entre o público infantil e é importante ressaltar que esse entusiasmo das crianças atravessa gerações, pois são atraídas pela riqueza dos elementos que compõem as histórias. Bruno Bettelheim (2021), analisando a simbologia presente nas narrativas, descobriu ingredientes que estimulam a participação nas

aventuras, que promovem, após os conflitos, a solução dos problemas, a esperança como um elemento para um final feliz. Para tanto, o próprio autor ressalta que é o material simbólico apresentado que favorece as possibilidades de compreensão da criança. Entretanto, essa vasta simbologia tão instigante para a infância, interessa-nos neste trabalho para analisarmos a representação da criança nos contos maravilhosos a partir das teorias do imaginário.

Como principais teóricos do imaginário, nos quais este estudo se baseia, destacamos o filósofo francês Gaston Bachelard e o seu discípulo Gilbert Durand. Conforme Pitta (2017), Bachelard iniciou, em 1935, investigações sobre a imaginação criadora, resultando em obras sobre os elementos da natureza, estudos temáticos e teóricos. Ele estuda a conceitualização e o devaneio, ou seja, traz consigo a ideia da união entre ciência e poesia, demonstrando que o imaginário não é mera exteriorização de fantasias e que o símbolo diz respeito à condição humana de dar significados. Durand, que fundou em 1967 o Centre de Recherches sur l'Imaginaire, na França, apresenta o imaginário como um patrimônio formado a partir de um repertório cultural de imagens. O autor o descreve como “a essência do espírito”, no sentido do impulso para a criação (Pitta, 2017, p. 20).

Desse modo, este trabalho questiona: como o imaginário sobre a criança é representado nas narrativas? Tendo em vista as obras escolhidas, delimitamos o nosso objetivo geral, que concerne a investigar de que maneira o imaginário sobre a criança é representado nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm. Para tanto, temos como objetivos específicos e caminho desta pesquisa discorrer sobre a história da literatura infantil, explicar o que são contos maravilhosos, apresentar um breve histórico dos Irmãos Grimm, problematizar a concepção de infância, e discutir o conceito de imaginário. Assim, finalmente, analisar a representação da criança promovida por Jacob e Wilhelm Grimm, nos contos maravilhosos, destacando a criança e o seu espaço, o seu brincar, e ela como vítima e heroína.

Entendemos que é interessante conhecer a autora e o que a levou à pesquisa. Meu caminho estudantil e profissional iniciou no magistério do Ensino Médio e seguiu na primeira graduação em Tecnologia em Processamento de Dados. Como professora na rede municipal de Vacaria, trabalhei no Ensino Fundamental durante nove anos, passando para a Educação Infantil em 2011, onde atuo até hoje. Foi nesse trabalho que, em 2020, durante a pandemia, tendo muitos cursos de formação online disponíveis, busquei aprofundamento em temas referentes à primeira infância. Também foi quando ouvi as primeiras referências sobre o imaginário, por meio do pesquisador Gandhi Piorski. Em seguida cursei Pedagogia, dado o maior interesse pela infância descoberto a partir desse trajeto. Ao final desse curso surgiu a oportunidade de pesquisar sobre esses temas de interesse, então, com minúcia, para esta dissertação.

Assim, este estudo parte de um encantamento próprio da autora, quando criança, pelos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm, atravessando o trabalho como professora na Educação Infantil e, portanto, o interesse na primeira infância, bem como no imaginário sobre a criança. Esta pesquisa propõe uma investigação sobre as representações da infância presentes em contos selecionados de Jacob e Wilhelm Grimm. Assim, pretende-se analisar os personagens infantis de modo a refletir sobre o que a literatura difunde a respeito do olhar adulto sobre a criança. São possibilitadas análises sobre em que papéis ela se encontra nas narrativas, como heroína ou vítima, por exemplo, ou ainda sobre o seu entorno, como a sua família, as suas brincadeiras e as suas atividades. Destaca-se, então, que o enfoque para o imaginário sobre a criança nos contos maravilhosos pode contribuir nesse sentido.

É possível considerar a literatura como uma janela através da qual a criança faz suas observações; por meio da leitura ela tem a oportunidade de vislumbrar diversas situações, geralmente, diferentes da sua experiência de vida. Poder fazê-las a partir de personagens infantis proporciona o autoconhecimento, a ajuda a construir uma visão do mundo e da realidade e incute na criança, o sentimento de dinamismo e crítica no meio em que está envolvida. Conforme Bettelheim (2021), os contos de fadas sempre começam em um espaço real, com uma situação real e problemática. Partindo daí, o herói vai a um lugar mágico e passa por peripécias em busca da resolução dos seus problemas. Pelas narrativas, a criança vive situações que não fazem parte da sua realidade, como morar em um castelo ou enfrentar gigantes, por exemplo, podendo, então, realizar conexões, abstrair significados, encontrar formas de expressar sentimentos e resolver conflitos, isso é, a construção e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Fugindo da ideia de que a literatura infantil é apenas um recurso didático-pedagógico, geralmente impondo a visão adulta dos fatos, e observando-a mais amplamente como arte que é, oportuniza-se para a criança um meio para a compreensão sobre o seu entorno, para a reflexão sobre a sua vida. Logo, podemos dizer que a criança terá a possibilidade de não só se tornar um adulto com bom desenvolvimento intelectual, moral e social, mas, especialmente, poder experimentar desde a primeira infância as habilidades e a autonomia pertinentes à sua faixa etária, livre nas suas interações e descobertas, livre no seu imaginário.

Foi possível notar que há muitos estudos a respeito do imaginário sobre a criança ou mesmo sobre os contos maravilhosos. Eles têm apontado, principalmente, para textos sobre psicanálise, como é o caso de *Função Terapêutica dos contos de fadas: sentimentos e conflitos humanos* (2013), de Veruska Oliveira Bonete Pereira e Moisés Fernandes Lemos. Observamos também análises voltadas para a leitura literária, como em *O imaginário na literatura infantil*,

de Odila Maria Ferreira Carvalho Mansur (2005). Em relação aos contos dos Irmãos Grimm, existem diversas pesquisas direcionadas às comparações das suas obras com títulos contemporâneos. É o que notamos com Dayse Oliveira Barbosa (2019), na dissertação *Grimm e Majidí: figurações de cumplicidade na infância em João e Maria e Filhos do Paraíso*. Observamos que este estudo acontece pesquisando esses mesmos temas, entretanto, com o foco na investigação do olhar da sociedade sobre a infância, pela visão de Jacob e Wilhelm Grimm, bem como a partir de referências sobre o entendimento de infância na época.

Para tanto, esta dissertação configura-se em um trabalho de pesquisa bibliográfica, tendo como método o analítico-interpretativo e, utilizando como material de pesquisa artigos, dissertações, teses e livros pertinentes ao tema. Desse modo, em linhas gerais, apoia-se em conceitos teóricos de autores como Nelly Novaes Coelho - *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos* (2012), Philippe Ariès - *História Social da Criança e da Família* (2022), Marie-Louise von Franz - *A interpretação dos contos de fada* (1990) e Vladimir Propp - *A morfologia do conto maravilhoso* (1984), para fundamentar a pesquisa no que diz respeito aos contos maravilhosos e à infância. Ainda sobre as concepções de infância, mas, também, sobre o imaginário, a pesquisa se fundamenta em Gandhi Piorski - *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar* (2016). Especificamente a respeito das teorias do imaginário, temos Gaston Bachelard - *A poética do devaneio* (2018) e Gilbert Durand - *As estruturas antropológicas do imaginário* (2012). Ainda, para a análise, Joseph Campbell - *O herói de mil faces* (2007). A tradução escolhida de *Os Contos de Grimm* (2014) é a de Tatiana Belinky, com ilustrações de Veruschka Guerra.

Buscando entender como o imaginário sobre a criança é representado nas narrativas dos Irmãos Grimm delineamos como caminho até chegar à análise partir da leitura e seleção dos contos maravilhosos na obra *Os Contos de Grimm* (2014), observando quais narrativas têm personagens infantis. Selecionadas as histórias, traçamos o sumário, determinando a ordem de estudo do material escolhido, tendo em vista a importância desse embasamento antes de analisar os contos. Assim, passamos para a leitura das obras, teses e artigos, bem como à pesquisa de documentários sobre literatura infantil, conto maravilhoso, e os Irmãos Grimm. Seguimos, então, da mesma maneira para a parte teórica, as discussões sobre concepção de infância e sobre o imaginário. Nesse ponto, buscando aprofundar-se, especialmente, em nossa principal referência, Gilbert Durand. Chegando na análise, dividida em categorias consideradas referências em relação à vida da criança - seu espaço, seu brincar e seus papéis em destaque, dividimos as narrativas dos Irmãos Grimm naquelas que melhor se encaixam. Enfatizamos,

então, de acordo com a pesquisa sobre a infância do medievo e as teorias do imaginário, o olhar adulto sobre a criança do século XVIII.

Desse modo, este estudo se divide em três capítulos. O primeiro, composto por três subcapítulos, apresenta, primeiramente, a história da literatura infantil e, em seguida, discorre sobre o conto maravilhoso. Na bibliografia crítica não há concordância entre os autores sobre a época em que surgiram os contos, porém, pode-se destacar alguns pontos importantes. É possível dizer que são registros literários que, ao longo do tempo, mudaram de acordo com as transformações sociais e culturais. Inicialmente, eram histórias de tradição oral, repletas do sobrenatural e em torno do universo adulto, passadas de geração a geração. Essas narrativas pertencem ao folclore e circulam entre a população mais pobre até o final do período medieval.

Ainda como subcapítulo do primeiro, destacamos um breve histórico de Jacob e Wilhelm Grimm. A passagem das narrativas para o público infantil fica evidente com os contos dos Irmãos Grimm. Filósofos e estudiosos tinham, em princípio, o objetivo de recuperar, pela coletânea dos contos, a realidade histórica nacional, na questão filológica e cultural. Porém, somou-se o interesse pela infância, dado o período histórico, no qual havia um novo olhar voltado para a criança, tendo em vista que as histórias registradas carregavam um mundo de fantasia. Do grande acervo de histórias maravilhosas coletadas pelos Grimm, os contos foram publicados como *Contos de fadas para Crianças e Adultos*, hoje conhecidos como *Contos de Grimm*.

O segundo capítulo, dividido em dois subcapítulos, problematiza a concepção de infância, assim como explica o conceito de imaginário. O primeiro subcapítulo aborda as definições da infância ao longo do tempo, desde que a criança era considerada um miniadulto, passando pelo momento histórico da Revolução Industrial, o capitalismo, a sociedade repressora da cultura pagã e da sexualidade, bem como as transformações na estrutura da família, na qual a criança passa a ocupar um lugar de destaque. Chegando aos dias atuais, procura-se observar como é o olhar direcionado para a criança. Em consonância com Ariès (2022, p. 38), é possível refletir: “temos hoje, assim como no fim do século XIX uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos”? Nessa perspectiva, podemos analisar com base em que papel a criança se encontra atualmente, se ainda está, de algum modo, inserida indevidamente no mundo adulto ou se, havendo a completa separação desses dois universos, insere-se em um lugar elaborado somente pela visão adulta, até mesmo com uma possível adultização da criança.

Sobre o imaginário, ele é tratado no subcapítulo seguinte. Os contos maravilhosos ou contos de fadas permitem à criança encontrar na fantasia o entendimento dos seus conflitos e

da sua experiência no mundo. Eles podem, ainda, expressar o pensamento de uma sociedade no que diz respeito às relações entre si e o seu entorno. A simbologia presente nas narrativas apresenta elementos que instigam a participação nas aventuras, que promovem, após os conflitos, a solução dos problemas. O material simbólico presente nas histórias favorece diferentes possibilidades de compreensão.

Dada a relevância da simbologia nos contos maravilhosos, é possível fazermos a reflexão do imaginário sobre a criança. De acordo com Piorski¹, as imagens dos contos são construídas para não serem pegadas pela razão, mas para maturar aos poucos o que acontece no enredo. Essas narrativas podem acessar imagens de potência criadora, movendo significados no mundo, despertando o desejo de construir. Ao ler ou ouvir contos maravilhosos, a criança ativa a sua imaginação, atribuindo sentidos diferentes aos elementos evocados. Jaqueline Held (1980, p. 44) enfatiza que:

[...] a temática do conto instaura entre os seres e as coisas um modo de relação que ultrapassa a lógica adulta estrita, mas que vem ao encontro dos desejos da criança e os preenche. O ‘Era uma vez’ constitui o “Abre-te Sésamo” de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer.

Os contos maravilhosos suscitam o imaginário. Imagens, mitos e símbolos evocam a criação e a diversidade de possibilidades. Gaston Bachelard (2018), na sua obra *A Poética do Devaneio*, defende que a criança, nos seus sonhos solitários, desconhece limites. O autor ressalta, ainda, que os devaneios infantis não são unicamente uma maneira de escapar da realidade, mas especialmente uma imaginação libertadora. Na esfera do maravilhoso a relação com a criança é melhor, pois essas narrativas carregam uma bagagem de símbolos que ela pode, prontamente, usar para desvelar situações, transformar e criar. Da mesma maneira, é possível olhar para essa simbologia e ver a própria representação da infância em cada época.

O terceiro capítulo, com base nos conceitos discutidos nos anteriores, compreende a interpretação da representação do imaginário sobre a criança nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm, subdividido em análises sobre os papéis em que a criança aparece nas histórias selecionadas. O primeiro subcapítulo destaca a casa e a família da criança. Observamos que lugar ela ocupa no meio familiar, de que modo a criança parece importar para os seus pais, se ela é apenas passível da vontade deles ou já demonstra autonomia. A partir do século XVIII, as necessidades próprias da infância passaram a ser consideradas, o que levou a uma preocupação

¹ Informação oral do curso *A criança, os cinco sentidos e a educação*, ministrado por Gandhi Piorski, realizado de 16/08/2020 a 17/11/2020 pela Vincular - Consultoria em Educação e Saúde da Infância - CNPJ 32.744.739/0001-02.

com uma educação que preparasse para a vida. Os livros, então, deveriam educar e preparar para enfrentar essa realidade. Ao compararmos com o entendimento de infância que se tem hoje, notamos que as teorias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil veem na criança, desde os seus primeiros meses de vida, um ser com iniciativa própria, capaz de empreender as suas descobertas sem a necessidade de um adulto lhe impondo atividades.

No subcapítulo seguinte, observamos como o lúdico é representado nas narrativas, analisando se as crianças brincam nos contos maravilhosos, quais são os interesses que demonstram, até mesmo se os doces surgem no sentido de diverti-las e agradá-las. Ainda, observa-se se o lúdico importa para quem as cerca. Em consonância com Piorski², sabemos que a infância é repleta de sensorialidade, vivida exteriormente, mas voltada para o interior. A cultura contemporânea tende a trazer as crianças para fora de si pelos desenhos animados, da tecnologia e do consumo, por exemplo. Os contos maravilhosos são da natureza do saber onírico, sabedoria experienciada pela humanidade e resguardada na interioridade. Essa pode ser manifestada pelas imagens, símbolos e mitos. Ainda segundo o autor, no conto *A Gata Borralheira*, quando a personagem principal chama os pássaros para ajudá-la, está chamando as asas, as forças vitais para socorrê-la, para conseguir separar o joio do trigo, a lentilha das cinzas, a maldade da bondade. Em outras palavras, o onírico não passa pela razão.

No terceiro subcapítulo destacamos a criança que vai de vítima à heroína nos contos maravilhosos. Exploramos quais são os sofrimentos infantis, de onde surge a representação do mal, podendo ser da madrasta, do lobo, da bruxa, da sociedade ou da própria da família. No conto *Joãozinho e Mariazinha*, é possível observar as crianças sendo vítimas do pai e da madrasta:

Perto de grande floresta vivia um pobre lenhador com sua mulher e seus dois filhos; o menino chamava-se Joãozinho, e a menina Mariazinha. O homem tinha pouca coisa para mastigar e certa vez, quando houve grande fome no país, ele não conseguia nem mesmo ganhar para o pão de cada dia. Quando ele estava, certa noite, pensando e se revirando na cama de tanta preocupação, suspirou e disse à mulher: - O que será de nós? Como poderemos alimentar nossos pobres filhos se não temos mais nada nem para nós mesmos? - Sabes de uma coisa? - respondeu a mulher. - Amanhã bem cedo levaremos as crianças para a floresta, onde o mato é mais espesso. Lá acenderemos uma fogueira e daremos a cada criança um pedaço de pão; então iremos trabalhar e as deixaremos sozinhas. Elas não acharão mais o caminho de volta para casa, e estaremos livres delas (Grimm, 2014, p. 48).

² Informação oral do curso *A criança, os cinco sentidos e a educação*, ministrado por Gandhi Piorski, realizado de 16/08/2020 a 17/11/2020 pela Vincular - Consultoria em Educação e Saúde da Infância - CNPJ 32.744.739/0001-02.

Nesse conto, por exemplo, podemos reconhecer características de uma época que, entre os camponeses era comum o abandono dos filhos, dada a situação de extrema pobreza em que viviam e a pouca importância conferida à criança que, de modo geral, representava um fardo a ser carregado. Entretanto, no mesmo conto, também é possível analisar o início da transição na maneira de olhar a infância. Mesmo ao planejar abandonar as crianças no mato, a madrasta pensou em dar-lhes um pedaço de pão, talvez já demonstrando que o ser infante começava a ter alguma importância. Ao insistir em abandonar os pequenos, após o seu primeiro retorno, é o pai, assim como no início da história, que demonstra estar incomodado com a atitude:

Caminharam a noite inteira e chegaram de madrugada à casa de seu pai. Bateram na porta, e, quando a mulher abriu e viu que eram Joãozinho e Mariazinha foi logo dizendo: - Ó crianças más, por que ficastes tanto tempo dormindo na floresta? Nós pensamos que não querieis voltar mais para casa. Mas o pai ficou contente, porque lhe doera o coração ter deixado as crianças assim sozinhas e abandonadas (Grimm, 2014, p. 50).

A criança passava a ter um lugar de importância na família, até chegar à preocupação com sua educação. Conforme Lajolo e Zilberman (2022, p. 36), “a preservação da infância impõem-se como pressuposto e meta de vida;”, sendo que, “a criança passa a deter um novo papel na sociedade”.

Em algumas histórias, podemos ver o ser infante já como alguém audaz, responsável por salvar a vovó ou ajudar o irmão, por exemplo. É possível fazer essa análise no conto *Chapeuzinho Vermelho*. A versão mais conhecida da jovem de capuzinho vermelho é a dos Irmãos Grimm, que se tornou um dos contos mais populares graças à sua adaptação. Nele temos a criança que saiu de casa para levar doces para a vovó, encontrou o lobo mau no caminho e, em seguida, na casa dela, o venceu, com a ajuda do caçador. Em outras palavras, ela desempenhou, aparentemente, um papel heroico. Uma menina bonita, uma família estruturada e a fartura de comida, compartilhada com a vovó, parecem ser fatos que demonstram uma situação bem diferente das crianças em *Joãozinho e Mariazinha*, bem como outro contexto histórico em que o conto está inserido.

Muitos estudos críticos já demonstram que os contos maravilhosos suscitam o imaginário. Na identificação com os personagens que vivem as fantasias, é possível reconhecer a própria realidade, encontrar respostas para os dilemas e desvelar o mundo. As imagens, os mitos e os símbolos evocam a criação, a diversidade de possibilidades e o exterior expressando o interior. O imaginário não promove a fuga do real, que o inclui. O racional e a quimera se

encontram, reafirmando a relevância de uma infância livre para, pelos devaneios oportunizados pela simbologia dos contos, viver com força geradora/transformadora.

De posse de conceitos sobre os contos maravilhosos, entende-se a sua importante contribuição cultural. Neste trajeto pretendemos problematizar a concepção de infância e o caminho percorrido até a atual compreensão sobre o seu valor próprio, que não antecipa fases e nem vê na criança um ser incompleto, ainda, entendendo que a atual concepção é passível de mudanças. Pretendemos refletir, também, sobre o imaginário, na apreensão da sua potência libertadora e criadora. Vemos a relevância desta pesquisa e em contribuir com os estudos científicos sobre o tema proposto no entendimento de que o sonho é indispensável à vida, que a literatura é arte e não apenas ferramenta de ensino, que o imaginário transforma, e que olhar para a infância exige sensibilidade.

1 DA TRADIÇÃO ORAL À NARRATIVA DOS IRMÃOS GRIMM

Antes de explanar sobre os elementos principais desta pesquisa, vimos a necessidade de discorrer sobre a literatura infantil, tendo em vista que compreender a sua constituição é o cerne para o que se pretende discutir. Quando se pensa nesse gênero literário, logo se relaciona à ideia de contos de fadas ou contos maravilhosos. Apesar de não ser essa a definição correta, como será possível observar neste capítulo, é fato que tal categoria se originou nas narrativas populares. Assim, iniciaremos este estudo abordando brevemente a literatura destinada às crianças.

Para compreender a história da literatura infantil é necessário também compreender o surgimento da concepção de criança. Na primeira parte deste trabalho, faremos apenas a contextualização nesse sentido, pois ambos os conceitos estão atrelados. Um maior enfoque sobre essa concepção será dado no capítulo seguinte. Philippe Ariès (1981, p. 156) ressalta que “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. Na Idade Média, a criança fazia parte do mundo adulto, incluindo a participação nos momentos das narrações de histórias, que eram as mesmas para todos. É somente no início do século XVIII, segundo Maria Antonieta Antunes Cunha (1987, p. 19), que a criança começa a ser vista como alguém diferente do adulto, com as suas singularidades, precisando, assim, receber uma educação apropriada, que a preparasse para o futuro. Esse é o início da história da literatura infantil.

A escola passa a ter a responsabilidade de introduzir a criança nesse novo mundo. Assim, os livros direcionados para a infância e os contos começam a ser selecionados e adaptados para apresentar valores morais e regras, como uma preparação para a vida adulta. Desse modo, ocorre a mudança no gênero literário destinado a essa faixa etária. De acordo com Noemi Paz (1992), os contos populares não foram originalmente escritos para as crianças e a sua origem não pode ser determinada com precisão.

Embora a origem dos contos não seja precisa, pode-se contextualizar o seu percurso. De acordo com Gotlib (2004, p. 5), “[...] a estória é bem mais antiga que a necessidade de sua explicação”. A autora ainda afirma que as narrativas sempre reuniram as pessoas para contá-las e ouvi-las, das sociedades primitivas até a atualidade. Desse modo, pode-se observar que, da tradição oral dos contos aos registros escritos, não é simples defini-los. Na segunda parte deste capítulo abordaremos, especialmente, o conto maravilhoso.

Bruno Bettelheim (1980, p. 13) constatou que “sob esses aspectos e vários outros, no conjunto da ‘literatura infantil’ - com raras exceções - nada é tão enriquecedor e satisfatório

para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas [...]”. De forma simbólica, os contos maravilhosos instigam as reflexões sobre as experiências humanas, sobre os conflitos internos, propondo, ainda, soluções para essas questões. É amplo o universo de temas abordados por esses contos e importantes são as suas contribuições para o desenvolvimento do imaginário infantil.

Vladimir Propp em *A Morfologia do Conto Maravilhoso*, a certa altura, afirmou o que é conto maravilhoso:

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma maldade ou de uma falta [...], e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento [...] ou em outras funções utilizadas como desfecho (Propp, 1984, p. 144).

Esse é o ponto de onde partimos a respeito dos contos maravilhosos. Então, após um trajeto percorrido sobre essas narrativas, na terceira parte deste capítulo, será apresentado um breve histórico sobre os Irmãos Grimm. Observaremos que Jacob e Wilhelm Grimm foram além da sua intenção inicial de resgatar textos folclóricos da língua alemã: reuniram mitos, lendas e contos de fadas, coletando relatos e divulgando-os, pela sua obra escrita. Essa se tornou, mundialmente, reconhecida e constitui um verdadeiro tesouro cultural.

A história da literatura infantil está atrelada ao surgimento da concepção de infância. Da mesma maneira, relaciona-se o interesse dos Irmãos Grimm em direcionar sua obra às crianças. Na compreensão do que é o conto maravilhoso, torna-se possível perceber que não é o seu viés pedagógico que o mantém encantando as crianças até os dias atuais, mas o seu universo simbólico. Sendo o símbolo a linguagem do imaginário, destacamos que os aspectos desenvolvidos na primeira parte deste estudo são fundamentais para a sua sequência.

1.1 A narrativa legada à infância

Para entender a história da Literatura Infantil, faz-se necessário compreender também em que contexto histórico esse gênero literário se desenvolveu e, portanto, o do público a que se destina. A sua origem se remete ao final do século XVIII, período de diversas mudanças sociais, uma vez que acontecia o início da industrialização. Essa, para Lajolo e Zilberman (2022, p. 35), “foi qualificada de revolucionária, porque incidiu em atividades renovadoras dentro dos distintos setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época”. A Literatura Infantil caminhou lado a lado com as transformações nas maneiras de ver e conceber

a infância, sendo que para haver um gênero literário para a criança, era preciso que essa fase da vida fosse reconhecida nas suas particularidades.

Iniciando a análise a partir do período medieval, nota-se que era comum as famílias terem muitos filhos, pois devido à alta mortalidade infantil, os pais esperavam que pelo menos um sobrevivesse. Entre a elite, os filhos eram um meio de conservar os bens, já para os camponeses o sentimento era dúbio, por um lado eram ser mão de obra para o trabalho no campo, por outro, eram até mesmo um peso, pois em situação de muita pobreza, representavam mais alguém para alimentar. De qualquer maneira, não havia apego às crianças, pois poderiam ser apenas mais uma perda. Porém, superada a idade em que a mortalidade era o mais provável, logo a criança era inserida na vida adulta.

Para Ariès (2022), na sociedade medieval não existia o sentimento da infância, isso é, a consciência da particularidade infantil. Nota-se isso pela maneira em que se retratava o ser infante nesse período. Ainda segundo o autor (Ariès, 2022, p. 38):

Mais uma vez, não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância 'engraçadinha'), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão.

Sendo assim, fica evidente que a criança, participando das atividades dos adultos sem nenhuma distinção, também ouvia os mesmos contos de tradição oral. Segundo Coelho (2012), a criança crescia nos mesmos espaços em que estavam inseridos os adultos; portanto, eram imersos no ambiente das narrativas orais que não distinguiam faixa etária ou temas específicos para elas. Observa-se que, não havendo uma concepção de infância, os contos não eram direcionados aos pequenos, pois eles, como mostra Ariès (2022), até o século XI, viviam sem ser percebidos.

Desse modo, compreende-se que os contos, sendo parte do folclore e da tradição oral, precedem a Literatura Infantil. Com a Revolução Industrial iniciada no século XVIII, decorrem as mudanças na organização familiar e, portanto, no lugar que a criança passa a ocupar nesse cenário. Para Lajolo e Zilberman (2022, p. 35):

À Revolução Industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então não mais sustada, se associam tanto o crescimento das cidades quanto a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescentes da Idade Média. A urbanização, por seu turno,

se faz de modo desigual, refletindo as clivagens sociais: na periferia, acomoda-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se transferido 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 americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento.

A economia capitalista substitui, portanto, o sistema feudal e ocorrem as mudanças mais profundas na estrutura da família, pois emerge uma nova classe, a burguesia. Ainda de acordo com Lajolo e Zilberman (2022), essa nova classe social se apoia em um patrimônio medido em cifrões e não mais em hectares. Em outras palavras, a propriedade já não era a única forma de riqueza, bem como de reconhecimento de poder.

Os burgueses eram negociantes que viviam do seu comércio, logo, a relação com a economia modificou a relação familiar. Se na Idade Média ela acontecia a partir de um pai que era o proprietário, uma mãe que administrava as questões domésticas e um filho que deveria dar continuidade ao legado, nesse momento, a família passa a ser unicelular, estreitando os laços afetivos, preocupando-se com a preservação dos filhos e, assim, com sua educação. Segundo Zilberman (1981), é nesse momento que se dá o surgimento da Literatura Infantil como gênero literário, sendo que a criança passa a ocupar um lugar específico no cenário familiar.

Conforme Vera Teixeira Aguiar (2004), com o capitalismo surge a necessidade de preparar os jovens para a concorrência, de modo que se tornem adultos bem-sucedidos. Assim, a educação da infância passa a ser prioridade para os pais. Diante disso, mostra-se também a necessidade de um cuidado especial com os materiais oferecidos às crianças na escola, dentre eles, o livro literário. Os textos precisam ser adequados à infância e, para isso, são adaptados os mitos, as lendas e os contos de fadas já existentes. Esses são os que fazem mais sucesso entre as crianças. Destacamos, entretanto, que ainda não há amplo direito à infância, apenas da classe emergente, a burguesia.

Charles Perrault representa a transição entre a aprendizagem em meio aos adultos, no período medieval, e a família se organizando em função da criança, já a partir da segunda metade do século XVII. Os seus contos surgem no período em que a infância está começando a ser reconhecida. Foi com o autor que, segundo Coelho (2012), a Literatura Infantil nasceu como gênero. No livro *Contos da Mãe Gansa* (1697), Perrault reuniu oito histórias recolhidas da memória popular francesa. Apesar da sua obra não se direcionar somente às crianças, os contos foram adaptados para elas, eliminando passagens que continham canibalismo e sexo. Mostra-se, assim, a intenção de ensinar pela mensagem moral explícita.

Entretanto, de acordo com Coelho (2012), foi somente um século depois, na Alemanha, com as pesquisas dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que a Literatura Infantil foi realmente divulgada pela Europa e pelas Américas. Os autores nasceram na Alemanha, Jacob em 1785 e Wilhelm em 1786. Eles foram filólogos e estudiosos da mitologia, dedicando-se a investigar, especialmente, a literatura oral germânica. Segundo Coelho (2012, p. 29):

Em meio a imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil. Entre os contos mais conhecidos estão: A Bela Adormecida; Branca de Neve e os Sete anões; Chapeuzinho Vermelho; A Gata Borralheira; O Ganso de Ouro; Os Sete Corvos; Os Músicos de Bremen; A Guardadora de Gansos; Joãozinho e Maria; O Pequeno Polegar; As Três Fiandeiras; O Príncipe Sapo e dezenas de outros, que correm o mundo. Publicados avulsamente entre 1812 e 1822, posteriormente foram reunidos no volume Contos de Fadas para Crianças e Adultos (hoje conhecidos como Contos de Grimm).

A ideia inicial de resgatar a história nacional, pesquisando a língua alemã e textos do folclore germânico, foi superada pelo interesse sobre a criança, retratando a postura social da época. Na segunda edição, a coletânea dos Irmãos Grimm foi “polida”, de modo a contribuir com a manutenção dos valores ligados à nova concepção de família e infância, condizente com a repressão da cultura pagã e com a consolidação da burguesia. Para Marie-Louise von Franz (1990, p. 14), “A coleção dos contos de fada que os irmãos Grimm publicaram foi um tremendo sucesso. Devia haver um forte interesse emocional inconsciente, pois, como cogumelos, começaram a brotar outras edições [...]”.

É inegável que o sucesso dos contos dos Irmãos Grimm contribuiu para o desenvolvimento da Literatura Infantil. Destaca-se que, apesar das modificações realizadas nos contos maravilhosos, possivelmente, a riqueza de simbologia dos textos fez com que o público infantil mantivesse o encantamento por eles e, assim, os contos permanecessem vivos. De acordo com Coelho (2000, p. 54):

O maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da psicanálise, ao provar que os *significados simbólicos* dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional.

Apesar de muito antigos e, mesmo diante de todos os avanços tecnológicos da contemporaneidade, os contos mantêm o seu espaço no imaginário infantil. Além de poder manifestar em que sociedade a infância está inserida a cada época, podem ser analisados sob

diferentes aspectos, pois, de acordo com Bettelheim (2021), na literatura infantil, o conto de fadas popular é o que mais instiga crianças e adultos.

O sucesso da coletânea dos Irmãos Grimm, em 1812, conforme Lajolo e Zilberman (2022), converte os contos de fadas em modelo da Literatura Infantil, determinando alguns procedimentos: a preferência por histórias fantásticas ou por histórias de aventuras e a exibição do dia a dia da criança, como meio de motivação. Nos contos de Jacob e Wilhelm Grimm, é possível ver os reflexos da origem dessa categoria literária, o seu aspecto educacional e as transformações na concepção de infância.

Coelho (2012, p. 127), enfatizando a relação entre educação e literatura na sua investigação sobre os contos de fadas, questiona: “E por que Literatura? E particularmente Literatura Infantil?”. Como resposta, a autora aponta que vivemos um momento de transformações sociais e frisa a urgência para uma conscientização em relação às mudanças necessárias no Ensino, em crise desde o início do século XX. Ela ainda aponta que a transformação realmente necessária é a de “visão de mundo ou de paradigma” e, assim, conclui:

Mudança de visão que tem no ser humano seu eixo-motriz: é dele (de todos nós) que o atual mundo-em-desordem depende para encontrar um dia uma nova ordem, que harmonize a herança humanista do ontem (ou dos tempos primordiais) com as fantásticas conquistas progressistas de hoje. Entre as múltiplas formas, por meio das quais essa herança humanista se manifesta, privilegiamos aqui o mundo dos contos de fadas ou da literatura maravilhosa dos mitos, dos arquétipos e símbolos, que, surgindo na origem dos tempos transformou em linguagem as “mil faces” da Aventura Humana e a eternizou no tempo. Aí está o valor substancial da literatura como criação: sua matéria-prima é a existência humana e o seu meio transmissor é a palavra, a linguagem - exatamente o meio do qual tudo no mundo necessita para ser nomeado e existir verdadeiramente para todos os homens (Coelho, 2012, p. 127).

Os contos maravilhosos dos Irmãos Grimm surgiram, justamente, em meio às transformações nas instituições da família e da escola, assim como a partir da consolidação de uma nova classe social. Na observação da sua obra, então, temos a principal intenção de destacar qual foi o olhar dos autores sobre a infância, refletindo a sua concepção na época. Em consonância com Ariès (2022), sabe-se que na sociedade medieval não havia o sentimento de infância, não representando desprezo e tampouco, ao surgir, significava afeto pelas crianças. No entanto, correspondia ao entendimento de que essa faixa etária tem as suas particularidades, diferenciando-a da fase adulta. É esse sentimento que permitiu perceber a infância e essa, particularmente, desperta o nosso interesse de análise.

1.2 O conto maravilhoso

Este estudo parte do questionamento da maneira como o imaginário sobre a criança é representado nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm. Na seção anterior foi possível observar como a literatura infantil se constituiu, procurando desvincular o seu conceito da ideia de que é sinônimo de contos de fadas. Esses, como vimos, tiveram a sua origem nas narrativas orais e antecedem esse gênero literário. Na sequência, faz-se necessário esclarecer o que é um conto maravilhoso.

Para iniciar, destacamos Gotlib (1990, p. 5), quando reflete: “Mil e uma páginas têm sido escritas para se tentar contar a história da teoria do conto: afinal, o que é o conto?” A autora enfatiza que não é possível determinar o princípio do hábito de contar histórias, anterior à tradição escrita. Porém, ela enumera fases de evolução nas maneiras de contá-las, desde os contos egípcios, de 4.000 anos antes de Cristo, passando pela transição do oral ao escrito, no século XIV, até o conto moderno, com os registros dos Irmãos Grimm e a teoria de Edgar Allan Poe. Ela ainda frisa sobre a dificuldade tanto de escrever, quanto de explicar a narrativa curta. Sobre o conto literário, a autora diz:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador- criador- escritor de contos, afirmando, então, o seu carácter literário (Gotlib, 1990, p. 9).

Após esse breve comentário sobre o conto, chegamos ao maravilhoso. Esse, ainda segundo a análise de Nádia Gotlib (1990), é o conto com resistência perante as variações, mantendo sua estrutura fundamental, chamado também de conto simples. Ela menciona os registros dos contos maravilhosos por Charles Perrault, nos *Contos da Mãe Gansa*, em 1697. Entretanto, enfatiza que essenciais para a observação das “formas simples”³ do conto são os *Contos para crianças e famílias*, em 1812, de Jacob e Wilhelm Grimm. Essas formas simples foram analisadas pelo etnólogo e folclorista Vladimir Propp em *A Morfologia do conto maravilhoso* (1984), observando permanências e variações nos contos.

Alguns métodos de análise sobre o conto maravilhoso, usados anteriormente à sua pesquisa, são descritos por Propp (1984). O autor menciona que, a princípio, por volta dos anos 20, além de não haver muitas publicações científicas dedicadas ao tema, os estudos e as

³ André Jolles (1972) aponta a oposição entre a forma simples e a forma artística, destacando que, apesar da base dos contos se manter a mesma, há neles o encontro com a poesia.

conclusões eram inconsistentes. Entretanto, ele enfatiza que já havia vasta quantidade de material, logo, o problema não era esse, mas os meios de investigação escolhidos.

Tendo em vista a variedade dos contos maravilhosos, Propp (1984) aponta que classificá-los é o princípio da descrição. Porém, ele deixa claro que essa classificação deveria ser deduzida do conto, e nesse ponto estaria a falha das abordagens anteriores: basear-se na construção do conto. Da mesma maneira, o autor critica as classificações por categorias e por enredos⁴: mediante variados exemplos, demonstra que também não obtiveram sucesso. O autor, então, conclui que “o conto maravilhoso atribui frequentemente ações iguais a personagens diferentes”, o que permite “estudar os contos a partir das funções dos personagens” (Propp, 1984, p. 25).

Segundo Coelho (2012), Vladimir Propp muda o caminho de investigação sobre os contos folclóricos. Ele determina como objeto do seu estudo o conto maravilhoso, procurando defini-lo como gênero, pela tentativa de demonstrar a sua invariabilidade ao redor do mundo. Apesar de enfatizar as deficiências dos métodos dos pesquisadores que o antecederam, no seu livro, o autor destaca que usou a classificação de contos maravilhosos feita por Antti Aarne, da escola finlandesa, citando-a como um relevante guia prático, que permitiu que os contos fossem catalogados.

Nos contos reunidos, o pesquisador alicerçou o seu estudo nas ações dos personagens, parte primordial para a estrutura da narrativa, que definiu como funções constantes e funções variáveis. Em outra obra, *As raízes históricas do conto maravilhoso*, Propp (2002, p. 4) aponta o seguinte esquema:

Estudaremos aqui o gênero de contos que começam por um dano ou um prejuízo causado a alguém (rpto, exílio), ou então pelo desejo de possuir algo (o czar manda seu filho buscar o pássaro de fogo), e cujo desenvolvimento é o seguinte: partida do herói, encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico munido do qual poderá encontrar o objeto procurado. Seguem-se: o duelo com o adversário (cuja forma mais importante é o combate com o Dragão), o retorno e a perseguição. Frequentemente essa composição torna-se mais complexa. Quando o herói se aproxima de casa, seus irmãos lançam-no em um precipício. Mas ele consegue retornar, passa por uma provação cumprindo tarefas difíceis, torna-se rei e se casa, em seu reino ou no do sogro. Esse é um relato esquemático e sucinto do eixo de composição que serve de base a numerosos e variados enredos.

⁴ Segundo Vladimir Propp (1984), *Contos-fábulas mitológicas* é um exemplo de classificação dos contos maravilhosos por categoria. Já como exemplo de classificação por enredo, destaca a obra de R. M. Volkov, na qual um dos 15 enredos é sobre os inocentes perseguidos.

De acordo com o folclorista e observando o esquema citado, vemos que as ações não mudam, apenas os personagens, bem como as suas características. Para Vladimir Propp (1984, p. 25), a morfologia do conto maravilhoso é a sua descrição e o seu método é baseado, justamente, nas funções constantes e variáveis, permitindo a análise.

O conto *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Cristian Andersen, é um exemplo do esquema proposto por Vladimir Propp. Uma menina muito pobre sai na noite de véspera de ano novo para vender fósforos. Sem sucesso e com medo de apanhar do pai por não haver vendido fósforo algum, decide ficar na rua, mesmo passando frio e fome (dano ou prejuízo). Para amenizar o frio, abrigada em um canto, acende um fósforo para tentar se aquecer (partida do herói). Apesar da chama ser intensa e fazê-la ver-se debaixo de uma linda árvore de Natal, o fogo logo se apaga. Na segunda tentativa, ela vê dentro de uma casa a mesa farta com diversos tipos de comida. Quando viu o ganso ainda com garfo e faca ainda cravados nas costas se levantar e correr em sua direção, o fósforo se apagou novamente. Ela faz também inúmeras tentativas de se aquecer com os fósforos (recurso mágico) e a sua última visão foi de sua avó já falecida chegando para buscá-la (após as provações, o retorno). A menina é encontrada morta na última noite do ano velho.

Desse modo, questionando-se sobre quantas funções caberiam em um conto maravilhoso, Propp (1984), no desenvolvimento do seu método, explica que existe um duplo aspecto: diversidade e uniformidade. Tal fato é justificado por existirem muitos personagens e poucas funções. Coelho (2012) afirma que Propp encontrou na sua pesquisa 31 funções constantes nos contos maravilhosos. Entretanto, ele percebeu que nem todas apareciam simultaneamente ou até mesmo se mesclavam.

Sendo assim, de acordo com Coelho (2012), Vladimir Propp percebeu que era possível reduzir a estrutura básica dos contos a seis funções invariáveis: uma situação de crise ou mudança; aspiração, desígnio ou obediência; viagem; desafio ou obstáculo; mediação e conquista. Ele ainda relacionou essas funções com as experiências humanas, enfatizando que o conto tem, normalmente, a vida como sua inspiração. Para a autora, o leitor ou ouvinte dessas narrativas sente que as suas aspirações parecem realmente acontecer nessa outra esfera, “daí o prazer interior ou a sensação de autorrealização que os contos de fadas ou contos maravilhosos transmitem” (Coelho, 2012, p. 120).

Isso posto, verificamos a necessidade de distinguir contos de fadas de contos maravilhosos. De acordo com Coelho (2012, p. 85), “ambas pertencem ao universo maravilhoso”. Sobre esse universo, também é possível observar a diferenciação feita por Tzvetan Todorov. Na obra *Introdução à literatura fantástica*, o autor afirma (1981, p. 30):

Costuma-se a relacionar o gênero do maravilhoso com o do conto de fadas; em realidade, o conto de fadas não é mais que uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos de fadas (para não citar mais que alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o status do sobrenatural.

Todorov (1981) confronta o maravilhoso puro com o maravilhoso desculpado. Sobre isso, o autor destaca quatro categorias nas quais o sobrenatural ainda é explicado: maravilhoso hiperbólico, maravilhoso exótico, maravilhoso instrumental e maravilhoso cientista. Desse modo, podemos observar exemplos apontados pelo autor sobre cada categoria.

Sobre o maravilhoso hiperbólico, de acordo com Tzvetan Todorov (1981), podemos dizer que é um tipo de sobrenatural que, até certo ponto, é aceito pela razão, pois diz respeito a relações de proporção. Como exemplo, o autor cita os “peixes de cem e duzentos cotovelos de longitude” (Todorov, 1981, p. 30), descrito por Simbad nas *Mil e uma noites*. O maravilhoso exótico é, segundo Todorov, semelhante ao anterior, porém, combina elementos naturais e sobrenaturais, colocando ambos como naturais.

Ainda de acordo com Todorov (1981), o maravilhoso instrumental é aquele em que aparecem aparelhos com funções inviáveis na época, mas que depois se tornam realizáveis. Usando as “mil e uma noites” novamente como exemplo, ele cita o tapete mágico, comparando-o com o helicóptero ou a maçã que cura, comparada aos antibióticos. Sobre o conto cientista, o autor aponta que é a ficção científica de hoje, quando a razão explica o sobrenatural. Porém, a base da explicação são leis não reconhecidas pela ciência atual. Finalmente, sobre o maravilhoso puro, Tzvetan Todorov (1981) assinala que é aquele que se opõe às categorias do maravilhoso desculpado, em que o sobrenatural é simplesmente aceito. O autor, como vimos anteriormente, inclui o conto de fadas no gênero maravilhoso, indicando que aquele se distingue, apenas, pela sua forma escrita. Coelho (2012, p. 84) também faz o mesmo, apontando:

Destinada ao prazer das damas e dos Cavalheiros da corte já crepuscular de Luís XIV, essa literatura acabou sendo fonte de contos, hoje conhecidos como infantis. A voga das fadas e do maravilhoso feérico resiste como leitura para adultos até fins do século XVIII, quando, entre 1785 e 1789, é publicada a série de 41 volumes: Gabinete de Fadas – Coleção Escolhida de Contos de Fadas e outros Contos Maravilhosos. Por este subtítulo já se vê que havia uma distinção entre essas 2 formas de narrativas: a do maravilhoso e a das fadas [...].

Segundo Coelho (2012), observando-se a questão primordial de cada uma dessas formas narrativas, é possível apontar diferenças básicas. O conto maravilhoso gira, essencialmente, em torno do êxito socioeconômico do ser humano. Como exemplo, ela menciona *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*. Sobre o conto de fadas, a autora coloca no centro a realização interior do homem, alcançada pelo amor. Por isso, há a relação principal das histórias: cavaleiro/amada. Como exemplo, ela cita *Rapunzel*. A autora ainda diz que, apesar dessa distinção, os contos maravilhosos e os contos de fadas têm estruturas narrativas iguais, padrão estudado por Vladimir Propp, como já vimos anteriormente.

De acordo com essa perspectiva, podemos tomar como exemplo de conto maravilhoso *Polegarzinho*, dos Irmãos Grimm (2014, p. 207):

Um dia o camponês se preparava para ir à floresta cortar lenha. Então ele falou consigo mesmo: - Bem que eu gostaria de ter alguém que me ajudasse e me conduzisse a carroça para o mato! – Ó pai – gritou Polegarzinho -, eu vou levar-lhe a carroça, pode confiar que ela estará lá na hora marcada. O homem riu e disse: - Como é possível isso? Você é pequeno demais para guiar o cavalo com as rédeas. – Isto não importa, pai, basta a mãe atrelar: eu me acomodo dentro da orelha do cavalo e vou lhe dizendo como deve andar. – Muito bem - disse o pai -, vamos experimentar isso uma vez. Quando chegou a hora, a mãe atrelou a carroça e colocou o Polegarzinho na orelha do cavalo, e o pequenino ficou gritando lá dentro: ‘Upa, upa! Ei, ei!’. E o rocim obedecia bem direitinho, e a carroça rodava pelo caminho certo para o mato.

É possível analisar que há a conotação de fragilidade da criança. O pai almeja que o seu primogênito possa ajudá-lo no trabalho rural, porém, por ele ser do tamanho do seu dedo polegar, vê isso como uma situação impossível. Apesar do pequeno menino se mostrar capaz de ajudar o pai, surge a oportunidade de vendê-lo para homens interessados em ganhar dinheiro exibindo o Polegarzinho na cidade. Pai e filho concordam com o negócio proposto. Notamos, assim, que existe a questão socioeconômica, a necessidade financeira da família. De acordo com Ariès (2022, p. 180), “a criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, ‘não contava’ [...] Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos”.

Sobre o universo do maravilhoso, Nelly Novaes Coelho (2012) ainda faz a importante relação com os símbolos, mitos e arquétipos, pois os elementos mágicos os ligam e permitem que tais contos sejam transmitidos ao longo do tempo. Ela estabelece os mitos (âmbito do sagrado) e arquétipos (âmbito do humano) como matéria-prima dessas narrativas e os símbolos (âmbito da linguagem) como a sua forma de expressão. A autora explica que os mitos são narrativas muito antigas, tanto quanto a origem da humanidade, ligadas ao sobrenatural. Dito de outro modo, são sobre a origem do mundo, a origem dos deuses e as forças da natureza.

Coelho destaca, ainda, que o pensamento mítico antecede o religioso, pois o homem deve ter buscado explicações sobre os diversos acontecimentos, como a chuva, o sol, o dia, a noite, os nascimentos, a morte, entre outros, em algo superior e misterioso.

Para Gilbert Durand (2001, p. 86), “os processos do mito, onírico ou do sonho consistem na repetição (a sincronicidade) das ligações simbólicas que os compõem”. Segundo o filósofo, o mito quer convencer pela redundância, que assinala um mitema e carrega em si “uma mesma verdade relativa à totalidade do mito” (2001, p. 86). De acordo com o psicólogo Bruno Bettelheim (2021), mitos e contos de fadas respondem a inquietações sobre o mundo, sobre como viver nesse mundo, sobre o “eu”. Ele diz que a resposta dos mitos é visível, já o conto apenas a insinua. Isso deixa a criança fantasiar e decidir aplicar ou não na sua vida a solução encontrada. Conforme Mircea Eliade (1986, p. 22):

O indivíduo evoca a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles. Isso implica igualmente que ele deixa de viver no tempo cronológico, passando a viver no Tempo primordial, no Tempo em que o evento teve lugar pela primeira vez. É por isso que se pode falar no ‘tempo forte’ do mito: é o Tempo prodigioso, ‘sagrado’, em que algo novo, de forte e de significativo se manifestou plenamente. Reviver esse tempo, reintegrá-lo o mais frequentemente possível, assistir novamente ao espetáculo das obras divinas, vem encontrar os Entes sobrenaturais e reaprender sua lição criadora é o desejo que se pode ler como em filigrana em todas as reiteraões rituais dos mitos.

O homem continua buscando entender o mundo da mesma maneira que a criança procura entender o seu entorno e as relações interiores construídas pela sua imaginação. Para Coelho (2012), a linguagem simbólica é a ponte entre o imaginário e o real em que acontece a nossa vida. Sobre os arquétipos, ela aponta que advêm dos mitos e são as manifestações a partir de ideias ou ações no meio em que vive o homem. Ela enfatiza que, apesar de haver confusão com os termos mitos, símbolos e arquétipos, os três são diferentes: há o que concebe o mito e o que se revela no arquétipo. Os dois se expressam na linguagem dos símbolos. Assim, conforme a autora (2012, p. 94):

Pode-se dizer que, para o homem primitivo, a criação dos mitos foi uma necessidade religiosa. Para o homem moderno, a interpretação de tais mitos resultou, inicialmente, de uma necessidade científica, porque neles estaria a raiz de cada cultura e até a história particular. Daí a importância crescente que a literatura arcaica vem assumindo em nossa época, com suas narrativas maravilhosas, seus contos de fadas, suas lendas, suas novelas de cavalaria. Muitas dessas formas fazem parte dos ciclos místicos que tentam explicar certas origens... É costume dizer que, quando o homem sabe, ele cria a História e, quando ignora, cria o Mito. Na verdade, essas duas manifestações literárias do pensamento e da palavra dos homens respondem a um mesmo desejo: a necessidade de explicar a Vida e o lugar do Homem no Mundo.

Coelho (2012), falando sobre esse ponto de vista, destaca a relação entre as seis invariáveis da narrativa maravilhosa e a vida do homem, apontando como é natural viver situações de mudança, ter aspirações, lutar para se realizar, passar por dificuldades e receber auxílio para seguir adiante, buscando chegar a sua conquista. Ela explica que essa é a razão do encantamento provocado pelo conto maravilhoso, pois quem ouve ou lê projeta as suas aspirações na história, nela pode se realizar. No decorrer da sua análise, ela assinala alguns nomes que investigaram o universo do maravilhoso sob a ótica da psicanálise, como Sigmund Freud, seu fundador, Wilhelm Wundt, Carl Gustav Jung e a sua discípula Marie-Louise von Franz.

Jung, segundo Coelho, é quem direciona as pesquisas mais atuais a respeito dos mitos e contos de fadas. Assim, Coelho (2012, p. 122) evidencia que:

É nesse imenso e misterioso amálgama de forças e impulsos ancestrais que Jung aponta as raízes da simbologia presente nos mitos e contos de fadas e também a eles atribui não só a identidade de motivos que aparece nesses mitos e contos populares em todas as regiões do mundo, mas igualmente o fascínio que eles têm exercido sobre os homens de todos os tempos.

O encantamento mantido ao longo do tempo pelos contos maravilhosos está profundamente ligado à busca pelo sentido da vida. Bruno Bettelheim, já numa perspectiva psicanalítica, abre sua obra *A Psicanálise dos contos de fada* dizendo: “Se esperarmos viver não apenas de momento em momento, mas sim verdadeiramente conscientes de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas” (Bettelheim, 2021, p. 9). Desse modo, vemos que observar os contos maravilhosos sob esse ponto de vista, tem estreita relação com o principal enfoque desta pesquisa, que é analisar o imaginário sobre a criança nesse tipo de narrativa. A interpretação da simbologia é, assim, essencial.

Como vimos anteriormente, o conto maravilhoso narra fatos difíceis de acontecer na realidade e não os refere como absurdos. É o sobrenatural prontamente aceito. As suas funções, na análise formalista, são reflexos da própria vida. Assim, tendo em vista a diversidade de símbolos que emergem nessas narrativas, é preciso saber decifrá-los. Marie-Louise von Franz, na obra *A interpretação dos contos de fada*, afirma (1990, p. 46):

O problema que se segue é o método de interpretação dos contos de fada. Como podemos nos aproximar do significado de um conto de fada? Ou antes, como seguir sua trilha? Com efeito, é como perseguir a pista de uma corça fugitiva e ágil. E por que interpretamos? Sempre e sempre os pesquisadores especialistas em mitologia atacam os junguianos dizendo que os mitos falam por si sós; que se tem somente que

desvendar o que ele diz e que não é necessária a interpretação psicológica; que a interpretação psicológica somente vê nele alguma coisa que não lhe pertence; que o mito, com todos os seus detalhes e amplificações é bastante claro por si mesmo. Isso é parcialmente verdadeiro. É tão verdadeiro quanto o sonho, que Jung diz que é por si mesmo sua melhor explicação. Isto significa que a interpretação do sonho sempre é inferior. O sonho é a melhor expressão que existe para os acontecimentos interiores, podendo se dizer o mesmo com relação aos mitos e aos contos de fada.

Franz (1990, p. 46) explica que um mito tem sua “luz original” e entendemos que, desse modo, também o conto maravilhoso, a princípio, diz tudo o que é preciso, independentemente de interpretação. Ela ainda destaca que os mitos podem ajudar a entender o conto de fadas, pois estão mais próximos da consciência. A criança pode encontrar na fantasia de um conto a solução dos seus problemas interiores, da mesma forma que, em outros tempos, o homem buscava nos mitos as respostas para suas dúvidas. A linguagem simbólica dos contos maravilhosos, comum nos mitos, estimula a imaginação infantil. Para Bachelard (1990, p. 1): “O vocábulo fundamental que corresponde a imaginação não é *imagem*, mas *imaginário*. O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária”.

Nesse ponto, podemos dizer que, de acordo com Danielle Perin Rocha Pitta (2017), o símbolo é a forma de manifestar o imaginário, referido por Gilbert Durand e não, meramente, o simbolismo. O autor é a base da nossa investigação e a sua concepção de imaginário estuda as maneiras de produção e transmissão das imagens, vistas como um capital pensado do homem. Nesse sentido, verificamos que os contos maravilhosos são repletos dessa matéria-prima para a imaginação criadora e, nas palavras de Coelho (2012, p. 124), constatamos:

É simplesmente fascinante o caminhar em meio a essa floresta de arquétipos que são os contos de fadas e descobrir os mil e um significados do rei, dos heróis, princesas, sapos e rãs encantados, cabelos, anéis, madrastas, ilhas, gigantes e anões, fadas, bruxas, rainhas estéreis, concepções mágicas e outros. Mas não podemos esquecer que na vida real não existem fadas nem madrinhas que venham realizar por magia aquilo que temos vontade de fazer. Há, na vida, um trabalho a ser realizado, uma luta a ser empreendida por todos nós. E, nesse sentido, a literatura cumpre um papel. Pela imaginação, varinha de condão capaz de revelar o homem a si mesmo, a literatura vai-lhe desvendando mundos que enriquecem seu viver. Objetivo último da literatura é a experiência humana, o convívio com ela.

O conto maravilhoso, na sua linguagem simbólica, mostra um universo diferente do real, porém, essencialmente conectado com ele. Do “Era uma vez ao Viveram felizes para sempre”, cria-se um mundo de possibilidades, em que o externo se relaciona com o interno. O imaginário recria e é, então, via de mão dupla: essência do imaginário no real e caminho incessante do real ao imaginário.

Vemos que o mito e o conto maravilhoso são meios aos quais se pode recorrer no caminho do conhecimento de si e do mundo. Até aqui exploramos sobre o conto maravilhoso em alguns aspectos: a análise de Nádía Gotlib sobre o que é conto, e algumas observações históricas sobre o conto maravilhoso; a abordagem de Vladimir Propp, que coloca à parte o conteúdo e se detém na forma das narrativas; e as discussões propostas por Tzvetan Todorov e Nelly Novaes Coelho, frisando as diferenças com os contos de fadas, bem como a importante conexão do maravilhoso com os símbolos, mitos e arquétipos. Sobre isso, também há alguns apontamentos de Bruno Bettelheim, Mircea Eliade e Gilbert Durand. Por conseguinte, em todas as argumentações, percebemos um direcionamento para as contribuições do conto maravilhoso no que diz respeito às inquietações existenciais do ser humano.

1.3 Os Irmãos Grimm: poesia e ilustração das inteligências

Jacob Grimm nasceu em 4 de janeiro de 1785 e Wilhelm Grimm em 24 de fevereiro de 1786, ambos na cidade de Hanau, em Hessen, na Alemanha. Após a morte do pai, os irmãos, os mais velhos de seis, foram amparados por uma tia. No período em que estudaram, sentiram-se motivados pelo professor Friedrich Von Savigny a aprender filologia, história germânica e literatura medieval alemã. Já como assistente do professor, em 1805, em Paris, Jacob, no estudo de manuscritos medievais, começou a colecionar textos etnográficos. Ao retornar à Alemanha, trabalhando como bibliotecário do rei Jérôme Bonaparte, passou a coletar contos maravilhosos, juntamente com Wilhelm (Mazzari, 2014).

Conforme Aguiar (2004), os irmãos Grimm foram filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia e do direito alemão, assim como também foram professores. A primeira coletânea de contos maravilhosos foi publicada em 1812 e a segunda em 1815. No ano de 1819 lançaram uma nova edição, com algumas histórias suprimidas e outras incluídas. Jacob elaborou uma Gramática da Língua Alemã, que só ficou pronta em 1837, com quatro volumes. Ambos publicaram, uma tradução de contos maravilhosos irlandeses, em 1826. Wilhelm criou *Lenda Heroica*, como apoio para estudos do folclore, em 1829. Ainda, Jacob produziu o primeiro volume da sua obra sobre mitologia alemã, em 1832. Foram docentes de estudos germânicos na Universidade de Göttingen, mas por motivos de ordem política, deixaram o magistério. Nesse momento trabalharam no seu dicionário definitivo da língua alemã, obra com trinta e dois volumes, que só ficou pronta em 1961 (Mazzari, 2014).

Ainda conforme Mazzari (2014), Jacob e Wilhelm Grimm optaram pelo caminho da pesquisa científica sobre a literatura oral germânica, com a preocupação de resgatar a história nacional. Para tanto, a sua pesquisa teve como principais objetivos o estudo da língua alemã, pelo enfoque filológico e o estabelecimento dos textos folclóricos literários como expressão cultural popular. Para empreender a sua investigação, os irmãos, nessa época com mais ou menos 27 anos de idade, coletaram e registraram as narrativas orais contadas entre as classes mais pobres da população, sendo essas pessoas informantes essenciais.

De acordo com Aguiar (2004), algumas fontes conhecidas dos irmãos Grimm foram os amigos da irmã mais nova, Lotte, que eram das famílias Wild, Hassenpflug e Ramus, da Suíça e da França. Ainda foi importante a colaboração da filha do pastor Frederike Mannel, em Allendorf. Essas pessoas, entre outras, narravam em reuniões as histórias que lembravam da infância, naturalmente, porque eram as que mais encantavam. Essas trocas ajudaram na estruturação dos contos. O que não é possível determinar é até que ponto houve, se é que houve, influência da literatura francesa da época no trabalho dos irmãos, pois Charles Perrault, por exemplo, era conhecido dos jovens. Segundo a Dra. Clarissa Pínkola Estés (2005, p. 19):

As pessoas de outrora que ouviram e contaram as histórias foram seus tradutores originais. Eles as ouviram, guardaram na lembrança e as moldaram através dos prismas de suas próprias vidas, culturas, do Zeitgeist, o espírito de seu tempo. Sabemos que os Irmãos Grimm registraram histórias contadas pelas vozes do seu tempo. Sabemos ainda que acrescentaram, excluíram e deram forma a elas ao registrá-las. Na tradição dos poetas e artistas, isso é o normal [...]

Vemos, portanto, que os contos são moldados de muitos modos. Para mim, que ouvi na infância muitos dos mesmos contos das formas orais mais simples e mais toscas imagináveis, tendo os ouvido primeiro na tradição oral em lugar de lê-los, sei que o bom contador acrescenta suas próprias intuições. Os irmãos Grimm registraram e, em alguns casos, aparentemente inseriram uma versão judaico-cristã de Deus em alguns dos contos mais antigos.

Em 1812, início do século XIX, crescia a atenção para a infância, como já vimos anteriormente, devido às mudanças sociais que ocorriam na época. Esse passou a ser também um dos interesses dos irmãos filólogos, além do receio de que as histórias populares de tradição oral fossem esquecidas. Jacob e Wilhelm Grimm se empenharam em registrar a seleção de contos maravilhosos que coletaram, percebendo a sua riqueza cultural. Nesse ano o material recolhido por eles foi publicado com o título de *Kinder unde Hausmaerchen* (Contos da Criança e do Lar). Sobre os contos selecionados, Coelho (2012, p. 107) afirma:

Para além dos estudos linguísticos - objeto inicial da pesquisa com o folclore germânico -, Jacob e Wilhelm Grimm acabam por intuir que toda aquela massa de contos populares, sagas, contos maravilhosos, lendas, continha tal riqueza de invenção e imaginário que necessariamente teria resultado de uma imensa e complexa criação coletiva. E, seguindo essa intuição, abrem caminho para a

descoberta do folclore como genuína criação popular que partiu de fontes comuns.

Conforme Volobuef (2015), Jacob e Wilhelm Grimm buscaram manter a narrativa fundamental das histórias que coletaram, de 1812 a 1822, em três volumes. Embora tenham feito adaptações pelo interesse em destinar sua obra ao público infantil, deram nova dimensão de valor aos contos folclóricos. Podemos dizer que o trabalho dos Irmãos Grimm foi artístico, pois os contos que reuniram têm a sua marca, o seu olhar poético sobre as histórias e fazem parte do nosso patrimônio cultural, reconhecido por crianças e por adultos. De acordo com a autora (2021, p. 16):

Os Irmãos destacaram-se, assim, pela percepção e ênfase a aspectos fundamentais para a pesquisa e revalorização dos contos: seu caráter poético, sua conexão com os mitos, e sua relevância tanto emocional quanto intelectual. Empenhados nessa defesa, advogaram, em ensaios, cartas e prefácios, pela necessidade de conservação e apreciação do folclore nacional, e, assim, estimularam a coleta e publicação em todos os rincões do planeta.

Os contos maravilhosos fazem parte da vida da humanidade desde épocas muito remotas e, conforme Tatar (2004), a sua relação com o leitor ou ouvinte se dá pelo caminho percorrido na narrativa, em que, assim como na vida, há a busca pela vitória, o enfrentamento dos perigos, a superação das adversidades para, então, haver o retorno para casa. Assim, vemos que nos contos maravilhosos é possível reconhecer a jornada do herói. Para Joseph Campbell (2007, p. 36), “o percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: *separação-iniciação-retorno*”. O herói sai do que é comum, vive aventuras e dificuldades, vencendo os obstáculos e retornando.

Os contos dos Irmãos Grimm não apresentam a moral da história, mas o caminho de busca pela autorrealização, o que é característico dos contos maravilhosos, de modo que o encantamento que perdura ao longo do tempo é provocado pelo simbólico presente nas narrativas, na mistura da realidade e da fantasia. Charles Perrault, por exemplo, exprimia claramente as lições morais e, buscava orientar, especialmente, as meninas com os valores sociais da época. A criança passava a ter certa atenção, no sentido de que o adulto queria prepará-la para o futuro. Porém, a convenção era apenas ensinar regras, manuais de comportamento, pois não havia, ainda, uma concepção de infância bem delineada.

Conforme Ramos (2021), os Irmãos Grimm foram influenciados por Giambattista Basile (1575- 1632), “segundo escritor no panorama de escritores que compuseram contos maravilhosos na Itália” (2021, p. 32). Jacob e Wilhelm conheceram a obra dele ao fazer o

prefácio da sua tradução para o alemão. Obviamente, podemos perceber as diferenças entre as narrativas, são exemplos o conto de Giambattista Basile, *Sol, Lua e Tália* (1634), e *A Bela Adormecida no Bosque* (1812), dos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm.

Na versão dos Irmãos Grimm, podemos observar as adequações feitas. No início já é apresentada uma família bem estruturada - o rei, a rainha e, logo, pelo desejo de serem pais, a filha, princesa bela e inocente. Em *Sol, Lua e Tália* eram apenas duas fadas, em *A Bela Adormecida no Bosque* são doze. A bruxa, antes, é representada pela rainha traída, buscando justiça e honra pela vingança. Agora, é a décima terceira fada que, não sendo convidada para o banquete preparado pelo rei em homenagem ao nascimento da filha, decide vingar-se e coloca uma maldição na menina: “A princesa vai se espetar em uma roca em seu décimo quinto ano e cairá morta” (Grimm, 2014, p. 8). A maldição é amenizada pela décima segunda fada, que diz que será apenas um sono profundo. O príncipe, na narrativa de Basile, é representado pelo rei, e não é exemplo de virtudes. No conto dos irmãos, ele é o clássico jovem bonito, educado e corajoso que, usualmente, vemos nos contos de fadas difundidos até os dias atuais. É o príncipe, nessa versão, que salva a princesa da maldição.

Em *A Bela Adormecida no Bosque*, é possível ver a influência dos valores cristãos transmitidos no século XVIII no desejo do rei e da rainha de constituir família, por exemplo. Talvez, também seja possível ver em algumas simbologias, como as fadas apresentando a princesa com diversos dons, lembrando os Reis Magos que presentearam o Menino Jesus no seu nascimento. No conto de Basile, o sono profundo de Tália é fruto do destino, já no conto dos Grimm, é resultado de uma maldição. Desse modo, o bem e o mal são delineados de formas diferentes, em personagens diferentes. No primeiro, na rainha vingativa e, até mesmo no rei, no seu primeiro contato com a princesa, descrevendo um estupro. No segundo, na figura da fada ofendida que, buscando vingança, torna-se uma bruxa e representa todo o mal na história. Ainda, o bem representado também no príncipe destemido, que salva a princesa adormecida, casa-se com ela e vivem felizes para sempre. Vemos a relação do mal com o feio e do bem com o belo, além das conquistas por merecimento.

A versão de Basile apresenta questões morais duvidosas, pois, por um lado, há abandono, abuso sexual e canibalismo, por outro, defende a honra na questão do adultério. Entretanto, sabe-se que essas são características das narrativas da época, já que não eram destinadas ao público infantil e incluíam esses temas. A passagem dos contos de fadas para o público infantil fica evidente com as narrativas dos Irmãos Grimm. Nas palavras de Gillig (1999, p. 27) “Os contos dos irmãos Grimm marcam a transição na literatura oral em que

personagens passam do estatuto sagrado ao estatuto laico ou mágico, conservando ao mesmo tempo suas funções”.

Dessa maneira, é notável que Jacob e Wilhelm Grimm acabaram desvelando muito mais do que pensaram inicialmente. Os irmãos encontraram, de acordo com Coelho (2012), nos elementos sempre presentes nos contos maravilhosos, marcas de ideias míticas que foram se moldando de acordo com cada sociedade e o seu conhecimento. Para Volobuef (2009, p. 1), apesar dos Irmãos Grimm não terem sido precursores em reunir os contos maravilhosos em livro, a “sua publicação representa uma divisão de águas no que se refere à concepção do folclore enquanto manancial estético e cultural digno de ser coligido, preservado e estudado”.

De acordo com Vera Teixeira Aguiar (2004), os contos dos Irmãos Grimm são os mais conhecidos e os que mais estimulam a fantasia, e seu sucesso é devido à combinação do comportamento dos personagens com os anseios comuns aos homens. A autora ainda destaca que as narrativas de Jacob e Wilhelm não têm, simplesmente, o objetivo de educar, mas o fazem porque contemplam a experiência humana e, segundo eles (Grimm, 1961, p. 6):

[...] notamos que, de tanta coisa florida doutras eras, nada mais restou, apagando-se dela toda a lembrança, a não ser algumas canções, uns poucos livros e lendas, e estes inocentes contos familiares [...]
 É tão maravilhosa a tradição – eis algo que a poesia tem de comum com a imortalidade -, que até a contragosto amamos. É fácil perceber que a tradição só perdura onde há vivo interesse pela poesia [...]
 Esta a razão de, com a presente coletânea, pretendermos não só prestar relevante serviço à história da poesia e da mitologia, mas também mostrar a poesia que sobrevive nas lendas e deixar que ela atue sobre os corações, divertindo, ao mesmo tempo que ilustrando as inteligências.

Analisando essas observações dos Irmãos Grimm, vê-se que há um encantamento pela poesia, não só pela intenção de preservá-la, mas pela possibilidade de, também, promover entretenimento e educação. Como ressalta Aguiar (2004, p. 30), “as narrativas visam ao prazer e, se elas educam, é porque trazem consigo a globalidade da experiência humana”.

Atuar nos corações e ilustrar as inteligências é uma indicação da percepção dos Irmãos Grimm quanto à relevância emocional e intelectual dos contos maravilhosos. Em concordância com Aguiar (2001), sabe-se que, apesar dos contos terem passado a vislumbrar os valores burgueses, com o interesse de submeter o jovem a um determinado papel social, o maravilhoso neles foi preservado. Jacob e Wilhelm constataram esse universo presente nas narrativas. Eles intuíram, assim, que ali havia mais do que um meio pedagógico para conduzir as crianças, mas uma maneira de educar pela brincadeira, da imaginação, das relações propostas entre realidade e fantasia.

Conforme o que vimos anteriormente, sabemos que a literatura infantil, surgida no século XVII, estabeleceu-se realmente no século XVIII, com a ascensão de uma nova classe social. Foi quando a criança passou a ter certa atenção no meio familiar, no sentido de prepará-la para o futuro, investindo na sua educação. Isso não indicava um sentimento em relação à infância, pois a sua concepção ainda não era definida, mas apenas uma preocupação em educar a partir de manuais de conduta e histórias com claras lições de moral.

Podemos dizer que é nesse aspecto que os Irmãos Grimm se destacam. Ao constatarem a riqueza simbólica dos contos maravilhosos, os autores oferecem às crianças inúmeras hipóteses de soluções para os seus conflitos internos e dão a oportunidade da leitura por prazer. Dessa maneira, Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1985, p. 54) ressalta:

A criança encontra nos contos uma forma de realização de seus desejos reprimidos, através do fantástico, do jogo livre da fantasia: desta maneira ela se realiza, superando as limitações que tem como criança, libertando-se. Ela realiza seu mundo interior, seu mundo impossível e utópico, na fantasia dos contos maravilhosos, onde tudo pode ser concretizado, mas se extraem de tudo símbolos de verdades eternas.

Os contos maravilhosos dos Irmãos Grimm disponibilizam um mundo simbólico e nele unem educação e emoção. A sua linguagem possibilita à criança relacionar as suas questões interiores com esse universo mágico e, vislumbrando o seu final feliz, vê-se capaz. De acordo com Bettelheim (2021, p. 16), “a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida”. É interessante observar que, conforme Franz (1990, p. 14):

Paralelamente aos Irmãos Grimm, surgiu a então chamada escola simbólica, cujos principais representantes são Chr. G. Heyne, F. Creuzer e J. Görres. A ideia básica era de que os mitos expressavam simbolicamente realizações e pensamentos filosóficos mais profundos; e eram um ensinamento místico de algumas das verdades mais profundas em relação a Deus e ao mundo [...].

Para a autora (1990, p. 13), foi o anseio por um saber “mais vital, terreno e instintivo”, que parecia faltar nos preceitos cristãos, uma das primeiras motivações dos irmãos Jacob e Wilhelm para colecionar as narrativas folclóricas. Ainda, destaca-se que eles, mesmo tendo escrito os contos literalmente, mesclaram versões, porém de forma cuidadosa, citando isso em notas de rodapé. Enfatiza que sua orientação é de sempre procurar os contos originais ou, se houver alterações, que tenham notas explicativas. Ela esclarece que um editor ou tradutor não ousaria fazer modificações, por exemplo, “com o épico Gilgamesh ou um texto dessa espécie, mas contos de fada parecem ser um campo aberto”.

Desse modo, vemos como a riqueza simbólica dos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm possibilita que a criança organize os seus devaneios e encontre meios para solucionar suas questões interiores e exteriores. Para Bettelheim (2021), a criança acredita no conto de fadas porque sua maneira de ver o mundo é a mesma que encontra ali. No universo maravilhoso, a criança recria, de acordo com suas vivências, um novo mundo. Para o filósofo Gaston Bachelard (1988, p. 8), “um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso”.

Consideramos, então, que os contos maravilhosos coletados pelos Irmãos Grimm estabelecem uma importante relação com a criança, pois oferecem ferramentas para que ela, inserida no mundo mágico do conto, crie a sua história. Desse modo, para François Laplantine e Liana Trindade (2003, p. 27):

Como processo criador, o imaginário reconstrói ou transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo, como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior. O imaginário, ao libertar-se do real que são as imagens primeiras, pode inventar, fingir, improvisar, estabelecer correlações entre os objetos de maneira improvável e sintetizar ou fundir essas imagens.

Desse modo, observamos o quão relevantes são as contribuições de Jacob e Wilhelm Grimm, pois a sua coletânea de contos maravilhosos pode ser analisada sob diferentes perspectivas, psicologicamente, como propõe a junguiana Marie-Louise Franz, ou pela psicanálise, como Bruno Bettelheim. O tesouro que ali vislumbraram perdura até os dias atuais, certamente, por tudo que pode oferecer para engrandecer a experiência humana. Enfatizamos, entretanto, que o objetivo deste estudo é analisar o imaginário dos autores, ou seja, do adulto sobre a criança, e não o imaginário da própria criança ao ler os contos. Buscamos ver nos personagens infantis dos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm que realidade nos mostram em relação à infância da sua época.

Em consonância com Coelho (2012, p. 23), “o onírico, o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que abrem para verdades humanas ocultas”. Vemos, assim, os contos maravilhosos dos Irmãos Grimm, do modo que a autora se refere aos contos de fadas, lendas e mitos, como “fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo”.

De posse do conhecimento a respeito da história da literatura infantil, junto dela, sobre o princípio da concepção de infância, sobre o conceito de conto maravilhoso e sobre a obra dos

Irmãos Grimm, acreditamos ter a base para, nesse contexto, passarmos a discutir o imaginário. Bem vimos que a linguagem do imaginário é o símbolo, e o conto maravilhoso é marcado por ele. Ao buscar entender essa linguagem, pretendemos fazer o que é próprio do ser humano - criar sentido. Citamos como interesse inicial deste estudo o contexto da infância e, entender o olhar social sobre ela em diferentes épocas, pode contribuir para a compreensão da sua atual concepção. Entretanto, antes de analisarmos a visão do adulto sobre a criança nos contos escolhidos, é necessário discutir as teorias do imaginário, o que faremos no próximo capítulo, fundamentado, principalmente, nos estudos dos filósofos Gaston Bachelard e Gilbert Durand.

2 O FIO DA INFÂNCIA NAS TESSITURAS DO IMAGINÁRIO

Desde o período em que as crianças se misturavam aos adultos para ouvir as mesmas narrativas, passando pela época em que, muitas vezes, o mal adquiriu uma função moralizante nos contos, até a contemporaneidade, podemos observar o quanto a concepção de infância sofreu transformações. Esse é o primeiro enfoque neste capítulo, baseando-nos em estudiosos como os historiadores Philippe Ariès e Mary Del Priore, bem como pensadores da educação e das infâncias, como Jean Jacques Rousseau, Jean Piaget, e Gandhi Piorski, entre outros.

Iniciamos o capítulo anterior falando sobre literatura infantil e, vinculado a ela, discorreremos brevemente sobre o surgimento do conceito de infância. Como é possível ver no subcapítulo 1.1 A narrativa legada à infância, baseamo-nos na perspectiva de Phillippe Ariès, considerado pioneiro nesse estudo histórico. A partir das pesquisas do autor, outras passaram a apontar para a representação da criança na sociedade.

Podemos dizer que o discurso sobre a infância não acontece de um ponto de vista subjetivo, mas por instituições que apontam modos de vê-la, como a família, a escola e o Estado, entre outras. Cornelius Castoriadis, em *A instituição imaginária da sociedade* (1982, p. 35) esclarece que “fato histórico algum pode fornecer-nos um sentido que estivesse por si mesmo inscrito sobre eles” e, ainda, que “nenhum fato técnico tem um sentido determinável se é isolado da sociedade onde se produz”. Conforme o autor, a história é pensada em relação à sociedade de cada época e às suas esferas. Historicamente, os grupos sociais criam modelos para a infância e, nas transformações significativas, ela assume diferentes acepções dentro do imaginário.

Desse modo, na sequência estudaremos as teorias do imaginário sob a perspectiva de Carl Gustav Jung e Marie-Louise von Franz, estudiosa da sua teoria, Gaston Bachelard, Gilbert Durand e Michel Maffesoli. Consideramos que a união entre ciência e poesia, proposta por Bachelard, assim como o patrimônio de imagens do homem e as suas relações, a “essência do espírito”, apontada por Durand, são caminhos que devem estar atrelados às análises pretendidas em relação à visão adulta sobre a infância. Logo, inteirar-se das suas reflexões é fundamental antes das investigações propostas.

2.1 Na linha do tempo, o fio da infância

Desde os séculos XVII e XVIII existe a infância socialmente construída. Assim, podemos assumir que são os contextos vividos em cada época, sejam históricos, sociais, culturais ou econômicos, que alinhavam a concepção de infância que se tem definida.

A infância é uma palavra de origem latina e etimologicamente denota “aquele que não fala” - in: negação e fans: o que não fala (Sarmiento, 2007). Sobre os sentidos que podemos atribuir ao termo, destacamos dois: aquele que tem aspecto individual, reportando-se a uma etapa da vida humana; e aquele que tem proporção coletiva, apontando o conjunto de crianças no grupo social (Aguiar Junior; Vasconcelos, 2017). Ambos os sentidos nos importam, pois o indivíduo se desenvolve em sociedade.

Formas de violência e de discriminação fizeram parte da vida da criança ao longo do tempo, demonstrando que não era tratada de acordo com particularidades da sua faixa etária. Ao contrário, apesar da fragilidade inata, via-se obrigada a tentar sobreviver em um mundo moldado pelo adulto e para o adulto. A partir daí, buscamos o fio da infância na linha do tempo, da sua concepção nas épocas que se seguem, percorrendo o caminho desde a sua insignificância até o entendimento da criança como um ser de direitos. O educador italiano Franco Frabboni (1998), referindo-se à Idade Média, à Idade Moderna e à Contemporaneidade, chamou cada um desses períodos, respectivamente, de “Infância Negada, Infância Industrializada e Infância de Direitos”. É dessa maneira que daremos sequência a este capítulo, buscando elucidar os fatos ocorridos no tempo de cada uma dessas *infâncias*.

Já discorreremos no subcapítulo 1.1 A narrativa legada à infância sobre um perfil das características da infância a partir do século XII até o século XVIII, tendo em vista o seu enlace com a história do surgimento da literatura para crianças. Neste capítulo, vamos retomar e aprofundar o assunto, porém com enfoque na concepção de infância.

Sobre o período Medieval, compreendido do ano 476 d.C. até 1453 d.C., com base nos estudos de Philippe Ariès (2022), foi possível observarmos, nas relações familiares e sociais da época que, na Europa, a criança não passava pelos estágios da infância como conhecemos atualmente. A família não tinha responsabilidade sobre a socialização dela e a sua educação acontecia na realização das mesmas tarefas dos homens e mulheres. Dos pequenos, esperava-se apenas que adquirissem independência física para que passassem a fazer parte do mundo adulto.

A criança continuou considerada sem valor. Embora o índice de natalidade fosse alto, a mortalidade infantil era, praticamente, proporcional. Levavam a essas taxas desde a falta de

hábitos de higiene, até o completo descuido com os pequenos que, assim que desenvolviam a oralidade, eram considerados aptos ao mundo adulto. Sobre isso, Postman ainda diz (1999, p. 28):

Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. E isto nos ajuda a explicar por que a Igreja Católica escolheu os sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão.

Nessa época a vida rural se sobrepunha à vida urbana, o sistema feudal era a forma de organização social e econômica vigente. A Igreja Católica era a instituição detentora de maior poder e, assim, apontava o comportamento moral a ser seguido, controlando a educação em uma sociedade predominantemente iletrada. Não havia, portanto, uma representação elaborada da infância. A criança era vista como um ser sem liberdade, a sua educação acontecia de maneira autoritária e as características específicas da sua fase vivida eram desconsideradas.

De acordo com Ariès (2022), nesse período, as “Idades da Vida” começaram a ter importância e, assim, foram consideradas seis etapas. As três iniciais não eram valorizadas pela sociedade, sendo a primeira do nascimento aos 7 anos, a segunda dos 7 aos 14 anos e a terceira dos 14 aos 21 anos. Somente a partir da quarta idade, a juventude dos 21 aos 45 anos, é que as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a quinta idade, a senectude, considerando a pessoa que não era velha, mas que já não estava na juventude, e a sexta idade, a velhice, dos 60 anos até a morte. Sobre isso, tomando como exemplo capitéis historiados do século XII, o autor ainda destaca (2022, p. 17):

Mas foi sobretudo no século XIV que essa iconografia fixou seus traços essenciais, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII; reconhecemo-los tanto nos capitéis do palácio dos Doges como em um afresco dos Eremitani de Pádua. Primeiro a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos.

No período medieval, existia certa indiferença pelos fenômenos biológicos, logo, a infância não era limitada pela puberdade, mas pela ideia de dependência. Entretanto, a fase da infância negada começava a perder espaço. A partir do século XV, o feudalismo entrou em crise devido às mudanças nos âmbitos cultural, urbano e comercial na Europa. Surgia, assim, o Renascimento, designando uma reformulação da vida medieval, a transição para a Idade Moderna (Ariès, 2022). Sobre isso, Mary Del Priore (2023, p. 9) destaca dois pontos importantes sobre esse período:

[...] a escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança, esse potencial motor da História, é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo.

A relação com a infância foi se transformando a partir da difusão das doutrinas da Igreja Católica e essas condutas contribuíram com o surgimento de novos modelos familiares. De acordo com Colin Heywood (2004), o reconhecimento da infância acontece a partir do discurso cristão do “culto ao menino Jesus”, difundindo a ideia da criança como mediadora entre o céu e a terra. No século XVII começou a emergir o que Ariès (2022) chama de “sentimento de infância”. O historiador afirma que ele se desenvolveu paralelamente ao sentimento da família que, nesse momento, volta-se para a criança. Ele atribui essa evolução a “uma nova tendência da devoção e da iconografia religiosa”, referindo-se à grande importância dada à representação artística do Menino Jesus isolado (2022, p. 168). Exposta nas igrejas, a figura dessa criança detentora do poder de vencer o mal e de abençoar contribuiu para surgir a visão de uma infância sagrada.

Contudo, existe uma contradição quanto a essa concepção que se formava. O pensamento filosófico de Thomas Hobbes, por exemplo, relaciona a criança ao pecado original, logo, devendo ser controlada devido a sua “potencialidade para o mal” (Sarmento, 2007, p.31). Observamos que, ainda hoje, existem traços dessa contradição em relação à infância. Tanto na família, quanto na escola a criança parece ser vista como inocente, merecedora de afeto e atenção. Porém, ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de controle sobre ela, como se, realmente, sem esse domínio, tivesse uma capacidade inata para o mal no seu comportamento. Assim, sem contar a sua opinião, determina-se a sua vontade, o que é bom e o que é mau, o que deve ou não ouvir, ver, fazer.

Nesse contexto, a criança surge para ser amada e educada, sendo que esses deveres constituíram a família base dessa sociedade. Primeiro, há o sentimento de “paparicação” no ambiente familiar, com a criança considerada graciosa e pura, sendo distração para o adulto. Depois, há o sentimento externo à família, quando eclesiásticos, homens da lei e moralistas se determinaram a preservar, porém, também, disciplinar as crianças para se tornarem pessoas dignas e capazes de usar a razão (Ariès, 2022). Para Esteban Levin, em *A infância em cena* (1997), as crianças eram seres que, além de cuidados, precisavam de disciplina, de modo a se tornarem adultos aptos socialmente.

Nos séculos XV, XVI e XVII, a Renascença é marcada pela infância, que Frabboni (1998) chamou de *industrializada*. O olhar sobre ela passou de uma criança/adulto para uma criança/filho/aluno. Ela passa a ser vista, usa roupas de criança e recebe atenção com a sua educação. Todavia, com um conhecimento biológico e psicológico ainda limitado, conhecer a criança acontecia apenas como meio para civilizá-la, pois ela era somente a origem da vida adulta e era esse o objetivo final.

Na consolidação da Idade Moderna, a maneira do homem pensar sofreu grandes transformações. O advento da burguesia, as descobertas científicas que contribuíram com a redução dos índices de mortalidade infantil nas classes sociais mais altas, bem como um novo olhar sobre a infância, concomitantes às mudanças políticas, econômicas e culturais confrontam os valores medievais e introduzem o pensamento iluminista (Kramer, 2011).

Evidenciamos que tudo isso é uma visão geral da infância a partir de fatos ocorridos na Europa. Mary Del Priore (2023) aponta que no Brasil a chegada da escolarização e do anseio por uma vida privada foi tardia em relação aos países ocidentais que antes se firmaram no capitalismo. Como ainda seguia amparado nas ideias do sistema colonial, com o atraso da industrialização não houve a urgência de adaptação a uma nova realidade. Nesse período, as escolas jesuítas eram destinadas para poucos e a escolarização, tão difundida no despontar da Modernidade europeia, só foi instalada aqui na segunda metade do século das luzes.

Antes de sair do Renascimento e entrar no Iluminismo, destacamos que foi nesse entremeio que o território brasileiro começou a ser povoado por aqueles que vinham nas embarcações portuguesas. Havia muitos homens, poucas mulheres e as crianças em menor número. Essas últimas foram as que mais sofreram, conforme descreve Mary Del Priore (2023, p. 49):

Se por um lado foram poucas as crianças embarcadas nas naus quinhentistas rumo ao Brasil, por outro lado, a mão de obra infantil, em substituição à adulta, tornou-se indispensável a epopeia marítima. Neste sentido, seriam os grumetes e pajens

considerados crianças ou eram vistos como adultos em corpos infantis? Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento.

Consideramos, assim, que o princípio da história da criança no Brasil, ainda no século XVI, foi marcado por naufrágios, doenças, fome, sede, cansaço e abusos sexuais. O mínimo seria o trauma de abandonar a própria infância, de entrar em um mundo que não era o seu, tanto geográfica quanto subjetivamente. A criança deixaria os seus sonhos e embarcava em uma realidade bastante cruel (Mary Del Priore, 2023).

Conforme Irene Rizzini (2011), recordamos, ainda, que o Brasil “descoberto” no século XVI já era um local habitado. Portanto, não podemos esquecer as crianças que já estavam aqui. O cuidado destinado à infância indígena acontecia visando inculcar as condutas cristãs, como a monogamia e a confissão, sendo que o medo do inferno era um meio usado para viabilizar essa conversão. Da mesma maneira, o medo acontecia em função da lei portuguesa sobre a resistência à catequese. Portugal determinava, pela Corte e pela Igreja Católica, a colonização e a catequização das crianças ameríndias, doutrinando futuros súditos. Era a infância brasileira sendo moldada de acordo com o padrão adulto dominante. Sobre essa época, em suma, Gandhi Piorski ressalta (2016, p. 40):

Basta-nos trabalhar com o conceito que a modernidade forjou para a infância. A concepção central que impregnou as políticas de Estado da maioria esmagadora das nações é a escolarização. Doutrinar, inculcar ideologias, implantar um padrão civilizacional baseado no desenvolvimento econômico e no acúmulo de bens e informação.

Chegando ao século XVIII, seguindo em uma visão geral, podemos destacar como uma das suas características principais o uso da razão sobre a fé frente aos problemas sociais. Surgia a relevância psicológica e moral em relação à infância. O seu reconhecimento já não ocorria mais somente pelo pequeno ser capaz de entreter e brincar. Conhecer a criança deveria acontecer no sentido de repreendê-la, melhorá-la. Isso Ariès aponta como um sentimento de infância legítimo nesse período (2022, p. 188):

Pois não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Pois as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos.

A primeira mudança significativa em relação à infância no século XVIII, apontada por Ariès (2022), é quando a criança, antes invisível, passa a ser retratada nos quadros de família. Destaca-se, ainda, que além dos já conhecidos sentimentos de “paparicação” familiar e sobre a educação infantil, surge a preocupação com a saúde física e a higiene da criança: ela “havia assumido um lugar central dentro da família” (Ariès, 2022, p. 190).

Contudo, observamos que a transformação do olhar sobre a infância não ocorreu imediatamente na transição entre cada época. Ainda é possível ver nessa entrada de século os traços de uma concepção de infância forjada nas doutrinas religiosas, em processo pela valorização dentro da família e em uma escolarização repressora, pensada somente no sentido de talhar a criança para o mundo adulto. Segundo Ariès (2022, p. 187), é essa visão sobre a infância que “inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo”. Não podemos deixar de observar que, atualmente, ainda vemos resquícios dessa maneira de ensinar, que pensa em preparar a criança para a fase seguinte, para o futuro, sem refletir sobre o que ela vive no momento presente.

Sobre a educação de uma infância relacionada ao “primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo”, sendo características de um sentimento contemporâneo de infância, Ariès (2022, p. 165) aponta que foi uma ideia que surgiu com Jean-Jacques Rousseau, intelectual francês do século XVIII, que envolveu na sua obra áreas como arte, política, educação e sociedade. Apesar de ser do século das luzes, o filósofo demonstrou certa reserva em relação ao pensamento da época, que preconizava o conhecimento iluminado pela razão.

Rousseau é considerado um dos primeiros pedagogos da história: pelo seu olhar a criança começou a ser vista de maneira diferente. Em *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762, ele propôs uma educação da infância voltada para o respeito ao desenvolvimento natural do homem, opondo-se à educação convencional e destacando a responsabilidade de quem orienta o educando (Rousseau, 1995). Custódia Martins, falando sobre isso na sua tese *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos* (2008, p. 454) aponta que, para Rousseau, “a boa educação terá que ser substancialmente diferente da educação convencional, à qual não poupa críticas, acusando-a, inclusivamente, de ser a responsável pela infelicidade dos educandos”. Ao pensarmos na atual realidade, recordamos os apontamentos de Piorski (2016) sobre as diferentes esferas de desamparo da infância, sendo, normalmente, ligadas à escolarização e sua notável necessidade de demonstrar eficiência pela mera transferência de conhecimento.

Rousseau propôs uma nova forma de educação, na contramão da pedagogia jesuíta rígida e conteudista, bem como da ideologia elitista de uma educação vista como privilégio de

alguns e não como direito de todos. Ele viu a relevância de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança e não apenas como um meio censor. Também destacou a importância de um professor que não se coloca como autoridade e detentor do saber frente a um aluno indiferente. O pensador já via a criança como um ser capaz, não como alguém passível de ser moldado.

Nos argumentos apresentados por Jean-Jacques Rousseau nas suas obras *Do contrato social* e *Emílio ou Da Educação*, observamos que a primeira aborda a sociedade e a segunda o indivíduo. Na comparação entre a concepção do homem natural e a do homem social, ele busca demonstrar que o ser humano, vivendo em sociedade, afasta-se da maneira como a natureza o fez. Nesse sentido, também criticou a Literatura Infantil que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, surgia a partir de adaptações feitas com base no conceito de uma criança que deveria seguir claras regras morais e ser preparada para a competitividade do capitalismo. Analisando, principalmente, as *Fábulas de Esopo*, ele apontou que as inclinações do homem social ali presentes reprimiriam o homem da natureza existente no interior da criança (Guarnieri, Luiz; Guarnieri, Marta, 2018).

Vera Teixeira Aguiar (2021, p.11) esclarece que “nos séculos XVII e XVIII, assistimos à fixação do sistema familiar que, com mínimas alterações, perdura até hoje. Nesse arranjo, avulta o espaço da criança, como sujeito a ser preparado para o sucesso social no mundo competitivo em que vivemos”. Dito de outro modo, podemos considerar o pensamento de Rousseau bastante adequado a essa realidade, pois, apesar do reconhecimento da infância, não se pensava na criança como indivíduo no começo da Contemporaneidade. A questão social impunha o que ela deveria fazer e, desse modo, o que ela deveria ler, já que era apenas um adulto em gestação.

Na Europa, entre os séculos XVII e XVIII, junto com Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, colocando a criança no centro do processo educativo e Friedrich August Froebel, fundador do primeiro jardim de infância, foram pioneiros na investigação dos aspectos cognitivos, psicológicos e afetivos do desenvolvimento da criança (Santana, 2014, p. 238). No século XIX, a partir do avanço das pesquisas científicas, a criança começava a ser vista como alguém com características próprias. Assim, mais teorias surgiam para explicar o seu desenvolvimento e o seu processo de aprendizagem. Esse é o período que Frabboni (1998) chama de Infância de Direitos.

Apesar de se estar caminhando em direção ao entendimento de um conceito de criança como sujeito de direitos, isso não é para todos. Assim como nas épocas anteriores, é fato apenas para as crianças das classes sociais mais altas. As escolas públicas ainda não oferecem

qualidade aos pequenos com menores condições financeiras que, além disso, muitas vezes, também precisam trabalhar para ajudar a família. Referindo-se a infância no Brasil, vemos como Mary Del Priore elucida essa situação (2023, p. 10):

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. 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”. “O trabalho [explica uma mãe pobre] é uma distração para a criança. Se não estiverem trabalhando, vão inventar moda, fazer o que não presta. A criança deve trabalhar cedo”. E pior, afogados hoje pelo trabalho. No Nordeste, quase 60% desses pequenos trabalhadores são analfabetos e entre eles a taxa de evasão escolar chega a 24%. No Sul do país o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita, demonstrando que estar inscrito numa escola primária, não significa poder frequentá-la plenamente. Assim, o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar.

Del Priore (2023, p. 11) se refere à diferença do avanço das concepções difundidas por uma “Europa urbana, burguesa e iluminista” em relação ao Brasil. No nosso país, diversas questões sociais impediram a evolução na mesma medida que na Europa, como o aumento dos cortiços no século XIX, lares em que as crianças se misturavam aos adultos, devido à pobreza, tornando impossível desenvolver-se a noção de intimidade, que tanta diferença fez do lado europeu, quando a criança passou a ter centralidade na família.

No início do século XIX, Dom João VI chegou ao Brasil com a família real. As mudanças econômicas e culturais foram bastante significativas, como o início da comercialização nos portos, a criação do Banco do Brasil, o surgimento de museus, de bibliotecas, da imprensa, a criação da Escola Politécnica e de cursos superiores. Na transição para o século XX, as transformações como o fim da escravidão, a Proclamação da República e o crescimento industrial refletiram em diversos aspectos sociais, principalmente na educação. Esta era aristocrática, destinada à menor parte da sociedade, mas a mão-de-obra para a burguesia industrial passou a exigir qualificação. Assim, a educação passou a receber maior atenção política e Rui Barbosa foi um dos seus defensores. No Brasil, a primeira creche surgiu em 1908 para atender as crianças das mães que trabalhavam como domésticas (Santana, 2014).

Nas cidades grandes, o desemprego tomava conta da maioria da população e as periferias aumentavam, tornando viver uma tarefa difícil. Essa realidade se refletia nas crianças que sofriam diversos tipos de carências, inclusive, levando-as à criminalidade (Passetti, 2023).

Nesse contexto, crescia a exigência de cuidado em relação à infância, que passava a ser problema social do Estado, precisando prover políticas e legislações específicas. Podemos dizer que no Brasil do século XIX vemos a legitimação da descoberta da especificidade da infância. É no século XX que isso passa a ser concretizado.

O século XX foi marcado por duas guerras mundiais, pelo nazismo, por extensas guerras localizadas, pela Revolução Russa, pela polarização mundial entre capitalismo e socialismo, pelos conflitos no Oriente Médio. Entretanto, esse também foi um século de lutas de operários, conquistando o direito à greve e a férias, por exemplo; e de lutas estudantis, opondo-se à educação tradicional, emergindo as questões feministas e raciais. A educação, assim, sofreu forte influência nesse ambiente em transformação.

No início desse período, falando a partir do contexto europeu, o Estado havia ocupado o lugar da Igreja Católica em relação à educação, afirmando autoridade sobre a escola. Esta, entretanto, sofria críticas, pois era forte representante das ideias do Estado e tinha o professor como centro do processo educativo. No Brasil, durante a ditadura militar, a escola, no seu currículo, dava ênfase na Educação Física, associada aos exercícios militares, bem como na disciplina de Moral e Cívica, destacando o nacionalismo. Ressaltamos que o nosso enfoque em relação à educação é no sentido de apreender o olhar sobre a infância em cada época, pois entendemos que, depois da família, a escola é a instituição em que a criança está mais presente. Como vimos no início deste capítulo, são as instituições da sociedade que mostram meios de ver a infância e, é desse modo, que o projeto educacional de um período pode contribuir nesta investigação.

Ainda na transição do século XIX para o século XX, na crítica à chamada *Velha escola*, surge o movimento da *Escola nova*. Educadores europeus e norte-americanos questionavam a passividade da criança no modelo da escola tradicional e buscavam compreender as reais necessidades da infância. Destacamos na nova metodologia proposta, então, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento da criança e a sua individualidade. John Dewey foi o maior teórico dessa corrente pedagógica.

Também em oposição a uma época em que as primeiras fases da vida eram sequer valorizadas, vemos a teoria de Piaget apontando quatro estágios do desenvolvimento infantil: sensorio motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais. Ou seja, as especificidades da criança são consideradas. Jean William Fritz Piaget, psicólogo, biólogo e pensador suíço do século XX, desenvolveu importantes estudos sobre o entendimento dessas fases.

A reconhecida teoria piagetiana tem enfoque no desenvolvimento infantil, pois o autor o reconhece como sendo o período de maior criatividade de um homem. Para o autor (1973, p. 242): “O homem normal não é social da mesma maneira aos 6 meses ou aos 20 anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”. Dessa maneira, constatamos a valorização da infância por Piaget que, não só destaca as particularidades entre as fases da vida, mas também reconhece na criança a sua capacidade criadora.

De acordo com Jean Piaget (2013), os quatro estágios de desenvolvimento se referem à capacidade cognitiva do ser humano. No sensorio motor, do nascimento aos dois anos, a criança aprende sobre si e sobre o ambiente em que vive. É o período do desenvolvimento das sensações e da coordenação motora. No estágio pré-operacional, dos dois aos sete anos de idade, a criança está começando a construir o raciocínio lógico e a desenvolver uma representação mental, lembrando dos objetos que a cercam e que ela já nomeia. Há o egocentrismo, pois a criança ainda não tem a noção do *eu*. Entretanto, dos sete aos 12 anos, ela evolui do pensamento egocêntrico para a elaboração da razão. Esse é o estágio das operações concretas, quando a criança consegue coordenar o pensamento para resolver situações reais. Melhora sua noção espacial, bem como sua capacidade para seriar, classificar e relacionar objetos. Sem o egocentrismo, o concreto é essencial para que a criança delinear as suas conclusões.

A partir dos 12 anos de idade ocorre o quarto estágio de desenvolvimento, chamado operações formais. Segundo Piaget (1999, p. 60), essas “não são outras senão as mesmas operações, mas aplicadas a hipóteses ou proposições”. Em outras palavras, o pensamento é hipotético-dedutivo, a criança já não precisa da análise real para elaborar suas conclusões. Logo, desenvolve consciência crítica, buscando contestar valores existentes e validar aquilo que pensa, buscando identidade, buscando autonomia. Vemos que os estágios de desenvolvimento teorizados por Piaget são uma maneira de acompanhar as necessidades da criança no seu processo de aprendizagem. Podemos dizer que essa é uma maneira de valorizar a infância.

No Brasil do século XX, quando a educação escolar ainda se destinava somente à elite, Paulo Freire desenvolveu uma metodologia focada nas competências do aluno, tendo como princípio de ensino a prática da liberdade. O educador e pensador brasileiro se destacou pela sua pedagogia crítica. Na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2021, p. 58), ele disse:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso - . É o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação

várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.

As ideias de Jean Piaget, assim como as de Paulo Freire repercutem até os dias atuais nos estudos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A autonomia infantil e a influência do meio em que vive a criança são temas amplamente discutidos entre os mais recentes pesquisadores da infância. Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2017, p.118) em *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano* elucidam:

A descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à coconstrução da sua jornada de aprendizagem. A cultura pedagógica tradicional evidencia (nas paredes das salas e do centro educativo, nos objetos, nas planificações educativas) uma imagem de criança ainda não, a que se responde com uma decoração infantilizada, feita e montada pelos adultos, que rapidamente desliza para uma escolarização precoce, exibindo páginas dos cadernos pinta-por-dentro, recorrendo a imagens tipo Disney e carregando o espaço com playmobiles.

Atentar ao fato de que uma *criança ainda não* permanece em questão atualmente, levamos a pensar na maneira que a infância está sendo vista. Uma criança que é esperta, mas ainda não fala, ainda não entende, ainda não anda, aponta somente, de acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017), para uma criança que não é uma pessoa. Para vê-la como pessoa é preciso vê-la como alguém que, dentro das suas especificidades, tem autodeterminação, tem habilidades, tem capacidade criativa, tem autonomia. A criança já é, não está à espera de ser alguém no futuro.

A segunda metade do século XX apresentou conquistas importantes para a infância. As ações de atendimento às crianças e adolescentes por parte do poder público foram tornando-se emergenciais. Surgiram políticas internacionais de proteção à infância e promoção do acesso à educação, como a UNESCO. No Brasil, a Constituição Federal promulgada em 1988 determina no seu artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Demonstra-se a visibilidade social das crianças e o olhar do Estado em relação a ela. E em 1990, acontece a institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação específica para dar garantia de direitos civis às crianças e aos adolescentes, atribuindo-lhes o caráter de cidadão. É a transformação para uma concepção de infância que reconhece os direitos e os deveres desses personagens que também fazem parte da história.

Nos contrapontos dessa discussão no passado e no presente, observamos que estamos sempre em processo, tentando modificar o que, no início, como disse Ariès (2022), era uma imagem ingênua. Como já percebemos, apesar dos avanços em relação ao reconhecimento da infância, entramos no século XXI ainda em debate sobre a autonomia da criança, e não só no contexto da escola ele é emergente. De acordo com Paulo Fochi (2020, p.3), essa discussão fica entre uma infância submissa, dependente do mundo adulto, e o mero descaso em relação a ela. O autor destaca que “há uma mescla entre as pedagogias diretivas (centradas no adulto e que perdem a criança) e as pedagogias não diretivas (centradas na criança e que perdem o adulto) como predomínio das práticas pedagógicas”.

O enfoque sobre a maneira como o adulto reconhece a infância é uma questão referida desde aquele considerado um dos primeiros pedagogos da história, Jean Jacques Rousseau. Entretanto, entendemos que a autonomia devida à criança, justamente por ser reconhecida como alguém que já é, ainda não está compreendida, existe a confusão entre impor a vontade do adulto ou somente soltá-la para que se desenvolva sozinha. Fica esquecido o acolhimento respeitoso do mundo da criança e das suas descobertas.

Mary Del Priore, na sua obra *História das Crianças no Brasil* (2023, p. 5), já na apresentação enfatiza: “É como se as tradicionais cadeias de sociabilização tivessem se rompido nos dias de hoje. Sociabilização na qual os laços de obediência, de respeito e de dependência do mundo adulto acabam sendo trocados por uma barulhenta autonomia”. Vemos que a fala da autora diz muito sobre o trajeto percorrido entre a inexistência da infância até o atual entendimento de uma criança capaz. Ela aponta, justamente, a inquietude presente até hoje diante de questionamentos sobre o que é a infância, como podemos ver a seguir (Priore, 2010, p. 5):

Ora essa quase onipresença infantil nos obriga, pois, a algumas questões. Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? Mas há, também, questões mais contundentes: por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais?

Por que as altas taxas de mortalidade infantil, que agora começam a decrescer, pouco nos interessam? Essas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar. Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.

É sabido que a criança demorou a ser reconhecida como objeto de estudo científico, o que já é um indicativo de como o adulto não a via como um ser com competências próprias, passível de relações e interações em seu meio. Isto, sem falar na violência, no preconceito e na discriminação que permearam toda a história da infância. Todas as questões feitas por Mary Del Priore continuam perfeitamente atuais. Na contraposição entre as ideias do passado e do presente, analisamos, então, a observação de Paulo Fochi (2020, p. 10), a respeito da relação entre adultos e crianças hoje:

Malaguzzi (2001), Hoyuelos (2006), Rinaldi (2012) e Oliveira-Formosinho (2016) afirmam que, a partir da imagem que temos de criança, construímos nossos sistemas de relação com elas, ou seja, se partimos de uma criança que ainda não é, antecipamos a ela tudo o que precisa para tão logo “ser”, mas, se nossa imagem de criança está centrada no que ela já é, buscaremos uma posição nessa relação que acolha seu mundo interno e a encoraje para construir significados no mundo que acaba de chegar.

Ao dirigirmos o nosso olhar para pontos considerados importantes na história da infância, entendemos que chegamos à fase da infância de direitos, apesar das conquistas, ainda com muitas indagações a serem resolvidas. Certamente, será sempre assim, pois é uma construção, um fio que tece a história em meio a muitos outros. Piorski (2016, p. 44) fala do esquecimento como marca da infância que “é o que sempre a tornou marginal à vida cultural e que sempre trabalhou para distanciá-la de si própria, para evitá-la em seu protagonismo”. O autor aponta que, embora tenham existido exceções ao longo do percurso histórico, cada período impôs à criança um molde comportamental racionalista, abandonando a sua inventividade. Concordamos com o autor que é urgente investigar a “voz da infância” (2016, p. 47).

Dessa maneira, seguimos este trabalho à luz das teorias do imaginário, antes buscando esclarecê-las para, então, direcionarmos nosso olhar para a infância do início da contemporaneidade. Assim como Mary Del Priore (2023, p. 17), pensamos que conhecer mais sobre as crianças, é uma forma de “amá-las todas, indistintamente melhor”.

2.2 O tecer dos símbolos no fabrico imaginário

No curso *A criança, os cinco sentidos e a educação*, ministrado por Gandhi Piorski em 2020, surgiu o nosso interesse pelo imaginário. Teólogo e mestre em Ciências da Religião, ele é pesquisador nas áreas da cultura e da produção simbólica, da antropologia do imaginário e das filosofias da imaginação. Como ressaltou Anna Lucia Villela na apresentação do livro do estudioso chamado *Brinquedos no chão - A natureza, o imaginário e o brincar*, Piorski (2016, p. 10) nos mostra que:

[...] o mundo tem cor, que o mundo tem cheiro, que o mundo faz um monte de barulho diferente. Que o mundo é bom de pegar, e que para ser mais completo e feliz é fundamental que vivamos isso. Que sintamos isso. Que saibamos usar o melhor que pudermos os nossos sentidos, e isso, na maioria das vezes, não vem de berço. Precisa de exercício, de experiência, de conhecer a diferença e, muitas vezes, de se deixar levar ao acaso.

Nesse contexto, certamente, o nosso olhar foi direcionado ao imaginário da criança. Pelas sabedorias, experiências e competências próprias dela, o autor busca compreender a infância. No nosso entendimento como educadora infantil, é um estudo importante e necessário, dado o “longo período de distanciamento da criança” (Piorski, p. 2016, 47), considerando que nos vemos em um tempo de excesso de informações e imagens impostas à infância, calando a sua voz e a afastando de si mesma. Para o pesquisador “a criança perpetra uma pedagogia e um construto de realidade imaginária lutando contra a fragmentação cultural, querendo se impor como narrativa vertical” (Piorski, 2016, p. 46).

Entretanto, pelo objeto de estudo ser a literatura e não a produção da criança, o nosso foco se tornou o imaginário sobre ela. Constatamos que ao procurar ampliar a nossa consciência em relação à infância, é relevante entender o papel desse pequeno ator na história. Gandhi Piorski (2016) dedica o primeiro capítulo do seu livro para falar do abandono da criança, explicando que, apesar de todo o desenvolvimento que permitiu a ela receber a garantia dos seus direitos mais básicos, o abandono atingiu um novo nível. Ele destaca, desse modo, a escolarização que, tentando demonstrar eficiência, esmaga a capacidade recriadora da infância, assim como faz o incessante estímulo ao consumo infantil. Concordando com a ideia do autor (Piorski, 2016, p. 47) sobre o “abandono e displicência” com relação à criança, buscaremos a percepção do olhar adulto sobre ela no início da contemporaneidade, fazendo-nos valer das teorias do imaginário.

Não obstante, antes de discutirmos as teorias, podemos dizer que em diversas situações o termo imaginário passou a ser usado e, talvez, tenha tomado diferentes significados. Alguns, facilmente lembrados, são o sinônimo de imaginação ou o oposto de realidade. Jean-Jacques Wunenburger (2007) aponta que no século XX a palavra imaginação passou a causar certa contrariedade, pois, praticamente tudo em relação às imagens era referido a ela, percebida como faculdade psicológica. Desse modo, o imaginário como estudo das características e resultados das produções imagéticas superou a imaginação clássica e, hoje, são amplas as suas aplicações.

Para Wunenburger (2007, p. 7), a palavra imaginário aponta um agrupamento de diferentes elementos: “fantasia, lembrança, devaneio, sonho, crença não-verificável, mito, romance, ficção”. Da mesma maneira, destaca-se que, sendo essas manifestações do imaginário individual ou coletivo, são parte dele “as concepções pré-científicas, a ficção científica, as crenças religiosas, as produções artísticas que inventam outras realidades (pinturas não-realistas, romance, etc.), as ficções políticas, os estereótipos e preconceitos sociais etc”. Nessa amplitude de emprego do termo, basicamente, é possível dizer que o imaginário pode indicar uma epistemologia das imagens, assim como de que maneira um indivíduo ou um grupo social vê mentalmente outros grupos ou questões culturais.

Alberto Filipe Araújo, da Universidade do Minho, Portugal, no prefácio do livro *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*, da autora Danielle Perin Rocha Pitta (2017, p. 11), enfatiza o imaginário explicado pela autora como o oposto de “caótico, arbitrário e contingente”, comparando o conceito ao dado ao símbolo por Paul Ricoeur como auxiliar importante para o pensamento e para as transformações do pensador. Falando sobre o dever de imaginar apontado pela autora, ele destaca que a vida do imaginário é feita de símbolos e constituída pelo uso da imaginação. Rocha Pitta, uma das fundadoras dos estudos do imaginário no Brasil, tratando desse tema, salienta as mudanças provocadas pelo homem em relação à natureza em diversas culturas, mostrando que por essas dinâmicas ele não busca, necessariamente, uma utilidade que as explique, mas procura sentido para o mundo. Nessa busca, ele ativa a imaginação, sendo que a razão possibilita as análises e compreensões dos feitos e a imaginação gera significados. Assim, ela registra (Pitta, 2017, p. 18):

O ser humano é assim feito que atribui significados indo bem além da funcionalidade dos atos ou objetos. Assim é que aquilo que poderia parecer como sendo absolutamente natural (árvores, água, fogo...), é transformado pelas diversas culturas para adquirir significado específico. [...] altera-se a aparência do corpo com as mais diversas escarificações, com o corte dos cabelos, com os enfeites, a roupa. No plano das necessidades básicas, o procedimento não é diferente: para a alimentação existem as proibições alimentares, o modo de apresentação dos alimentos, a maneira de

assimilá-los, etc... Enfim, nada para o ser humano é insignificante. E dar significado implica entrar no plano do simbólico.

Tendo em vista a atividade humana de simbolizar para criar significado, podemos entender o interesse que surgiu e se desenvolveu quanto aos estudos referentes ao tema. Para Juremir Machado da Silva (2006, p. 7), “a palavra imaginário virou moda na última década do século XX”, tendo fugido do espaço acadêmico e surgido como “imaginário político, amoroso, social, cultural”. Assim, antes de discutirmos a teoria do imaginário de Gilbert Durand, referência para a nossa pesquisa, contextualizaremos os seus principais pensadores.

Alguns conceitos pertinentes à psicologia analítica são importantes para o entendimento dos saberes do imaginário. Desse modo, para iniciar, destacamos Carl Gustav Jung, psiquiatra e psicoterapeuta suíço. Ele aponta que, “por causa da mentalidade científica, nosso mundo se desumanizou. O homem está isolado no cosmos. Já não está envolvido na natureza e perdeu sua participação emocional nos acontecimentos naturais que até então tinham um sentido simbólico para ele” (Jung, 1998, p. 255). Podemos dizer que a mera racionalidade desvinculou o homem de outros meios que também são contributos na sua busca de sentido, na elaboração de significados para tudo que o cerca. Desse modo, entre outros conceitos importantes, Jung desenvolveu as ideias de inconsciente coletivo e de arquétipo.

O inconsciente, para Jung, é o núcleo chamado *Self*, na qual os conteúdos da psique se organizam. Tendo em vista a sua experiência clínica, ele compreendeu que o inconsciente está em constante transformação (Silveira, 2007). De acordo com o psiquiatra, há o inconsciente pessoal, referente à experiência do indivíduo, constituído daquilo que já foi consciente, mas ficou esquecido, sendo a sua maior parte composta pelos complexos. Já o inconsciente coletivo é o impessoal, logo, composto de conteúdos que não fazem parte da experiência pessoal, que nunca estiveram na consciência. Esse é constituído pelos arquétipos e existe pela hereditariedade (Jung, 2000).

Para Carl Gustav Jung o arquétipo denota uma impressão, uma marca, “um agrupamento definido de caracteres arcaicos, que, em forma e significado, encerra motivos mitológicos, os quais surgem em forma pura nos contos de fadas, nos mitos, nas lendas e no folclore” (1998, p. 54). Essas formas, assim, estão presentes na psique em diferentes tempos e lugares. A repetição de determinados temas, na observação de Jung, não acontece somente nos mitos e contos, mas também nos sonhos e nas fantasias dos indivíduos. Essas imagens têm origem no arquétipo, que é alicerce do inconsciente. Sobre isso, Jung enfatiza (1983, p. 148):

Como diz a própria definição, os arquétipos são fatores e temas que agruparam os elementos psíquicos em determinadas imagens (que denominamos arquetípicas), mas de um modo que só pode ser reconhecido pelos seus efeitos. Os arquétipos são anteriores à consciência e, provavelmente, são eles que formam as dominantes estruturais da psique em geral, assemelhando-se ao sistema axial dos cristais que existe em potência na água-mãe, mas não diretamente perceptível pela observação. Como condições a priori, os arquétipos representam o caso psíquico especial do ‘pattern of behaviour’ (esquema de comportamento), familiar aos biólogos e que confere a cada ser vivente a sua natureza específica. Assim como as manifestações deste plano biológico fundamental podem variar no decurso da evolução, o mesmo ocorre com as manifestações dos arquétipos. Do ponto de vista empírico, contudo, o arquétipo jamais se forma no interior da vida orgânica em geral. Ele aparece ao mesmo tempo em que a vida.

Jung aponta que é possível ver o arquétipo como um molde que se repete regularmente, adaptando-se conforme a época e o local. Apesar de ser difícil compreendê-lo e descrevê-lo no nível racional, o arquétipo é uma estrutura psíquica comum aos homens (Jacobi, 1995). Assim como a racionalidade, faculdades humanas como a intuição, a emoção e a irracionalidade também são importantes para a individualidade do ser humano. Para Jung, o irracional não é o oposto do racional, mas é o *extrarracional*, algo que a razão não explica. Assim, o inconsciente foi descoberto a partir de uma reconsideração do sonho, do onírico, das alucinações, pelos movimentos de resistência dos valores do imaginário (Azevedo; Scofano, 2018).

Gilbert Durand (1999) aponta Carl Gustav Jung como o principal agente de difusão da imagem como referência de organização da psique. O psicólogo critica a concepção mecanicista do ser humano e destaca a complementariedade entre consciente e inconsciente. Ele contribui, assim, principalmente, com o estudo da linguagem simbólica do inconsciente. Para Jung, a nossa psique é o filtro da subjetividade pelo qual lemos o mundo. A sua experiência clínica e a sua cultura em diversos campos do saber foram base da Psicologia Analítica (Azevedo; Scofano, 2018). John Freeman, na introdução do livro de Jung, *O Homem e Seus Símbolos* (2016, p. 9), fala sobre a essência dessa obra:

O pensamento de Jung coloriu o mundo da psicologia moderna muito mais intensamente do que percebem aqueles que possuem apenas conhecimentos superficiais do assunto. Termos como, por exemplo, ‘extrovertido’, ‘introvertido’ e ‘arquétipo’ são todos conceitos seus que outros tomam de empréstimo e muitas vezes empregam erroneamente. Mas a sua mais notável contribuição ao conhecimento psicológico é o conceito de inconsciente - não como uma espécie de ‘quarto dos despejos’ dos desejos reprimidos (como é para Freud)⁵, mas como um mundo que é parte tão vital e real da vida de um indivíduo quanto é o mundo consciente e ‘meditador’ do ego. Além de infinitamente mais amplo e mais rico. A linguagem e as

⁵ Freud, apesar de ir contra o racionalismo e mostrar que os símbolos tinham muito o que exprimir, reduziu-os, simplesmente, a sinais. O “inconsciente” não seria criação freudiana, tendo em vista que outros o precederam ou foram seus contemporâneos, como Kant, Leibniz, Carl Gustav Carus, Eduard von Hartmann e Pierre Janet. Para Jung, é de Freud o mérito de enfatizar o inconsciente como base da psicologia experimental, o mérito de apontar a direção para chegar ao inconsciente e uma perspectiva de explorar seu conteúdo (Azevedo; Scofano, 2018).

‘pessoas’ do inconsciente são os símbolos, e os meios de comunicação com este mundo são os sonhos.

Carl Gustav Jung foi um dos maiores pensadores do século XX, preocupando-se em contribuir para o autoconhecimento do ser humano. Outro conceito importante que discutiu foi a individuação. Essa, de acordo com Jung (2000), é o movimento que gera um indivíduo no sentido psicológico, no processo dado pelo confronto entre consciente e inconsciente, sendo o tornar-se si mesmo. O símbolo, outro conceito importante na obra do psicólogo, pode ser um termo, um nome ou uma imagem que, apesar de conhecidos, têm diferentes conotações, além das já estabelecidas, não podendo ser totalmente definido, tendo algo de inconsciente (Azevedo; Scofano, 2018).

A imagem, a imaginação e os sonhos também são conceitos discutidos por Jung. A imagem, para ele, é a “expressão concentrada da situação psíquica como um todo e não simplesmente ou sobretudo dos conteúdos inconscientes” (Jung, 1991, p. 418). Tal imagem primordial seria aquela que traz a fantasia em consonância com fundamentos mitológicos, expressando o inconsciente coletivo. Por ter características do originário, é sinônimo da imagem arquetípica. A imaginação, então, é o exercício de produzir imagens de um objeto real qualquer, vinculando o *self* e o mundo. Distingue-se do conceito de ilusão, irrealidade, mas é ativa, tem função criadora. Por fim, os sonhos, as representações da vida psíquica do homem, são expressos pela linguagem simbólica. Para Jung, os sonhos têm função compensatória, ou seja, podem regular questões específicas de cada indivíduo, sendo vasta fonte da capacidade de simbolizar do ser humano (Azevedo; Scofano, 2018).

Estudiosa de Jung, Marie-Louise Von Franz, no encerramento do livro *O Homem e Seus Símbolos* (2016, p. 419), destaca que “Carl G. Jung e alguns de seus colegas procuraram deixar claro o papel representado pela função criadora de símbolos na psique inconsciente do homem e indicaram alguns campos de aplicação desse aspecto da vida recentemente descoberto”. A autora enfatiza a repercussão emocional, ética e mental dos arquétipos nos indivíduos, podendo ser força que cria, inspirando ideias, ou força que destrói, quando as ideias se tornam preconceitos. Assim, ela também evidencia a função terapêutica da compreensão apropriada dos símbolos.

Abordando, então, a relevância dos símbolos no entendimento de diversos âmbitos da vida, destacamos Gaston Bachelard. O intelectual tem a sua obra dividida pelo que foi chamado Pensamento Diurno e Pensamento Noturno. O primeiro trata do impacto da ciência e do campo da epistemologia na contemporaneidade. O segundo reflete sobre a imaginação criadora, a poesia, o devaneio, o onírico, as imagens, as metáforas. Bachelard, além de pensar o novo

espírito científico, inovou a concepção de imaginação, explorou a arte e combateu uma tradição racionalista (Azevedo; Scofano, 2018).

Gaston Bachelard nasceu em uma pequena cidade da França em 1884. Das influências da sua infância foi o seu avô, que era sapateiro, quem despertou no autor a admiração pelo trabalho artesão. Além disso, o seu tempo de criança foi preenchido por brincadeiras ao ar livre e muito contato com a natureza, influência também vista em textos do filósofo. Entretanto, a estabilidade não fez parte da sua vida, pois estudos e projetos foram interrompidos por diversos motivos, incluindo a guerra. Foi professor de Ciências e Filosofia no ensino secundário, bem como atuou nas universidades de Dijon e Sorbonne até o ano da sua morte, em 1962 (Azevedo; Scofano, 2018). Justamente por Bachelard ser um filósofo de origem rústica e camponesa é que a sua obra tem traços marcantes e originais (Barbosa; Bulcão, 2004). Barbosa aponta que (1996, p. 18):

Para Bachelard, a arte e a ciência não são simples reproduções de um mundo que se oferece e sim atividades criativas onde a imaginação aparece com um papel fundamental. A arte e a ciência são criações nas quais o homem participa integralmente, inclusive com toda sua experiência psicológica. Em Bachelard, nem o onírico, nem o racional são formados pelo real existente; ao contrário, rompendo com a realidade imediata, aquelas (arte e ciência) instituem um novo tipo de realidade. A imaginação, então passa a ser o motor do conhecimento.

A base da obra de Gaston Bachelard é a produção filosófica dividida entre tendências opostas, a ciência e a poesia. Entretanto, apesar de antagônicas, para o pensador, elas são complementares, vinculando racional e onírico, real e irreal. No campo da ciência o compromisso com a realidade, no campo do imaginário a liberdade, o surgimento do novo. Para Bachelard, o mundo real é, para o homem, originado nos sonhos e devaneios, não sendo uma verdade dada para ser entendida pela razão. O sentido à vida, então, é dado pela razão e pela imaginação. As tecituras entre os símbolos, bem como as produções culturais são capazes, assim, de mudar ou, até mesmo, reinventar o homem (Azevedo; Scofano, 2018).

De acordo com Wunenburger (2007, p. 18), para Bachelard, “o psiquismo humano se caracteriza pela preexistência de representações imagéticas, que, intensamente carregadas de afetividade, organizam imediatamente sua relação com o mundo exterior”. A fenomenologia criada por Gaston Bachelard acontece a partir de quatro elementos: água (materialização), ar (movimento), terra (força) e fogo (transformação), equilibrando real e imaginário. Assim, ele aponta que “o imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio, ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material” (Bachelard, 1998. p. 126). Para o autor, os quatro elementos são os hormônios da imaginação,

ou seja, controlam a sua atividade. Ele ainda destaca que o vocábulo essencial em relação à imaginação é o imaginário e, vendo o dinamismo do símbolo que estabelece a relação do indivíduo com o mundo, é que o conecta com a imagem e o imaginário (Pitta, 2017).

A obra de Gaston Bachelard é original, validando o conhecimento adquirido tanto pela ciência, quanto pela poesia. Dela, então, podemos destacar *A psicanálise do fogo* (1938), *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria* (1942), *O ar e os sonhos* (1943), *A terra e os devaneios da vontade* (1948) e *A poética do espaço* (1957). O pensador, todavia, era um solitário, tanto nas suas criações artísticas ou científicas, quanto na vida, apesar dos estudantes que o rodeavam. Assim, ele não deixou, exatamente, uma escola, mas as suas reflexões podem ser percebidas em alguns pensadores, como é o caso de Gilbert Durand (Pessanha, 1993).

É na trilha de Bachelard que surge Gilbert Durand, trabalhando a convergência da tradição literária romântica e da antropologia. Assim, destaca-se a sua principal obra, *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, de 1960, sublinhando o poder do imaginário em acionar o real (Maffesoli, 2001). A relevância da teoria desenvolvida por Durand está no valor da imaginação simbólica para o homem como ser pensante, capaz de aprender, saber e conhecer a realidade, assim como ensinar. De acordo com os estudos de Durand, no vínculo entre as perspectivas relacional, afetiva e cognitiva do ser humano, é possível vê-lo como um ser simbólico (Azevedo; Scofano, 2018).

Gilbert Durand é francês e viveu de 1921 a 2012. Foi antropólogo, filósofo, pesquisador e professor universitário francês, estudioso do imaginário e da mitologia, reconhecido mundialmente pela teoria que desenvolveu. Lecionou filosofia de 1947 a 1956, foi professor de sociologia e de antropologia na Universidade de Grenoble II. Também foi cofundador, em 1966, do Centre de recherche sur l'imaginaire. Foi discípulo de Gaston Bachelard e Carl Gustav Jung, preceptor de Michel Maffesoli e Jean-Jacques Wunenburger. Outras obras importantes de Durand são: *Campos do imaginário* (1996), *Mito e sociedade, a mitanálise e a sociologia das profundezas* (1996), *A imaginação simbólica* (1964), *A fé do sapateiro* (1984), *O imaginário* (1994).

De acordo com Wunenburger (2007), Durand segue Gaston Bachelard na sua poética e Ernest Cassirer quanto à antropologia, contribuindo para amplificar tais conceitos ao sistematizar uma ciência do imaginário. Segundo o autor (2007, p. 19), “o imaginário, essencialmente identificado com o mito, constitui o primeiro substrato da vida mental, cuja produção conceitual não passa de um estreitamento”. Apesar de estar na esteira dos estudiosos

citados, Gilbert Durand acreditava que a classificação das imagens era, ainda, uma questão mal resolvida, como explica Pitta (2017, p. 80):

Vemos que a experiência vivida se adicionou ao momento cultural do desenvolvimento das ciências humanas para determinar o interesse que terá Gilbert Durand pelo imaginário. Um aspecto fundamental era a classificação das imagens, problema até aí não resolvido de maneira satisfatória. É isso que fará em sua tese de doutorado, *As estruturas antropológicas do imaginário* (1960), na qual, na importante introdução, ele faz o ponto sobre as concepções e os estudos sobre o imaginário e propõe uma nova classificação das imagens [...].

A experiência referida se trata do que a guerra havia mostrado em relação as ações nem sempre racionais dos homens. A propaganda que Adolf Hitler usou em prol do seu domínio impressionou Gilbert Durand quanto ao poder da imagem, do mito e do imaginário. Segundo ele, fazia-se necessário desvendar os olhos sobre esse poder, antes cegos pelo iconoclasmo (Durand, 1986). Os estudos de Durand levaram a pensar que, com o avanço da ciência, as estruturas antropológicas do símbolo passaram a ser desconsideradas pela sociedade, fazendo a lógica predominar como sendo capaz de explicar tudo ao redor do homem (Azevedo; Scofano, 2018).

Antes de Durand, as imagens foram classificadas segundo algumas determinações. Para Mircea Eliade, historiador das religiões, pelas epifanias cosmológicas, símbolos celestes e terrestres. Para Gaston Bachelard, pelos quatro elementos. Para Georges Dumézil, pelas motivações sociológicas e filológicas dos sistemas simbólicos. Para a psicanálise de Freud, pela concepção de um símbolo fruto do recalque e a sua classificação segundo a bissexualidade humana. Para Jung, pela psicologia das profundezas, referindo-se à hereditariedade dos símbolos. Apesar dessas serem teorias que lhe serviram de base, para Durand, essas classificações não eram satisfatórias por não observarem a motivação dos símbolos no psiquismo humano, mas em elementos exteriores à consciência imaginante (Pitta, 2017).

Nesse contexto, o enfoque de Gilbert Durand não é o simbolismo, mas o imaginário, sendo que esse se expressa pelo símbolo. O simbolismo abordaria sistemas simbólicos, como o religioso ou o político que, não sendo independentes, vêm de uma única visão, a cultural, a imaginária. Durand concebe uma antropologia globalizante que estuda o *homo sapiens*. Assim, ele busca entender como os reflexos dominantes atuam sobre o imaginário humano, sublinhando que as imagens não são dadas pela hereditariedade. O trajeto antropológico é, então, a interação desses reflexos com o meio em que as imagens são formadas (Pitta, 2017).

Para explicar, vejamos que os sistemas reflexológicos que estabelecem a formação de imagens são três: os reflexos posturais, regendo a posição de verticalidade; os reflexos

digestivos, referentes ao percurso dos alimentos (ingestão e expulsão) e os reflexos copulativos, referindo-se ao ritmo corporal, à intimidade. Durand retoma Gaston Bachelard apresentando o trajeto antropológico das imagens do plano neurobiológico ao plano cultural (Wunenburger, 2007). Conforme Durand (2012, p. 54):

Os três grandes gestos que nos são dados pela reflexologia desenrolam e orientam a representação simbólica para matérias de predileção que já têm apenas uma longínqua relação com uma classificação já demasiado racionalizada em quatro ou cinco elementos. E, segundo a equação que Leroi-Gourhan estabelece: força + matéria = instrumento, diremos que cada gesto implica ao mesmo tempo uma matéria e uma técnica, suscita um material imaginário e, senão um instrumento, pelo menos um utensílio.

Nesse contexto, observando os reflexos como instrumento, Durand aponta como representações do gesto da verticalidade a separação e a purificação, como as armas e as flechas. O gesto digestivo inclui a profundidade, como a água, a terra, ou objetos continentais, como a taça. O gesto rítmico, referente à sexualidade, engloba o que é cíclico, como a roda. O teórico recorda, ainda, os esquemas afetivos apontados por Piaget, destacando que são, também, relações do homem com o seu meio primordial. Na representação dos pais para a criança, então, vê como se deixam classificar nos reflexos posturais (a força, o levantar-se) e digestivos (amamentação e desmame, passando ao uso de utensílios). Ele enfatiza que, na sua teoria, ainda integra a essa classificação parental, a classificação sexual, o terceiro gesto reflexo (Durand, 2012).

O imaginário proposto por Gilbert Durand se origina na convergência entre o pessoal e tudo que rodeia o homem, aprofundando-se entre o inconsciente e a cultura. Apoiando-se, então, nos reflexos dominantes de posição, nutrição e copulação para assimilar o trajeto antropológico, estende-os em esquemas. O esquema considera as emoções e condiz à inclinação dos gestos, reunindo-os às representações. Assim, à postura do homem referem-se dois esquemas, ascensão e divisão; à deglutição correspondem os esquemas de descida e à copulação corresponde o esquema cíclico⁶ (Pitta, 2017).

Durand (2012, p. 60) define o esquema como uma generalização da imagem, sendo a “factividade e a não-substantividade geral do imaginário”. Ele compara o esquema ao “símbolo funcional” de Piaget e ao “símbolo motor” de Bachelard. O autor aponta que esses esquemas

⁶ Tanto Hélder Godinho, na tradução de *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, quanto Danielle Perin Rocha Pitta, em *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand* destacam que, em português, não é possível deixar clara a diferença entre *schéma* e *schème*. Sendo assim, na nossa dissertação optamos pelo uso da palavra esquema, assim como na tradução de Godinho.

são “o esboço funcional da imaginação”, integrando os gestos reflexos e as representações. Os esquemas ainda não são imagens, mas abstrações que se objetivam em arquétipos.

O arquétipo representa o esquema e é a imagem primordial de natureza coletiva, na qual se vinculam o imaginário e os meios racionais (Pitta, 2017). Os gestos são discriminados em esquemas e, no ambiente social, determinam os arquétipos. Esses são a concretização dos esquemas. Assim, o arquétipo do chefe representa, por exemplo, o esquema de ascensão, o arquétipo da noite substantifica o esquema da descida, o arquétipo do colo representa o esquema da intimidade. É possível, então, abordar o símbolo, apontando que a diferença em relação ao arquétipo é a universalidade desse, dificilmente ambivalente, adequando-se ao esquema (Durand, 2012).

Conforme Pitta (2017, p. 83), o arquétipo é um símbolo fundamental e os símbolos são “especificações culturais dos arquétipos”. O arquétipo do céu, por exemplo, refere-se ao esquema de ascensão e o símbolo correspondente determinado pela cultura pode ser a flecha ou o avião. Os símbolos podem ser vistos nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas.

Para Gilbert Durand, “no prolongamento dos esquemas, arquétipos e simples símbolos podemos considerar o mito” (2012, p. 62). De acordo com ele, o mito é um relato, uma história constituída no dinamismo dos esquemas, arquétipos e símbolos. Assim, delineia uma racionalização e, no discurso, as palavras representam os símbolos e as ideias representam os arquétipos, bem como revelam os esquemas. De acordo com Pitta (2017), sendo uma narrativa primordial cultural, o mito atua como um exemplo, um padrão de comportamento, agindo na formação da identidade individual ou coletiva do homem.

Durand (2001, p. 86) aponta que o mito é dado por um sistema de recorrência das ligações simbólicas que o constituem. Dessa forma, ele “tenta convencer pela repetição”, sendo comparado com a música devido aos seus refrões, sonatas e fugas, que atuam como “imagens sonoras obsessivas” (2001, p. 87). Dessa maneira, de acordo com Pitta (2017), o mito atinge uma dimensão pedagógica, ou seja, ele tem caráter instrutivo, formador.

De forma concisa, é possível dizer que o esquema é um nível abstrato, a intenção do gesto; o arquétipo é aquele que concretiza essa intenção primordial em uma imagem e o símbolo faz o papel de traduzir o arquétipo no contexto em que se insere. Temos como exemplo do esquema: proteger; do arquétipo: a mãe e do símbolo para a cultura cristã: a Virgem Maria. O mito, então, faz a transformação em relato, organizando as relações sociais pelo padrão apresentado, orientando o dia a dia de determinada cultura (Pitta, 2017). Nesse contexto, Durand (2012) explica as estruturas, referindo-se que é a equivalência, a uniformidade dos esquemas, arquétipos e símbolos nos relatos míticos que contribuem para a percepção de

determinadas regulamentações das representações do imaginário. Assim, ele escreve (2012, p. 63):

O substantivo ‘estrutura’, acrescentado a atributos com sufixos tomados da etimologia da palavra ‘forma’, e que, na falta de melhor, utilizaremos metaforicamente, significará simplesmente duas coisas: em primeiro lugar que essas ‘formas’ são dinâmicas, ou seja, sujeitas a transformações por modificações de um dos termos, e constituem ‘modelos’ taxionômicos e pedagógicos, quer dizer que servem comodamente para a classificação mas que podem servir, dado que são transformáveis, para modificar o campo imaginário. Em segundo lugar, [...], esses ‘modelos’ não são quantitativos mas sintomáticos; as estruturas, tal como os sintomas na medicina, são modelos que permitem o diagnóstico e a terapêutica.

Desse modo, destaca-se a definição de estrutura como uma forma transformável geradora do agrupamento de imagens, assim como passível de, também, agrupar-se em um regime, uma estrutura mais geral (Durand, 2012). Inicialmente, Durand teve como objetivo da sua tese recolher imagens de diferentes culturas, seja na arte, na literatura ou na mitologia, e relacioná-las. Na organização do material encontrado é que o pesquisador percebeu a singularidade de cada cultura no estabelecimento entre as suas pulsões subjetivas e o meio físico, histórico e social - o trajeto antropológico. Nesse trajeto, entre os dois aspectos, encontra-se o que é simbolicamente fundamental. Para classificar as imagens descobertas, Durand as divide em dois grupos de acordo com seu significado essencial: o regime diurno e o regime noturno. Assim, ele também observou o dinamismo da convergência dos símbolos formando constelações de imagens (Pitta, 2017).

Os regimes diurno e noturno propostos por Gilbert Durand são inspirados na filosofia de Gaston Bachelard. “Semanticamente falando, pode-se dizer que não há luz sem trevas enquanto o inverso não é verdadeiro: a noite tem uma existência simbólica autônoma. O *Regime Diurno* da imagem define-se, portanto, como o regime da antítese” (Durand, 2012, p. 67). O regime diurno se ocupa dos símbolos, imagens e arquétipos em contraposição, como bem e mal, luz e sombra, céu e inferno, claro e escuro (Azevedo; Scofano, 2018). Esse regime está relacionado à verticalidade do homem, refere-se ao que é luminoso, visual, à separação, à purificação, sendo as armas os seus símbolos frequentes. A constelação simbólica acontece em função do poder e a questão é dividir, separar e lutar (Pitta, 2017).

Explanando sobre o regime diurno, Durand aponta três estruturas do imaginário, que respondem à questão existencial primordial do ser humano - a mortalidade. Essa se expressa em imagens relacionadas ao tempo. Desse modo, os símbolos que expressam tal angústia são: os teriomórficos, referentes à animalidade, como o fervilhamento, a animação e a mordicância.

Os símbolos nictomórficos, relativos à noite, à escuridão, estão divididos em situação das trevas e água escura. Os símbolos catamórficos são relativos à queda, ao medo, à dor da infância, ao castigo (Pitta, 2017).

Em relação ao medo da finitude do ser humano, Pitta (2017, p. 29) ressalta que “só existem três soluções possíveis para sobreviver: pegar as armas e destruir o monstro (a morte), criar um universo harmonioso no qual ela não possa entrar, ter uma visão cíclica do tempo no qual toda morte é renascimento”. Assim, a autora aponta a estrutura esquizomórfica ou heroica do regime diurno e as suas três constelações de imagens: os símbolos de ascensão (verticalidade, asa e angelismo, soberania Uraniana, o chefe); os símbolos espetaculares (luz e sol, o olho e o verbo) e os símbolos da divisão (as armas do herói, as armas espirituais). Determina-se, dessa maneira, a intenção de distinguir e analisar do regime diurno (Pitta, 2017).

Se o regime diurno confronta, o regime noturno procura estabelecer ligações, assemelhar as imagens, correspondendo a um ponto de vista poético-místico. Evidencia-se, assim a descida, o profundo, a intimidade, sendo alguns de seus símbolos a moradia, a caverna, o berço e o útero (Azevedo; Scofano, 2018). Em concordância com Granato (2000), esse é um regime de abrandamento, que transforma, por exemplo, a queda danosa em uma descida lenta até o aconchego. Ele se liga aos gestos de deglutição e de copulação, sendo um eixo de intimidade, de proteção.

De acordo com Durand (2012), o regime diurno da dominante postural, da elevação, da purificação é o oposto do regime noturno, pois esse se refere aos reflexos digestivo e cíclico. O primeiro incluindo “as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora”, e o segundo reunindo “os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobilógicos” (Durand, 2012, p. 58). O regime noturno tem como principal característica os processos de inversão e eufemização. O temor do tempo que passa e leva à morte, notável no regime diurno e, por esses processos, passa a ser uma interiorização. Assim, esse regime reúne em suas estruturas imagens referentes à intimidade e aos ciclos, buscando a intimidade, a conciliação e a unificação.

Pitta afirma (2017, p. 32): “Neste regime, a queda heroica é transformada em descida e o abismo em taça. Não se trata mais de ascensão em busca do poder, mas de descida interior em busca do conhecimento”. A composição de imagens no estudo do imaginário de Gilbert Durand origina três estruturas polarizantes segundo seus dois regimes. Do regime diurno já destacamos a estrutura heroica ou esquizomórfica, sendo correspondente às oposições, às partições. Ao regime noturno se referem a estrutura mística, das relações fusionais e a estrutura

sintética ou cíclica, aquela que concilia, que apreende as duas estruturas contrárias (Wunenburger, 2007).

Empenhado na fusão e na intimidade, o regime noturno faz isso acontecer pelas estruturas mística e sintética do imaginário. A mística atua pela eufemização, buscando criar harmonia, aconchego e intimidade, compreendendo os símbolos da inversão: expressão do eufemismo, encaixamento e redobrimento, hino à noite, e mater e matéria. Os símbolos da intimidade são: o túmulo e o repouso, a moradia e a taça, e alimentos e substâncias. A sintética busca equilibrar os contrários, preservando distinções e oposições, sendo os seus símbolos os cíclicos: o ciclo lunar, a espiral, a tecnologia, o mito do progresso e o sentido da árvore (Pitta, 2017)⁷.

Os regimes e as suas estruturas tornam compreensíveis as características das imagens, tanto individuais, quanto coletivas, apontando os mitos fundamentais e identificando as mudanças cíclicas do imaginário. Assim, na sua *mitodologia*, designando o vasto campo de estudo dos mitos, Durand destaca a *mitocrítica* e a *mitanálise*. A primeira tem como objetivo observar temas redundantes, mitemas, nas obras de determinada época, apontando transformações importantes no mito essencial. A *mitanálise* se estende às produções culturais, observando as imagens para determinar o imaginário preponderante em determinado espaço e tempo. Isso possibilita tal reconhecimento e se vê a diversificação desse mito raiz segundo as “bacias semânticas” Wunenburger (2017). Sobre esse conceito, Durand destaca (2001, p. 103):

Mantendo a metáfora potamológica (referente ao rio = potamos), em primeiro lugar o conceito de bacia semântica permite [...] uma análise mais detalhada em subconjuntos - seis para ser exato – de uma era e área do imaginário: seu estilo, mitos condutores, motivos pictóricos, temáticas literárias, etc, numa mitanálise generalizada, isto é, propondo uma “medida” para justificar a mudança [...].

Para poder relatar a transformação de um imaginário cultural Gilbert Durand utiliza a metáfora da bacia semântica, fazendo analogia à bacia fluvial. O autor explica que aperfeiçoou esse conceito a partir dos estudos de Pitirim Sorokin, o primeiro a realizar uma classificação da dinâmica sociocultural. Entretanto, Durand julga poucas as três fases apontadas por Pitirim (sensate, ideational, idealistic) e vagas quanto ao seu conteúdo e sua duração, ampliando-as para seis fases, também em metáforas referentes aos rios (Durand, 2001).

A primeira fase da bacia semântica descrita por Durand é o escoamento, a eflorescência, ou seja, o surgimento de correntes pequenas, por vezes, antagonistas, mas com um elemento da

⁷ A explicação sobre cada símbolo pode ser encontrada no livro *Introdução à teoria do imaginário de Gilbert Durand*, de Danielle Perin Rocha Pitta (2017).

história reunindo outros escoamentos da época. A segunda fase é a divisão das águas, sendo a “junção de alguns escoamentos que formam uma oposição mais ou menos acirrada contra os estados imaginários precedentes e outros escoamentos atuais”, é a fase das discordâncias políticas, ideológicas, dentre outras (Durand, 2001, p. 107). A terceira é a fase das confluências, na qual a corrente predominante de uma época precisa ser apoiada por instituições e autoridades, assim como os afluentes formam o rio. A quarta fase da bacia semântica de Gilbert Durand é a chamada nome do rio, sendo caracterizada por um personagem real ou não. Como quinta fase temos a organização dos rios, a “organização teórica dos fluxos imaginários”, por vezes, com exageros de características por seus adeptos. Por fim, a sexta fase diz respeito aos deltas e meandros, o declínio de uma corrente mitogênica que se desgastou ao longo do rio, permitindo, aos poucos, novos escoamentos (Durand, 2001).

Wunenburger (2007) aponta que as transformações dos mitos dominantes de cada época acontecem em um ritmo de, aproximadamente, três gerações. Isso é o que Gilbert Durand (2001) esclarece, destacando que Sorokin não teria resolvido a questão da duração de uma bacia semântica. Durand determina que apenas a mudança de gerações não cobriria a sua extensão, seria um período muito curto e, assim, constata que as mudanças significativas do imaginário, desde o escoamento até o meandro, acontecem em torno de 150 anos.

Em suma, podemos destacar alguns aspectos importantes sobre a teoria de Gilbert Durand. O principal objetivo da sua pesquisa foi a coleta e, logo, a classificação das imagens de diversas culturas. Nesse processo se percebeu o trajeto antropológico, a relação entre os reflexos dominantes do homem e o meio em que ele vive. As estruturas, então, como ponto de conversão das imagens (esquizomórficas, místicas e sintéticas), correspondem aos três reflexos (postural, digestivo e copulativo) e aos três esquemas (distinguir, confundir, ligar), denominados por Durand de verbais, exprimindo a ação no discurso (Durand, 2022). Essas estruturas, ainda, são divididas entre o regime diurno e o regime noturno, classificando as imagens de acordo com seu sentido fundamental. Como dinâmica do imaginário, as bacias semânticas que, como o autor enfatiza, tornam possível articular “aquilo que é próprio do homem, o imaginário, com uma precisão mensurável” (Durand, 2001, p. 117).

Gilbert Durand atribuiu à imaginação criadora o comando para qualquer realização do homem, sendo que dela partem as condições para as representações do indivíduo ou do meio social. Assim, vemos a contribuição do seu método, a partir de uma visão antropológica ampliada, para a compreensão dos mais diversos campos, ciência, arte, literatura, sociedade, entre outros. Durand destaca um imaginário presente em toda atividade psíquica do homem (Azevedo; Scofano, 2018). Durand elucida que negar a imagem é negar a condição do homem

como um animal simbólico. Reconhecendo o símbolo como expressão do imaginário, e o imaginário sendo próprio do homem, reconhece na imaginação simbólica a capacidade, até mesmo a necessidade humana de precisar relações, de criar, de pensar a sua construção social e cultural.

Acreditamos que ainda é interessante, para contribuir na compreensão dos conceitos e diferenças entre imaginário e cultura, ideologia e apropriação individual de um patrimônio social, destacar o sociólogo francês Michel Maffesoli, um dos principais especialistas mundiais quando esse é o assunto. Autor de vários livros, é professor na Universidade René Descartes, Paris V, Sorbonne, e diretor do Centro de Estudos do Atual e do Quotidiano (CEAQ). Em entrevista para a revista *Famecos* (2001), Maffesoli começa apresentando uma visão de imaginário, para ele dúbia, que seria o oposto ao real, ao concreto, como a economia, a política ou as questões sociais, em função de uma predominante filosofia racionalista. Entretanto, ele esclarece que as construções do espírito, desconsideradas pela modernidade, podem acionar o real. Esse imaginário, conforme o sociólogo, tem “algo de imponderável” (2001, p.75), enquanto a cultura se permite ser descrita, reconhecida nas suas obras, como no teatro, na literatura ou na música, ou ainda, na organização de uma sociedade e nos seus costumes. Então, sobre o imaginário e a cultura, pode-se dizer que um contém partes do outro, mas sem se reduzir ao outro.

Maffesoli (2001, p. 75) esclarece que o imaginário é como uma atmosfera, uma aura. Assim, na aura de uma obra, a cultura é a materialidade dessa. A aura é algo que a envolve, que é possível sentir, apesar de não ver, que faz do imaginário algo “perceptível, mas não quantificável”. Ele ainda enfatiza que a principal ideia de Durand é, justamente, sobre a compreensão da cultura passar pela aceitação de um “algo mais” que supera a cultura, sendo isso “o que se tenta captar por meio na noção de imaginário”.

Juremir Machado da Silva (2006, p. 10) faz uma síntese interessante sobre os estudiosos do imaginário, que destacamos:

Michel Maffesoli trouxe a palavra imaginário para um campo semântico mais geral e compatível com os múltiplos sentidos atribuídos agora ao termo. O imaginário é uma força, um catalisador, uma energia e, ao mesmo tempo, um patrimônio de grupo (tribal), uma fonte comum de sensações, de lembranças, de afetos e de estilos de vida. Maffesoli buscou inspiração em Gilbert, leitor de Bachelard e gerador de uma perspectiva nova e frutífera de leitura do imaginário. Durand, cuja noção de trajeto antropológico introduz um novo modo de olhar o cotidiano, tirou do existente uma nova fórmula. Pode-se dizer que o imaginário é o trajeto antropológico de um ser que bebe numa “bacia semântica” (encontro e repartição das águas) e estabelece o seu próprio lago de significados.

O objetivo fundamental da nossa pesquisa é investigar de que maneira o imaginário sobre a criança é representado nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm. Observando e buscando apropriação dos conceitos-chaves propostos, principalmente, por Gilbert Durand, definimos ser a sua tese a pilastra do nosso trabalho. Como o próprio autor enfatiza, “desejaríamos simplesmente, ao fechar estas páginas, que o exame da imaginação simbólica [...] fosse realmente iniciador do *humanismo aberto* [...] ao qual a simbólica nos convida [...]”, visto que ela “confunde-se com o andamento de toda a cultura humana” (Durand, 2022, p. 110). Entendemos que, sendo os contos dos Irmãos Grimm um universo repleto de representações simbólicas do olhar adulto sobre a infância, pela teoria geral do imaginário desenvolvida por Durand, entre outras contribuições, torna-se possível responder a nossa questão primordial.

3 DIZER O INDIZÍVEL: O IMAGINÁRIO SOBRE A CRIANÇA

Os contos permitem diversas análises e, como afirma Franz (1990), o estudo deles é fundamental para o ser humano, tendo em vista que esboçam a sua essência. A criança, na vasta simbologia dos contos maravilhosos, pode encontrar um meio para resolver os seus conflitos e para acessar um arcabouço de imagens. Em contrapartida, os contos podem ser uma maneira de ver e compreender a infância. Desse modo, diante dos aspectos atrelados ao surgimento da infância, talvez, seja possível também refletir quais mudanças são percebidas no olhar sobre a criança hoje, buscando novas perspectivas.

A nossa motivação neste trabalho é investigar a visão adulta sobre a infância a partir das imagens simbólicas apresentadas nos contos dos Irmãos Grimm, pois, como bem sabemos, “conhecer as imagens que estruturam o homem é conhecer as imagens que estruturam todas as suas obras [...]” (Pitta, 2017, p. 39). Entendemos que reconhecendo o imaginário sobre a criança na obra dos Grimm, apreenderemos o olhar sobre a infância da sociedade europeia do século XVIII sob diferentes aspectos, a qual, como já vimos, passou pela consolidação da burguesia, promovendo mudanças familiares e uma renovação da percepção em relação a concepção de infância. Para tanto, apoiaremos a nossa pesquisa nos principais estudiosos do imaginário, os quais apontamos no capítulo anterior. Entre eles, a teoria base será a de Gilbert Durand, pois é referência na classificação de imagens e em uma perspectiva antropológica multidisciplinar. Certamente, ela é contribuição essencial para destacarmos os símbolos presentes nos contos e buscarmos compreender o que nos dizem sobre as crianças.

No segundo capítulo foi possível ver que a classificação do imaginário desenvolvida na teoria durandiana é base para o entendimento de diversos textos e sociedades. No seu estudo, Durand (2012) esclarece que o imaginário é uma maneira do ser humano enfrentar a angústia diante da morte, ou ainda, do desconhecido, da percepção do tempo. É o meio, então, da busca para negar ou superar a finitude, o regime diurno de imagens, assim como para eufemizar ou transformar seu significado, o regime noturno de imagens. Para esse fim, a humanidade imagina, criando símbolos, imagens, arquétipos e mitos, construindo o seu imaginário.

Gilbert Durand faz um estudo amplo da produção cultural, destacando imagens que surgem das narrativas mitológicas e religiosas, bem como das obras literárias e artísticas. Percebemos que o imaginário expresso nos contos dos Irmãos Grimm manifesta as estruturas dos regimes diurno e noturno explicadas na sua obra principal *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, assim como, também notamos a frequente presença dos elementos da natureza ou, ainda, do próprio espaço das personagens, levando-nos à busca na obra de Bachelard. Desse

modo, optamos por fazer a divisão dos subcapítulos conforme a ressonância simbólica observada sobre a criança presente em cada história. Entendemos que, desse modo, podemos analisar aspectos importantes sobre a infância em diferentes contos.

Para elaborarmos, então, a análise para a qual nos determinamos, este capítulo será dividido em três subcapítulos, apontando tópicos que consideramos relevantes em relação à infância: “A criança e seu espaço”; “A criança brinca” e “A criança de vítima a heroína”. Para tanto, os contos selecionados de *Os Contos de Grimm* (2014), edição traduzida do alemão por Tatiana Belinky e ilustrada por Veruschka Guerra, são os seguintes: *A Bela Adormecida no Bosque*; *Joãozinho e Mariazinha*; *João de Ferro*; *Maninho e Maninha*; *Branca de Neve*; *O Rei Sapo*; *Chapeuzinho Vermelho*; *As Moedas-estrelas*; *Os Doze Irmãos*; *O Lobo e os Sete Cabritinhos*; *Os Sete Corvos* e *Polegarzinho*.

Antes da análise, ainda, propomos um olhar sobre a bacia semântica que identificamos nos contos, dada a sua contribuição para observar as mudanças do imaginário na cultura. Recordamos o apontamento de Durand (2001), elucidando que é pelo entendimento da bacia semântica que podemos observar as variações do imaginário em determinado período, podendo mensurar as transformações, por exemplo, pela atenção aos mitos condutores ou temáticas literárias predominantes.

Tendo em vista o período de coleta e publicação dos contos dos Irmãos Grimm, destacamos como a bacia semântica em questão, o Romantismo. De acordo com Lígia Cademartori (2000), a burguesia instigou uma notável transformação na cultura Ocidental e viu no Romantismo uma maneira de expressão e luta contra a aristocracia, colocando de lado as prerrogativas dessa cultura, como sua mentalidade classicista e as suas normas determinantes de valor. Dentre as principais características desse período, influenciado ideologicamente pela ascensão da burguesia, conforme a autora, podemos destacar o individualismo, a valorização das emoções, o moralismo, a melancolia, a valorização da imaginação, o culto à natureza e o nacionalismo.

Conforme as fases da bacia semântica teorizada por Durand (2001), podemos nos atentarmos para as peculiaridades da sua formação no que diz respeito ao Romantismo. As duas primeiras fases se referem às pequenas correntes que reúnem questões da época (escoamento) e a união desses escoamentos em oposição ao imaginário dominante no período (a divisão das águas). Ainda na terceira fase, temos o apoio necessário à corrente em destaque, as confluências. É possível apontar, assim, as três primeiras fases dessa bacia semântica na observação de que o estilo que precede o Romantismo é o Neoclassicismo, quando a classe média ambicionava apreender a linguagem artística das classes altas. A burguesia ascendente

desenvolve o seu padrão artístico, afirmando-se diante da aristocracia pela oposição à sua linguagem. A classe em ascensão e estilo romântico andam juntos. Passando diretamente para a última fase, podemos notar que o cientificismo, a industrialização e o capitalismo passam a combater o Romantismo nas suas principais características (Cademartori, 2000). Aos poucos, os meandros correm em direção a uma literatura tomada pela objetividade, pela razão e pela preocupação social. Um novo escoamento acontece, o Realismo.

Isso posto, para darmos sequência na investigação desse contexto na ressonância simbólica dos contos dos Irmãos Grimm, acentuamos o que Pitta (2017, p. 24) esclarece em relação a observação de uma determinada cultura: “[...] não se trata de classificar uma cultura em tal ou tal estrutura, mas de perceber qual é a ‘polarização’ predominante, isso é, o tipo de dinamismo que se encontra em ação. Isso leva à determinação do ‘trajeto antropológico’ em determinada cultura ou grupo social”. Logo, os pontos que destacaremos nos contos serão escolhidos no sentido de identificar o que é predominante no período da sua escrita, o que os autores mostram em relação às crianças pelos símbolos e arquétipos preponderantes nas suas histórias, buscando responder o nosso questionamento inicial a respeito da infância.

3.1 A criança e o seu espaço

No contexto teórico já discutido, neste subcapítulo faremos a leitura dos contos dos Irmãos Grimm, que nos levam a observar a criança em seu primeiro lugar no mundo, ou melhor, no seu primeiro espaço no mundo, tendo em vista a relação estabelecida entre o indivíduo e a sua casa. Da mesma maneira, veremos o primeiro meio social em que vive, a sua família, buscando perceber como ela está representada nesse ambiente e nesse convívio.

Observando os contos de Jacob e Wilhelm Grimm, pretendemos salientar as marcas da origem da categoria literária destinada às crianças na transformação da concepção de infância, bem como meio de manutenção dos valores burgueses emergentes nesse período. Consideramos que os contos dos Irmãos Grimm foram coletados e publicados na transição do século XVIII para o século XIX, justamente, em meio à consolidação dessa classe social e às transformações nas instituições da família e da escola.

O primeiro enfoque diz respeito ao espaço da criança, “porque a casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo” (Bachelard 1993, p. 24). Para o autor, a casa é berço, espaço primordial, local de proteção para quem o habita. Portanto, partimos desse ponto, buscando entender, pelos símbolos nos contos, que lugar a criança estava ocupando nesse

período e, como relatou Piorski (2016, p. 46), se a “verticalidade da infância”, no sentido da sua importância histórica, passava ou não despercebida.

Na leitura dos contos selecionados, percebemos que a maioria não traz referências ou descrições específicas e mais detalhadas sobre as casas das personagens. Inicialmente, chamamos a atenção as variações nas histórias que se dividem entre casas modestas e castelos. Relacionamos isso, então, com a bacia semântica em questão, tendo em vista que a época apresentava traços da transição entre a predominância aristocrática e, como já vimos, o alicerçamento da burguesia. Podemos verificar essa perspectiva na seguinte passagem de *A Bela Adormecida no Bosque* (Grimm, 2014, p. 9): “No dia em que ela completou os seus 15 anos, o rei e a rainha não estavam em casa, e a menina ficou sozinha no castelo”. O castelo é a casa da Bela Adormecida, o seu lar.

Outros contos dos irmãos que indicam essa mesma questão são: *João de Ferro* (Grimm, 2014, p. 77), história de um “rei que tinha uma grande floresta perto do seu castelo” e de seu filho que acaba por morar nessa floresta e, ainda, na cidade; *Maninho e Maninha* (Grimm, 2014, p. 90), conto que não fala diretamente sobre a casa dos dois irmãos, mas indica, no início, a morada em uma casa simples, de uma família que passa dificuldades financeiras e, no decorrer, faz referência ao rei que “colocou a bela moça no seu cavalo e levou-a para o seu castelo”; *Branca de Neve* (Grimm, 2014, p. 95), conto da princesa que é obrigada a deixar o castelo da família e acaba morando na casinha simples dos anões na floresta onde “era tudo pequeno, mas tão gracioso e limpinho que nem dá para contar”; *O Rei Sapo* (Grimm, 2014, p. 129), contando sobre o sapo que queria a amizade da princesa e estar com ela no castelo: “Ela abriu a porta; e o sapo entrou pulando, sempre aos pés da princesa, até a cadeira dela”; e *Os Doze Irmãos* (Grimm, 2014, p. 147), contando a história de “um rei e uma rainha que viviam juntos em boa paz e tinham, doze filhos”, sendo que esses, devido às circunstâncias, acabam morando em uma modesta casa na floresta. Vemos, nas breves observações sobre as moradias nos contos, os traços da aristocracia presentes em meio a ascensão da classe social burguesa.

Se na maioria das histórias analisadas não percebemos descrições tão óbvias sobre a casa dos seus personagens, no conto *Joãozinho e Mariazinha* (Grimm, 2014), o destaque para a casa é evidente. Nele podemos ver a disparidade entre a moradia da família que, ao que tudo indica, é muito simples, e a casa que atrai, a casa feita de guloseimas, que os irmãos encontram, justamente, em meio às maiores dificuldades que vivem na floresta. Recordamos Bachelard (1993, p. 23), que questiona: “Através das lembranças de todas as casas em que encontramos abrigo, além de todas as casas que sonhamos habitar, é possível isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificação do valor singular de todas as nossas imagens de intimidade

protegida?”. O autor aponta essa questão como problema central na sua obra *A Poética do Espaço* (1993) e vemos nessa indagação, as duas casas de Joãozinho e Mariazinha, a casa abrigo e a casa sonhada.

Ressaltamos que ao fazermos nossas observações sobre as casas nos contos, também já as faremos sobre as famílias, pois se torna difícil desvincular ambos, especialmente, quando nosso enfoque é a criança. Ela não habita esse espaço sozinha, o espaço não está posto apenas para localizá-la, ele consiste em uma representação. Bachelard (1993, p. 20) escreve que “[...] há um sentido em tomar a casa como um “instrumento de análise” para a alma humana. Auxiliados por esse ‘instrumento’, não reencontraremos em nós mesmos, sonhando em nossa simples casa, os reconfortos da caverna?”. É importante salientar que neste trabalho a análise é feita pelo olhar dos irmãos Grimm sobre a infância, sendo as representações das casas e das famílias observadas pela alma das personagens nos contos dos Grimm.

Os reconfortos da caverna nos levam a pensar sobre o trajeto antropológico teorizado por Durand. Em alguns contos vemos que o arquétipo da casa aparece representado por símbolos que nos remetem a essa ideia de caverna, de berço, de ninho, no sentido do que é profundo, íntimo, até mesmo escondido. Desse modo, forma-se uma constelação simbólica da estrutura mística. O seu regime é o noturno, o seu esquema o confunde e o seu reflexo dominante o digestivo. Além de *Joãozinho e Mariazinha*, os contos maravilhosos nos quais destacamos esses símbolos que “constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal” (Durand, 2012, p. 43) são *Maninho e Maninha*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho* e *O Lobo e os Sete Cabritinhos*.

O enredo de *Joãozinho e Mariazinha* (Grimm, 2014) está centrado na história dos dois irmãos que moram com o pai e a madrasta. Esses, ela mais do que ele, decidem abandonar as crianças na floresta, tendo em vista a situação de absoluta pobreza em que estão vivendo. Recordamos a transição, já comentada anteriormente, entre o período em que a criança representava, muitas vezes, um peso para a família sem condições financeiras e o tempo em que ela começava a ter um lugar de importância no meio dos seus familiares. Sobre esse lugar, vemos o posicionamento do pai, que mostra resistência em deixar os filhos largados à própria sorte na floresta, demonstrando sua alegria quando eles conseguem retornar: “Mas o pai ficou contente, porque lhe doera o coração ter deixado as crianças assim sozinhas e abandonadas (Grimm, 2014, p. 50).

É nesse trajeto, entre o abandono e o retorno das crianças, que observamos algumas representações simbólicas que consideramos importantes na investigação sobre a infância. O primeiro, como já colocamos, é sobre o tema arquetipal da casa. Os irmãos Joãozinho e

Mariazinha vivem a saída da sua casa, o que, para a criança, é deixar o espaço que reconhece como abrigo, como proteção e, não somente nas suas paredes, mas, também, nas pessoas que lhe dão essa segurança, a sua família. Bachelard, discutindo sobre as imagens do “espaço feliz”, afirmou (1993, p. 19):

Visam determinar o valor humano dos espaços de posse, dos espaços definidos contra forças adversas, dos espaços amados. Por razões não raro muito diversas e com as diferenças que as nuances poéticas comportam, são espaços louvados. Ao seu valor de proteção, que pode ser positivo, ligam-se também valores imaginados, e que logo se tornam dominantes. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em especial, quase sempre ele atrai. Concentra o ser no interior dos limites que protegem. No reino das imagens, o jogo entre o exterior e a intimidade não é um jogo equilibrado.

Vemos que os dois irmãos, mesmo percebendo a miséria em que vivia a sua família e o total desapego da madrasta em relação a eles, demonstram a sua vontade de permanecer nessa casa, pois é o seu espaço amado, vivido, mesmo com todas as adversidades. Após a madrasta convencer o pai lenhador a deixá-los na floresta apenas sob a proteção de uma fogueira, após dormirem no mato ao longo do dia, Joãozinho disse para a irmã que chorava: “Espera um pouquinho, até que apareça a lua, então nós acharemos o caminho” (Grimm, 2014, p. 50). O menino levou em seu bolso “pedrinhas brancas, que brilhavam como moedas de prata” sob a lua cheia e marcou o caminho de volta para casa (Grimm, 2014, p. 50). Vemos, então, o arquétipo da lua, representando o passado, a vontade de voltar atrás, parte do esquema de ligar, da dominante reflexiva copulativa, remetendo-nos, ainda, aos ciclos, à periodicidade, à transformação e ao crescimento. Novamente, temos um símbolo do regime noturno (Durand, 2022).

A primeira tentativa de Joãozinho e Mariazinha de voltar para casa dá certo, mas eles são abandonados na floresta outra vez. Então, ao tentar retornar de novo, após três dias seguindo um pássaro, avistam uma nova casa, a casa “feita de pão e coberta de bolo, e as janelas [...] de açúcar transparente” (Grimm, 2014, p. 51). Mais uma vez, vemos uma constelação simbólica do regime noturno, assim como nos mostrou o arquétipo da casa. Desse mesmo grupo simbólico, partimos do arquétipo do alimento, da substância, sendo também da estrutura mística, do reflexo digestivo, do esquema confundir, no sentido de descer, penetrar na intimidade (Durand, 2022). Os irmãos encontram uma casa na qual, aparentemente, poderiam ter, além de abrigo, o que lhes faltava na casa da família, a fartura do alimento, o sustento e, talvez, nas guloseimas, o aconchego.

Gaston Bachelard (2019, p. 75), sobre “a casa natal e a casa onírica”, registra: “O mundo real apaga-se de uma só vez, quando se vai viver na casa da lembrança.”. É possível ver a relação de Joãozinho e Mariazinha com as duas casas no conto. A casa feita de doces é a casa dos sonhos, aquela que apaga o mundo real. Entretanto, a casa onírica pode ser a casa da lembrança, como viam a sua casa real. Nessa eles tinham uma madrasta má, naquela que parecia perfeita, descobrem-se vivendo com uma bruxa má. Em ambas as situações faltava o acolhimento da mãe.

O desfecho da história, após os irmãos ficarem um tempo morando com a bruxa na sua casa feita de doces, acontece quando Mariazinha consegue matá-la para se salvar e salvar seu irmão, que estava sendo tratado para engordar e servir de comida para a dona da casa. A menina consegue fazer com que a bruxa caia dentro do forno, que estava preparado para Mariazinha ser “assada, porque ela queria devorá-la também”. Ao chegar perto do forno, a pequena “deu-lhe um empurrão tão forte que ela caiu lá dentro inteira, e a menina bateu a portinhola de ferro e puxou o ferrolho” (Grimm, 2014, p. 55). Os irmãos ainda conseguiram juntar os tesouros da bruxa, vencer os obstáculos no caminho de volta para casa e estar com o pai novamente. A madrasta já havia morrido e “todas as tristezas tiveram fim” (Grimm, 2014, p. 56).

Vemos que o arquétipo da mãe, com a mesma constelação simbólica do regime noturno e das estruturas místicas do arquétipo da casa se faz presente, no conto, na figura de Maria. O nome da irmã de Joãozinho se remete a Virgem Maria, logo, ao contexto religioso cristão. Ainda, é ela quem consegue derrotar o mal, derrotar a bruxa na casa onírica e, ao retornar para casa, já não encontra a madrasta má, também já morta, podendo viver os três, o pai e seus dois filhos, “juntos e felizes” (Grimm, 2014, p. 56). A menina fez o papel de protetora, levando para casa, com Joãozinho, o tesouro que lhes proveria o sustento. Conforme Bachelard (2019, p. 75): “De que valem as casas da rua quando se evoca a casa natal, a casa da intimidade?”.

Outro conto que evoca simbolismos semelhantes aos de *Joãozinho e Mariazinha*, é *Maninho e Maninha* (Grimm, 2014). Os arquétipos referentes à casa, à mãe e ao alimento, à substância, também estão presentes nessa história. Entretanto, esta última conta a vida de dois irmãos que, vendo a pobreza da casa em que vivem e sofrendo maus-tratos por parte da madrasta, decidem ir embora “juntos para o vasto mundo” (Grimm, 2014, p. 87). O enredo acontece na floresta, onde, com sede, sempre que tentavam beber água eram avisados que, se o fizessem, tornar-se-iam animais. Na última fonte, Maninho não resiste, toma a água e se transforma em uma corça. Todas as fontes da floresta haviam sido enfeitiçadas pela madrasta, que era uma bruxa. Maninha decide que jamais mais vai abandonar o seu irmão e, então, encontram uma pequena casa vazia na floresta, onde ficam morando por algum tempo.

Ao chegar a época em que o rei promovia caçadas na selva, o irmão, que agora era uma corça, sentiu vontade de participar, sair de casa, pois ouvia toda a movimentação do evento e sabia que isso era da sua natureza agora. Nas várias vezes em que saiu, o veado deixou o rei pensativo, pois o achava muito esperto por escapar sempre. Assim, foi atrás dele até a sua casa. Ao conhecer a Maninha, pediu-a em casamento e a levou com o seu irmão para o castelo. O rei e ela, agora rainha, tiveram um filho. A bruxa soube e, com inveja, matou-a e tentou colocar a filha no lugar de Maninha para enganar o soberano. O espírito da rainha passou a aparecer para cuidar do filho, até que o rei, ao reconhecer a esposa, quebrou o feitiço e ela retornou à vida. A bruxa foi condenada a ser queimada em uma fogueira e a filha a morrer devorada pelas feras da floresta. O feitiço da bruxa contra Maninho, assim, também foi desfeito e ele retomou sua forma humana.

Notamos alguns pontos interessantes ao comparar *Maninho e Maninha* com *Joãozinho e Mariazinha*. Esses foram insistentemente tirados da própria casa e Maninho e Maninha quiseram sair, embora o contexto fosse semelhante, como a situação financeira precária, a viuvez do pai e a presença de uma madrasta má. Em *Joãozinho e Mariazinha* há a figura da madrasta e a figura da bruxa, em *Maninho e Maninha* as duas são a mesma pessoa. Nessa última, eles não demonstram vontade de retornar para a sua casa, em que a figura do pai nem é citada, mas encontram uma casa para morar na floresta, onde acreditam ser um bom lugar para viver. Por fim, a sua morada passa a ser o castelo. Maninha se casa com o rei, exercendo o papel de mãe que, após os sofrimentos, retorna resolvendo todas as questões familiares.

Como já apontamos, vemos também nesse conto, o simbolismo referente ao arquétipo da casa. Em *Maninho e Maninha*, porém, sobre a “casa natal”, como se refere Bachelard (2019, p. 75), há poucas descrições, exceto pelo início da história que deixa subentendida a constituição da família e a sua situação de pobreza. O destaque é para a casa que os irmãos encontram na floresta e, embora esta não seja feita de doces, talvez seja a casa sonhada. “Como se vê, quando se sabe dar a todas as coisas o seu peso justo de sonhos, *habitar oniricamente* é mais do que habitar pela lembrança. A casa onírica é um tema mais profundo do que a casa natal” (Bachelard, 2019, p. 77). Com amparo de Bachelard, é possível ver que aquilo que faltava às crianças na casa em que viviam com a madrasta são necessidades que buscam suprir juntos na nova casa, pois Bachelard ainda complementa, “ao invés de sonhar com o que foi, sonhamos com o que deveria ter sido, com o que teria estabilizado para sempre os nossos devaneios íntimos” (Bachelard, 2019, p. 77). Isso é o que podemos constatar no seguinte trecho do conto (Grimm, 2014, p. 88):

E depois de andarem muito, muito tempo, acabaram chegando a uma casa pequenina. Maninha espiou para dentro e, como estava vazia, pensou: ‘Aqui podemos ficar e morar’. Então ela juntou folhagens e musgos e fez um leito macio para o veadinho, e todas as manhãs ela saía e colhia raízes, bagas e nozes para si mesma. Para o veadinho, ela trazia grama fresca e delicada, que o veadinho comia da sua mão, ficava alegre e brincava diante da menina. À noite, quando Maninha estava cansada, fazia a sua oração e deitava a cabeça sobre as costas do bichinho, e esse erra o seu travesseiro, no qual ela adormecia suavemente. E, se ao menos Maninho tivesse a sua forma humana, aquela seria uma vida maravilhosa.

Sobre os arquétipos da *mãe* e do *alimento* destacados também nesse conto, vemos que, mais uma vez, ambos pertencem as estruturas místicas do regime noturno, indicando as questões de profundidade. O primeiro alimento humano, o leite da mãe, é símbolo presente na história quando a rainha, mesmo morta, retorna para amamentar o filho: “Quando, porém, bateu meia-noite, e tudo dormia, a ama, que estava sentada ao lado do berço e era a única que velava, viu a porta se abrindo e a verdadeira rainha entrando. Ela tirou a criança do berço, pegou-a no colo e deu-lhe de mamar” (Grimm, 2014, p. 91). O leite, alimento arquetípico e o primeiro de significado afetivo devido à amamentação no seio da mãe, leva-nos a destacar, ainda, a água, a substância, que é forte elemento no conto, responsável pela transformação do Maninho em corça. Da mesma forma, nos símbolos de inversão da matéria temos, ainda, As Grandes Mães aquáticas das variadas mitologias, como Iemanjá no Brasil, representando a mãe, a terra, “oscilando entre o aquático e o telúrico” (Pitta, 2017, p. 33). Água e terra também caracterizam a profundidade das estruturas místicas, em que há o desejo pela união, o apego à intimidade. Talvez, justamente, isso é o que faltava aos dois irmãos.

Os outros dois contos em que vemos a presença da casa da família e da casa da floresta são *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho*. O primeiro conta a história da princesa, filha desejada da rainha que, após a morte da mãe, é obrigada a deixar o seu castelo para fugir da madrasta má, passando a morar na pequena casa dos anões que vivem na floresta. A segunda é a história da menina do capuzinho vermelho, que recebe da mãe a tarefa de sair da sua casa e levar bolo e vinho para a avó adoentada que mora em uma casa, também, na floresta. O “mistério ambivalente da floresta, que gera, ao mesmo tempo, angústia e serenidade, opressão e simpatia”, leva-nos, novamente, aos conteúdos da interioridade, pois o temor das revelações do inconsciente, conforme Jung, inspiram o terror da floresta, ou seja, “a floresta simboliza o inconsciente” (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 502).

A imaginação noturna leva à descida, ao que é particular do ser humano, ao silêncio, à intimidade. Chapeuzinho Vermelho, ao caminhar pela floresta para chegar até a casa da sua avó, encontra o que lhe é desconhecido, o lobo: parece-nos uma viagem interior. Vemos, novamente, na estrutura mística do imaginário a expressão do eufemismo nos símbolos de

inversão. Conforme Pitta (2017, p. 32), “se, para o regime diurno, o ‘puro’ significava ruptura e separação, para o regime noturno ele vai significar ingenuidade, origem”. A capa vermelha usada pela menina é presente da vovó e, remete-nos à constelação simbólica da intimidade, também da estrutura mística, no símbolo da moradia, da taça, ou seja, daquilo que é continente, daquilo que protege. Podemos ver a capa vermelha como a proteção que a vovó quis dar a neta, talvez, consciente da sua ingenuidade, até mesmo, preocupada com o caminho pela floresta até a sua casa. Ela pode ter pensado, ainda, no trajeto a percorrer na vida, da idade da menina até chegar à velhice, como ela.

A casa, para Bachelard, é antropomorfa e, assim, tem cantos de estar para a intimidade, “onde gosta de se esconder a infância” (Pitta, 2017, p. 34). A capa vermelha nos parece representar esse lugar de esconder a infância de Chapeuzinho. A inocência da menina fica mais evidente quando ela chega na casa da vovó e não reconhece o lobo em suas vestes, quando “ela se aproximou da cama e abriu as cortinas. Lá estava a vovó deitada, com a touca bem afundada na cabeça e um aspecto muito esquisito. - Ai, que orelhas grandes que você tem!” (Grimm, 2-14, p. 137). Podemos ver ali uma representação da ingenuidade da menina não reconhecer a evidente diferença entre o lobo e a sua avó.

Dois simbolismos do lobo que, além do positivo como ancestral mítico, símbolo de luz, que enxerga de noite, chamam-nos a atenção, são o do combate com ele para recuperar a própria identidade, como o povo turco, e a ideia da “força mal contida” (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 624). A história de Chapeuzinho Vermelho termina quando, após ela e a sua avó serem engolidas pelo lobo, com a ajuda de um caçador, conseguem sair vivas da barriga do animal e ele é morto. No percurso pela floresta, protegida na sua inocência por sua capa, podemos observar as questões de uma menina que tenta encontrar a sua identidade e a sua autonomia. Assim como esses símbolos nos remetem à constelação da estrutura mística, observamos que a questão do lobo as engolir também faz o mesmo. “- Ai, como eu fiquei assustada, como estava escuro lá dentro da barriga do lobo!” (Grimm, 2014, p.138). O estômago seria, então, o símbolo continente, de moradia, de um lugar secreto e o canibalismo como símbolo de encaixamento, mostrando um modo de se apropriar de tudo o que constitui o outro, da sua essência, talvez, para o lobo, da bondade da avó e da pureza da menina.

O lobo também é uma figura importante no conto *O lobo e os sete cabritinhos*. A história é sobre uma família composta pela mãe cabra e os seus sete filhos cabritinhos. Quando a mãe precisou sair para buscar comida na floresta, ensinou os filhotes a reconhecer o lobo “pela sua voz grossa e pés negros” (Grimm, 2014, p. 159), para não o deixarem entrar em sua casa e correrem o risco de serem devorados. Logo que ela saiu, o lobo passou a tentar enganar

os cabritos. Primeiro, ele imitou a voz delicada da cabra, mas os pequenos reconheceram sua pata escura na janela. Depois, branqueou a sua pata com farinha e conseguiu enganar os cabritinhos, entrando e devorando seis deles, pois o mais novo não foi encontrado escondido dentro do relógio. Ao voltar, o caçula contou o ocorrido para a mãe que, ao encontrar o lobo dormindo debaixo de uma árvore, abriu sua barriga, retirou os filhotes, colocou pedras no lugar deles e costurou-a. Ao acordar, o lobo foi beber água, mas com o peso na sua barriga, caiu no poço e morreu afogado.

Observamos os arquétipos da casa e da mãe também presentes nesse conto, assim como o lobo, representando o canibalismo, o encaixamento e o estômago, sendo que esse, por algum tempo, é continente para os cabritinhos. Todos são símbolos que constelam sobre o mesmo tema que nos contos anteriores, a estrutura mística relacionada à casa e à mãe, no sentido da profundidade, assim como os símbolos de redobrimento e moradia do canibalismo e do estômago do lobo. Esse, assim como em *Chapeuzinho Vermelho*, morre com pedras colocadas dentro da sua barriga. “A pedra e o homem apresentam um movimento duplo de subida e de descida. O homem nasce de Deus e retorna a Deus. A pedra bruta desce do Céu; transmutada, ela se ergue em sua direção”(Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 771). Ela representa a relação com a alma, é símbolo da Terra-Mãe, de local de transferência do mal, ou ainda, um objeto que encobre o mal. As pilhas de pedras também remetem à imagem de túmulos.

Podemos reafirmar, nesse simbolismo, referências às questões da estrutura mística, como a descida, a profundidade. Também há o encaixamento, símbolo de inversão dessa estrutura, na transferência do mal interior do lobo para as pedras colocadas dentro dele, pois não conseguiu se apropriar das virtudes de chapeuzinho ou dos cabritinhos ao devorá-los. A relação da pedra com a alma, nas referências a Deus e ao céu, lembra-nos do período de escrita do conto, quando havia preocupação em apontar os valores cristãos como conduta moral.

O lobo e o sete cabritinhos é o conto em que aparecem algumas descrições sobre objetos da casa, indicações dos seus cômodos, incomum nos outros contos analisados. Quando os filhotes tentam se esconder do lobo, cada um escolhe um lugar: embaixo da mesa, na cama, no forno, na cozinha, no armário, na bacia do lavatório e na caixa do relógio. Bachelard (2023, p. 91) registra: “O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta”. O autor escreve sobre a intimidade e os seus devaneios que ressoam nesses objetos. Essa intimidade, como vimos, está presente nos outros símbolos do regime noturno nessa história.

Entre os objetos descritos da casa destacamos o armário que, como enfatizou Bachelard (1993, p. 92) “não é um móvel cotidiano. Não se abre todos os dias. Da mesma forma a chave,

de uma alma que não se entrega, não está na porta”. Além do armário remetendo a profundidade, destacamos o relógio no mesmo regime, porém, da estrutura sintética, dominante copulativa, lembrando o que é cíclico, buscando o sentido de ligar no voltar atrás, assim como, no amadurecer. Conforme Durand (2012, p. 346), “já não se tratará da procura de um certo repouso na própria adaptabilidade, mas de uma energia móvel na qual adaptação e assimilação estão em harmonioso concerto”. O único cabritinho que se salvou foi o mais novo, que achou seu esconderijo dentro do relógio na parede.

O tempo, na estrutura sintética, é cíclico e a morte, agora, representa renascimento. Nada ocorre, então, por fatalidade, mas pelos atos humanos, embora, para que se garanta o ciclo da vida seja preciso que aconteçam sacrifícios (Pitta, 2017). O caçula escapou de ser engolido pelo lobo estando dentro do relógio e pôde avisar a mãe sobre os seus irmãos, tendo a chance do por vir, do seguir adiante, do progresso. O lobo foi encontrado pela mãe debaixo de uma árvore, sendo essa, também, símbolo cíclico, vertical como o homem, que floresce, frutifica e, com a água, que fertiliza, simboliza a vida, o tempo progride. Pensando no relógio e no seu círculo de horas, bem como na sua materialidade, recordamos Durand (2012, p. 353), que registra: “O símbolo da roda é dificilmente separável, na imaginação, da madeira e dos seus dois confinantes progressistas: a árvore e o fogo”. Como vimos, o lobo saiu debaixo da árvore e morreu com pedras na barriga caindo dentro da água. De acordo com os outros símbolos analisados, parecemos uma indicação de que a morte poderia ser um recomeço, talvez, a morte do mal para recomeçar o bem.

Após ver famílias bastante pequenas nas outras histórias, geralmente com um viúvo ou uma viúva e, no máximo dois irmãos, notamos que a história dos sete cabritinhos e da sua mãe é um dos contos com a família mais numerosa. Junto com ele estão as narrativas *Os doze irmãos* e *Os sete corvos*. Assim, também nos atentamos para a presença do número sete em situações diferentes em alguns dos outros contos, como os sete anões em *A Branca de Neve*, além da referência a idade da menina: “[...] quando estava com sete anos de idade, já era tão linda como o dia claro e mais bela que a própria rainha” (Grimm, 2014, p. 93). Isso também ocorre sobre a irmã, em *Os doze irmãos*, que descobre o único meio de libertar os irmãos de um feitiço: “[...] você terá de ficar muda por sete anos, sem falar nem rir” (Grimm, 2014, p.151). Sobre o simbolismo nos contos de fadas, Mesquita (2012, p. 3) esclarece:

Assim, é fácil perceber que uma composição deste género esteja recheada de palavras, situações e alusões simbólicas. A simbologia dos números, por exemplo, é uma constante neste tipo de texto, surgindo com as mais variadas significações. Será por acaso que o herói do conto é, quase sempre, o mais jovem, o terceiro ou sétimo filho?

Poderemos acreditar que o facto dos anões da Branca de Neve serem sete é apenas coincidência? É claro que, nestas histórias, nenhum número surge por acaso.

Desse modo, verificamos que a ocorrência do número sete, assim como do número três, é recorrente nos contos maravilhosos. O número sete “representa a totalidade da vida moral, numa mistura de magia e sagrado” (Mesquita, 2012, p. 5) e se remete ao misticismo, aparecendo em diversos campos, como o religioso, o histórico e o científico. Alguns exemplos são: os sete emblemas diferentes que representam Buda; nas Sagradas Escrituras, a criação do mundo por Deus em seis dias, descansando no sétimo, ou os sete sacramentos e os sete pecados capitais; o ciclo de sete dias para a mudança de lua; a harmonia das sete cores do arco-íris ou das sete notas musicais; as sete maravilhas do mundo e a renovação celular do corpo humano, de sete em sete anos. O número sete presente em várias áreas representa a busca pelo autoconhecimento, assim como o conhecimento do mundo ao redor (Mesquita, 2012).

Se o número sete representa a totalidade, o número três representa a “síntese perfeita entre o homem, o céu e a terra” (Mesquita, 2012, p. 4). Também reforçado nas ações humanas e na natureza, passando pela religião e pela ética, alguns exemplos da presença do número três são: para os cristãos a Santíssima Trindade; no budismo a divisão do tempo em passado, presente e futuro; o ciclo da vida - nascimento, crescimento e morte; a vida humana dividida na tríade material, racional e espiritual (Mesquita, 2012). Nos contos maravilhosos, então, associa-se ao desenvolvimento da consciência do ser humano.

Assim, observamos a frequência do número três em alguns contos dos Irmãos Grimm. O nome da Branca de Neve é escolhido pela mãe que, ao picar o dedo com uma agulha, vê que “três gotas de sangue pingaram na neve” e ela, apreciando o contraste das cores, pensa na filha que gostaria de ter (Grimm, 2014, p. 93), além dos anões que velam a Branca de Neve durante três dias. Em *Joãozinho e Mariazinha*”, os irmãos encontram a casa feita de guloseimas somente no terceiro dia de caminhada depois de terem saído da casa do pai; assim como, no final da história, ficam somente em três pessoas na família, o pai e os dois filhos. Notamos que muitas famílias apresentadas nas histórias são compostas por três personagens ou chegam a isso no final. Em *Alva Neve e Rubra Rosa*, as irmãs vivem apenas com a mãe, em *Polegarzinho* são pai, mãe e filho, assim como em *A Bela Adormecida no Bosque* e *João de Ferro*. Em *Chapeuzinho Vermelho* as personagens da família são a mamãe e a vovó, sendo que, ao final, aparece o caçador; em *Maninho e Maninha*, os irmãos vivem com a madrasta, a princípio, até a menina se casar com o rei, ter um filho e ter três pessoas na sua família.

Por conseguinte, vemos que esses símbolos têm, nos contos maravilhosos, assim como na vida, um papel de ajudar a compreender as próprias ações. A sua presença constante, então,

pode ser explicada, como ressaltou Marie-Louise von Franz (1990, p. 35), tendo em vista que a linguagem desses contos “parece ser a linguagem internacional de toda a espécie humana - de idades, raças e culturas”. Na simbologia do número sete observada nas histórias acima, vemos que ela aparece nos momentos em que os personagens atingem um marco importante, em uma totalidade, como a salvação de todos os irmãos para continuarem sendo sete, como em *O lobo e os sete cabritinhos* e *Os sete corvos* ou a idade da plenitude da beleza de Branca de Neve aos sete anos, assim, como os sete níveis de consciência representados pelos sete anões. Vemos, nessa perspectiva, símbolos que remetem à busca de sentido sobre si e sobre o mundo e mostram a sua “função transcendental”, pois permitem “ir além do mundo material objetivo e criar o que Bachelard chamava de um *suplemento da alma*” (Pitta, 2017, p. 38).

O mesmo podemos dizer sobre o número três, que representa a perfeição nas situações em que as personagens dos contos parecem estar em momentos de desenvolvimento da própria consciência, como a Branca de Neve, que passa sendo velada por três dias para depois recomeçar a sua vida, casar-se, ter sua família ou Joãozinho e Mariazinha na sua caminhada de três dias na floresta, em que o seu inconsciente, como vimos, é dividido entre duas moradas e seus conflitos. Há também as famílias compostas por três pessoas, dentre as quais destacamos também *Polergazinho*, pela vontade dos pais em não ser somente dois, mas ter o filho, atingir a perfeição, ser três.

Neste subcapítulo procuramos investigar a criança em sua casa, conseqüentemente, com a sua família, por ser, conforme Bachelard (1993), o seu espaço inicial, onde começa a sua vida, lugar que acolhe e protege. A análise é vasta, pois, obviamente, todos os contos maravilhosos dos Irmãos Grimm que selecionamos, de uma maneira ou outra, fazem referências ao espaço das suas personagens. Porém, enfatizamos alguns nos quais observamos as simbologias que consideramos mais relevantes. Recordamos, assim, o que apontou Ana Maria Lisboa de Mello sobre as análises literárias a partir do imaginário (2018, p. 177):

Gaston Bachelard e, em seguida, Gilbert Durand põem em evidência a dimensão simbólica da imagem e o dinamismo organizador da imaginação. O imaginário ultrapassa o campo exclusivo das representações sensíveis. Ele compreende ao mesmo tempo as imagens percebidas (e inevitavelmente adaptadas, pois não existe uma imagem idêntica ao objeto), imagens elaboradas e ideias abstratas estruturando essas imagens.

Entendemos, assim, que dada a vastidão simbólica presente nos contos maravilhosos que escolhemos investigar, seria praticamente impossível abranger uma análise completa. Entretanto, dentre aqueles que apontamos neste subcapítulo, podemos chegar a algumas

conclusões, pois, como enfatizou Bachelard (1993, p. 23): “[...] do espaço interior, a casa é, evidentemente, um ser privilegiado; isso, é claro, desde que a consideremos ao mesmo tempo em sua unidade e em sua complexidade, tentando integrar todos os seus valores particulares num valor fundamental”.

No decorrer dessa primeira análise, notamos que as imagens que se sobressaíram em referência à casa e à família da criança constelam no regime noturno. Elas estão divididas entre a estrutura mística, que busca harmonizar, e a estrutura sintética, que busca fundir. Dessa maneira, vimos muitas situações de interiorização, procura por autoconhecimento, por equilíbrio pela descida à profundidade do próprio inconsciente. Vemos que o olhar é a respeito de uma infância que ainda sonda o seu espaço, pois em várias situações as crianças estão divididas entre duas casas, são expulsas ou desejam sair, mesmo nos castelos, por razões que não são as dificuldades financeiras, assim como os camponeses ou os burgueses, e muitas sofrem maus-tratos físicos ou psicológicos. Ainda assim, vemos o desejo de algumas famílias em ter filhos e a preocupação com o futuro das suas crianças. A transição na maneira de conceber a infância fica bastante evidente nessa oscilação entre histórias que mostram crianças sendo abandonadas e outras sendo desejadas pelas suas famílias, ainda que, como vimos, fosse para preservar os bens dos mais afortunados, ou ser mão de obra daqueles mais pobres.

No subcapítulo 2.1 - Na linha do tempo, o fio da infância, apontamos, de acordo com Piorski (2016), uma infância que, na transição entre não ser reconhecida e passar a ter importância, foi concebida, principalmente, por uma educação doutrinadora, determinante de padrões morais em função da economia. Isso é o que vemos nas narrativas analisadas, apesar de não haver informações sobre uma educação formal, há a família que, para educar dentro do conjunto de regras civilizacionais, pode usar violência física ou verbal com as crianças. Essa seria a visão do adulto em relação a elas, mas, como observamos, simbolicamente, parece-nos uma infância que está buscando se entender no seu espaço, olhando para si mesma, para a sua profundidade, para o seu íntimo.

Isso pode nos dizer bastante sobre como concebemos a infância hoje, quando se fala tanto em protagonismo infantil. Ainda no segundo capítulo, sobre essa concepção, enfatizamos esse olhar atual sobre uma criança que pode e deve ser agente, criativa, autônoma em suas possibilidades, participativa na sua aprendizagem, descoberta e com conhecimento do mundo. Entretanto, é inegável que os traços dessa educação formal, tradicional, como vimos representados nesses contos maravilhosos, estão presentes em grande parte das famílias e escolas dos nossos dias. Ainda se pergunta para uma criança: ‘o que você quer ser quando

crescer?’, como se o seu presente importasse apenas para o que ela será no futuro, como se agora ela já não fosse alguém, como se não fosse protagonista na sua história.

Sabemos, contudo, que a maneira de conceber a infância acontece pelo olhar da família e da escola, entre outras instituições, e que isso muda gradualmente. Bachelard (2018, p. 104) evidencia: “Como é grande a vida quando meditamos nos seus começos! Meditar sobre a origem, não é isso sonhar? E sonhar sobre uma origem não é ultrapassá-la?”. Iniciamos essa análise pelo primeiro espaço da criança, em que a família é um modelo para a sua vida. Esperamos, ao olhar para trás, contribuir com este estudo na maneira de ver a infância, na reflexão de que exemplos estamos oferecendo hoje, do que ofertamos para que essa infância se desenvolva plenamente, para que haja, realmente, a escuta da criança e a difusão da sua cultura.

3.2 A criança brinca

A criança brinca, isso é um fato, e faz parte da sua natureza. Em *As origens do brincar livre* (2021, p. 17), Éva Kálló e Györgyi Balog afirmam: “As crianças têm uma profunda necessidade de brincar. O interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos. A lista de tudo que faz com eles poderia continuar infinitamente”. Mesmo quando não havia o reconhecimento da infância, mesmo quando estava apenas surgindo sua concepção, mesmo em meio às transformações na maneira de concebê-la, a criança já tinha as suas especificidades, e brincar faz parte delas. Entre as múltiplas linguagens da criança, a maior linguagem é brincar.

Sabemos a relevância de brincar livre, que é um assunto bastante discutido hoje, mas nem sempre foi assim. Como vimos até aqui, o período que estamos analisando nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm diz respeito a uma infância já reconhecida, porém, ainda educada com regras morais rígidas e para fins estabelecidos, visando o futuro. Brincar por brincar valida o presente da criança e, espontaneamente, ela descobre suas potencialidades, entende-se como um ser capaz. Sobre essa natureza na humanidade, Leyden, no prefácio de *Homo Ludens* (2019, p. XXIII) explica:

Uma época mais otimista que a atual atreveu-se a chamar nossa espécie pelo nome de *Homo sapiens*. Com passar do tempo, acabamos por compreender que, afinal de contas, não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor; a moda dos tempos modernos inclinou-se então a designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição tão duvidosa quanto a de *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo

nível de Homo sapiens, a expressão Homo ludens (homem lúdico) merece um lugar em nossa nomenclatura.

Entendemos, desse modo, que o ser humano é lúdico. Johan Huizinga (2019) afirma que o jogo tem o seu papel definido na cultura. Segundo ele, “o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade” e se preocupa em compreender o significado dessas imagens, sua ação no jogo como “fator cultural da vida” (2019, p. 5). Para a criança, a imaginação é a sua verdade, e a sua fala está nos gestos das suas brincadeiras. Neste subcapítulo, então, vamos investigar o olhar sobre a infância pela brincadeira representada nos contos de Jacob e Wilhelm Grimm.

O nosso primeiro intuito quando pensamos na ação de brincar foi procurar por referências a brinquedos nas histórias. Isso nos atentou para o quanto estamos condicionados a essa relação. Contudo, ampliamos essa visão, passando a observar como as personagens deixam transparecer o lúdico em meio às situações vividas. Sabemos que a brincadeira da criança pode estar no jogo de imitação do adulto, nas suas relações com os elementos da natureza, na expressão do seu corpo, na música ou até mesmo na simples contemplação de algo que lhe desperta interesse.

Mesmo compreendendo o que exploramos em relação ao lúdico, observamos que apenas dois contos que selecionamos fazem referência ao brinquedo: *João de Ferro* e *O Rei Sapo* - e ambas as histórias descrevem o mesmo objeto. *João de Ferro* (Grimm, 2014) é a história de um menino, filho do rei e sua amizade com João de Ferro. Esse, por algum tempo, viveu em um poço na floresta perto do castelo, no qual, após o sumiço de muitos caçadores, ninguém se atrevia a entrar. Um caçador destemido conseguiu capturar o homem com “corpo cor de ferro enferrujado e cabelos compridos que lhe cobriam o rosto e caíam até os joelhos” (Grimm, 2014, p. 78). João, então, foi colocado em uma jaula de ferro no pátio do castelo e a chave ficou guardada com a rainha. Em outro dia, o filho de oito anos do rei “estava brincando no pátio quando sua bola de ouro caiu dentro da jaula” (Grimm, 2014, p. 78).

O menino, assim, pediu para João de Ferro dar-lhe a bola, mas o homem disse que só o faria se ele o libertasse. No terceiro dia, como queria muito sua bola de volta, o filho do rei soltou João. Entretanto, com medo de apanhar, o pequeno pediu ao homem que o levasse junto, e ele o fez. João de Ferro, por gratidão, tornou-se protetor do menino. No entanto, por uma desobediência a um pedido de João de Ferro, ele passou a ter cabelos de ouro e precisou sair pelo mundo, passando por diversas situações e adversidades. Chegou o tempo de guerra e, com a proteção do seu amigo, ajudou os seus a conquistar a vitória. Por esse motivo, foi reconhecido

pelo rei local, casou-se com a sua filha e reencontrou a sua família. Ele ainda ganhou a fortuna de João de Ferro, pois desfez o feitiço que o tornava um homem selvagem (Grimm, 2014).

Em *O Rei Sapo* (Grimm, 2104), a história é sobre a linda filha mais nova do rei. Perto do castelo, ela se refrescava sentada à beira do poço que havia no bosque e, “quando a princesinha se entediava, pegava uma bola de ouro, jogava-a para cima e apanhava-a de novo; e esse era o seu brinquedo preferido” (Grimm, 2014, p. 127). Certo dia sua bola caiu na água e o seu choro pelo ocorrido chamou a atenção de um sapo. Ele propôs ajudá-la pegando a bola no poço, mas disse: “se aceitares gostar de mim, para eu ser teu amigo e companheiro de brincadeiras, sentar-me a teu lado na tua mesinha, comer do teu pratinho de ouro, beber da tua tacinha e dormir na tua caminha [...]” (Grimm, 2014, p. 127). A princesinha aceitou o acordo, o sapo buscou e lhe devolveu a bola, mas ela não cumpriu sua parte no acordo.

O sapo, então, foi até o castelo para cobrar da filha do rei o que havia prometido. O soberano, sabendo do trato, fez sua filha honrar a promessa. Na hora de dormir a menina, furiosa e com nojo do sapo, atirou-o na parede. Quando ele caiu, transformou-se em um príncipe, sendo liberto do feitiço de uma bruxa. Com a benção do rei, casaram-se e foram viver no reino do príncipe.

Nos dois contos acima vemos que o brinquedo preferido é uma bola de ouro, tanto para o menino, quanto para a menina. Ambos são filhos de um rei, moram em castelos perto de uma floresta ou de um bosque. Os dois também perdem suas bolas de jeitos semelhantes, na água, e dependem da ajuda de estranhos para recuperá-las. Pelo simbolismo do ouro presente nos contos, vemos o arquétipo do centro. Para Jung (2000), é o arquétipo *self*, o principal arquétipo do inconsciente coletivo, aquele que organiza a personalidade, que representa a busca por autoconhecimento e realização pela ampliação de consciência.

O arquétipo do centro, para Gilbert Durand (2022), faz parte do regime noturno em sua estrutura mística, dominante digestiva. No mesmo sentido apontado acima, volta-se para um símbolo de intimidade, para o escape da angústia existencial, para a criação de um meio harmonioso. A busca pela bola de ouro nas duas histórias acontece pela descida a um poço localizado em uma floresta, lembrando-nos o trajeto interior, mais lento até a profundidade. A água dentro do poço também nos remete à simbologia de intimidade dessa estrutura como alimento arquetípico, bebida sagrada, água da vida. Perder a sua bola de ouro, brinquedo preferido, representação da sua infância, em meio a água, na profundidade do poço, pode representar a vontade de se autoconhecer, dar sentido para suas vivências, talvez, até a transição para a adolescência, pois após o ocorrido, o menino vai embora do reino com João de Ferro, e a menina, tão logo o sapo aparece no seu castelo e se torna príncipe, casa-se com ele.

A bola, além da sua materialidade em ouro, como já destacamos, por seu formato, faz alusão ao arquétipo da lua. Assim, também integra a simbologia do regime noturno, porém da estrutura sintética, determinante copulativa. Essa estrutura, em sua simbologia cíclica, remete ao domínio do tempo, pois o círculo não tem fim e é um constante renascimento. Um ato regenerador para equilibrar os contrários é o Ano Novo, por exemplo, marcando o recomeço em um período temporal. Sendo parte da constelação simbólica do ciclo lunar, refere-se às fases, às estações, à organização do tempo. Pitta (2017, p. 36) aponta que “para que o ciclo não seja interrompido, os homens acreditam que devem se sacrificar”, o que pode acontecer usando “objetos quando o sacrifício é simbólico”. Novamente, associamos a idade das crianças com suas bolas de ouro caídas no poço, podendo representar a sua mudança de fase da infância para a adolescência, dados os fatos do conto que observamos anteriormente.

As dificuldades financeiras não são o problema das crianças nas duas histórias, pois ambas são filhas de rei e moram em castelos. Entretanto, o tédio da menina que brinca com a sua bola e do menino que prefere sair pelo mundo e não ficar com seus pais é indicativo dessa busca por uma mudança. O menino, amigo de João de Ferro, ainda tem o ouro, materialidade da sua bola, acompanhando-o ao longo de sua jornada, pois cuida de um poço de ouro para João e, por encanto, tem, também, cabelos de ouro. Na análise da bola de ouro, vimos que a sua simbologia converge para as questões de intimidade e de recomeço, ou seja, a procura por sentido e equilíbrio estão presentes na representação dessa infância. Isso, talvez, em função da fase que vivem entre ser criança e se tornar adolescente, ou, ainda, por representar a concepção de infância em transição, em um olhar interior e mais profundo.

Gandhy Piorski (2016, p. 59) enfatiza que não deixa de “também investigar na imaginação do brincar as impressões do mundo, as pressões do meio cultural, que impactam e ameaçam apagar o vigor transcendental da imaginação, o poder generativo do qual a criança é portadora”. Já observamos, conforme o autor que, atualmente, são muitas as situações que causam esse impacto na infância, como o incentivo ao consumo, o excesso de uso das telas, como o celular e a televisão, ou até mesmo a escolarização voltada para uma “cultura do rebanho, das formatações pedagógicas, do generalismo em detrimento da individualidade” (Piorski, 2016, p. 43). Parece-nos, assim, que a representação do brinquedo que apontamos acontece nesse sentido, não só nas situações vividas pelas crianças, mas no reflexo do meio em que estão, na pressão da transição na maneira de ver a infância, acontecendo lentamente, mas procurando encaixá-la, então, como seres pertencentes àquele espaço, com capacidades, angústias e escolhas próprias.

Nessa primeira ressonância simbólica de brincar, vimos constelações do regime noturno de Durand, enfatizando, principalmente, a intimidade. Gandhi Piorski (2016, p. 63) indica que “são dois os modos de intimidade despertados pelo brincar, que constituem bases de construção de conhecimento, modos fundantes de vinculação com o mundo: a intimidade que habita a vida material e a intimidade que habita a criança”. Nesse movimento, a criança vai em direção ao auto entendimento em seu meio, assim como esse reverbera nela. Desse modo, observando a ação de brincar além do brinquedo, vemos outras materialidades e possibilidades lúdicas representadas nos contos e Piorski (2016, p. 63) ainda destaca:

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa.

Entre todas as perspectivas de brincar para a criança, recordando que, independentemente da concepção de infância da época, sempre carregou em si esses interesses despertados pelos seus sentidos em relação às novidades do mundo, visto que está chegando nele, salientamos duas narrativas em que a aventura da personagem remete à representação de um jogo, de uma brincadeira no meio em que a criança vive, com todas as suas formas, sons, cores e sabores: *Polegarzinho* e *Os Sete Corvos*.

Em *Polegarzinho* (Grimm, 2014, p. 207), vemos a história de um menino que nasceu prematuro, portanto, era muito pequeno, “não era maior que um dedo polegar”, lembrando-nos, de algum modo, a fragilidade da infância ou até mesmo as suas incapacidades, como alguém que ainda não está pronto. No entanto, o conto já aponta o desejo dos pais em ter um filho, realizado com a chegada de Polegarzinho e demonstrando a importância que a criança passava a ter na família nesse momento, mesmo que ainda também mostre que o menino seria mão de obra valiosa nos trabalhos do campo com seu pai. “Bem que eu gostaria de ter alguém que me ajudasse e me conduzisse a carroça para o mato!” (Grimm, 2014, p. 207). Nas palavras do pai, começa a aventura de Polegarzinho.

A narrativa não deixa transparecer nenhum ressentimento do menino em relação ao pai que sente falta da sua ajuda, pois no seu pensamento, por ser muito pequeno, não teria condições para isso. Ao contrário, desde o início, o menino parece animado em fazer o seu possível: “Ó pai - gritou Polegarzinho -, eu vou levar-lhe a carroça, pode confiar que ela estará lá na hora marcada” (Grimm, 2014, p. 207). Foi de dentro da orelha do cavalo que o pequeno menino

guiou a carroça pelo caminho certo no mato até chegar ao pai, que “segurou o cavalo com mão esquerda e com a direita tirou da orelha do cavalo o seu filhinho, que se sentou muito alegre numa lâmina de palha” (Grimm, 2014, p. 209). Os elementos naturais são muito presentes nessa primeira peripécia de Polegarzinho, em que vemos o animal, a mata, a palha. Sobre isso, Piorski (2016, p. 64) esclarece:

A intimidade pressentida do mundo chama a criança para um trabalho de extroversão em direção à matéria. Cada parte é passiva de ser um universo, ou se fará um universo, pelo poder colonizador das imagens. Encontramos o rastro onírico de sua alma tanto nos materiais dos brinquedos como no seu corpo e no trabalho de suas mãos. Um rastro que denota desde seu desejo para as formas da matéria, pelas manipulações e modelagens dos materiais, seu peso e sua densidade, até a mais radical pulsão para o íntimo. Impulso este que leva a criança a sondar a anatomia da natureza – os veios das árvores ou as entranhas dos animais. O interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar.

Nesse sentido, podemos observar Polegarzinho na sua intimidade infantil e genuína com o meio natural em que está inserido, caminhando para a sua interioridade, entendendo-se como esse ser, embora pequeno, com muitas habilidades e possibilidades. O arquétipo da criança, do pequeno, faz menção às questões íntimas, profundas, escondidas. Assim, no polo noturno do imaginário, faz parte da estrutura mística e dela faz parte a miniaturização. Durand (2012, p. 257) afirma que “os processos de gulliverização não passam de representações por imagens do íntimo, do princípio ativo que subsiste na intimidade das coisas”. O autor enfatiza a dominante digestiva no seu gesto de descida, conduzindo à profundidade, explicando que a realidade das substâncias é confirmada pelo ato da alimentação. Ele nos remete, então, à ideia de que, pela brincadeira com os elementos naturais do seu cotidiano, Polegarzinho, ao explorá-los, também explorava a si mesmo.

O documentário *Território do Brincar*, lançado em 2015 sob direção de Renata Meirelles e David Reeks, apresenta as muitas formas de brincar em comunidades rurais, indígenas, quilombolas, das grandes metrópoles, do sertão e do litoral mapeadas no período de quase dois anos. Essa pesquisa deu origem a diversas produções culturais: um filme de longa metragem, dois livros e duas séries infantis para TV, filmes de curta metragem, artigos e uma exposição itinerante que, entre 2014 e 2015, percorreu o Brasil.

Parceiro no projeto, o Instituto Alana afirma que o Território do Brincar é “um passeio pela geografia de gestos infantis que habitam brincadeiras de diversas regiões brasileiras” e ainda como esses gestos “contam histórias, revelam narrativas, constroem uma linguagem própria do brincar e nos apresentam a nós mesmos” (Instituto Alana, 2023). Na atualidade, esse

é um projeto que aponta o caminho contrário para o qual estamos vindo ir a infância, obviamente, por direcionamentos adultos, passando longe da valorização da individualidade.

A infância, hoje, como já vimos, passa por forte incentivo ao consumo, assim como, pela pressão de uma escolarização para o futuro, sem focar na criança como indivíduo. No documentário que citamos é possível ver o quanto o contato com os elementos da natureza, com os materiais não estruturados, com a cultura da sua região, oferece possibilidades da criança explorar o seu entorno e, desse modo, a si mesma, transparecendo suas necessidades e as suas potências. É interessante perceber que, apesar da época diferente e, portanto, de uma concepção de infância diferente, vemos no conto *Polegarzinho* que essa essência de brincar livre, do brincar com os elementos naturais, com a materialidade que oferece múltiplas perspectivas, já fazia parte da essência da criança. Talvez, justamente, isso ocorra pela representação da criança arquetípica, que se volta para os temas da intimidade do regime noturno do imaginário.

Ao longo da história, Polegarzinho ainda passa por diversas situações que nos apontam para o lúdico. O pai, após se negar com convicção e demonstrando seu amor pelo filho, convencido pelo próprio menino, vende-o a dois estranhos que queriam fazer fortuna com apresentações do pequenino na cidade. A fala de Polegarzinho, convencido da sua astúcia, parece demonstrar seu entusiasmo por essa aventura, como se fosse um jogo divertido: “Mas, quando Polegarzinho ouviu essa conversa, encarapitou-se pelas dobras da roupa no ombro do pai, e disse-lhe na orelha: - Pai, venda-me sem medo, eu voltarei com certeza” (Grimm, 2014, p. 209). Ao sair pelas redondezas com os dois homens, o menino já vai na aba do chapéu de um deles com seu plano feito. Na sua primeira parada, ele se esconde em uma toca de rato e zomba dos dois homens que vão embora sem ele e sem dinheiro.

Polegarzinho ainda passa a noite em segurança em uma casinha de caramujo, que assim como a toca do rato, são símbolos que também constelam para a estrutura mística do imaginário noturno, no mesmo sentido que apontamos anteriormente, em um olhar para a profundidade, para si. O menino, procurando um jeito de voltar para casa, ainda engana ladrões que tentam roubar o vigário e, então, obriga-se a se esconder em um celeiro e dormir entre as palhas, quando é engolido por uma vaca. Falando para tentar fazer de conta que era a vaca, assusta a todos e o animal é abatido. Quando o menino pensa ter escapado, um lobo engole o estômago da vaca. Já vimos, também, que o redobramento é um símbolo de inversão da estrutura mística, quando o engolir é uma maneira de assimilar a essência de valores do inimigo e, no caso temos o lobo como uma representação do mal (Pitta, 2017).

Ao final da história, a sagacidade de Polegarzinho é que se sobressai. Ele consegue enganar o lobo indicando grande comilança na casa do seu pai, conversando com ele de dentro

do seu estômago. Talvez, seja possível dizer isso, vencendo o mal após voltar-se para o interior, a partir das suas virtudes. O menino consegue levar o lobo até a casa da sua família, em que o animal é vencido por seus pais e o pequeno é retirado da sua barriga. Polegarzinho, apesar de demonstrar alívio em ser salvo, ao responder para o pai por onde andou, transparece o sentimento da grande brincadeira que nos parece vivenciar dizendo: “Ah, pai, eu estive numa toca de rato, na barriga de uma vaca e na pança de um lobo. Mas agora eu fico em casa com vocês” (Grimm, 2014, p. 213). Nas demonstrações de carinho da família com ele, ainda vemos um olhar adulto que passava a colocar a criança em um lugar de importância.

No conto *Os Sete Corvos* (Grimm, 2014), o enredo é sobre uma família formada pelo pai, pela mãe e seus sete filhos. Havia o desejo de ter uma filha. Quando ela chegou muito “franzina e miúda [...] teve de ser batizada às pressas” (Grimm, 2014, p. 205). Os irmãos foram encarregados de buscar água na fonte para o batizado, mas não conseguiram e o pai acabou os amaldiçoando, transformando-os em corvos. Eles voaram para longe e os pais ficaram sem os sete filhos, apenas com a menina. Essa, após muito tempo, ouviu falar que era culpada da desgraça dos seus irmãos.

Sentindo que tinha o dever de salvar os irmãos, a menina saiu escondida para tentar encontrá-los e libertá-los, “ela não levou nada consigo, a não ser um anelzinho dos pais como lembrança, um filão de pão para a fome, uma jarrinha de água para a sede e uma cadeirinha para o cansaço” (Grimm, 2014, p. 205). Nessa procura, ela precisou passar pelo Sol, pela Lua e pelas Estrelas antes de encontrá-los na Montanha de Vidro. Lá ela come em “seus sete pratinhos e sete tacinhas” e “na última tacinha ela deixou cair o anelzinho que levava consigo” (Grimm, 2014, p. 206). Ao chegar o sétimo irmão corvo, ele reconhece o anel, roga pela presença da irmã que, com a sua aparição faz com que os irmãos recuperem a sua forma humana, voltando “alegres para casa” (Grimm, 2014, p. 206).

Analisando a ação de brincar das personagens, vemos que há um aspecto lúdico no trajeto da menina em busca dos irmãos, pois nele aparecem materiais não estruturados ou, até mesmo coleções como as crianças costumam fazer, nas coisas que ela carregou ao sair e ir até o fim mundo. Os elementos naturais são os astros e as etapas a serem vencidas fazem parte desse jogo. Esse, segundo Huizinga (2019, p. 2), “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica” e ele “encerra um determinado sentido”, “transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Do Sol ela fugiu, porque era muito quente e devorava criancinhas, da Lua também correu, porque era muito fria e malvada, e dizia sentir o cheiro de carne humana, até chegar às Estrelas “gentis e amáveis, [...] cada uma sentada numa cadeirinha especial” (Grimm, 2014, p. 206). Ela ganha da Estrela Matinal um ossinho, que é a

chave para a Montanha de Vidro, onde estão os sete corvos. Como perde esse presente, corta o próprio dedo para entrar na montanha e salvar os seus irmãos. Esse é o sentido da sua ação, não simplesmente um instinto, mas o que confirma a essência do jogo.

O sol representa no conto o regime diurno, na sua estrutura heroica, a lua e as estrelas o regime noturno na sua estrutura sintética. Após caminhar até o fim do mundo, a primeira fuga da menina foi do sol, dentro do esquema que determina distinguir, separar, ela se viu lutando contra o seu destino. O sol é um símbolo espetacular, corresponde à visão, podendo ser a representação daquilo que a menina ainda procurava enxergar sobre a sua vida. A lua e as estrelas, já do esquema ligar, representam o olhar para trás, o auto entendimento para, então, chegar ao amadurecimento e progredir. É a dominante copulativa, sugestiva de um ciclo, de um recomeço, pois a menina vence as etapas desse jogo, dessa representação lúdica, ao conseguir ver a verdade sobre a sua família, voltar atrás, procurar os irmãos e, finalmente, ao amadurecer, entender-se com eles e seguir em frente.

Marie-Louise von Franz, sobre os arquétipos que se contaminam entre si, aponta que “se tem o que poderia ser chamado de ‘complexo solar’, então tudo acaba sendo solar, e se tem o ‘complexo lunar’, tudo é lunar” (Franz, 1990, p. 23), explicando que são como fotografias impressas de maneira sobreposta, inseparáveis, correspondendo ao inconsciente atemporal e aespacial. É o que observamos nos arquétipos destacados, tendo em vista que sua simbologia converge sem um polo eliminar o outro, mas fundindo-se para o que é primordial, a manifestação de um conteúdo inconsciente.

Um conto que também apresenta elementos lúdicos é *Chapeuzinho Vermelho*. Em determinado momento, a menina, já caminhando na floresta com o lobo ao seu lado e, alertada por ele, embora com a intenção de atrasá-la, passa a olhar tudo ao seu redor. Ela “arregalou os olhos e, quando viu os raios de sol dançando de lá para cá por entre as árvores e como tudo estava tão cheio de flores” (Grimm, 2014, p. 137), pensou logo em levar um raminho para sua avó. “Então ela saiu do caminho e correu para o mato à procura de flores. E, quando apanhava uma, parecia-lhe que mais adiante havia outra mais bonita, e ela corria para colhê-la” (Grimm, 2014, p. 137). É muito difícil não reconhecer nessa passagem uma brincadeira sempre tão comum entre as crianças, colher flores ao longo do caminho para presentear alguém da família e entreter-se com o que a natureza oferece.

Assim, dois pontos nos parecem interessantes nessa narrativa. Em primeiro lugar, o fato que já destacamos, da criança ser sempre a mesma criança na sua essência, independentemente da concepção de infância predominante na época. Em segundo lugar, o lobo como representação do mal, ao indicar a colheita das flores, o lúdico no seu caminho. O arquétipo da

flor, mais uma vez, remete ao imaginário noturno, à estrutura mística, referindo-se à descida ao próprio interior, no mesmo sentido que já vimos sobre os arquétipos da casa, do alimento, da mãe e do recipiente. Novamente, isso foi o que apontou Franz (1990), a respeito da sobreposição dos arquétipos. No inconsciente da menina, os dois elementos ainda desconhecidos, o mal e o belo, caminham juntos até que chegue à maturidade.

Recordamos, ainda, a capa vermelha da menina, pois como vimos na análise do primeiro subcapítulo, é símbolo continente de proteção. Esse é um presente da avó, talvez, no sentido de proteger a neta ao longo da vida, da inocência ao amadurecimento. Porém, também vemos essa capa como um elemento lúdico. A avó “deu-lhe de presente um capuzinho de veludo vermelho; e, porque esse lhe ficava tão bem, e a menina não queria mais usar outra coisa, ficou se chamando Chapeuzinho Vermelho” (Grimm, 2014, p. 135). Mais uma vez, essa é uma representação da natureza da criança, tendo em vista que é muito comum uma criança se apegar a uma roupa ou objeto sem querer mais deixar de usá-lo. Vemos também a materialidade, o tecido e a cor atrativos, elementos que, como sublinhou Piorski (2016, p. 63) despertam o interesse infantil no sentido de “brincar e os sonhos de intimidade”, para que conheça tudo o que faz parte do mundo, incumbindo-lhe pertencimento.

Da mesma maneira que nos contos já analisados neste subcapítulo, outros apresentam dados semelhantes, remetendo ao jogo ou aos elementos naturais, entre outros que dizem respeito às questões lúdicas. Destacamos *Joãozinho e Mariazinha*, no qual temos as pedrinhas brancas brilhantes como moedas de prata. Joãozinho as recolhe para marcar seu caminho de volta as atirando no chão. Algumas brincadeiras nos vêm logo à lembrança, como cinco-marias pega pedrinhas e amarelinha. Ainda temos os doces que constituem a casa da bruxa, coloridos e cheios de texturas, atraem também como elemento lúdico, no sentido que referimos há pouco, pelo “desejo que embrenha a criança nas coisas existentes” (Piorski, 2016, p. 63). No conto *Maninho e Maninha*, há o divertimento do irmão que, transformado em corça, brinca correndo pela floresta, fugindo dos caçadores, remetendo ao brincar de pega-pega, tão comum até os dias atuais. Para Maninho, essa brincadeira lhe é natural, realmente uma diversão, lembrando-nos, também, a natureza da criança.

Ao analisarmos a ação de brincar das personagens infantis em alguns contos dos irmãos Grimm, podemos dizer que o simbolismo predominante, assim como em relação à investigação sobre o espaço da criança, refere-se ao polo noturno do imaginário. Entretanto, na pesquisa do lúdico, não se descarta o polo oposto, o imaginário diurno. Novamente, convergimos para uma infância que, individualmente, está voltada para a interioridade, o conhecer-se para conhecer e pertencer ao seu meio. Pensando no olhar adulto que, assim, vemos em relação à criança,

evocamos Marie-Louise von Franz (1990, p. 23) esclarecendo que “somente quando o consciente olha para elas, um tema é selecionado, é como se colocasse uma lanterna acesa, e tudo depende de onde se coloca o facho de luz em primeiro lugar, pois, sempre se obtém todo o inconsciente coletivo”. A autora aponta, assim, sobre a origem das histórias arquetípicas nas experiências individuais, que traz à tona algo inconsciente e produz um evento coletivo.

Dessa forma, concluímos que ao vermos, pela simbologia, a criança voltada para a sua individualidade, essa pode ser a demonstração de uma sociedade em transição na sua maneira de ver a infância, em um caminho para inserir a criança na sua cultura, como um ser capaz e de direitos. Obviamente, as marcas em relação à época ainda são bastante evidentes e, registramos aqui o final de *Chapeuzinho Vermelho*, com a sua clara mensagem moral na fala da menina: “Nunca mais eu sairei do caminho sozinha, para correr dentro do mato, quando a mamãe me proibir de fazer isso” (Grimm, 2014, p. 138). Além da evidente regra de obediência aos pais, parece-nos implícita a conduta ética de não sair do caminho do bem, nesse período, indicando os fortes valores cristãos.

De todo modo, a sociedade ainda caminha no sentido do reconhecimento da infância. No olhar para o lúdico nos contos, podemos dizer que Chapeuzinho Vermelho, ao brincar livremente na natureza, encontrou-se consigo, reconheceu-se como indivíduo. No documentário *Território do Brincar* (2015) há depoimentos de educadores que explicam o quanto ainda é desafiador abandonar o conceito de brincadeira dirigida e deixar o brincar livre acontecer. Isso ocorre justamente por ser lenta a caminhada social em direção a concepção de uma infância potente, apreendendo cada cultura, cada saber, cada expectativa, respeitando a fala da criança através do brincar.

3.3 A criança de vítima a heroína

No subcapítulo 2.2 Na linha do tempo, o fio da infância, concluímos observando quantas indagações permeiam, em todas as épocas, o entendimento de uma infância, que não deve ficar à margem cultural. Os modelos de conduta parecem ser impostos às crianças, independentemente da concepção que se tem de infância, como se fossem sempre passíveis dessa determinação. Entendemos que o papel da criança nos contos, de vítima a heroína, na nossa última análise, expressa bem o esquecimento da infância.

Gandhi Piorski (2016, p. 45) se refere a esse esquecimento enfatizando que a criança é “renegada como falácia, é tratada, portanto, como incapaz de atuar de forma autêntica no mundo”. Parece-nos que isso engloba boa parte das situações em que é vítima. O lugar de

heroína pode confundir, podendo denotar uma vitória sobre todas as adversidades que cabem, no caso, à criança. Entretanto, talvez isso já seja uma ideia coletiva e moldada a respeito do seu papel. Precisamos ter em mente que a vitória do herói é uma questão individual na visão da criança, sobre o que representa vencer para ela.

No subcapítulo em que discutimos o conto maravilhoso amparados na teoria de Vladimir Propp (1984), vimos que a ação da personagem é a parte essencial nessa perspectiva, sendo que o conto mantém uma estrutura fundamental. Assim, sabemos que a narrativa começa com um dano a alguém ou a vontade de possuir algo. Desenvolve-se, então com a partida do herói e acontece o seu encontro com um auxílio mágico, o duelo com o inimigo, o retorno e a perseguição. Essa, segundo a análise formalista do autor, é a base de diversas narrativas.

Com as análises precedentes deste trabalho, vimos que a teoria de Propp se aplica a todos os contos maravilhosos dos Irmãos Grimm que selecionamos. Contudo, neste subcapítulo, gostaríamos de aprofundar a investigação desse percurso da personagem principal, buscando identificar os símbolos representativos do mito do herói, de acordo com o estudo de Joseph Campbell, sem deixar de usar na interpretação as teorias do imaginário dos principais estudiosos que destacamos nesta pesquisa.

De acordo com Campbell (2007, p. 36), “o percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: *separação-iniciação-retorno*”. O herói sai do que é comum, vive aventuras e dificuldades, vence os obstáculos e retorna. Para o autor, essa é a jornada do herói, segundo a qual observaremos como acontece o desenvolvimento do papel de vítima a heroína da criança em alguns contos. Campbell (2007, p. 241) resume a aventura do herói da seguinte maneira:

O herói mitológico, saindo de sua cabana ou castelo cotidianos, é atraído, levado ou se dirige voluntariamente para o limiar da aventura. Ali, encontra uma presença sombria que guarda a passagem. O herói pode derrotar essa força, assim como pode fazer um acordo com ela, e penetrar com vida no reino das trevas (batalha com o irmão, batalha com o dragão; oferenda, encantamento); pode, da mesma maneira, ser morto pelo oponente e descer morto (desmembramento, crucifixação). Além do limiar, então, o herói inicia uma jornada por um mundo de forças desconhecidas e, não obstante, estranhamente íntimas, algumas das quais o ameaçam fortemente (provas), ao passo que outras lhe oferecem uma ajuda mágica (auxiliares). Quando chega ao nadir da jornada mitológica, o herói passa pela suprema aprovação e obtém sua recompensa. Seu triunfo pode ser representado pela união sexual com a deusa-mãe (casamento sagrado), pelo reconhecimento por parte do pai-criador (sintonia com o pai), pela sua própria divinização (apoteose) ou, mais uma vez – se as forças se tiverem mantido hostis a ele –, pelo roubo, por parte do herói, da bênção que ele foi buscar (rápido da noiva, roubo do fogo); intrinsecamente, trata-se de uma expansão da consciência e, por conseguinte, do ser (iluminação, transfiguração, libertação). O trabalho final é o do retorno. Se as forças abençoaram o herói, ele agora retorna sob sua proteção (emissário); se não for esse o caso, ele empreendeu uma fuga e é perseguido (fuga de transformação, fuga de obstáculos). No limiar de retorno, as forças transcendentais devem ficar para trás; o herói reemerge do reino do terror (retorno, ressurreição). A bênção que ele traz consigo restaura o mundo (elixir).

Em *A Bela Adormecida no Bosque* (Grimm, 2014), logo no início é expresso o desejo do rei e da rainha em ter uma criança. Essa vontade é realizada quando, no banho da rainha, um sapo pula da água para a terra, anunciando a chegada de uma filha. Assim, já podemos observar mais uma história em que o casal mostra vontade de ter filhos, como já vimos antes, demonstrando a concepção de infância da época, em que a criança tinha importância na sua família. Sobre o sapo, Campbell (2007, p. 61), aponta: “O sapo ou pequeno dragão são a contraparte infantil da serpente do mundo inferior, cuja cabeça sustenta a terra e que representa os poderes demiúrgicos e geradores de vida do abismo”. O autor ainda se refere a ele como um ser de aparência repugnante, que porta a força do destino.

O desejo realizado com a aparição do sapo em meio à água e a terra nos remete à relação daquilo que é impuro com o que é límpido. O sapo pode ser símbolo de fealdade, de espírito maléfico, de forma demoníaca (Chevalier; Gheerbrant, 2022). A água e a terra, como já vimos, podem ser símbolo de inversão do regime noturno, mater e matéria, no isomorfismo mãe e terra, lembrando as mães aquáticas da mitologia, como Iemanjá no Brasil, variando entre o aquático e o telúrico (Pitta, 2017). Em outras palavras, podemos ver a representação dos fortes valores judaico-cristãos da época, pois o sapo parece representar a impureza do sexo, o pecado original para que nascesse a filha, nessa a manifestação do belo, do puro na infância e a água cristalina, também remetendo-se à mãe que nasce com essa filha. “O sapo pulou da água para a terra” (Grimm, 2014, p. 80) e o desejo foi satisfeito.

A felicidade pela chegada da menina é celebrada com uma grande festa, para a qual, além de outros convidados, foram chamadas doze mulheres sábias, magas, embora no reino elas fossem treze. Isso ocorreu, porque no castelo só havia doze pratos de ouro. Essa é mais uma representação da preponderância dos princípios cristãos, pois nos lembram os Três Reis Magos que presentearam o Menino Jesus, assim como também lembram os doze apóstolos das Sagradas Escrituras. Não deixar a décima terceira maga entrar é como não deixar o mal entrar. Todavia, é justamente essa maga que ficou de fora da celebração que amaldiçoa a bela menina: “A filha do rei, ao completar quinze anos, se picará num fuso e cairá morta” (Grimm, 2014, p. 8). No nosso modo de ver, inicia-se aí a sua jornada do herói.

A menina sai do que é comum, pois, filha desejada que foi, passa a ser protegida de todas as formas pelos seus pais, e todos os fusos do reino são queimados. Acontece o que Campbell (2007) denomina o chamado da aventura. O autor diz que a aventura pode começar por um erro, “aparentemente um mero acaso” e o “indivíduo entra numa relação com forças que não são plenamente compreendidas” (Campbell, 2007, p. 60). O acaso de não convidar a

décima terceira maga os faz lidar com a sua ira e a sua maldição. “O erro pode equivaler ao ato inicial de um destino” (Campbell, 2007, p. 60). Determina-se, então, o destino da princesa.

Contudo, nessa jornada também há o auxílio sobrenatural. “O primeiro encontro da jornada do herói se dá com uma figura protetora [...], que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se” (Campbell, 2007, p. 74). Quando a menina foi amaldiçoada, faltava a décima segunda maga presenteá-la, então, como não podia desfazer o feitiço, amenizou-o: “Porém isso não será a morte, mas sim um sono profundo de cem anos no qual a princesa cairá” (Grimm, 2014, p. 8). Vemos, assim, uma criança que, de tão amada pela sua família, certamente passa a ser superprotegida, como se fosse possível evitar que qualquer mal lhe acontecesse. No conto fica subentendido que a bela e virtuosa menina só se sentiu à vontade para explorar o seu próprio castelo quando os seus pais não estavam em casa, no dia em que completou quinze anos. É, justamente, nesse dia que ela encontra um fuso, pica o dedo e a maldição se realiza.

Não podemos deixar de observar a relação com a infância dos nossos dias, pensando se essa superproteção não acontece por outros meios. Vivemos o tempo da infância de direitos, contudo não nos parece que isso seja suficiente para entendê-la. Os muros da casa, as paredes da escola, a tela do celular ou da televisão nos fazem refletir se são proteção ou somente encerram a criança de uma maneira que não consegue fazer valer todos os seus direitos. Como vimos há pouco, a ação de brincar livre é a principal linguagem infantil, mas acontece, principalmente, em meio à natureza, com os seus elementos e possibilidades diversas. Sendo superprotegida, a Bela Adormecida não foi poupada do mal ao qual era destinada e da mesma forma do mal que acontece a uma criança que é privada do seu protagonismo, da sua autonomia. Ao contrário, nesse sentido, podemos dizer que já foi vítima a partir daí.

Estamos vendo, pela Bela Adormecida, uma princesa, morando em um castelo, esperada e cuidada pelos pais, a representação da infância em uma família de posses do século XVIII. Assim, falamos das clausuras da infância da atualidade, referindo-se às crianças que têm casa, que podem frequentar uma escola e têm todos os recursos que a família pode proporcionar. No entanto, não podemos nos esquecer de que nem todas as crianças têm essas oportunidades hoje, assim como no período que analisamos, como vimos em *Joãozinho e Mariazinha*, por exemplo.

Recordamos os apontamentos de Mary Del Priori (2023) no primeiro capítulo deste trabalho. A princípio, sobre os pajens que embarcavam em Portugal crianças e, sendo mão de obra infantil, chegavam como adultas no Brasil, dado o sofrimento vivido. Isso também ocorreu os moldes europeus impostos à infância indígena que já estava aqui antes do nosso país ser “descoberto”, catequizada, por exemplo, pelo medo do inferno. Já na transição do século XVIII

para o XIX, a criança pobre é transformada em cidadão útil na lavoura. Ainda, há as dificuldades financeiras que atrasaram a intimidade valorizada antes pela burguesia europeia e aqui impedida, devido às crianças se misturarem aos adultos nos lares pequenos e sem estrutura. Pensamos, então, se tudo isso não está refletido em uma infância que traz tudo isso em si. Nas análises já elaboradas vimos, pelas constelações simbólicas, que as questões de interioridade em busca de conhecimento são frequentes para as crianças.

Contudo, observamos o percurso do herói buscando traços de ambos os polos do imaginário. Bela Adormecida já iniciou a sua jornada, aceitou o chamado e recebeu o auxílio sobrenatural. Ao tocar o fuso, caiu em sono profundo, assim como o castelo inteiro, pessoas, animais, o fogo e o vento. Desses últimos, o fogo nos remete ao amadurecer da estrutura sintética, com o arquétipo do fogo-chama, que parado representa não acontecer mais o progresso. Da mesma maneira, o vento que, “se deitou, e nas árvores, na frente do castelo, nenhuma folhinha estremecia mais” (Grimm, 2014, p. 9), também remete à mesma constelação conforme o arquétipo da árvore, agora parada. O castelo também foi coberto por um espinheiro que cresceu ao seu redor. O amadurecimento parou, o tempo parou.

A menina aceitou o chamado para a aventura. Para Campbell (2007, p. 61), “São típicas das circunstâncias do chamado a floresta negra, a grande árvore”. Compreendendo o seu lugar no mundo, entendendo a que estava destinada, ela segue a sua jornada. A Bela Adormecida “tendo as personificações do seu destino” a ajudá-la, “segue em sua aventura até chegar ao ‘guardião do limiar’, na porta que leva à área da força ampliada” (Campbell, 2007, p. 82). Ao explorar o seu castelo e encontrar a porta de um pequeno quarto onde estava o fuso que colocou todos em sono profundo, ela faz a passagem pelo primeiro limiar. Campbell (2007, p. 82) aponta que essa passagem marca “os limites da esfera ou horizonte de vida presente do herói”.

Desse modo, destacamos alguns símbolos, de acordo Durand (2022): a velha torre onde se localizava o pequeno quarto do fuso e a escada de acesso a ele, em forma de caracol. A escada e a torre são imagens que remetem ao arquétipo do cume em oposição ao abismo. Ambas são símbolos de ascensão, da verticalidade, ou seja, subir e cair do esquema distinguir, dominante postural, estrutura heroica do regime diurno do imaginário. Essa representa a vitória sobre o destino, sobre a morte (Pitta, 2017). O caracol, no entanto, é um símbolo que constela no polo oposto, o noturno, remetendo-se ao esquema ligar, no sentido de voltar atrás, referindo-se à permanência e ao movimento. A menina chega à torre, sentindo-se livre nesse dia, mas cai no abismo da maldição do seu sono profundo, lutando contra a morte, esperando poder recomeçar.

Bela Adormecida, antes rodeada de todo tipo de cuidado, agora dorme profundamente. Em ambas as situações, está condenada a estar em uma redoma. Podemos dizer que esse é o seu caminho de provas. A menina se retira “da cena mundana dos efeitos secundários” e inicia “uma jornada pelas regiões causais da psique, onde residem efetivamente as dificuldades, para torná-las claras, erradicá-las em favor de si” (Campbell, 2007, p. 27). Durante cem anos, príncipes de todo o mundo tentaram atravessar o espinheiro sem sucesso. Até que, fechado o ciclo da maldição, um príncipe real consegue entrar no castelo, pois o espinheiro se transformou em flores que abriam passagem para ele. Com um beijo, ele acordou a princesa e o feitiço sobre todos no castelo se desfez, quando “eles desceram juntos” (Grimm, 2014, p. 10). Acontece o retorno do herói com o poder de “trazer benefícios aos seus semelhantes” (Campbell, 2007, p. 36).

Concluída a aventura “por meio da penetração da fonte, ou por intermédio da graça de alguma personificação masculina ou feminina, humana ou animal, o aventureiro deve ainda retornar com o seu troféu transmutador da vida” (Campbell, 2007, p. 195). Assim, Bela Adormecida é resgatada com auxílio externo, como nomeia Campbell (2007, p. 206), pois a sua maldição foi dormir por longos anos e teve as suas forças esvaídas. O príncipe representa, assim, o mundo que vai ao encontro da menina.

Nesse primeiro conto, procuramos detalhar toda a história para analisá-la de acordo com os principais elementos da saga do herói descritos por Campbell (2007): o chamado da aventura, o auxílio sobrenatural, a iniciação, o retorno e a recompensa. Para dar sequência à análise proposta neste subcapítulo, selecionamos histórias mais relevantes de acordo com o objetivo proposto. Faremos isso de forma mais sucinta do que a análise do primeiro conto aqui apresentado, porém, ressaltando o que consideramos mais significativo nesse contexto.

Os Doze Irmãos (Grimm, 2014) é a história da família de um rei, uma rainha e seus doze filhos homens. Como vimos em *A Bela Adormecida no Bosque*, aqui há também a referência ao número doze, lembrando os apóstolos de Cristo e a chegada do décimo terceiro, como algo que desconstrói o que era bom. O rei determina que se o décimo terceiro filho for menina, os demais serão mortos para que ela tenha mais riqueza. Esse é o erro que leva ao começo da jornada (Campbell, 2007). Vendo os caixões prontos, os filhos vão para a floresta se esconder e aguardar o sinal da mãe: bandeira branca na torre se nascesse menino e vermelha se fosse menina. As duas cores nos parecem uma simbologia de luz e trevas, da estrutura heroica do imaginário diurno, que acontece, justamente, no sentido de distinguir. Ainda há a bandeira colocada na torre como símbolo de elevação, o branco lembrando a pureza, o que é iluminado, e o vermelho se remetendo ao profano. É o décimo segundo filho, na sua vigília, que vê a

bandeira vermelha. Os irmãos passam a viver em uma casa enfeitada na floresta, prometendo vingança contra a irmã. Nada ainda está claro, para tanto, é preciso a “luta aberta” para alcançar a vitória (Pitta, 2017, p. 30).

Passados dez anos, a irmã descobre o segredo da família e, vendo a tristeza da sua mãe, decide sair para procurá-los. Acontece o chamado do herói para a aventura e a menina compreende o seu lugar no mundo, a verdade sobre a sua história para, então, iniciar a sua jornada. Para Campbell (2007, p. 61), “São típicas das circunstâncias do chamado a floresta negra, a grande árvore”. Ela, então, encontra o seu irmão mais novo, que a esconde na sua casa na floresta, até contar a novidade aos demais. Apesar de terem prometido matar todas as meninas que encontrassem, encantam-se com a irmã e a acolhem. Ela atravessa o primeiro limiar.

Ela fica ajudando os seus irmãos nas tarefas domésticas, até que, certo dia, para agradá-los, corta os doze lírios ao redor da casa e os irmãos se transformam em corvos e voam para longe e tudo desaparece. Os lírios e os corvos representam, novamente, a oposição entre a pureza e o maculado (Chevalier, Gheerbrant, 2022). A princesa, então, descobre, por uma velha mulher que surge parada ao seu lado, que a única maneira de os libertar é ficando muda por sete anos. O número sete, como vimos, remete-se à perfeição, ou seja, ao cumprir a sua prova, tudo voltaria a ficar bem. O auxílio sobrenatural descrito por Campbell (2007) chega na figura da sábia, que mostra como enfrentar o seu maior desafio. A menina sobe em uma árvore e, assim, permanece. Isso nos lembra, por um lado, um símbolo de ascensão do regime diurno, em um sentido de elevação espiritual. Por outro, o arquétipo da árvore constela no regime noturno, mas na estrutura sintética, aquela que procura harmonizar os contrários, correspondendo ao amadurecer e a progredir. Essa é a sua iniciação no caminho de provas, como descreve Campbell (2007, p. 102), “a fase favorita do mito-aventura”, pois o herói deverá passar por uma sucessão de desafios. Nesse tempo, ela conhece um rei com quem se casa, porém, sem dizer uma palavra.

A sua prova continua quando é caluniada como mendiga ou alguém com peso na consciência pela mãe do rei, já que não falava e não ria. Então, quase é queimada em uma grande fogueira e o fogo-chama constela também na estrutura sintética do imaginário noturno. Após esgotarem os sete anos, os seus irmãos apareceram e recuperaram a forma humana. É o retorno da menina, trazendo consigo a bênção, que restaura o mundo, harmonizando-se com os seus irmãos e com a sua família, eliminando do reino o mal representado, por fim, na madrasta. O rei, que amava a esposa, acolheu a todos para viverem no seu castelo. A sua madrasta foi condenada e morreu em um barril de óleo fervente e serpentes.

Analisando os contos com base na jornada do herói, estamos percebendo até aqui, que emergem, também, símbolos do regime diurno do imaginário. Nos subcapítulos anteriores, sob os pontos de vista do espaço e do modo de brincar da criança, observamos que as constelações simbólicas estavam, prioritariamente, no regime noturno. Assim, parecendo-nos uma infância que, no contexto envolvendo a sua casa, a sua família e as suas brincadeiras, procurava se voltar para a interioridade, buscando entender-se, talvez, pois a criança passava a ser alguém no seu meio, com quem havia preocupação. Da mesma maneira, as brincadeiras destacadas evocaram uma linguagem natural da criança. Porém, sem muitas especificações sobre o que lhes era oferecido nesse sentido, vemos os reflexos de uma infância que ainda era força de trabalho ou era doutrinada na escola.

Surgindo, nesta parte da análise, a estrutura heroica de polo diurno, refletimos se não é a partir do papel de vítima que a criança desperta para a luta sobre o seu destino e toma suas armas. Em *Joãozinho e Mariazinha*, os irmãos são expulsos de casa devido a pobreza, como vimos, mas também aos maus tratos da madrasta que se preocupa consigo em primeiro lugar, além de chamá-los de preguiçosos ou bobos ao longo da história. Em *Maninho e Maninha* só recebiam restos de comida, pois até o cachorro era melhor alimentado. Em *Chapeuzinho Vermelho* a menina não vive dificuldades financeiras, demonstra fartura nos alimentos e presentes, porém, a sua ingenuidade lembra uma criança superprotegida. Branca de Neve é levada para morrer na floresta a mando da sua madrasta. Polegarzinho, apesar de parecer gostar de se aventurar, é vendido pelo pai, reconhecendo as suas dificuldades. Cada uma dessas crianças, vítimas das dificuldades sociais, da família mal estruturada, dos maus tratos físicos ou psicológicos, do excesso de proteção, da inveja da beleza para não dividir atenção, iniciou a sua jornada do herói pela motivação de mudar a sua sorte.

Joseph Campbell (1990, p. 142) enfatiza, ainda, que “Todas essas diferentes mitologias apresentam o mesmo esforço essencial. Você deixa o mundo onde está e se encaminha na direção de algo mais profundo, mais distante ou mais alto. Então atinge aquilo que faltava a sua consciência, no mundo anteriormente habitado”. Nos contos que investigamos, tanto pelo percurso do herói, quanto pelas constelações simbólicas do imaginário diurno e noturno da teoria de Durand (2012), vemos a criança fazer esse trajeto (do herói), deixar o lugar em que vive e aprofundar-se em si (estrutura mística), geralmente, entrando na floresta (inconsciente), travando suas lutas (estrutura heroica), ou ainda, com alguma ajuda, harmonizando as questões que a movem e amadurecendo (estrutura sintética). Com o que lhe faltava (progresso), ela retorna.

Uma última história nos chama a atenção nesse contexto: *As moedas-estrelas*. Em um pequeno conto de uma menininha órfã, os pais haviam morrido. Muito pobre, ela não tem casa, apenas a roupa do corpo e um pedaço de pão. Parece-nos o limiar do herói, pois “era boa e devota, e, por estar assim abandonada por todos, ela saiu andando pelo campo, confiante no bom Deus”. Ela aceita o chamado para a aventura por compreender o seu lugar no mundo, com o seu auxílio sobrenatural, Deus. No caminho a menina encontra um mendigo e quatro crianças. Sucessivamente, eles pedem algo para comer, algo para aquecer a cabeça, o corpete para amenizar o frio, a sua saia e, por último, a sua camisa, a peça de roupa que lhe restava. Não se importou porque já era noite e estava no bosque. É o seu caminho de provas. Quando se vê sem nada, caem estrelas do céu, “brilhantes como moedas de ouro” (Grimm, 2014, p. 146). Então, ela as recolheu na camisa que se fez no seu corpo e “ficou rica por toda a vida” (Grimm, 2014, p.146). Esse é o seu retorno e a sua recompensa.

Chama-nos a atenção que essa é a criança, entre todas as dos demais contos analisados, que não tem casa e nem família. Entretanto, apresenta-se resiliente, bondosa, doando o pouco que tem. É somente quando entra na floresta, chegando quase ao final do seu percurso, que se despe totalmente. Talvez, pela relação da floresta com o inconsciente. A partir daí a sua vida se reorganiza e segue em frente com as suas moedas de ouro. Isso, constelando na estrutura mística do imaginário noturno, lembra os símbolos de inversão do hino à noite. Nessa simbologia, a noite pacífica, é divina, local de comunhão. Fica muito clara, ainda, a mensagem cristã sobre a bondade e a sua recompensa.

Evidentemente, há, nessa história, a representação de uma infância passando por dificuldades em níveis diferentes. Vimos crianças de famílias nobres, camponesas e burguesas que, ainda, com o último conto da menina órfã, mostram uma forte desigualdade nas suas realidades. Recordamos os questionamentos de Mary Del Priore (2010), apontados no segundo capítulo, referindo-se à onipresença infantil, refletindo sobre o lugar da criança, os seus direitos e deveres, as desigualdades sociais, as mudanças culturais, a nossa recepção a elas, o olhar adulto sobre a sua morte, a diferença da criança de ontem e hoje, a nossa insensibilidade com relação às crianças que vivem nas ruas, entre alguns outros aspectos. Se parecem reflexões relevantes para a época que analisamos, vemos que elas continuam muito pertinentes atualmente.

Nas suas conclusões sobre o herói hoje, Joseph Campbell (2007, p. 376) revela:

O herói moderno, o indivíduo moderno que tem a coragem de atender ao chamado e empreender a busca da morada dessa presença, com a qual todo o nosso destino deve ser sintonizado, não pode -, e, na verdade, não deve – esperar que sua comunidade

rejeite a degradação gerada pelo orgulho, pelo medo, pela avareza racionalizada e pela incompreensão santificada. [...] Não é a sociedade que deve orientar e salvar o herói criativo; deve ocorrer precisamente o contrário.

Sendo o percurso do herói investigado o percurso da criança, pensamos se ela já teve ou tem como exercer esse contrário. Orientar e salvar uma sociedade que, pelo que vimos deixou e continua deixando a infância à margem da cultura, parece-nos uma tarefa difícil. É como salienta Piorski (2016, p. 61): “Esse universo social não é institucional ou cultural do ponto de vista culturalista, como tradição ou como culturas da criança. É um universo marginal e esquecido”. Vemos uma criança que, muitas vezes, hoje ainda está esquecida, que é gestada para o futuro, sem olhar ou escuta para o seu presente, marcas de toda a sua história, talvez. Será esse o seu caminho de provas?

Acreditamos que sim, ela já passou um primeiro limiar e iniciou a sua jornada. Muitos passos foram dados nesse caminho, direitos conquistados, algumas desigualdades amenizadas, estudos realizados em favor de uma infância mais compreendida e próxima da consciência das culturas e instituições. Como postulou Gaston Bachelard (2018, p. 94): “Quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar vôo”. Aguardamos o retorno vitorioso e a recompensa merecida dessa fase tão importante que é a infância, carente de uma visão adulta que realmente a valorize.

Finalizando este capítulo, entendemos ser interessante sintetizar em um quadro a análise do imaginário sobre a criança nos contos dos Irmãos Grimm, destacando a principal simbologia encontrada, de acordo com a teoria de Gilbert Durand.

Quadro 1 - O imaginário sobre a criança nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm

	Regime	Estrutura	Reflexo dominante	Esquema	Arquétipo	Símbolo
A Bela Adormecida no Bosque	Diurno	Heroica	Postural	Distinguir (subir x cair)	O cume x O abismo	Escada/ Torre
Joãozinho e Mariazinha	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	A Casa	Casa de doces
João de Ferro	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	O Centro	Bola de ouro

Maninho e Maninha	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	A Casa	Casa na floresta
Branca de Neve	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	A Casa	Castelo/ Casa dos anões na floresta
O Rei Sapo	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	O Centro	Bola de ouro
Chapeuzinho Vermelho	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	A Mãe/ O Recipiente	A capa vermelha
As Moedas-estrelas	Noturno	Mística	Postural	Distinguir (separar, misturar)	A Luz/As Trevas	A noite pacífica
Os Doze Irmãos	Diurno	Heroica	Postural	Distinguir (separar, misturar)	A Luz x As Trevas	Bandeira branca/ Bandeira Vermelha
O Lobo e os Sete Cabritinhos	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	A Mãe/ A Casa	Mamãe cabra/ Casa dos cabritinhos
Os Sete Corvos	Diurno/ Noturno	Heroica/ Sintética	Postural/ Copulativa	Distinguir/ Ligar	O Sol/ A Lua	Sol/ Lua
Polegarzinho	Noturno	Mística	Digestivo	Confundir (descer, penetrar)	A Criança	Menino do tamanho do dedo polegar

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para o percurso deste trabalho, trazemos à mente o nosso questionamento motivador - De que maneira a infância é representada nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm? A princípio foi difícil sair do lugar de educadora infantil da primeira infância, geralmente, procurando entender o olhar da criança. Isso nos levou, muitas vezes, a procurar os benefícios da simbologia presente nos contos maravilhosos para os pequenos que os leem ou ouvem. Obviamente, essa é uma visão muito pertinente. Entretanto, nosso objetivo sempre foi analisar a visão adulta sobre a infância e a simbologia foi o nosso caminho, sendo a linguagem do imaginário.

Na busca por essa resposta percorremos muitos caminhos. Fez-se necessária uma construção de conhecimentos, desde a história da literatura infantil até chegarmos à análise dos contos. Escolhemos doze contos dos Irmãos Grimm para a nossa investigação, observando aqueles com personagens crianças. Entendemos que era preciso discorrer sobre a história da literatura infantil, tendo em vista uma corriqueira confusão entre essa categoria literária e os contos maravilhosos.

No primeiro capítulo, escrevendo sobre a literatura infantil, percebemos que seria impossível já não contextualizar o surgimento da concepção de infância, pois para haver literatura infantil, era necessário reconhecer a infância. Entretanto, focamos apenas num breve discorrer sobre o tema, pois não era o foco do nosso trabalho, apenas um embasamento.

Nesse mesmo capítulo, passamos ao conto maravilhoso. Consideramos importante explicar o seu conceito, pois achamos pertinente fazer as distinções dele e do conto de fadas. Acreditamos que, apoiados nos estudos de Nelly Novaes Coelho e Vladimir Propp, conseguimos atingir esse objetivo. A teoria formalista de Propp e o auxílio das explicações muito claras de Coelho contribuíram para que pudéssemos entender suas principais características e reconhecê-las nos contos de Grimm.

Sobre os Irmãos Grimm, apesar de fazermos apenas um breve histórico, consideramos que foi muito importante para reavivar o nosso interesse, desde a infância, por sua obra. Uma passagem, especialmente, chamou nossa atenção e, por isso, o nome do subcapítulo, ...poesia e ilustração das inteligências. Os irmãos (1961) dizem que a tradição perdura onde há interesse pela poesia, e sua intenção nesse resgate e coletânea é mostrar que ela diverte e ilustra inteligências. Ou seja, embora os Irmãos Grimm tragam, conscientemente, uma abordagem ainda paternalista sobre a criança, o sistema simbólico dos contos pode ser muito saudável e libertário, como a própria tradição de leitura deles demonstra. Assim, também entendemos a

confusão que fizemos em observar o interesse das crianças pelos contos maravilhosos e o nosso foco da visão adulta sobre a infância. A linguagem simbólica as vincula.

O segundo capítulo desenvolveu a parte teórica do nosso trabalho. Inicialmente, buscamos problematizar a concepção de infância. Retomamos o surgimento dessa, já discutido rapidamente no capítulo sobre a literatura infantil, porém, dando enfoque à infância. Procuramos ressaltar pontos importantes das mudanças sobre esse conceito do século XVIII à contemporaneidade, comparando com uma visão atual sobre a criança. Algumas vezes as questões educacionais ficaram bastantes evidentes, talvez, por ser o ponto de vista da autora. Contudo, como vimos, entendemos que a discussão sobre a concepção de infância acontece por meio de instituições que apontam modos de vê-la, sendo uma delas a escola. Encontramos dificuldade em organizar a maneira de expor esse olhar para trás concomitante com uma visão atual, percebendo ser muito necessária uma apreensão histórica mais abrangente. Por isso o título *Na linha do tempo, o fio da infância*, pois precisamos nos ater a procurar esse fio em meio a tantos outros na história.

Na sequência desse mesmo capítulo passamos a discutir o conceito de imaginário. Apesar de saber que essa teoria seria imprescindível para a análise, desde o início tivemos receio de não a compreender suficientemente. Contudo, foi um capítulo muito agradável de escrever. Nosso interesse inicial no imaginário, como contamos, aconteceu através de um curso ministrado por Gandhi Piorski em 2020. O autor vincula muito bem os dois assuntos principais aqui trabalhados. No decorrer da pesquisa descobrimos o quanto as teorias do imaginário contribuem nas mais diversas áreas de estudo. No nosso caso, iniciamos com enorme interesse no imaginário da criança, acredito que deixando transparecê-lo em alguns momentos, até porque reconhecemos a sua importância para o desenvolvimento infantil pleno. Mas, sem dúvidas, com o que conseguimos apreender das teorias do imaginário, ficamos encantados em ver o quanto contribui analisá-lo sobre a criança, instigando mudanças de percepção para uma infância reconhecida em sua singularidade, bem como em suas multiplicidades.

Finalmente, chegando ao capítulo de análise, pudemos reunir os fios que puxamos ao longo deste trabalho, principalmente, da infância e das tessituras do imaginário. Escolhemos alguns tópicos que consideramos importantes em relação à criança para não acabarmos nos repetindo nos contos maravilhosos selecionados. Iniciamos analisando a criança e o seu espaço, no subcapítulo seguinte a brincadeira da criança e no último a criança no seu papel de vítima a heroína.

Ao observarmos a criança e o seu espaço pensamos, ao iniciar, em destacar o seu primeiro ambiente de convívio. Logo, analisar a sua casa e também a sua família, foi uma

maneira de investigar o olhar, dado pelos Irmãos Grimm, desses adultos em relação à infância. Sobre as casas conseguimos notar aspectos da transição de um período que ainda tinha traços da aristocracia, nas várias famílias morando em castelos, assim como dos camponeses e da emergência da classe burguesa, ainda com muitas dificuldades financeiras. Talvez, por isso, em alguns contos, as personagens iniciam morando em casas simples, mas terminam vivendo nos castelos, geralmente, por meio do casamento. Este, um aspecto que também nos chamou a atenção, o casamento de meninas muito novas, em torno dos quinze anos, certamente, mostrando traços do período que analisamos.

A conduta religiosa judaico-cristã do século XVIII também fica muito evidente, não só na maneira direta dos Irmãos Grimm a apresentarem em seus contos, com passagens evidenciando rogos a Deus, a bondade e a devoção recompensadas, mas também por uma simbologia muito vasta. Símbolos remetendo a Virgem Maria através do arquétipo da mãe são bastante explorados. Vimos em *Joãozinho e Mariazinha*, por exemplo. Assim como a simbologia do número três, apontado na quantidade de personagens de boa parte das famílias nos contos, remetendo à Santíssima Trindade. Esse, entre outros, analisamos apoiados na teoria de Gilbert Durand (2012).

Com base em Durand, especialmente em *As Teorias Antropológicas do Imaginário* (2012), mas também em Gaston Bachelard na sua *Poética do espaço* (1993), conseguimos destacar muitos aspectos simbólicos referentes à casa e à família das crianças nos contos maravilhosos. Com ambos pudemos ver uma infância bastante voltada para questões de interioridade, de autoconhecimento, através das constelações simbólicas voltadas para o regime noturno do imaginário. Da mesma forma, mostraram-nos as descrições das casas, a dúvida entre a casa natal e a casa sonhada, as transições de moradia dos personagens como a Branca de Neve ou Maninho e Maninha, entre alguns outros, geralmente passando pela floresta do seu inconsciente.

Como vimos no capítulo sobre as concepções de infância, o século XVIII foi, justamente, o período em que as famílias se voltaram para o interior de seus lares, para a intimidade, destacando um lugar para as crianças. Junto com a Revolução Industrial, as cidades cresceram e, conseqüentemente, decaiu a força rural e o sistema feudal. Aqueles que saíram do campo em direção à cidade, em grande parte, passaram a sofrer as penas das desigualdades sociais. Tudo isso vimos, também, nos contos. Personagens como Polegarzinho, apesar de muito desejado pela família, foi vendido; Joãozinho e Mariazinha foram abandonados, dada a miséria em que vivia sua família; esses, entre outros, também apareceram quase sempre em trabalhos domésticos ou rurais ajudando os pais. Vimos a diferença com Chapeuzinho

Vermelho, por exemplo, demonstrando uma situação financeira melhor, fartura de comida, presentes da avó, referência à escola que frequenta; e, obviamente, com as crianças filhas de reis e rainhas.

Na segunda análise proposta no último capítulo, atentamos para o brincar da criança. Sempre nos pareceu clara a ideia de que, sendo qual fosse a visão adulta sobre a infância, o brincar é a sua natureza, a sua linguagem. Assim, com Huizinga, em *Homo Ludens* (2019), vimos que ser lúdico faz parte da humanidade. A princípio, vimos poucas referências aos brinquedos nos contos, mas nos lembramos dos apontamentos de Piorski (2016) em *Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, enfatizando o brincar livre da criança em meio aos elementos naturais ou através de tantas maneiras de expressão que encontra. Nesse caminho, passamos a investigar os símbolos do lúdico nesses aspectos.

Tanto nos dois contos em que vimos a bola de ouro como brinquedo preferido das crianças, quanto naqueles em que vimos outros elementos brincantes, como a aventura de Polegarzinho, o polo do imaginário predominante foi, novamente, o noturno. Da mesma maneira que no subcapítulo anterior, sobre o espaço da criança, o brincar revelou uma infância voltada para a intimidade. Achamos interessante observar as questões enfatizadas por Piorski sobre a intimidade na infância em uma visão atual, mostrando que ela pode ser despertada pelo brincar, levando a se entender e a se reconhecer em seu espaço, assim como o espaço ecoa nela. Talvez, esteja aí a ligação aparente através dos símbolos de profundidade, de voltar atrás e progredir do imaginário noturno que vimos nas primeiras análises: a intimidade do espaço e a intimidade do brincar, o pertencimento constituindo a criança como pessoa.

Na última análise proposta, observamos o papel da criança de vítima a heroína. Em nosso entendimento, a criança vítima é a representação do esquecimento da infância, tratada como alguém que fica à margem, que não está pronto, que não é capaz. Pelo que pudemos observar, esse papel predominava no século XVIII e, hoje, ainda mostra suas marcas. Vimos, também, que ser heroína significa que a criança percorreu um trajeto em direção ao que lhe importa, ao que lhe conota pertencimento, e não, necessariamente, que obteve a vitória idealizada pelos demais.

Nesse contexto, com base no estudo de Joseph Campbell da jornada do herói, analisamos o percurso das crianças nas narrativas, saindo do comum, vivendo aventuras, vencendo os obstáculos e retornando. Nessa análise também destacamos as constelações simbólicas e, apesar de um polo não excluir o outro, vimos a preponderância do regime diurno do imaginário. Assim, entendemos que a mesma infância que se volta para sua intimidade, também luta para mudar o seu destino. A infância do século XVIII, em meio a transformações

significativas, buscava a profundidade, lutar em seu inconsciente em favor da apreensão do seu meio e do seu protagonismo.

Ao concluirmos esta pesquisa, observamos que atingimos os objetivos específicos na medida em que problematizamos a concepção de infância e discutimos os conceitos de conto maravilhoso e de imaginário, embasando a análise. Entretanto, talvez a proposta de investigação, agora, pareça-nos extensa para este espaço. Percebemos que nos dividir entre a análise a partir da simbologia vasta dos contos, buscando entender o olhar sócio-histórico-cultural sobre a infância acabou nos levando a podar um dos dois aspectos em alguns momentos. Acredito ter sido essa a maior dificuldade neste percurso.

Os contos maravilhosos dos Irmãos Grimm têm, realmente, muita riqueza simbólica. Percebemos que em cada análise, um símbolo acabava trazendo outro, de modo que, para a nossa proposta de investigação, ia cada vez construindo mais sentido. Ainda assim, talvez, hoje, teríamos outros modos de desenvolver este trabalho, como um conto para cada tópico de análise, por exemplo. Ainda, acreditamos que isso seja um possível desdobramento desta pesquisa, dedicar-se a cada ponto analisado sobre a infância no conto mais relevante para cada um, explorando os seus símbolos de maneira mais ampla.

Certamente, esta pesquisa não conseguiria esgotar a simbologia presente nos contos, pois as possibilidades são diversas. Pensamos, de todo modo, que foi possível trazer aspectos importantes da representação da criança nos contos maravilhosos dos Irmãos Grimm. Acentuamos traços da concepção infância do século XVIII, procurando comparar com o que vemos atualmente. Podemos dizer que, a partir disso, hoje buscamos entender melhor sob que moldes estamos olhando para as crianças. Esperamos que esse seja um contributo deste trabalho, oferecendo possibilidades de reflexão sobre as maneiras de vermos a infância.

Com vistas a essas considerações, concluímos que essa infância que foi esquecida de tantas formas, manipulada por ideologias e valores impostos, precisa ter voz. A infância é múltipla e singular, precisa se desenvolver integralmente. Almejamos que esta pesquisa inspire a vontade de contribuir para isso, em estudos ou práticas, de modo que a infância de direitos realmente possa desfrutar seu presente com vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade. Que possa ver, sentir, interpretar e pensar o mundo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. Descobrimos os contos de fadas. In: GRIMM, Irmãos. *Chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Dourada, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- ANGELINI, Paulo R. K.; SILVA, Raquel B.; CANILHA, Samla B., (orgs.). *Inventário da infância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- AZEVEDO, Nyrma S. N.; SCOFANO, Reuber G. *Introdução aos pensadores do imaginário*. Campinas, SP: Alínea, 2018.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- BARBOSA, Dayse. *Grimm e Majidí: figurações de cumplicidade na infância em João e Maria e Filhos do Paraíso*. São Paulo: Editora, 2019.
- BARBOSA E.; BULCÃO M. *Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BASILE, Giambattista. *Il Pentamerone ossia La fiaba dele fiabe*. 1925.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-106.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- CADEMARTORI, L. *Períodos literários*. São Paulo: Ática, 2000.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo: Global, 1985.
- CASHDAN, Sheldon. *Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1982.
- CHEVALLIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: Símbolos, Mitos, Arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSO, Diana. L.; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1987.
- DEL PRIORE, Mary, (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2023.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ESTÉS, Dra. Clarissa Pínkola. *Contos dos Irmãos Grimm*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- FRABBONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- FRANZ, Marie-Louise von. *A Interpretação dos Contos de Fadas*. São Paulo: Paulus, 1990.
- GILLIG, Jean-Marie. *O Conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GOTLIB, Nádia Battela. *A Teoria do Conto*. 2004.
- GRANATO, T. A. C. *Educação em questão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GRIMM Jacob; GRIMM Wilhelm. *Os Contos de Grimm*. Tradução do alemão Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2014.
- GRIMM, Irmãos. *Contos e lendas dos Irmãos Grimm*. Tradução de Íside M. Bonini. São Paulo: Edigraf, 1961, v. 1.
- GUARNIERI, Ivanor Luiz; GUARNIERI, Marta Camilo da Silva. Rousseau e a Literatura Infantil. *Instrumento Crítico*, v. 4, n. 4, p. 122-142, 2018.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo, Summus, 1980.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- INSTITUTO ALANA. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br>. Acesso em: 15 out. 2023.
- JACOBI J. *Complexo, arquétipo, símbolo na psicologia de C. G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JUNG, C. G. *Psicologia da religião ocidental e oriental*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983. (Obras completas de C, G. Jung. v. 7)
- JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. (Obras completas de C, G. Jung. v. 6)

- JUNG, C. G. *A vida simbólica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Obras completas de C. G. Jung; v. 18/1)
- JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016.
- JUNIOR AGUIAR, Valdinei S.; VASCONCELLOS, Luiz C. F. *A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho*. *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 271-285, 2017.
- JOLLES, André. *Formas Simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KÁLLÓ Éva; BALOG Györgyi. *As origens do brincar livre*. São Paulo: Omnisciência, 2017.
- KRAMER, S. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Revista Teias, 2007.
- LAJOLO Marisa; ZILBERMAN Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: UNESP, 2022.
- LAPLANTINE François; TRINDADE Liana. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- LEVIN, Esteban. *A infância em cena*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. *O imaginário é uma realidade*. Porto Alegre: Revista FAMECOS, nº 15, agosto 2001.
- MANSUR, Olida M. F. C. *O imaginário na literatura infantil*. Campos dos Goytacazes: Perspectivas, 2005.
- MARTINS, Custódia A. A.; *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos*. Universidade do Minho: Instituto de educação e psicologia, 2008, p. 454
- MELLO, Ana Maria L. A crítica do imaginário responde às nossas inquietações sobre a linguagem, o sentido, a interpretação de nosso lugar na sociedade. *Téssera*, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 173-182, jul./dez. 2018.
- MESQUITA, A. T. A simbologia dos números três e sete em contos maravilhosos. *Álabe, Revista de la Red de Universidades Lectoras*. 2012.
- MAZZARI, MARCUS. Sobre os autores. In: GRIMM Jacob e GRIMM Wilhelm; tradução de Christine Röhrig. *Príncipes, Princesas e Rainhas nos Contos de Grimm*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- PAZ, Noemi. *Mitos e Ritos de Iniciação nos Contos de Fadas*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- PEREIRA, Veruska O. B.; LEMOS, Moises F. *A função terapêutica dos contos de fadas: sentimentos e conflitos humanos*. Goiás: Perspectivas em Psicologia, 2013.
- PESSANHA, J. A. *Revista filosófica brasileira*, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, 1993.
- PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene, (orgs.). *A arte de governar crianças - A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos no Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

- PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Curitiba: CRV, 2017.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- PROPP, Vladimir. *A Morfologia do Conto Maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- PROPP, Vladimir. *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RAMOS, Maria Celeste Tomasello. *O maravilhoso em narrativas curtas italianas: as fiabe pelos séculos*. In: RAMOS, Maria Celeste Tomasello (org.). *Considerações sobre o maravilhoso na literatura e seus arredores*. São José do Rio Preto: UNESP, 2021.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1979.
- SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação: a histórica construção dos direitos das crianças. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 25-46
- SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, Asa, 1997.
- SILVA, Juremir Machado. *As Tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: Sulinas, 2006.
- SILVEIRA, Nise. *Jung: Vida e Obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. São Paulo: Zahar, 2014.
- TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2023. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br>. Acesso em: 15 out. 2023.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Premia, 1981.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VOLOBUEF, Karin. *Os Irmãos Grimm e a coleta de contos populares de língua portuguesa*. Araraquara: UNESP, 2015.
- VOLOBUEF, Karin. O conto maravilhoso no Brasil: folclore e literatura. In: RAMOS, Maria Celeste Tomasello (org.). *Considerações sobre o maravilhoso na literatura e seus arredores*. São José do Rio Preto: UNESP, 2021.