

# A representação da infância no romance *Vidas Secas*: as crianças que sentem e pensam

pg 166-177

Maristela Aparecida Nunes 1

Aliandra Cristina Mesomo Lira 2

Eliane Dominico 3

## Resumo

Esse trabalho, de caráter bibliográfico, fundamentado principalmente em Bazílio e Kramer (2008), Bujes (2000) e Kishimoto (1993), objetiva discutir questões vinculadas às representações da infância inscritas no romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos. Problematizar essa questão auxilia na compreensão de como as crianças são retratadas nas expressões culturais pelos adultos e como isso colabora para a constituição de saberes sobre as mesmas. Embora em muitas situações a infância seja oprimida e desvalorizada, as crianças percebem as situações a sua volta, as compreendem e interpretam, interagindo entre si e com os adultos.

**Palavras-chave:** Criança. Educação. Infância. Literatura.

## THE REPRESENTATION OF CHILDHOOD IN THE ROMANCE *VIDAS SECAS*: CHILDREN WHO FEEL AND THINK

## Abstract

This bibliographic search, based mainly in Bazílio and Kramer (2008), Bujes (2000) and Kishimoto (1993), focus to discuss issues linked to childhood representations entered in the novel *Vidas Secas* (1938) Graciliano Ramos. Discuss these issues helps in understanding how children are portrayed in cultural expressions by adults and how it contributes to the creation of knowledge about themselves. Although in many situations the child is oppressed and undervalued, children notice the situations around them, they understand and interpret, interacting with each other and with adults.

**Keywords:** Child. Education. Childhood. Literature.

## Introdução

Podemos dizer que a criança sempre existiu, mas a atenção para com a infância é muito recente, tendo seu início por volta dos séculos XIII e XIV. Segundo Ariès (1981), até o século XVI a conceituação

1 Mestre em Educação (PPGE, Unicentro). E-mail: maristelinhanunes@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com

3 Mestre em Educação (PPGE, Unicentro). E-mail: nane\_dominico@hotmail.com

de infância não existia na cultura ocidental, uma vez que não se diferenciava as crianças dos adultos uma vez que elas participavam das mesmas atividades diárias, da profissão, da diversão, das festas e rituais sendo consideradas um adulto em miniatura. A fase de ser criança tinha curta duração, indo aproximadamente até os sete anos de idade e após esse período, meninos e meninas eram projetados no convívio social com os adultos, muitas vezes sendo relegados a uma posição secundária e tratados com descaso. A percepção da infância enquanto categoria social<sup>4</sup> remonta ao século XV, quando o Mercantilismo provocou alterações na estrutura vigente, sendo que a partir do século XVII percebe-se o nascimento de uma nova concepção de infância. Conforme salientam Pereira e Souza (1998, p. 29), “[...] é a partir do ideário iluminista que a criança será reconhecida como objeto de estudo da ciência”. Nesse momento foram reconhecidas algumas especificidades da criança, no entanto, características como dependência e obediência ao adulto ainda permaneciam. Entre os séculos XVIII e XIX, no apogeu da Revolução Industrial, os pequenos são submetidos à exploração e vistos como mão de obra barata, e por isso conduzidos ao mercado de trabalho.

Embora nesse início de século XXI se tenha desenvolvido um conhecimento mais amplo das etapas do desenvolvimento infantil, ainda não se percebe um respeito pleno com relação às crianças. Pouco se discute sobre como elas são vítimas de especulações e como as relações de poder modificaram, modificam e interferem na vida das mesmas. Porto (1998, p. 178), chama a atenção para o fato de que “[...] a infância, como conceito e representação, não se define objetivamente por uma fase biológica, mas de forma subjetiva pela

história que a engendra”. Um dos desafios mais importantes que a escola vem enfrentando é refletir sobre isso.

Homens e mulheres estabelecem com meninos e meninas relações sociais, em um jogo que atua como um conjunto de enunciados que não apenas fala das coisas, mas prescreve o que deve ser feito. Em vários sentidos e por diversos meios, observamos que a infância está sendo moldada e formada sob influência dos condicionantes econômicos e sociais que atuam sobre ela por meio dos artefatos e pedagogias culturais<sup>5</sup>. Segundo Pereira e Souza (1998, p. 28),

Cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo esses discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interfere diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas.

A produção de saberes dedica-se ao estudo da criança, mas também normatiza e disciplina os infantis. Superando a ideia de criança pura e ingênua consolidada pela modernidade, hoje é possível reconhecer que as crianças também são espertas, desafiam os adultos, reivindicam muitos de seus direitos. Em muitas situações, elas nos ‘escapam’ porque se mostram capazes de pensar, falar, tomar decisões, sem depender do adulto (DORNELLES, 2005).

A construção dos saberes e conhecimentos sobre a infância é fortemente sentida e expressa no âmbito da linguagem. Diversas áreas da ciência, como a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia, e mais recentemente, a Sociologia e a Antropologia,

4 Alguns autores tratam da infância como uma descoberta (ARIES, 1981), outros como invenção (GHIRALDELLI Jr., 2000). Para Lira e Nascimento (2015, p. 18), “[...] mais do que falar em descoberta podemos reconhecer a invenção da infância, associada a questões que dizem respeito à vida, ao cuidado com as crianças e sua disciplinarização”.

5 Pedagogias culturais, conforme salientam Lira e Nascimento (2015, p. 66), “[...] fabricam os modos de ser infantil e isso faz com que a criança se identifique com os grupos nos quais é incluída. Porém, tal política de inclusão produz os excluídos, o que não significa estar além ou fora da inclusão, mas sim, pertencer a um outro grupo”.

contribuíram para a construção de verdades que interferem na subjetivação e na constituição da identidade das crianças. Bujes (2000, p. 30), salienta que [...] “estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever”.

Nesse sentido, também o campo literário é permeado por uma trama de discursos que comporta representações do sujeito infantil construídas ao longo da história. Como prática cultural específica, a literatura abre as portas para a compreensão do mundo. Segundo Gouvêa (2007, p. 1), ao “[...] caracterizar, descrever a criança e seus contornos, as práticas literárias ao mesmo tempo que retratam a(s) criança(s), constroem a infância através das narrativas”.

Muitas obras literárias tratam da infância abordando a vida, as brincadeiras, o relacionamento com os pais, os amigos, os medos dos pequenos. Conforme aponta Lajolo (2009), a história da infância na literatura brasileira inicia já na época do ‘achamento’ do Brasil com a carta de Pero Vaz de Caminha, na qual ele descrevia as índias segurando suas crianças a tiracolo. Ao longo da nossa história literária, diversos aspectos do universo infantil são retratados nas obras, como em *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Reinações de Narizinho* (1921) e *Negrinha* (1956), de Monteiro Lobato; *Infância* (1978), de Graciliano Ramos; *Faca sem ponta, galinha sem pé* (1997), de Ruth Rocha e *Piá não sofre?* (1939), de Mário de Andrade.

Também na poesia os pequenos estão presentes, tal como em *Meninos carvoeiros* (1921), de Manoel Bandeira; *Meus oito anos* (1859), de Casimiro de Abreu, *Infância* (1930), de Carlos Drummond de Andrade; *Criança* (1982), de Cecília Meireles. Produções que, sob diversas óticas, retratam o mundo pueril colaborando para a performatação de uma determinada caracterização desse sujeito. Kuhlmann Jr. (2010, p. 30) adverte que “[...] é preciso conhecer as representações

de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. Assim sendo, concordamos com Lira e Nascimento (2015, p. 43) ao considerarem a importância de se

[...] pensar em como o sujeito infantil é produzido e construído na atualidade e compreender de que forma os artefatos culturais agem sobre as crianças subjetivando suas formas de ser e pensar, refletindo sobre o modo como nós educadores da infância podemos lidar com essas questões.

Mesmo que de forma modesta, esse trabalho procura discutir questões vinculadas à representação da infância inscrita no romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos, refletindo sobre como são construídas diferentes formas de conceber e tratar os infantis.

### *Vidas Secas*: enredo e contextualização

Publicado em 1938, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, conta a história de uma família de retirantes do sertão brasileiro - Fabiano (o pai), Sinhá Vitória (a mãe), o menino mais novo, o menino mais velho (os filhos) e a cachorra Baleia - em busca de um lugar para sobreviver. Essa obra, de acordo com Bosi (1970, p.454), “[...] abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar”. Narrado em terceira pessoa, o livro aborda várias questões da realidade da época em que foi publicado, tais como a seca, a estratificação social, a miséria da população nordestina, o coronelismo, o latifúndio, o nomadismo ocasionado pela seca, refletindo muitas das mazelas sociais sentidas pelo Brasil ainda hoje.

A partir das grandes transformações pelas quais passou a sociedade no século XIX - em nível global a Segunda Guerra Mundial (1939-45), a depressão econômica provocada pela quebra da

bolsa de valores (1929), o nazismo (1933-45) e no cenário nacional a ditadura de Vargas (1930-45) - observamos um novo direcionamento da literatura brasileira, culminando num novo estilo ficcional. De forma bem contundente, os eventos sociais, econômicos e políticos vividos pela sociedade brasileira como, a Semana Arte Moderna, em fevereiro de 1922 em São Paulo, a crise cafeeira, a Coluna Prestes em 1925, a revolução 30, o Estado Novo entre 1937-45, “[...] condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela realza, pela captação direta dos fatos, enfim, por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano de narração- documento que então prevalecia” (BOSI, 1970, p. 436). Esses acontecimentos históricos desencadearam profundas mudanças na vida econômica, política e artística da sociedade, que alteraram os rumos da literatura e demais artes, as quais passaram a refutar o modelo europeu e os moldes conservadores em voga até então.

Esse momento, em comunhão com os postulados da tendência modernista, caracterizou-se por uma arte literária construtiva, de consciência social, política e nacional. A ficção brasileira que antes primava pelas questões estéticas, a partir da segunda fase do Modernismo que vai de 1930 até aproximadamente 1945, passa a considerar também os fatores ideológicos e sociais. A literatura desenvolvida nesse período “[...] representou também uma crítica global às estruturas mentais das velhas gerações e um esforço de penetrar mais fundo na realidade brasileira [...]” (BOSI, 1970, p. 373).

Na arte literária pertencente ao Modernismo estão presentes questões de teor estético,

[...] como o repúdio às formas consagradas pelo academicismo parnasiano e naturalista; como também culturais, como a da discussão da dependência brasileira das matrizes da colonização europeia; até gravíssimas questões políticas, como a do elogio e do veto à concepção do Estado como instituição necessariamente forte e centralizadora (HELENA, 1986, p. 8).

São exploradas com mais veemência as modificações ocorridas social e culturalmente e que influenciaram os modos de ser dos indivíduos, estando nesse quadro situada a produção de Graciliano Ramos, um dos maiores romancistas modernos.

De acordo com Silva (1998, p. 114), “[...] seu regionalismo parece conter uma dupla articulação: crítica (a exemplo de Rachel de Queiroz), o que lhe confere uma dimensão particularizante; e humanista (a exemplo de Guimarães Rosa), o que lhe confere uma dimensão universalizante”. Em *Vidas Secas* - pertencente à categoria do chamado Romance de 30<sup>6</sup> - sabiamente representa-se uma época, uma cultura, um local. Graciliano Ramos rompe, com essa obra, com a rotina de imitação dos modelos europeus e o academicismo que imperava nas artes em fins do século XIX.

Suas obras, ao abordarem situações nas quais a dimensão social e o drama psicológico estão intimamente ligados hostilizando o homem, mostram que essas relações são capazes de moldar comportamentos e influenciar na constituição da identidade e da subjetivação das pessoas. Pela combinação dos elementos sociais da obra com o plano ideológico, a narrativa transcende a questão regional por denunciar as relações de poder constituídas para a dominação do homem pelo homem. Outro item interessante em seus textos é o contraponto feito pelo autor mostrando “as caras” do Brasil no qual há, de um lado, uma sociedade moderna que atende à elite, e, de outro, uma extensão agrária do país padecendo pela precariedade de condições a qual o restante da população está relegada. Em uma análise mais aprofundada dessa obra, verificamos, tal como mostra Adonias Filho (1969, p. 79) que

6 O universo nacional, nas obras ficcionais enquadradas no Romance de 30, de forma geral, “[...] se mostra em quadro e imagem, problema e drama, linguagem e paisagem, ficcionalmente se movendo no poder de uma temática que oferece, com os mitos e os símbolos, o caráter nacional e a personalidade do povo (ADONIAS FILHO, 1969, p.12).

[...] o que importa não é a seca em sua possibilidade descritiva, mas a consequência no coração das criaturas. Para o romancista, não será rigorosamente um tema. Pretexto regional, em verdade, que mostrará, dentro do cenário, a miserável condição social do sertanejo.

Nesse sentido, Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, além de propiciar ao leitor o contato com o mundo interior de seus personagens, respalda também uma reflexão sobre a ideia de infância que predominava na época. O estabelecimento da problematização inclui considerar “De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas culturas?” (BAZÍLIO e KRAMER, 2008, p. 84), reflexões possíveis a partir dessa obra de ficção.

## O descaso com a infância

A forma como as crianças são caracterizadas nas obras literárias também colabora com a solidificação de dizeres, discursos, teorias que atuam na construção da infância. Lajolo (2009, p. 232) destaca que,

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

A literatura, enquanto artefato cultural e arte, contribuiu e construiu imagens de crianças ao longo da história que, além de dizer sobre os pequenos, também consolidaram o imaginário coletivo sobre as crianças. Dornelles (2005, p. 12) adverte que na modernidade a infância passou a ser o “[...] produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas

a seu gerenciamento”. E quanto mais a sociedade se desenvolve, mais se produzem mecanismos para a normalização.

Considerando essa questão, também Gouvêa (2007, p. 8), argumenta que os textos literários “[...] ao mesmo tempo que reproduzem uma representação social sobre a infância, participam do processo de conformação de tal representação”. Esses saberes também justificaram os agenciamentos aos quais os pequenos eram e ainda são submetidos, sendo a base para o desencadeamento, segundo Lira (2007, p. 261), “[...] de uma série de dispositivos pedagógicos e de controle que orientaram e orientam as práticas com/das crianças”. Assim, evidencia-se o fato de que, desde a sua invenção, a infância foi alvo de regulações.

A obra literária *Vidas Secas*, estruturada no discurso indireto livre<sup>7</sup>, revela uma infância marcada por muitas carências, cujo engendramento da linguagem demonstra que as crianças são tratadas com descaso. Isso fica evidente na cena em que o pai: “[...] virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos” (RAMOS, 1997, p. 23).

É interessante notar que essa indiferença com a qual os pequenos sujeitos eram tratados não é exclusivamente fruto das condições sociais das personagens ou das condições climáticas da região. É antes, e principalmente, resquício da forma como as crianças eram vistas na Idade Média onde “[...] esse descaso se fazia perceber na altíssima taxa de mortalidade infantil, o que tornou urgente a construção de políticas médico-higienistas; no entanto, tais preocupações limitavam-se às questões de saúde” (PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 28).

7 No Discurso Indireto Livre o texto é escrito em terceira pessoa e o narrador conta a história, mas as personagens têm voz própria. Esse tipo de discurso “[...] é uma espécie de discurso indireto sem elos subordinativos, porém mantendo a feição original da fala ou do pensamento da personagem, com todas as suas implicações de ordem emotiva, como interrogações e exclamações, preservando assim a oralidade ou a enunciação mental subjacentes” (CARVALHO, Castelar de. O discurso indireto livre em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Cadernos da ABF, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm>>. Acesso em: 10/10/2015).

Conforme assevera Santos (2004), as crianças da obra não possuem nome próprio, são chamadas simplesmente de Menino mais novo e Menino mais velho: “[...] o menino mais novo teve uma dúvida e apresentou-a timidamente ao irmão. Seria que aquilo tinha sido feito por gente? O menino mais velho hesitou, espiou as lojas, as toldas iluminadas, as moças bem vestidas” (RAMOS, 1997, p. 83).

Esse artifício nos remete a considerar dois fenômenos. Um deles é a lacuna na qual a ausência de um nome - elemento que identifica o sujeito e o distingue dos demais - faz com que se encaixe qualquer um, qualquer criança, recaindo em uma generalização e homogeneização da infância e, segundo Kramer (1998), num apagamento das diferenças.

Essa homogeneização concorre para o entendimento de uma infância única e universal, contudo, tal como apontam os estudos de Kuhlmann Jr. (2010), Barbosa (2000) e Lira e Nascimento (2015), é preciso considerar que existem várias infâncias em diferentes épocas e lugares. Portanto, as crianças não são todas iguais, elas possuem suas particularidades que variam conforme o contexto do qual fazem parte e as experiências que vivenciam.

O outro fenômeno, demonstra a importância que a criança tinha, ou melhor, não tinha para a sociedade da época. Observa-se que a infância era entendida como um momento passageiro, transitório, que logo precisava ser superado para que alcançar a razão, isto é, tornar-se adulto. Desconsiderada em sua condição infantil, a criança não era identificada e suas singularidades não eram reconhecidas. Essas condições revelam uma vivência infantil sem o mínimo necessário para o exercício da cidadania uma vez que a ausência dos nomes é um fator que conota uma coisificação dos pequenos sujeitos. Lajolo (2009) chama a atenção para o efeito da animalização infantil presente em muitas obras literárias. De acordo com seus estudos, em muitos livros é possível perceber uma

aproximação da condição infantil com os animais pela caracterização em que os personagens infantis são apresentados.

## Adultos e crianças: interações?

É interessante observar, tal como mostra Silva (1998), o tratamento dado pelo pai ao Menino mais velho logo no início da história. Fabiano grita com o Menino que estava cansado para que ele continue a caminhar: “[...] anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta” (RAMOS, 1997, p. 9). Essa atitude revela a autoridade paterna, e a necessidade da criança, queira ou não queira, de seguir o adulto, trilhar seu caminho. Também denota a ideia da infância como um estorvo (SANTOS, 2004), alguém que atrapalha.

[...] o pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém por sua desgraça [...]. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde (RAMOS, 1997, p. 10).

Verifica-se aqui a forma de relacionamento estabelecida entre adultos e crianças. Korczak (1981), em seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, fala da importância de os adultos cuidarem e pensarem nas relações que estabelecem com as crianças, uma vez que essas aprendem com os exemplos dos adultos e se espelham no que eles falam e fazem. Com os relatos de um professor que volta a ser criança, o autor procura despertar no leitor o entendimento dos pensamentos da criança, demonstrando o quanto as ações e as palavras dos adultos são de extrema importância na vida delas. O diálogo e a convivência estabelecidos entre esses sujeitos influencia a construção de seus valores e sua percepção de mundo.

Além disso, a presença dos Meninos em determinada passagem da narrativa fez com que o

pai repensasse e mudasse sua atitude: “Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo falar só” (RAMOS, 1997, p. 18). Fabiano, ao notar a presença das crianças, não fala consigo mesmo e de certa forma isso revela que a existência das crianças é um fenômeno que altera o tecido social.

Nas situações sociais há elementos que influenciam as maneiras de se relacionar com as crianças. O próprio conceito que se tem de criança é um dos fatores preponderantes na forma dos sujeitos grandes conviverem com os pequenos. E, segundo Gouvêa (2007, p. 2) “[...] ao mesmo tempo que aponta a expressão de uma visão da infância e seus contornos na relação com o adulto, define um repertório de ações e comportamentos atribuídos à criança”. Assim, dependendo da forma como elas são vistas pela sociedade, configuram-se diferentes relações com as crianças. Por isso, destaca-se a necessidade de pensar a vida infantil nos diferentes contextos, compreendendo-a pelos elementos sociais que as intersectam. Perceber as crianças como resultado das constantes transformações sociais é igualmente necessário para que se possa compreender como essas conceitualizações influenciam nos modos de constituição do ser humano. Na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto ocupa o lugar de regulador da infância, em posturas bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação.

Além disso, o texto literário em questão infere a proposição de que a instabilidade gerada pela seca não permite estabelecer alguma lógica de pensamento, e assim, a desordem exhibe o caos social no qual a criança está inserida. Nota-se que a pouca comunicação entre os personagens era feita por meio de gestos e sons guturais, interjeições, onomatopeias, resmungos e olhares, tal como nesse trecho referente ao Menino mais velho: “[...]

como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, os sons dos galhos [...]” (RAMOS, 1997, p. 59); e ainda, “Deu-se aquilo porque sinhá Vitória não conversou um instante com o menino mais velho” (RAMOS, 1997, p. 54). Essas são situações que denotam a impossibilidade do encontro de um com o outro, dos filhos com os pais, revelando a incapacidade dos adultos olharem as crianças como sujeitos sociais.

Outra cena que reforça esse desencontro entre adultos e crianças ocorre quando um dos meninos tenta entender uma história confusa contada pelo pai, e para isso precisava ver a face dele, seus olhares e expressões: “[...] se pudesse ver o rosto do pai, compreenderia talvez uma parte da narração” (RAMOS, 1997, p. 64). Esse contexto evidencia uma barreira que os isola, remetendo-os a um processo de desumanização.

Conforme aponta Lajolo (2009), os vocábulos infância, infante e derivados abarcam uma carga semântica vinculada à ausência da fala. O conceito de infância fundado nesse princípio remete a uma relação na qual a criança não é ouvida; e quando tenta se manifestar, é calada. Isso se desdobra no fato de que as crianças, assim como as demais minorias - negros, mulheres, índios, idosos, deficientes - são emudecidos e “[...] não ocupam o lugar de sujeito do discurso” (LAJOLO, 2009, p. 230).

Assim, o desafio é agir com a criança para que ela adquira “[...] voz e poder num contexto que, de um lado infantiliza jovens e adultos e empurra para a frente o momento da maturidade e, de outro, os “adultiza” (as crianças) [...]” (BAZÍLIO e KRAMER, 2008, p. 90-91). Este é uma tarefa que requer dos adultos, sejam eles pais ou educadores, de acordo com os postulados da Sociologia da Infância, a sensibilização e a disponibilidade para a escuta e para a validação das múltiplas linguagens das crianças para se reverter os desentendimentos

e incompreensões a respeito das especificidades e necessidades infantis.

## Disciplinando a infância

No decorrer das cenas da obra literária, observamos que a relação dos pais com as crianças se dá por meio do disciplinamento. Poderíamos definir o governo que se desenvolve sobre os sujeitos como cíclico, no qual o controle e a regulação se inicia pelo corpo (com a violência física), passa pelas atitudes e se estende para as formas de pensar, que por sua vez retornam na modulação das ações.

Isto é perceptível na cena em que o Menino mais velho pergunta a sua mãe o significado de um vocábulo desconhecido, pois ele “[...] nunca tinha ouvido falar na palavra inferno” (RAMOS, 1997, p. 54). Como a resposta dada pela mãe fora insuficiente para satisfazer sua dúvida, pois “[...] sinhá Vitória, distraída, aludiu vagamente a certo lugar ruim de mais, e como o filho exigiu uma descrição, encolheu os ombros” (RAMOS, 1997, p. 54), o Menino voltou a questionar, tornando-se um problema para a mãe, que “[...] se zangou, achou insolente e aplicou-lhe um cocorote” (RAMOS, 1997, p. 54). Assim, reconhecemos que o cascudo foi dado com a pretensão de disciplinar o comportamento e o pensamento da criança. Dornelles (2005, p. 38) destaca em seus estudos que

Sobre o corpo da criança vai incidir uma série de disciplinas e o objetivo dessa tecnologia disciplinar é fabricar um corpo dócil, dividido em partes, seccionado em unidades que, tomadas separadamente e submetidas a um treinamento preciso e calculado, asseguram o controle e a eficiência da operação [...].

Ademais, a violência física acabou por inibir a curiosidade e, assim, a criatividade que é a base para a inventividade e tomada de iniciativa. Os Meninos são vistos como imaturos e por isso reprime-se a manifestação infantil deles. Pode-se, por

consequente, compreender que a família também acaba por reproduzir um sistema opressivo de controle e regulação, do qual socialmente também fazem parte.

Além disso, a violência exercida por Sinhá Vitória, na sua autoridade de mãe, funciona como uma estratégia punitiva, sendo proibido às crianças questionar. A elas só era possível conformar-se e calar-se. Nesse contexto as crianças são ignoradas e isso concorre para marginalização das mesmas.

Gouvêa (2007, p. 10) ressalta que “[...] as punições vividas pelas crianças buscam reproduzir o temor diante das consequências de seus atos. O medo é representado como um sentimento a ser provocado na criança, restringindo seu comportamento”. E é isso que ocorre tal como se pode notar nesse trecho no qual os dois garotos se sentem coagidos: “[...] os dois meninos espiavam os lampiões e adivinhavam casos extraordinários. Não sentiam curiosidade, sentiam medo, e por isso pisavam devagar, receando chamar a atenção das pessoas” (RAMOS, 1997, p. 73/74).

Situações como a descrita acima podem ser identificadas como tentativas de corrigir os defeitos e modelar as condutas, pois era “[...] indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisam ser duros, virar tatus” (RAMOS, 1997, p. 24). E ainda, sem perspectiva de mudança, devido ao contexto sócio econômico no qual estavam inseridos, os dois meninos, à semelhança do pai “[...] quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo” (RAMOS, 1997, p. 38).

Destarte, percebe-se que características atribuídas às crianças como a curiosidade passam a adjetivar negativamente a conduta das mesmas. Gouvêa (2007) argumenta que a espontaneidade infantil adquire um caráter pejorativo, devendo ser corrigida por meio do castigo. Segundo essa autora,



a alegria, o entusiasmo e a autenticidade são vistas como expressão do negativo instinto das crianças.

## O contexto social e as crianças

Há, no romance, a focalização dos garotos em capítulos separados, um intitulado Menino mais novo e, outro, denominado Menino mais velho. Essa organização expressa uma das várias formas como a criança da época era socialmente concebida: um sujeito a-histórico e projetável. Isto é, a ideia de criança enquanto devir, enquanto um ser que se tornaria adulto. Por meio dessas técnicas, o escritor vai tecendo um universo infantil no qual, segundo Kishimoto (1993, p. 96), “[...] as imagens de crianças elaboradas por diversos segmentos da sociedade brasileira são responsáveis pelas percepções coletivas [...]”.

Observa-se, ainda, durante a narrativa o forte desejo do Menino mais novo em ser como o pai quando crescesse. Isso permite compreender que, tal como já mencionamos anteriormente, à criança não era permitido percorrer outro caminho, como se o futuro dela já estivesse traçado e que a ela nada restava a não ser seguir o destino de seu pai: “[...] e precisava crescer, ficar tão grande como Fabiano, matar cabras à mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura” (RAMOS, 1997, p. 52).

Mais uma vez aqui se ratificam o controle e governo dos infantis. A infância, sua educação e disciplinarização, como nos mostra Lira (2008), foram o foco de preocupação central da sociedade a partir da Modernidade. Conforme assevera a autora, a disciplina é empregada com o intuito de corrigir e ensinar o que é permitido ou vedado à criança. Considerando essas questões, e tecendo uma relação entre a realidade ficcional e social, percebe-se a existência de um engendramento subliminar com o intuito de garantir que os pobres continuassem pobres e, dessa forma, a ‘ordem’ fosse mantida.

Além disso, seguindo analisando os capítulos separados para falar dos Meninos evidencia a infância como algo separado do mundo dos adultos. Na obra, também é possível reconhecer que a estrutura social vigente reprime a manifestação da criança enquanto sujeito autônomo. Verifica-se que a diferenciação cada vez mais acentuada que ocorria entre os grupos adultos, segundo o nível de intervenção e domínio da atividade produtiva e intelectual desse grupo e a estratificação das classes sociais na época, também ocorria com as crianças. Os dois Meninos, dadas as suas condições de vida, fazem parte da chamada “Infância ninja”, que

[...] está a margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas vezes fora das casas, muitas sobrevivem nos bueiros, da vida urbana. [...] à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das ‘Tartarugas Ninjas’ (DORNELLES, 2005, p. 72-73).

É possível, ainda, comparar a situação da infância representada no escrito à questão da aridez do ambiente onde “[...] a caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas” (RAMOS, 1997, p. 10). Por meio dos monólogos interiores, o narrador vai decifrando um conceito de criança confundindo-a com a paisagem árida do sertão. Demonstra-se, por conseguinte, que tão inóspita quanto a terra, são as circunstâncias de sobrevivência dessa infância.

O menino mais velho, passada a vertigem que o derrubara, encolhido sobre folhas secas, a cabeça encostada sobre uma raiz, adormecia, acordava. E quando abria os olhos distinguia vagamente um monte próximo, algumas pedras, um carro de bois (RAMOS, 1997, p. 12).

Merece destaque o fato de que, além de apresentar uma infância oprimida, desvalorizada, o romance registra várias passagens nas quais evidencia-se que a criança percebe as situações a sua volta, as compreende e interpreta, tal como

se verifica nos trechos a seguir: “[...] os meninos trocavam impressões cochichando, aflitos com o desaparecimento da cachorra” (RAMOS, 1997, p. 82); além disso “[...] os meninos também se espantavam. No mundo subitamente alargado, viam Fabiano e Sinhá Vitória muito reduzidos, menores que as figuras dos altares” (RAMOS, 1997, p. 74). Um dos Meninos “[...] sentiu-se fraco e desamparado, olhou os braços magros, os dedos finos, pôs-se a fazer no chão desenhos misteriosos” (RAMOS, 1997, p. 61).

Percebe-se, diante dessas descrições, que as crianças têm sua forma própria de se comunicar, perceber e entender o mundo ao seu redor. Elas seriam capazes de expressar suas opiniões e intervir na realidade a qual pertencem, assim como interagir entre si e com os adultos. Podem ser identificados, portanto, como sujeitos socialmente competentes, sendo que entendê-las para além do foco da vitimização pode representar um delineamento de resistência e de situá-las no processo cidadania.

Mais que uma história, apresenta-se na obra, um sistema de significados e práticas ligadas às crianças e à infância, no qual “[...] foram visíveis as modificações nas compreensões, mas também ficaram evidentes as apoderações, as usurpações, as negações [...]” (LIRA, 2007, p. 267). Trata-se de território construído por meio de forças simbólicas, pela linguagem e, nesse caso, por textos numa perspectiva histórica e dialógica. O Menino mais novo e o Menino mais velho são duas crianças nas quais Graciliano Ramos simboliza uma categoria de indivíduos com anseios e inquietações próprias. Por uma lente realista, o leitor toma conhecimento de aspectos que faziam parte da condição infantil retratada na obra. Nesse sentido, e tecendo um paralelo entre a ficção e a vida real, podemos perceber, assim como aponta Lajolo (2009, p. 232) que

[...] a criança que habita romances e poemas é parente muito próxima da criança que, em outdoors vende sabonetes ou planos de saúde, da outra criança que é objeto de recomendações da UNESCO e também daquela outra que inspira pedagogias e puericulturas.

A arte literária, de forma especial, nos convida à sensibilização e a pensarmos com essas pequenas pessoas que estão a nossa volta.

## Considerações finais

Os artefatos culturais, e nesse caso, as manifestações literárias também vão consolidando o que é ‘próprio’ da criança. Assim como as demais áreas do conhecimento, a literatura, a seu modo, captou e apresentou ao mundo um retrato do sujeito infantil, e nesse sentido, colabora para a produção de saberes ‘sobre’ as crianças, mas muito pouco com elas. Refletir sobre a representação infantil inscrita nos textos, nesse caso o literário, remete-nos a compreender como ela é vista nas diferentes práticas sociais e culturais, sendo possível apreender, mesmo com certas limitações, como meninos e meninas vivem e são reconhecidos em determinada época.

Graciliano Ramos, em seu livro *Vidas Secas*, propicia uma reflexão sobre a ideia de infância que predominava na época, ficando isso evidente pela descrição de situações nas quais a sociedade, tal como a natureza inclemente, oprime e estigmatiza o ser infantil. O autor, ao delinear a imagem do Menino mais novo e do Menino mais velho, possibilita o entendimento de que tão seca e desoladora quanto as condições físicas do ambiente é a infância reproduzida nessa obra. Personagens propositalmente abandonados são símbolos do embrutecimento do sujeito infantil decorrente das demandas de um mercado econômico que coisifica as pessoas.

Também se percebe a presença de um jogo de poder que concorre para disciplinamento dos infantis, uma vez que os elementos constitutivos da diegese associam-se complementarmente na representação de uma infância animalizada. Além disso, sustenta, explícita e implicitamente, uma denúncia que exprime o aniquilamento que a criança sofre com “as opressões” sociais, demonstrando que o poder está diluído nas relações sociais e em nome da dominação do capital separa o sujeito daquilo que ele produz e assim também separa o corpo da mente.

A criança, ainda que lhe seja proibido pensar, indagar ou lhe seja privado o direito da curiosidade, interpreta o mundo, as imagens, não apenas as recebe, o que permite reconhecer que os sujeitos infantis são capazes de interpretar e dar sentido aos acontecimentos a sua volta. Assim, são sujeitos marcados por uma identidade distinta do adulto e não inferior a ele.

Meninos e meninas são atores sociais competentes com características próprias, e devem ser valorizados pelo que já são. Nesse sentido, é importante que as crianças sejam consideradas a partir de uma perspectiva cultural e não somente psicológica ou biológica. Reconhecer as características específicas dessa fase da vida é um dos requisitos para a instrumentalização necessária à luta contra as formas de exploração e alienação que asseguram a dominação social, enfrentando os aparelhos de sujeição e forças que submetem a infância. Trata-se de uma busca por possibilidades de resistência, por meio de uma educação imbuída de olhar crítico sobre o mundo que o homem - em todas as suas faixas etárias - cria.

## Referências

ADONIAS, f. *O romance brasileiro de 30*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326> Acesso em: 15 de junho de 2014.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/50778/31639](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/50778/31639). Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

CARVALHO, C. de. O discurso indireto livre em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. *Cadernos da ABF*, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, mar. 2004. Disponível em: [www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm](http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm). Acesso em: 10 de outubro de 2015.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é filosofia da educação?* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELENA, L. *Modernismo brasileiro e vanguarda*. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

- KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. *História da infância no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, L. V. F. de. Os dois meninos: a infância em Vidas Secas. *Revista online do Grupo de Pesquisas e Estudos em Cinema e Literatura*, Marília/SP, v. 1, n. 2, p. 14-17, 2005. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1340>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.
- LIRA, A. C. M. *Infância e brinquedo na história: buscando aproximações*. *Arq Mundi*, Maringá. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da EUM: Infância e práticas educativas, p. 260-268, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12779139/artigo-mudi-uem>. Acesso em: 07 de julho de 2013.
- \_\_\_\_\_. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 317-341, jul./dez., 2008.
- LIRA, A. C. M.; NASCIMENTO, E. C. M. do. *Infância e cultura*. Curitiba: CRV, 2015.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998.
- RAMOS, G. *Vidas Secas*. 72.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SANTOS, C. S. G. A concepção social de infância na obra de Graciliano Ramos. *Investigações* [On Line], Pernambuco, v. 17, n. 1, p. 59-81, janeiro, 2004. Disponível em: [http://revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.17.N.1\\_2004\\_ARTIGOSWEB/CarmenSevilhaSantos\\_A-CONCEPCAO-SOCIAL-DE-INFANCIA\\_N1\\_Art04.pdf](http://revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.17.N.1_2004_ARTIGOSWEB/CarmenSevilhaSantos_A-CONCEPCAO-SOCIAL-DE-INFANCIA_N1_Art04.pdf). Acesso em: 05 de agosto de 2015.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SILVA, M. Entre o poder e o silêncio: uma abordagem sociolinguística em Vidas Secas. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n.1, p. 113-128, março 1998. Disponível em: [www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v19\\_n1\\_1998\\_art\\_07.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_07.pdf). Acesso em: 01 de agosto de 2015.
- TAVARES, H. Ú. da C. *Teoria Literária*. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Alvares, 1969.

**Submissão:** 27 de agosto de 2018

**Aceite:** 22 de dezembro de 2018