

HENRIQUETA LISBOA E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA

HENRIQUETA LISBOA AND THE CHILD AESTHETICS EDUCATION

Carla Francine da Silva Reis¹

Resumo

Henriqueta Lisboa (1901-1985), em toda a sua trajetória literária, expressa dados que nos permitem observar que, mesmo inserida num meio intensamente marcado pelo discurso pedagógico, não privou sua obra infanto-juvenil de relevante qualidade estética. Grande parte de sua concepção estética pode ser melhor compreendida a partir da leitura de sua obra **Convívio Poético** (1955). Deste modo, optamos por analisar neste artigo, não somente a obra citada, consta nele também, uma pequena observação a respeito das cartas enviadas por ela a Mário de Andrade, bem como, uma apreciação de um outro artigo seu denominado **Sobre a Educação estética da criança**. A verificação de todos estes documentos confirma que a autora mostra-se uma intelectual atenta em relação aos danos causados ao gênero infantil em função de sua vinculação ao didatismo.

Palavras-chave: Poesia infantil brasileira. Henriqueta Lisboa. Ensino.

Abstract

Henriqueta Lisboa (1901 – 1985), in all her literary work shows information that allows us to observe that even inserted in an environment sorely marked by the pedagogical speech, she didn't deprive her children and youth work of a relevant aesthetics quality. Most of her aesthetics conception can be better understood from her work "Convívio Poético" (1955) on. In this way we chose to analyze in this article not only the work quoted , it is also included in it a small observation about the letters sent by her to Mário de Andrade as well as an appreciation of another article denominated "Sobre a Educação Estética da Criança." The checking of all these documents confirms that the author shows herself as an attentive intellectual regarding to damages caused to the child gender because of his linking to didacticism.

Keywords: Brazilian Child Poetry, Henriqueta Lisboa, Teaching.

1 A literatura infantil e sua origem pedagógica

O menino poeta (1943) (Rio de Janeiro, Editora Bedeschi), primeira incursão de Henriqueta Lisboa (1901-1985) no campo da literatura infanto-juvenil, possui uma relevância no cenário nacional, que somente pode ser compreendida se levarmos em conta o que de

¹ Mestranda em Literatura e Vida Social pela Unesp/ Assis- SP, bolsista da Fapesp. Graduação em Letras Português/ Inglês pela UENP-CP (2007). Professora efetiva da Rede Básica de Ensino do Estado do Paraná, desde 2009. E-mail: carlinha_francine@hotmail.com

significativo se produzia nesta vertente literária, na década de 1940. Para tanto, é preciso primeiramente retomarmos, ainda que de forma concisa e geral, os acontecimentos responsáveis pelo surgimento desse gênero literário em nosso país ocorridos a partir do final do século XIX. Faz-se necessária também uma análise de como a contribuição estrangeira foi fundamental para o setor educacional brasileiro, tendo em vista que a gênese desta literatura está visceralmente relacionada à concepção educacional que vigorava na Europa durante o período citado.

Toda essa construção de um fenômeno literário poderá ser mais bem compreendida se tivermos por base a noção de sistema apresentada por Antônio Cândido em **Literatura e Sociedade** (1965), já que o conceito criado e difundido pelo crítico focaliza “autor, obra e público”, como três elementos fundamentais na comunicação artística e não restringe sua aplicação à literatura “dita adulta”. Mostra-se também como fonte imprescindível para nossa reflexão a respeito da construção do itinerário da literatura infanto-juvenil brasileira o conhecimento de certo consenso existente por parte de seus principais teóricos no que diz respeito ao surgimento desta.

Entre os escritores que mais se dedicam à reflexão sobre este assunto figuraram em nosso trabalho nomes como o de Leonardo Arroyo (1918- 1986), Regina Zilberman (1948), Lígia Cademartori, Marisa Lajolo (1944), Edmir Perrotti (1945), Maria da Glória Bordini (1945) e Nelly Novaes Coelho (1922).

Leonardo Arroyo na introdução de sua obra de caráter histórico **Literatura Infantil Brasileira** (1965), que se constitui uma referência primordial para a elaboração de vários outros títulos dedicados à descrição da trajetória da literatura infantil brasileira, afirma que o estudo das relações técnico-pedagógicas da literatura infantil têm sofrido alterações no decurso da história:

A conceituação de literatura infantil tem variado muito no espaço e no tempo, tão íntima é a relação, em sua natureza com a pedagogia. E tão imponderáveis são também os critérios constituídos para o estabelecimento de um conceito definitivo que, as mais das vezes, ou geralmente atendem apenas a determinadas implicações históricas, sociais, e, sobretudo, pedagógicas [...]. (ARROYO, 1968, p. 36).

A implicação pedagógica destes livros, também é identificada por Regina Zilberman em **A Literatura Infantil Na Escola** (1981). A autora utiliza-se de uma abordagem sociológica para descrever o percurso de formação deste gênero literário, sua transitoriedade e a estreita relação que ele mantinha com a ideologia dominante ao transmitir seus valores, contribuindo para perpetuá-la no poder. Deste modo, ela informa que os primeiros livros para

crianças foram elaborados no continente europeu, ao final do século 17 e durante o século 18, quando passa a vigorar o conceito de infância:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo das crianças como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou uma nova união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN; 1981, p. 13).

A autora, em parceria com Lygia Cademartori, retoma a narração deste processo ao escrever **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação** (1982). Estas se fundamentam em teóricos como Maria Lypp, Goete Klinberg e Lawrence Stone para descreverem o processo pelo qual passou a família no século XVIII, quando teve início a decadência da aristocracia. Segundo elas, a partir desse período deflagra-se a transformação da concepção de família, que era vigente no período feudal. A partir daí as decisões que antes eram tomadas exclusivamente pelo pai de família e não respeitavam opiniões de mulheres, muito menos dos filhos, passam a ser menos excludentes.

A entidade designada como família moderna é um acontecimento do século das Luzes. Os diferentes historiadores coincidem na afirmação de que foi ao redor de 1750 que se assistiu completamente o processo que principiou no final da Idade Média, com a decadência das linhagens e a desvalorização do parentesco, e culminou com a conformação de uma modalidade familiar unicelular, amante da privacidade e voltada a preservação das ligações afetivas entre pais e filhos. (ZILBERMAN; CADERMATORI, 1982, p. 4-5).

As escritoras afirmam também que o sistema de linhagens e clientela que predominou na Europa durante a Idade Média estava centralizado na preservação de amplas relações de parentesco, tendo como meta a manutenção da propriedade, a transmissão da herança e a supremacia de uma classe aristocrática, proprietária de terras, que ampliava sua dominação por meio da expansão dos vínculos familiares. O casamento era um de seus principais instrumentos, de modo que dele se excluía os laços afetivos. Nos lares não existia nenhuma noção de privacidade ou vontade individual, já que o chefe da família centralizava o todo e defendia seus interesses, o que inviabilizava a solidariedade especial entre os cônjuges, ou gerações:

É no século 17 que passam a acontecer mudanças sensíveis. A centralização do poder em torno a um governo absolutista virá acompanhada do enfraquecimento dos grupos de parentesco, vinculado às grandes propriedades e à aristocracia fundiária. O Estado moderno, no processo de abolição do poder feudal, encontrará na família nuclear seu sustentáculo maior, cabendo-lhe então reforçar e favorecer sua situação e estrutura, assim como sua universalidade. Porém, tendo patrocinado, antes de tudo, o modelo da classe média urbana, vê-se que a mudança aponta para a aliança entre o poder político centralizador e a camada burguesa e capitalista que se lançará à expansão da ideologia familista, fundada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto (entre os esposos, estimulando a instituição do casamento e entre pais e filhos, por estar interessada na harmonia interior do núcleo familiar). (ZILBERMAN; CADERMATORI, 1982, p. 7).

As autoras explicam que com essa valorização dos filhos e diferenciação da infância, a criança foi separada do mundo do adulto e da realidade exterior. Este isolamento atribuiu à escola uma nova significação, assim como possibilitou uma ascensão da Pedagogia, fundamentada nas classes de idade, homogêneas e encadeada, com objetivo de inserir progressivamente as crianças no mundo. No setor proletário este ilhamento da criança visava à manutenção e formação de mão de obra, porém a baixa renda familiar fez com que muitos menores fossem jogados pelos pais no mundo com uma antecedência muito maior do que fora previsto. Ante a isso são criadas as primeiras organizações filantrópicas, que visavam atender às camadas populares, sanando as dificuldades internas da família, exceto as de ordem financeira, servindo como um estímulo para a frequência à escola, que se tornou uma instituição acessível e disponível para acolhimento a todos os componentes do corpo social, mas que servia como propagadora de um ideal:

Se a escola tem esta procedência liberal, procurando universalizar o conhecimento, por outro lado a ênfase na frequência do aluno às aulas tem um papel ideológico bastante compreensível; e está relacionada à sua função de instrumento saneador dos contratos sociais. Seu funcionamento caracteriza-se por inverter simetricamente a atividade materna, na medida, em que lhe cabe reintroduzir a criança na realidade externa. Porém, mesmo assim, exerce uma tarefa feminina, uma vez que atua como mediadora entre o mundo interior e o pequeno na sociedade. Por sua vez, esta última só aparece ao estudante de modo indireto, via livros didáticos, laboratórios, conferências, mapas, dando-lhe ainda a convivência social apenas entre garotos, e não com adultos. É, pois, outra modalidade de clausura, que também reforça o estado pueril e a ausência do conjunto da sociedade. (ZILBERMAN; CADERMATORI, 1982, p. 10).

O padrão de família proposto pela burguesia veio acompanhado por essa nova proposta de ensino, difundida por meio da utilização de um único modelo pedagógico que lhe possibilitava a realização de seu objetivo ao preparar seus filhos para os altos escalões da sociedade, destinando a mão de obra à camada proletária. Nesta proposta a literatura foi

reduzida a um mero instrumento, para apregoamento de seus valores, pois os textos privilegiavam a função educativa em detrimento da literária.

Um exemplo desta utilização de obras para propagação de ideologia pode ser observado no incentivo dado à leitura de contos de fadas, pois, por meio deles a dominação burguesa possibilitava aos interlocutores uma forma de identificação com as personagens das narrativas, que não conseguiam por seus próprios meios reverterem a situação de injustiça, permanecendo conformadas com seus estado de penúria e esperando a ação sobrenatural para que a situação pudesse ser revertida. Desta forma, a exploração da fantasia que já se apresentava como componente indispensável no texto dirigido à criança era ainda mais incentivada por seu nítido sentido compensatório. As autoras destacam ainda a desigualdade entre os comunicadores, a unilateralidade do processo e a imposição da superioridade do adulto como fatores que interferiram no campo da escrita, pois atribuíam à obra um campo limitado de criação, que revela a “circunscrição ideológica” da literatura infantil.

Marisa Lajolo em parceria com a autora, já citada, Regina Zilberman, publica obra **Literatura infantil brasileira: história e histórias** (1984). Há neste livro, assim como nos outros já por nós mencionados, uma grande descrição da forma como a escola em parceria com a família trabalhou a favor da “solidificação política e ideológica da burguesia”. Nele as escritoras chamam a atenção para as grandes consequências impingidas ao gênero em decorrência dessa função formadora que lhe foi imposta:

A literatura infantil traz marcas inequívocas desse período. Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade do classicismo francês, sua difusão aconteceu na Inglaterra, país, que de potência comercial e marítima, salta para a industrialização, porque tem acesso às matérias-primas necessárias (carvão, existente nas ilhas britânicas, e algodão, importado das colônias americanas), conta com um mercado consumidor em expansão na Europa e no Novo Mundo e dispõe da marinha mais respeitada da época. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Os recursos tecnológicos surgidos no decorrer desse período, em função da industrialização crescente, impulsionaram o crescimento e a modernização desta sociedade. Diante deste contexto a literatura infantil assumiu, desde o começo, “a condição de mercadoria”. Esta era, por sua vez, dependente da capacidade de leitura das crianças, que somente estariam aptas à realização desta atividade após terem passado pelo “crivo da escola”. Havia, portanto, uma relação de dependência entre as obras e a instituição escolar:

Os laços entre a literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem sabe promover e estimular como condição de viabilizar a sua própria circulação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Uma vez observada a relação existente entre pedagogia e arte, que remonta ao surgimento da literatura infanto-juvenil na sociedade europeia, interessa-nos ainda focalizar no próximo tópico o surgimento e o desenvolvimento deste gênero em nosso país, levando em consideração o caráter utilitário inerente à destinação pedagógica de diversas obras, que fez com que estas possuíssem características que são próprias da produção industrial, por serem destinadas a um mercado específico, cujas peculiaridades precisavam respeitar e incentivar, com intuito de manter ou ampliar seu público consumidor.

2 O surgimento do gênero no Brasil

Edmir Perrotti, em **O texto sedutor na literatura infantil** (1986), faz menção à expressão “condição colonial”, termo utilizado por Alfredo Bosi em **História Concisa da Literatura Brasileira** (1970), para demarcar todo período de nossa história compreendido entre o Descobrimento e a Independência.

De acordo com Perrotti, essa “condição colonial” interferiu fortemente na produção da literatura destinada às crianças e jovens de nosso país, que viviam política e culturalmente dependentes de Portugal e dos modelos culturais da França. No âmbito da literatura infantil, não havia interesse na valorização de nossa tradição oral e somente a Metrópole era reconhecida como uma fonte confiável na elaboração de material escrito. O reflexo dessa influência perdurou até o início do século XX, quando uma reação nacionalista tomou corpo e o Brasil começou a produzir livros infantis. A partir de então, um movimento que buscava chamar a atenção de autores e leitores à contemplação do país, no sentido de valorizar o local e tornar as obras mais atraentes, preocupou-se em abrigar a linguagem destes textos que vinham de fora. Estas alterações pelas quais passaram diversas obras não solucionaram o problema da inexistência de diálogo entre esse público leitor e a obra. A plena interação entre estes elementos tornou-se possível somente com a publicação da obra lobatiana, que trazia consigo uma concepção de infância, propiciando a leitura de obras abertas à fantasia, ao diálogo com leitor e a valorização de nossa cultura, conforme explicita o autor:

Ocorre que uma literatura brasileira para crianças e jovens não existirá antes da década de 20. Ela só se iniciará, na verdade com Lobato, conforme atestam referências históricas, até hoje disponíveis – e que são muitas. Até então, o que possuíamos eram “leituras escolares”, de feição nitidamente didática e, ainda assim, segundo Leonardo Arroyo, em número extremamente escasso[...] A literatura que nossas crianças leram até então ou bem era constituída por textos portugueses especialmente feitos para essa faixa de público, ou por textos não infantis como os Lusíadas, de Camões, ou, ainda - e esses eram a maioria - por textos traduzidos que nos chegavam via Portugal, já adaptados ou não. [...] A geração seguinte, todavia, “beneficiou-se da explosão que se chamou Monteiro Lobato, o homem que literalmente deu corpo real a nossa literatura infantil”. (PERROTTI, 1986, p. 57-58).

Para o autor, escritores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Júlia Lopes de Almeida, podem ser agrupados na área da chamada “moral e cívica”, ou seja, no campo de “literatura escolar”, constantemente relacionada às intenções didáticas. O crítico também qualifica os livros de Figueiredo Pimentel, **Contos da Carochinha** (1894), **Histórias da Avozinha** e as **Histórias da Baratinha** (1896), como compilações de contos clássicos europeus, alegando que:

[...] Apesar de ter sido o iniciador de um trabalho propriamente literário e não mais didático na área do livro para crianças no Brasil, Figueiredo Pimentel não criou uma literatura brasileira nos moldes que o romantismo havia criado no campo da literatura para adultos. Restringiu-se a adaptações, ao abasileiramento da linguagem dos contos clássicos que até então circulavam entre nós, vindos de Portugal. (PERROTTI, 1986, p. 58).

O escritor informa ainda que estas adaptações de Pimentel traziam uma concepção de literatura, que pode ser identificada no subtítulo dos **Contos da Carochinha**: “Contos populares morais e proveitosos de vários países”. Para ele, esta concepção foi prejudicial às obras:

Assim, ainda que iniciando um movimento editorial que mais tarde propiciaria o aparecimento de um Lobato, Pimentel explicitava com tal referência a concepção utilitária que estaria na base da criação de uma literatura para crianças jovens no Brasil, tal como ocorrera na Europa. Se com Figueiredo Pimentel a literatura começa a desvincular-se da “literatura escolar”, por não visar exclusivamente o público escolar, ainda assim ela não abandona postura utilitária, privilegiada pela “literatura escolar”. (PERROTTI, 1986, p. 58).

Desta forma, o circuito de literatura expandiu fundamentando-se no princípio de eficácia. Por este motivo, parece difícil, até Lobato, estabelecer-se uma nítida separação entre o que seria literatura escolar e literatura para crianças e jovens. Diante de uma atitude social generalizada que concebia a literatura para crianças como “instrumento de formação”, passa a vigorar no Brasil o utilitarismo, conforme explicita o crítico:

A concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria, portanto, a concepção utilitarista já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela “condição colonial”. Em outras palavras, como faltasse no Brasil material de literatura para crianças, a “literatura escolar” funcionou enquanto modelo para o que seria essa literatura. E de tal forma que, quando do aparecimento de uma publicação como os contos da Carochinha, não mais destinados especificamente à escola, estes apresentam-se como “morais e proveitos”, ou seja, como leitura de caráter sobretudo utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 59).

Esta “literatura escolar” serviu-se do literário com intuito de atender a outras finalidades, contudo, de acordo com Perrotti, não seria este o problema maior. Para ele, o erro maior residiria no fato de misturar-se a literatura propriamente dita ao didatismo, já que este contaminaria a área especificamente artística, contribuindo para a difusão dessa concepção herdada da Europa, por meio das traduções de livros portugueses, segundo a qual toda literatura para crianças deveria primar pelo utilitarismo, conforme explica o crítico:

Assim o Brasil foi o campo fértil para a expansão desse ideal literário. A “condição colonial” criava ambiente propício para a assimilação do conceito utilitário da literatura para crianças, para a mesclagem da literatura à pedagogia, para o seu alargamento entre nós. A herança colonial traduzia-se por um atraso generalizado em todos os níveis. Necessitávamos ultrapassar a pobreza em que vivíamos- e vivemos. Daí, no esforço de construção nacional, todos os recursos parecem válidos no sentido de fazer da criança e do jovem os elementos que no futuro garantirão a grandeza do país. (PERROTTI, 1986, p. 59).

Este anseio nacionalista é identificado nos livros de Olavo Bilac (1865- 1918) e Julia Lopes de Almeida (1862-1934). Nestes também perdura a valorização da moral e do civismo. Toda esta atitude de propagação de valores atinge os mais diversos escritores, pois, conforme Perrotti, por meio da brasilidade estes tentavam impor aos pequenos leitores o dever de zelarem no futuro pela Pátria. Desta maneira, “[...] o próprio Lobato é atingido por essa preocupação ainda que a obra consiga superar, nos textos propriamente literários, o didatismo pragmático presente em seus antecessores.” (PERROTTI, 1986, p. 60).

Diante de toda essa narração feita pelo crítico, podemos perceber que, se o exemplo de Lobato não conseguiu sobrepor totalmente o modelo utilitário, ele pelo menos representou uma cisão com o modelo dominante, que permitiu a outros escritores, como por exemplo, Henriqueta Lisboa, uma possível continuidade da concepção de literatura proposta por ele, já que, segundo o autor:

[...] a obra de Lobato pronunciaria uma nova tendência na literatura brasileira para crianças e jovens. A partir dela uma nova tendência para literatura começa a emergir e alguns dos mais lúcidos educadores brasileiros, juntamente com artistas e críticos, tentaram expressá-la em alguns trabalhos. Entre eles, Fernando de Azevedo,

Lourenço Filho, Lúcia Miguel Pereira e Cecília Meireles[...] (PERROTTI, 1986, p. 69).

Dentre estes nomes citados, interessa-nos mencionar o papel desempenhado por Lourenço Filho (1897-1970), não somente pelo fato de ser contemporâneo a nossa escritora, mas também por de ter escrito, a pedido da Academia Brasileira de Letras, no mesmo ano em que Henriqueta Lisboa publicou obra **O menino poeta**, um relatório sobre literatura brasileira para crianças e jovens.

A autoria deste documento nos permite perceber que ele e a poetisa, aparentemente, partilhavam da mesma concepção de literatura infanto-juvenil. Pois, de acordo com o crítico, o intelectual afirmou em seu parecer que tanto a obra que será lida por um público adulto como aquela destinada à criança deveria apresentar-se como “objeto de contemplação”, ou de função estética, para o deleite do espírito, fonte de sugestão, recreação, ou evasão e catarsis.” (PERROTTI, 1986, p. 71)²

Esta função estética é um dos pontos comentados por Henriqueta Lisboa em seu artigo denominado **Sobre a educação esthetica da creança**. Neste a autora justifica que “o problema da educação estética da criança” reside no fato de esta ser relegada a um plano inferior. Fundamentando-se nos estudos por Marcel Braunschvig³ (1876-1953), a escritora supõe que a criança traga consigo “o gérmen dos pendores artísticos” e que possua asas para o voo da imaginação”, o que exigiria do educador a posse das mesmas aptidões para a beleza estética, porém, esta adverte que a dificuldade maior residiria na inexistência desta habilidade por parte do educador:

Ora, isto é supor, a priori que a pessoa encarregada de educar a creança seja dotada das mesmas aptidões para a beleza esthetica, o que nem sempre acontece, sobretudo entre nós, país em formação, deficiente das tradições de arte e onde a indiferença pelos escassos museus e pelas manifestações do espírito creador dispensa comentários. ((LISBOA, [19 --], p. 01).

Esta também questiona a afirmação de Braunschvig, segundo a qual a criança deve ter sua emoção despertada em presença de obras de arte, sem nunca ter recebido nenhum tipo de conhecimento técnico, pois para ela a curiosidade infantil não estará plenamente satisfeita se

²Não há referência completa ao texto de Lourenço Filho na obra de Edmir Perrotti. Consideramos que, se esta constasse no livro, seria expressa da seguinte forma: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. Revista Brasileira (ABL), v. 7, n. 3, p. 146-169, 1943.

³Autor de L'Art et l'Enfant: Essaisurl'EducationEsthetique (1907), (Toulouse/Paris: ÉdouardPrivat/Henri Didier, 1907).Acesso em: 02/ out. 2013.

receber algumas sucintas informações sobre a vida dos artistas e a filiação das escolas. Para a autora, a criança exigirá muitas vezes explicações mais detalhadas, que só podem, aliás, ampliar o espírito crítico. (LISBOA, [19 --], p. 01)

Henriqueta Lisboa também discorda de outra afirmação do autor citado, segundo a qual, nem todas as crianças são dotadas de sensibilidade artística. Para respaldar sua oposição a este argumento, ela faz menção ao livro **Motivos de Proteo** (1909), publicado por José Henrique Rodó (1872-1917), ao afirmar que “há vocações tardias, acordadas subitamente por um “hecho provocador”⁴.

Por fim, a autora insiste na importância da educação estética e explicita sua discordância em relação a obra **L'imagination de l'enfant** (s/d), escrita pelo filósofo francês especialista em estética Etienne Souriau (1892-1979)⁵, ao afirmar que:

Não me parece que ele tenha razão. Em primeiro lugar, porque toda verdadeira vocação, seja artística, religiosa, científica ou guerreira, vence, pelo entusiasmo e pela paixão, obstáculos inacreditáveis, assim como sóe aparecer em meios completamente inacessíveis a qualquer influencia. Em segundo lugar, porque a própria vocação artística, muitas vezes surge somente após um grande abalo moral, como um derivativo do sofrimento, outras, só se accende no coração humano ao calor de um sentimento de amor, ou ao contato de uma impressão de beleza inesperada (LISBOA, [19 --], p. 01).

A autora revela estar ciente de que a educação estética não tem por objetivo a formação de artistas, mas alega que a educação artística pode proporcionar ao ser humano as “alegrias da beleza, que são puras e inolvidáveis”. Esta acrescenta que ela deve ser acompanhada de perto pelo aperfeiçoamento das qualidades morais como também pelos progressos intelectuais, aos quais compete equilibrar e auto criticar a imaginação criadora ou interpretativa.

A esteticidade da obra é uma das questões sobre a qual Henriqueta se debruça, durante toda sua vida. A admiração por esta temática é revelada em uma das correspondências enviadas a Mário de Andrade. Na data de 28 de maio de 1943 a autora relata a sua recusa em relação à possibilidade de abordar a obra **O menino poeta**, em uma conferência que estava

⁴ Não conta no artigo referência bibliográfica da obra escrita por José Henrique Rodó.

⁵ De acordo com o site http://www.crsp.org.br/linha/default.aspx?id_ano=106: O francês Etienne Souriau mudou-se para o Brasil, ao ser convidado por Anísio Teixeira para compor o grupo de professores contratados para trabalhar na Universidade do Distrito Federal, foi responsável pelo Curso de Psicologia, Sociologia e Filosofia do sentimento e das atividades artísticas” e pelo curso de “Psicologia do Trabalho”- acesso em 01/11/2013.

por proferir. Nesta carta ela faz menção à obra **Educação Estética do homem** (1795), escrita pelo dramaturgo alemão Friederich Schiller (1759-1805)⁶:

[...] Diante desse livro poderosos que é a Educação estética do homem – de Schiller, que acabo de ler e que me revelou desejosos horizontes (creio que as ideias que recebemos são as que coincidem conosco e que nós não tínhamos força para desenraizar nem capacidade para dirigir) penso loucamente na renovação do mundo pela beleza! Que cousa maravilhosa, passar o mundo da vida dos sentidos para a vida moral através da educação estética! (LISBOA, [19 --], p. 01).

A discussão a respeito da relação existente entre poesia e estética também constitui-se como um ponto fulcral no livro **Convívio Poético** (1955), obra dividida em duas partes, que apresenta 29 ensaios, nos quais Henriqueta Lisboa revela seu empenho pela pesquisa, por meio das referências que faz a Novalis, pseudônimo de Georg Philipp Friedrich Frieherr (1772-1801), Carlos Bousoño (1923), KalrVossler (1872-1949) , Aristóteles (384 - 322 a.C), Amado Alonso (1896-1952), Johannes Pfeiffer (1916- 1994), Jacques Maritain (1882-1973) , T.S. Eliot (1888-1965), Manuel Bandeira (1886- 1968), Charles Baudelaire (1821-1867), Benedetto Croce (1866- 1952), Michel Eyquem de Montaigne (1533- 1592), Henri Bremond (1865-1933), Johann W. Goethe (1749- 1832), Mario de Andrade (1893-1945), Fernando Pessoa (1888-1935), Eduardo Gonzáles Lanuza (1900-1984), André Breton (1986-1966), Charles Baudelaire (1821-1967), Stéphane Mallarmé (1842-1898), Edgar Allan Poe (1809-1849), Charles Bally (1865-1947).

Nesta obra é possível identificar certas concepções defendidas pela escritora a respeito do gênero lírico e como ela procurava definir sua poesia com base nestes princípios. Diante dos interessantes apontamentos feitos por ela no tocante a este assunto, optamos por elencar algumas de suas conclusões apresentadas, nos quinze ensaios que constituem a primeira parte deste livro. Pretendemos destacar aspectos concernentes à essência da poesia, algumas de suas características, sua relação com a didática, condições, conteúdo e o que seria por ela considerado “poesia pura”. Iniciamos nossa análise destacando, dentre outros ensaios do livro citado, o terceiro que é denominado “Conceito de poesia”; o sexto intitulado “Poesia, beleza, estética”; o oitavo chamado “Poesia e didática” e o décimo quinto denominado “Infância e poesia”.

⁶**Educação Estética do homem** (1974), obra que consiste em duas cartas escritas pelo dramaturgo alemão Friederich Schiller(1759-1805)

Em “Conceito de Poesia” a autora observa que alguns preceitos referentes a concepção de poesia do século XVIII subsistem no século XX. Segundo ela, estes conceitos resultam em um problema, do qual pode-se destacar seis atitudes:

Primeira atitude: diz respeito ao racionalista, aquele que busca na poesia um sentido lógico, elementos intelectivos que expliquem cruamente, sem percepção da sua natureza inefável, fugindo a toda análise;

Segunda atitude: É relativa ao hedonista, aquele que deseja encontrar na poesia um motivo de deleite para os sentidos e para o espírito, sem atribuir importância a metafísica;

Terceira atitude: Presta-se ao romântico, confere importância apenas ao que a poesia contém de sentimento, sem condicioná-la a outros delicados requisitos de sensibilidade e exatidão;

Quarta atitude: Refere-se ao utilitarista, almeja para a poesia um interesse imediato, “uma finalidade que não a da própria essência poética, e imagina a arte social como se ela já não fosse social por si mesma.” (LISBOA, 1955, p. 23);

Quinta atitude: Diz respeito ao abstracionista ou puristas, em oposição à anterior, espera que a poesia seja exclusivamente estética, limitada pela depuração excessiva de um ato vital, a condição humana do poeta;

Sexta atitude: É qualificada pela poetisa como uma prática ideal, pelo fato de colher de todas as outras cinco posturas mencionadas o que possuem de complementar; eximindo-as, ao mesmo passo, de seus elementos desintegradores. “Esta postura imparcial e completa, é peculiar ao que nasce marcado de intuição para a arte e sabe exercê-la a par de certo espírito crítico, passível de desenvolvimento.” (LISBOA, 1955, p. 23).

Nesta mesma perspectiva, a ensaísta declara ser a intuição o primeiro passo para o reconhecimento do poema, mas adverte que esta não basta quando está isolada do auxílio intelectual e do auxílio moral, pois o poema “não é apenas artefato, nem conjunto de sons articulados, não resulta exclusivamente da experiência do autor, ou do leitor, nem mesmo da experiência coletiva, mas é súpula e síntese destas vivências e representações”, (LISBOA, 1955, p. 23).

Ainda nesta obra, a autora focaliza novamente o critério estético no ensaio “Poesia, beleza, estética”, afirmando que não existe poema sem beleza e que “a beleza da poesia é inerente à poesia mesma”, à sua autenticidade, ao belo de que se sustenta interiormente o poeta, àquela essência enigmática que o impulsiona para a obra de arte. Para a escritora, a perfeição está vinculada ao critério estético subjetivo, assim como ao contato existencial que a torna humana e, por este motivo, vulnerável, já que:

o juízo estético, evidentemente, não é o mesmo para todos os seres e, dentro do mesmo ser, sofre a influência do temperamento, da constituição da sensibilidade, da formação do caráter, está condicionada à cultura e à civilização, varia de acordo com as circunstâncias e o tempo. (LISBOA, 1955, p. 41).

A poetisa estende-se também à questão do ensino no ensaio “Poesia e didática”. Neste a escritora adverte que a poesia didática deixa de ser poesia por ter uma finalidade que não se enquadra no jogo poético de expressão ou representação, visto que ela não possui caráter ancilar por ter dignidade própria:

Poderá ensinar, porém acidentalmente, desde que o elemento lírico se sobreleve ao enunciado filosófico ou científico e a noção, a descrição e a narração a serem comunicadas se transfigurem ao calor da emotividade do poeta. Este tem uma função, acima de qualquer solicitação exterior, ditada pela própria consciência artístico-humana, função a que chamarei inefável, destinada a interpretar através do poder intuitivo, pela sociedade e para ela, segredos a que a ciência e a filosofia não atingem. Sucede as vezes que, por necessidade, profunda e acréscimo de vocação tem o poeta algum vaticínio a comunicar, algum apostolado a exercer; se ele o realiza com pureza e verdade, sem compromisso da obra de arte, finalidade primeira, tanto melhor. Mas a arte é por si mesma fenômeno social, por isso que deixará de existir se não participar da vida integral. (LISBOA, 1955, p. 58).

A autora admite que arte, assim como a vida, pode ensinar, mas ressalta que esta aprendizagem advém de modo implícito, possivelmente de forma melhor daquela ocorrida na escola e que a poesia tem potencial educativo, um “poder maior do que o instrumentativo, exatamente quando se alheia de interesses didáticos”. (LISBOA, 1955, p. 60)

Sob o título “Infância e poesia” Henriqueta Lisboa apresenta já nas primeiras linhas desse ensaio algumas definições muito relevantes no âmbito da literatura infanto-juvenil, principalmente se considerarmos que muitos títulos contemporâneos à edição desta obra da autora refletiam a tendência pedagógica dominante, expressando certo paradigma moral, fundamentado no utilitarismo, patriotismo e nos demais conceitos de ensino próprios aquele contexto, bastante diverso do atual e da concepção de literatura que existe hoje, conforme testificam suas afirmações:

Fala-se em poesia infantil. Porém não há poesia com destinatário. Assim como não há um céu especial para crianças, tempestades especiais, mares, florestas para cada classe se seres humanos, fogo, terra, água e ar diferentes para cada criatura, ciência diferente, Deus diferente. (LISBOA, 1955, p. 87).

A autora parece acreditar que a poesia é capaz de cativar a todos e que todos os possíveis entraves não são nada perto do prazer que ela desperta nos mais diversos leitores:

Como todas as grandes coisas verdadeiras a, a poesia é uma só. Uma só cousa-vasta, profunda, total. Que subsiste através dos rótulos, desconhece divisões, emerge de departamentos e escolhas. Que não se atém à capacidade ou incapacidade de apreensão alheia, nem sequer a necessidades outras que não a sua própria necessidade de existir. O que há e nos confunde, às vezes em relação às cousas únicas, como a poesia, são circunstâncias fora de toda essencialidade, serviços distrações, perigos, obtusidades e prognósticos. (LISBOA, 1955, p. 87-88).

Henriqueta Lisboa não ignora a influência dos estigmas de seu tempo: as intenções didáticas, morais, nas obras destinadas ao público infantil:

[...] Se a poesia da infância fosse o trigo e visse o joio de mistura, seria então o caso de dizer-se: “Deixai crescer a cizânia até a colheita!” Nesse momento é que intervém o educador, com seus cabedais psicológicos, para tomar o material que o interessa; nesse momento, é que surge o moralista (muitas vezes o próprio poeta) para lançar às chamas o mau elemento; e chega o crítico para catalogar, distinguir, traçar limites: poesia maior ou menor, social ou individualista, interessada ou pura. (LISBOA, 1955, p. 88).

Ainda que em todos estes tipos de poesia arrolados por ela exista alguma poesia, a autora adverte o leitor:

Apesar da lucidez que o deve orientar, o artista não pode forjar o próprio temperamento; nem assumir compromissos pela sua poesia, a menos que o estado de iluminação já o tenha atingido o ápice, e o ato de escrever seja apenas a consumação do já elaborado no cérebro e na carne. A poesia é como, na ordem do reino vegetal, a planta; não lhe é dado cantar a flor, porém, sim florescer. E há coincidências miraculosas. Acontece que o poeta, em certa hora de sua vida, diante de uma felicidade inesperada, de uma deliciosa recordação, sente-se como criança; e também pode acontecer que, na reação contra alguma tremenda realidade ele queira recuperar, pela força do pensamento reflexivo, a ingenuidade de outrora. Entregamos, então, o mais puro de sua alma, a poesia sem mácula, tenra como a própria infância, propícia aos pequeninos seres. (LISBOA, 1955, p. 88-89).

A escritora dá continuidade a sua definição de poesia, expressando sua consciência enquanto professora, poeta, crítica e ensaísta. A defesa por certas concepções a respeito do gênero lírico que fundamentam sua poesia são ainda mais ratificados na seguinte afirmação:

Pela educação de hoje, o poeta de amanhã poderá vir a ser o poeta das crianças: se o reino poético infantil for puro e livre, aumentam as probabilidades do aparecimento de uma poesia em que a dignidade e a graça se completem. A seiva que alimenta as razies circulará nas fontes vindouras. Quase todos os teóricos da arte aproximam a poesia de um como estado de infância. De fato, que numerosos acordos na psicologia comparada do poeta e da criança! Reagem ambos contra o insolúvel por meio de metáforas. Em ambos, uma divinatória intuição compensa as deficiências do conhecimento. Chegam a perscrutar a ciência pela imaginação. Vivem pela imaginação. (LISBOA, 1955, p. 90).

Ao compararmos artigo o artigo “**Sobre a educação esthetica da creança**” (s/d), as correspondências nas quais Henriqueta Lisboa revela a sua admiração pela obra a **Educação Estética do Homem** (1795), de Friederich Schiller (1759-1805) e os ensaios da obra **Convívio Poético** (1955), chegamos à conclusão de que estes registram sua atenção em relação aos danos causados ao gênero infantil em função de sua vinculação ao didatismo, contudo, a autora não recebeu o merecido reconhecimento à sua produção nos debates literários de seu tempo, este descaso que advinha principalmente por parte da crítica especializada não perdurou durante toda a sua trajetória literária, que foi também marcada por prêmios. Ainda hoje, o seu reconhecimento está em processo de expansão.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1965.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984. (Série Fundamentos, 5)

LISBOA, Henriqueta. **Convívio poético**. Imprensa oficial, 1955.

_____. **O menino poeta**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

_____. Sobre a educação estética da criança. **Revista da Semana**. Rio de Janeiro, s/d. 01 fl.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SOUZA, SOUZA, Eneida Maria de (Org.). **Correspondência Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa**. São Paulo: Peirópolis/Edusp, 2010.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.