

BETINA HILLESHEIM

Tese

**ENTRE A LITERATURA E O INFANTIL:
UMA INFÂNCIA**

**PORTO ALEGRE
2006**

BETINA HILLESHEIM

**ENTRE A LITERATURA E O INFANTIL:
UMA INFÂNCIA**

Tese de Doutorado em Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Faculdade de Psicologia

Orientadora: Professora Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi

Porto Alegre

2006

H652e Hillesheim, Betina

Entre a literatura e o infantil : uma infância / Betina Hillesheim. - 2006.
135 f.

Orientadora: Neuza Maria de Fátima Guareschi.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2006.

Bibliografia.

1. Literatura infanto-juvenil brasileira – Aspectos psicológicos. 2. Psicologia social. 3. Simbolismo (Literatura). 4. Infância na literatura I. Guareschi, Neuza Maria de Fátima. II. Título.

CDD 155.4

BANCA EXAMINADORA

Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi (PUCRS) - Orientadora

Dra. Regina Zilberman (PUCRS)

Dr. Ricardo Timm de Souza (PUCRS)

Dra. Sandra Mara Corazza (UFRGS)

Dra. Sandra Djambolakdjian Torossian (UNISINOS)

À Sofia e Amanda, que viajam
por Terras Encantadas, (re)fazendo o
percurso desta Tese.

AGRADECIMENTOS

Se o pensar se faz em bando, uma tese é povoada por encontros. Assim, este trabalho é uma obra coletiva, pontuada por muitas pessoas e instituições. Agradeço, portanto:

- à Prof.^a Dr.^a Neuza Maria Guareschi;
- à UNISC e colegas de departamento;
- à CAPES;
- aos/às professores/as e colegas da PUCRS;
- aos professores que participaram de minha banca de qualificação, Dr.^a Sandra Mara Corazza, Dr.^a Maria Cristina Poli e Dr. Carlos Skliar;
- à Prof.^a Vera da Costa Somavilla e às alunas Lutiane de Lara e Gisele Dhein;
- às colegas Patrícia Flores de Medeiros, Lílian Cruz e Anita Bernardes;
- aos meus pais, Pedro Gastão e Cleonice;
- ao Cássio, Sofia e Amanda.

Certamente não estão todos/as nomeados neste espaço, mas gostaria que se sentissem incluídos/as todos/as aqueles/as que conviveram comigo nestes anos, partilhando a vida. Afinal, é disto que se trata aqui.

Ele puxou a tampa da lata com mão direita e o curió começou a cantar.

- Tem passarinho aí dentro... puxa vida, como é que ele não morre?

- Não morre porque não tem passarinho aqui dentro. É só o canto dele. Eu trago para me distrair porque não posso trazer a gaiola aqui pra praça.

(...)

- Claro que o senhor é mágico. Como pode uma pessoa guardar canto de curió dentro de uma lata?

- Engano seu – disse Seu Pantaleão. – Dentro da lata não tem canto de curió. O curió está dentro de cada um. Basta alguém se concentrar num curió que pode ouvir o seu canto; basta se concentrar numa árvore para sentir seu aroma e o vento balançando suas folhas. O curió é o coração das pessoas. A lata é só o disfarce.

- Ah bom – disse Tonho.

- Mas se você quer saber de uma mágica maravilhosa, basta olhar em volta. A maior mágica que existe é a vida.

(CAPARELLI, Sérgio. Os meninos da rua da praia).

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos?

Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

(SARAMAGO, José. A maior flor do mundo).

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender as articulações entre a literatura infantil e a infância, a partir da literatura infantil brasileira contemporânea. Para isto, problematiza-se a adjetivação infantil e seu entrelaçamento com um projeto pedagógico para a infância, o que lhe confere um estatuto menor como literatura. Entretanto, busca-se a inversão do termo menor, dimensionando-o não como inferioridade, mas como potência e possibilidade de resistência. Deste modo, procede-se a análise de alguns livros infantis, buscando apontar a ambigüidade desta produção literária: por um lado, investimento dos saberes-poderes modernos sobre a infância; por outro, invenção de novos mundos. Para essa discussão, este trabalho pautou-se especialmente em Foucault, Deleuze e Guattari, com o propósito de refletir sobre as complexas relações entre os projetos pedagógico e estético presentes na literatura infantil e de que modo a mesma delinea a infância. Portanto, a partir dos discursos sobre o infantil, volta-se para a produção de modos de existência, isto é, para as práticas que permitem ver, falar e viver a infância de determinadas formas, construindo modos de ser e estar no mundo.

Palavras chave: infância, literatura infantil, psicologia social.

ABSTRACT

This research aims at understanding the articulations between children literature and childhood, considering contemporary Brazilian children literature. For this purpose, children adjectives and its intertwining with a pedagogical project for childhood have been problematized, which gives it a lesser position as literature. However, the inversion of the term “lesser” has been sought, not by dimensioning it as inferiority, but as potency and possibility of resistance. Analyses of some children books have been performed to point out the ambiguity of that literary production: on the one hand, investments of modern knowledge-power on childhood; on the other hand, invention of new worlds. For this discussion, this work has especially relied on studies by Foucault, Deleuze and Guattari, aiming at reflecting about the complex relationships between the pedagogical and esthetical projects that are present in children literature, and how they have delineated childhood. From the discourses about children, the production of modes of existence have been considered, i.e., practices that enable us to see, talk about, and live childhood in certain ways, thus building manners of being in the world.

Key words: childhood, literature children, social psychology.

SUMÁRIO

PELOS (DES)CAMINHOS DE UMA LITERATURA MENOR	p. 10
1 AREIAS QUE SE MOVEM: O INFANTIL NA LITERATURA, UMA LITERATURA INFANTIL	p. 32
1.1 Um país se faz com homens e livros... ..	p.34
2 TRAÇOS DO INFANTIL	p. 54
2.1 O pêndulo oscila: da folha branca às cinturas apertadas	p. 56
2.2 A infância casa com o diabo	p. 63
2.3 Uma pausa... ..	p. 69
3 UM DIA O DOMESTICAREMOS EM HUMANO	p. 71
3.1 Beijos que transformam	p. 77
3.2 Variações sobre um mesmo tema... ..	p. 84
3.3 Do avesso se faz direito	p. 89
4 ELE É ESFORÇADO E COOPERA	p. 96
4.1 Um adulto em ponto pequeno	p. 98
4.2 Sobre a imprevisibilidade	p. 105
4.3 Algumas considerações	p. 110
5. TRAÇOS QUE SE DESFAZEM	p. 112
5.1 À maneira de Tecelina: voltar e retercer	p. 122
6 PÓS-ESCRITO	p. 126
7 REFERÊNCIAS	p. 129

PELOS (DES)CAMINHOS DE UMA LITERATURA MENOR

Uma tese sobre literatura infantil brasileira e infância. Como apresentá-la? Como escolher um início, um ponto fundamental, a partir do qual posso afirmar que esta investigação se derivou? Nesta dúvida, ocorre-me uma anedota irlandesa relatada por Bauman (2004), na qual um turista entra no táxi e pergunta ao motorista: como se vai para Dublin? O taxista vira-se e responde: se eu fosse a Dublin, não partiria daqui.

Ora, a resposta do motorista é um contra-senso, pois nem o turista, nem eu, temos outra escolha. Só podemos partir do ponto em que estamos. Partir de outro lugar - talvez mais próximo, talvez menos tortuoso, talvez com menos tráfego – não é uma opção possível. E assim, recorro à literatura infantil para começar: lembro-me de Tecelina, uma velhinha que *tece do avesso e parece criança*, que se perde, assim como eu, para contar sua história, pois esta se entrelaça com a história de seus pais, seus avós, bisavós, com as crianças que a cercam, com os novelos que usa para tecer, “(...) porque história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova” (SOUZA, 2002, p.4). E, diante da impossibilidade de achar um início, ela conclui: “toda história começa do princípio, mesmo que o princípio seja o fim.” (p.7).

Seguindo, portanto, as indicações de Tecelina, princípio e fim se confundem, sendo que ela propõe “tecer em pedacinhos: (...) voltar e retecer,

(...) pular pedaços, (...) contar os pontos e as palavras, e, depois, pular de propósito para poder recontar” (SOUZA, 2002, p.24). Poderia ser Deleuze a propor isto, como, aliás, ele o faz, ao afirmar, por exemplo, que não se trata de constituir uma falsa unidade entre a ciência, a filosofia e a arte, mas “o quanto o trabalho de cada um pode produzir convergências inesperadas, e novas conseqüências, e revezamentos para cada um” (1992, p. 43). Também se trata de reconhecer que há múltiplas entradas, sendo que as leis de uso e de distribuição não são bem conhecidas, tal como no Castelo de Kafka, podendo-se entrar por qualquer extremidade, visto que nenhuma entrada é privilegiada, mesmo que seja um beco sem saída – o que está em jogo, sobretudo, é a experimentação, a busca das conexões entre os pontos e as modificações que ocorreriam se entrássemos por outro ponto qualquer (DELEUZE & GUATTARI, 1977).

Delineia-se, assim, meu ponto de partida: colocar os textos *teóricos* e a literatura *infantil* – que distinções tão problemáticas! - a falarem de um mesmo plano¹. Não se trata, porém, de costurar uma falsa unidade entre os mesmos, como se ambos falassem das mesmas coisas e usassem a mesma linguagem; tampouco de utilizar os primeiros para dizerem a verdade sobre os segundos, o que seria talvez o caminho esperado (aquele indicado pelo motorista de táxi que já sabe tanto dos trajetos que pretende modificar inclusive o ponto de partida do passageiro). A proposta é estabelecer um diálogo a partir dos campos da ciência e da literatura, buscando, neste exercício, novos ângulos,

¹ Para Foucault (2005a), em seu texto *Sobre as maneiras de escrever a História*, publicado em 1967, se antigamente existiam vias que separavam as obras literárias das obras da ciência, constata-se atualmente que essa compartimentalização tende a se apagar ou a se reconstituir de uma outra forma: as relações entre elas não são mais somente da ordem de uma imitação ou empréstimo, mas tais procedimentos se formam e existem uns em relação aos outros.

cintilações, reflexos, clarões. Neste momento, é apenas daqui que posso partir, pois, como assinala a escritora infantil Lygia Bojunga Nunes (1995), não há um roteiro a seguir, apenas a ponta do fio, o qual vai se desenrolando – e eu acrescentaria: enrolando-se novamente e formando novos nós... – na medida em que o trabalho avança.

Isto posto, busco agarrar uma ponta dos inúmeros fios que fui recolhendo na construção desta tese. Considero a necessidade de definir melhor aquilo que tomo como meu campo de pesquisa: por que me refiro à literatura infantil e não textos ou livros infantis? O que marca a adjetivação *infantil*? Embora já tenha ressaltado que as distinções são às vezes problemáticas, parece-me que é importante resolvê-las, pois a forma como as compreendo tem ressonâncias no trajeto da pesquisa.

Para me auxiliar nestas primeiras distinções, Dauster (2000) traz a diferenciação entre textos e livros, proposta por Chartier: para este autor, escrever e fabricar são tarefas diferentes. Autores escrevem textos, enquanto livros são objetos manufaturados por especialistas e máquinas. Deste modo, o processo de construção de sentido realizado pelo leitor depende tanto de aspectos internos, referentes a estratégias de escrita, quanto externos, relativos a decisões editoriais. Livros consistem, assim, em textos mais os objetos que lhes servem de suporte².

² Em uma palestra proferida na UNISC, em 2005, Edmar Perroti, autor de livros infantis, sublinhava que o livro contém o texto, mas o extrapola, indo além do próprio texto.

Superada esta questão, surge uma outra: falar em literatura é o mesmo que falar em livros (visto que não existem textos fora de um suporte)? Ou melhor dizendo, literatura infantil equivale a livros infantis?

(...) chamamos *literatura infantil* a um sistema de gêneros e subgêneros da literatura, da ilustração e da informação, que, puros ou misturados, se destinam, em princípio e, primordialmente, às crianças e adolescentes (ROSELL, 1995. p. 11).

A definição de literatura infantil não é muito tranqüila, como talvez a conceituação acima faça parecer. Entretanto, para a presente tentativa de aproximação com o tema desta tese, possibilita concluir que literatura infantil e livros infantis não são equivalentes, pois estes últimos englobam também textos que possuem finalidades outras que não literárias, como é o caso, por exemplo, dos manuais escolares³.

Em uma série de conferências proferidas por Cecília Meireles e publicadas originalmente em 1951, esta colocava a questão: “existe uma Literatura Infantil? Como caracterizá-la?”. E respondia a autora: “evidentemente, tudo é uma Literatura só” (MEIRELES, 1984. p. 20). Na mesma direção, Ricardo Azevedo (2005), autor de livros infantis, afirma que é difícil diferenciar literatura infantil da literatura, apresentando dúvidas sobre tal distinção. Por sua vez, Cunha (2005) afirma que é difícil estabelecer a existência de um conjunto bem definido, ao qual se poderia denominar de

³ Azevedo (2006) alerta que livros para crianças e literatura infantil podem ter pouco ou nada em comum, propondo uma classificação geral, cujas fronteiras nem sempre são nítidas: livros didáticos, livros paradidáticos, livros-jogos, livros de imagens, literatura infantil. Entretanto, para ilustrar a dificuldade de classificações, cita a obra de Monteiro Lobato como portadora de características tanto literárias como paradidáticas.

literatura infantil, sendo que, em virtude da grande variedade de propostas estilísticas, estéticas, temáticas, mercadológicas, etc., co-existem diferentes formas de literatura infantil.

Ceccantini (2004) aponta como um dos problemas, para os pesquisadores do campo da literatura infantil, a volatilidade do objeto, uma vez que este resiste a um enquadramento segundo definições precisas. Citando Peter Hunt, um importante estudioso deste tema, pontua que a literatura infantil tem fronteiras pouco nítidas, não podendo ser definida por características textuais (seja de estilo, seja de conteúdo), e seu destinatário principal, a 'criança-leitora', é uma categoria escorregadia, visto que as condições de produção relacionam-se ao conceito de infância, o qual muda de forma substancial de acordo com as condições sócio-históricas. Portanto, trata-se de um tipo de literatura definido mais em termos do leitor do que do texto em si ou das intenções dos autores. Isto faz chegar à embaraçosa conclusão de que o único critério prático para se definir um livro infantil é o mesmo pertencer a um catálogo de livros infantis de uma editora. Preponderam, assim, “mais os aspectos extratextuais do que os propriamente textuais na tentativa de delimitar o objeto” (p. 22). Neste sentido, até pouco tempo, invocava-se a ilustração como um elemento de reconhecimento do livro infantil; entretanto, a revolução ocorrida na indústria editorial pela facilitação e barateamento da impressão de imagens, fez com que a ilustração tenha invadido a chamada produção 'para adultos'.

Zilberman (1998) ressalta que é importante definir literatura infantil para que se possam demarcar algumas fronteiras: por um lado, do que se refere a formas não-literárias (por exemplo, livros didáticos ou jogos), e, por outro, daquilo que não é especificamente destinado à criança (como as histórias em quadrinhos). Assim, a autora lista algumas características da literatura infantil: 1) a destinação para a infância, o que significa que, para que exista uma literatura infantil, é necessário que se configure uma idéia de infância; 2) o acervo de textos infantis recorre a um material pré-existente, mas que até então não se dirigia especificamente à criança, como os clássicos e os contos de fadas; 3) incorporação de aspectos constitutivos dos contos de fadas, tais como a presença do maravilhoso⁴ e a peculiaridade de apresentar um ‘universo em miniatura’; 4) atualmente as transformações ocorridas nos contos de fadas confundem-se com a literatura infantil, não se conseguindo mais pensar essas narrativas fora do âmbito exclusivo da literatura infantil; 5) a literatura infantil evidencia sempre as preocupações dos adultos para com a infância, revelando uma assimetria entre o autor adulto e o leitor infantil.

Desta maneira, a literatura infantil compreende um conjunto de livros – escritos por adultos e tendo como leitores previstos as crianças - que foram gradativamente classificados como tal, em função de determinadas características formadas historicamente, a partir, principalmente, da expansão de um mercado editorial específico e de algumas instâncias normatizadoras, entre as quais se destaca a escola (MORTATTI, 2000). Neste sentido, Dauster (2000) entende que, para um livro receber a classificação infantil, suas

⁴ Resulta desta característica a desconfiança em relação à legitimidade de uma literatura infantil realista.

características mais visíveis passam pelas marcas da editoração – projeto gráfico, imagem e texto -, assim como a linguagem utilizada e as estratégias autorais.

Entretanto, Meireles (1984) inverte essa direcionalidade: para ela, quem delimita o que é do âmbito infantil não são os autores ou as editoras, mas as próprias crianças, a partir de suas preferências. Desta forma, ao invés de classificar como literatura infantil o que se escreve para crianças, poder-se-ia assim classificar o que elas lêem: “não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (p.20)⁵. Além disto, ela faz uma crítica à qualidade dos livros escritos para as crianças, colocando que muitos não possuiriam atributos literários e, portanto, não se inscreveriam dentro de uma Literatura Geral. Haveria assim mais livros para crianças do que propriamente uma literatura infantil.

Outro ponto diz respeito à adjetivação infantil: o que esta vem marcar? Ora, as primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no início do século XVIII; entretanto, antes disto, durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas algumas obras que viriam a ser incorporadas também como literatura infantil, das quais se pode citar: *Fábulas*, de La Fontaine (1668-1694), *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (lançadas, postumamente, em 1717) e *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697) (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

⁵ Nesta direção, Zilberman (2005) fornece uma outra interessante definição de literatura infantil: são aqueles livros lidos ou ouvidos antes de chegarmos à idade adulta, os quais marcaram nossa formação de leitor, imprimindo-se na memória e tornando-se referência permanente de leitura.

Deste modo, pode-se assinalar que o surgimento da literatura infantil relaciona-se à constituição de uma nova mentalidade a respeito das crianças, a qual emerge no conceito de infância que se consolidou a partir do século XVII. Como assinala Barbosa (2000), “junto com esse novo e ambíguo sentimento de infância – com um estatuto próprio, especificidades definidas, necessidades pré-determinadas -, e idealizações, nasceram práticas e teorias para governar as crianças” (p. 106).

Ao reconstituir este início, busco, à maneira foucaultiana, não a origem, mas os começos, visto que a primeira implica causas, enquanto que os começos implicam diferenças. Trata-se, assim, de uma busca dos detalhes, dos acidentes, dos acasos, das surpresas e dos solavancos que acompanham os começos (O'BRIEN, 2001). Foucault (2005a)⁶ assinala que falar em emergência remete ao princípio e a lei singular de um aparecimento, sendo que esta sempre se produz a partir de uma determinada composição de forças. Portanto, se emergência designa um lugar de confrontação, é necessário mostrar como se dá o jogo das forças, o combate que estas travam, sua cena de distribuição.

Cabe registrar que Charles Perrault, que era considerado uma figura importante nos meios intelectuais franceses, recusou-se a assinar a primeira edição de *Contos da Mamãe Gansa*, atribuindo a autoria a seu filho mais moço. Por outro lado, o livro é dedicado ao delfim da França – país que, por ter um rei

⁶ Nietzsche, *a Genealogia e a História*, publicado originalmente em 1971.

ainda criança, é governado por um príncipe regente. Tais fatos explicitam o caráter ambivalente que a literatura infantil encontra desde seus inícios: se, por um lado, o gênero infantil encontra dificuldades de legitimação⁷, por outro, é pela dedicação à literatura infantil que serão alcançados prestígio comercial, renome e lugar na história literária. Perrault não apenas é responsável pelo *primeiro surto*⁸ de literatura infantil, incorporando, de modo retroativo, as obras de La Fontaine e Fénelon, mas seu livro, a partir da publicação de uma produção até então de natureza popular e circulação oral, coloca os contos de fadas em um lugar de preferência nas leituras infantis (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

Ao discutir o surgimento da categoria infância, as autoras pontuam que, na medida em que a preservação desta impôs-se como valor, a criança passa a ser alvo de uma série de investimentos. Surgem objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro infantil), assim como novos ramos da ciência se voltam para a criança (a psicologia, a pedagogia, a pediatria...).

Para Lyons (2002), a emergência da indústria de literatura infantil fez parte do processo que Áries denominou *a invenção da infância*, isto é, a definição da infância como uma etapa distinta da vida, com determinadas especificidades. Contudo, no início do século XIX, as necessidades próprias do

⁷ Com a publicação dos contos de fadas, Perrault, que pertencia à Academia Francesa, sofreu severas críticas por parte do mais importante crítico da época, que o acusou de escrever coisas tão *infantis* (SANDRONI, 1987).

⁸ A expressão *surto* é utilizada pelas autoras e eu a assumo aqui, na medida em que comporta uma ambigüidade – a noção de *loucura, anormalidade* - que, mais adiante, é um dos fios que busco seguir.

leitor infantil eram reconhecidas somente com o propósito de imposição de um código moral, gerando uma literatura infantil marcadamente pedagógica.

Como exemplo desta preocupação, o autor cita a transposição dos contos de fadas da tradição oral para a literatura infantil: assim, os contos de Perrault foram reformulados para destacar a moral vigente, sendo que as histórias foram *higienizadas*, visando atender às exigências da sociedade do século XVII. Tal processo de transformação dos textos seguiu sendo adotado pelas casas editoras, havendo uma preocupação em suprimir casos de conduta inadequada, rudeza ou sexualidade explícita.⁹

A literatura infantil e a escola entrelaçam-se desde seu início, visto que a mesma depende da capacidade de leitura das crianças, colocando-se em uma posição subsidiária em relação à educação (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999). Portanto, como coloca Silveira (2002), a literatura infantil é marcada, em sua história, por um explícito cunho pedagógico, por determinadas convenções (por exemplo, os animais são freqüentemente personagens dos textos) e por outras mais sujeitas a deslizamentos (substituição de algumas temáticas ou estilos). Tal literatura remete às representações que os adultos, de um determinado contexto sócio-histórico, entendem como adequadas para as crianças.

⁹ Os irmãos Grimm, apesar de alegarem inspirar-se na tradição oral camponesa, na prática utilizavam como fonte seu círculo de amigos próximos e parentes, muito dos quais conheciam os contos de Perrault. O seu esforço foi no sentido de suavizar o conflito entre pais e filhos – na sua versão de João e Maria, não é o casal de pais que os expulsa, mas há a introdução de um pai compreensivo e, na 4ª edição, a figura da madrasta substitui a mãe -, a omissão de contos que sugerissem que o crime é compensador - como no caso do Gato de Botas -, a introdução de clichês – lindas princesas, caçadores simpáticos, fadas, etc. – e a intensificação dos castigos para os vilões.

Tendo em vista a função utilitário-pedagógica da literatura infantil, a qual domina a maior parte da produção literária destinada à criança e que se coloca, muitas vezes, mais próxima da pedagogia do que da literatura, Palo & Oliveira (1998) entendem que, desde os seus primórdios, esta surge como uma forma literária *menor*. O literário, nesta perspectiva, “reduz-se a simples meio para atingir uma finalidade educativa extrínseca ao texto propriamente dito, reafirmando um conceito, já do século XVIII, de A.C. Baumgartner de que ‘a literatura infantil é primeiramente um problema pedagógico, e não literário’” (p. 7). Desta maneira, em sua maior parte, o texto literário infantil visa, sobretudo, que a criança apreenda a *verdade* social, a partir da ótica adulta.

Ao refletir sobre a produção literária infantil e a subestimação da capacidade da criança, podemos fazer uma aproximação com os chamados textos populares. De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), é preciso considerar o peso circunstancial que o termo *infantil* traz para a expressão literatura infantil, visto que define a destinação da obra. O adjetivo *infantil* ocasiona, deste modo, uma diminuição do valor artístico da obra, como se, por sua destinação, essa se constituísse uma produção cultural inferior. Ao comentar os textos ‘populares’ (que muitas vezes eram adaptações dos clássicos), Chartier (2001) mostra algumas das estratégias para a transformação dos textos: encurtamento de sentenças e parágrafos, simplificações da linguagem, eliminação de capítulos, fragmentação de capítulos, censura ao que era considerado inadequado, acréscimo de notas, resumos ou títulos, entre outras. Deste modo, criava-se uma obra para um leitor que, imaginava-se, necessitava de pontos de referência visíveis. Por

outro lado, para este leitor, não era necessário o cuidado com o acabamento da obra, sendo tolerado o aparecimento de erros de impressão, clichês, confusões de palavras, etc. O leitor dos livros populares lia de um jeito descontínuo, fragmentado, que, aparentemente, se acomodava às incoerências e lacunas do texto. Outra estratégia utilizada era o uso de ilustrações, as quais, muitas vezes, não tinham relação nenhuma com o texto ou com as intenções do autor, assim como a utilização de repetições de temas. Tudo isto era utilizado para produzir uma compreensão do que se lia, mesmo que esta compreensão estivesse longe do pretendido pelo autor ou editor do livro.

Da mesma forma, conforme Morais (2002), a indústria editorial voltada para o público infantil tem uma rígida classificação dos textos por faixa etária, sendo que os motivos elencados para a determinação das mesmas são, entre outros: tamanho do texto (que, para as crianças, *deve* ser breve), ilustrações (pois, sem cor, não há interesse para as mesmas), temática (preferencialmente com personagens animais). Há, assim, uma separação imposta entre textos longos e crianças pequenas, apesar da experiência da oralidade contradizer esta *verdade*, a qual “carrega e engendra uma concepção de sujeito e de aprendizagem, de experiência e de língua, de história e de infância” (p. 90).

Este aspecto relacionado a uma *menoridade* da literatura infantil foi algo que me inquietou durante a construção da tese, visto que esta noção implica uma desqualificação da produção literária endereçada às crianças. Isto aparecia nas falas dos escritores infantis: “às vezes escrever para crianças é considerado uma arte menor, um artesanato. Ou menos do que isto” (VIGIL, 1995. p.46); “há quem diga que fazer literatura é uma coisa e escrever para

criança é outra” (ALONSO, 1995. p. 44). Perguntava-me: a literatura infantil esgota-se assim em um projeto pedagógico, utilitário? Entretanto, não se pode pensar em uma dimensão de potência, na medida em que existe um projeto estético? Como tratar esta colagem entre infantil e menor?

Os escritores infantis pareciam me acompanhar em tais inquietações: “eu diria: escrever para crianças é duas vezes literatura. Detesto a ‘pseudoliteratura’ que quer transformar a criança em um animal adestrado: ‘Faça isso, não faça aquilo... ’” (ALONSO, 1995. p. 44); “eu só sei que, às vezes, eu sinto que consegui passar pra minha escrita um sopro qualquer de vida (...)” (NUNES, 1995. p.43). Às vezes, inclusive, buscando fugir deste estatuto de uma arte *menor*, alguns recusavam a adjetivação infantil: “eu apenas escrevo. E, quando escrevo, não estou pensando para quem eu escrevo. Eu me concentro no que eu quero contar e isso já é bastante. Eu escrevo, e pronto. Faço literatura” (NUNES, 1995. p.44). Ou então, nas palavras de Ana Maria Machado (2003), em uma breve apresentação sua, ao final do livro *Uma boa cantoria*: “(...) eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer, livro que criança também pode ler” (p. 30). Enfim, o que este adjetivo infantil quer dizer, se os(as) próprios(as) escritores (infantis?) mostram um incômodo com esta destinação?

A afirmação de Ana Maria Machado é interessante, pois faz questionar: a literatura infantil inclui os adultos como potenciais leitores? Há livros que não são para crianças (já que estas elas *também* podem ler...)? Assim, é possível

pensar na literatura infantil a partir de um caráter mutante, indefinido, fugaz: há livros infantis que são lidos por adultos¹⁰, há livros que foram originalmente escritos para adultos e que são lidos preferencialmente por crianças¹¹.

No processo de estranhamento que acompanha o fazer da pesquisa, começou a chamar-me a atenção que a literatura direcionada às crianças necessita ser acompanhada do adjetivo infantil, enquanto que os outros gêneros literários não estão identificados com um suposto destinatário: a literatura *para adultos* é simplesmente a literatura, sem nenhum adjetivo que marque a quem ela se dirige.

O qualificativo *infantil* associa-se assim ao leitor previsto – as crianças – sendo que, conforme Mortatti (2000), este gênero literário tem, em suas origens, um estreito vínculo com determinadas concepções de infância, nas quais a criança é um ser ‘que não fala’ e ‘em desenvolvimento’, sendo que, para seu crescimento integral, necessita submeter-se tanto ao processo de escolarização quanto à aprendizagem da leitura. Porém, a autora enfatiza que os termos literatura e infantil não estão em relação de oposição, mas de complementaridade, apesar de indicarem uma hierarquia constitutiva: substantivamente literatura e qualificativamente infantil. O pesquisador, diante deste impasse, vê-se obrigado a fazer uma opção pelo primeiro ou segundo termo da expressão, atendo-se a um dos aspectos constitutivos da literatura infantil e desconsiderando o outro termo. Por sua vez Zilberman (1998), citando

¹⁰ Pode-se citar, em tempos recentes, o Mundo de Sofia, escrito por Jostein Gaarder e direcionado ao público infantil, mas que freqüentou, durante várias semanas, a listagem dos livros (*adultos*) mais vendidos organizada pela revista Veja.

¹¹ Um exemplo clássico é o caso de Lewis Carrol e suas Alices.

Lypp, enfatiza que, além de absorver a menoridade do seu destinatário, tornando-se um gênero menor, também a provisoriedade da infância é transferida para a literatura infantil, o que a transforma em uma espécie de 'ainda não literatura'. Entretanto, apesar de ter sua qualidade estética diminuída, a literatura infantil é impregnada de uma função social imprescindível: preparar o futuro adulto para assumir seu lugar na sociedade.

A partir destas indagações, foi-se delineando, especialmente a partir das leituras de Foucault e Deleuze, uma outra possibilidade de compreensão. O primeiro veio em meu auxílio a partir de suas produções sobre o poder e o governo de si e dos outros. A partir do exame de qualificação, uma outra cintilação produziu-se com a leitura do texto *Kafka: por uma literatura menor*, escrito por Deleuze e Guattari (1977). As idéias destes autores funcionaram como um encontro com o *novo*, no sentido de algo que ativa o pensamento, forçando-o a pensar e a criar. A intenção, ao trazer esses autores não é no sentido de *aplicar* suas teorias, mas tê-los como intercessores, isto é, como algo que engendra diferença. Tê-los (ou fabricá-los) como intercessores também significa falseá-los, visto que “essas potências do falso é que vão produzir o verdadeiro” (DELEUZE, 1992. p. 157). Assim, não pretendo expor uma pretensa verdade em relação ao seu pensamento, mas sim evidenciar a parcialidade da interpretação que faço dos mesmos, ou seja, a partir de uma leitura interessada, busco em seus escritos respostas que eles não deram, nem pretenderam dar, uma vez que suas questões eram outras e não as que abordo aqui. Também não se trata de sobrepor diferentes questões teóricas

como se fossem idênticas, mas de dialogar, interrogar, problematizar, enfim, mostrar de que modos suas idéias são pertinentes para o meu estudo.

Dito de outro modo, o uso que faço destes autores é no sentido da criação, visto que, como sublinha Schöpke (2004), toda interpretação já é uma criação pessoal, na qual nos misturamos, nos colocamos, tomamos parte. Para a autora, utilizar um teórico, embora com o cuidado de não desfigurá-lo, sempre significa fazê-lo falar mais do que ele próprio disse – não com o intuito “de colocar palavras em sua boca, mas de fazer com que cada palavra se desdobre e diga em que sentido ou sentidos devemos tomá-la” (p.13).

Assim, deter-me-ei, primeiramente, na subversão do conceito *menor* que encontrei na obra de Deleuze e Guattari (1977):

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização (p. 25).

Além disto, os autores pontuam que, nas literaturas menores, tudo é político e sempre adquire um valor coletivo: a literatura relaciona-se com o povo. Trata-se de escrever em uma língua que não é a sua, ser um estrangeiro, encontrando na pobreza da língua um uso criador, escrevendo “como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca” (p. 28).

Em outro texto, Deleuze (1992) traz a imagem da gagueira: trata-se de ser gago não na sua fala, mas da própria linguagem, constituindo-se como um estrangeiro em sua própria língua, traçando para a linguagem uma espécie de linha de fuga. Para ele, “devemos ser bilíngües mesmo em uma única língua,

devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor” (DELEUZE, 1998, p.12). Defende, assim, um devir-minoritário, que possibilite a invenção de novas forças ou novas armas.

Pensar o menor como propõem Deleuze e Guattari implica compreendê-lo “como aquele que está abaixo da palavra de ordem” (TADEU, CORAZZA & ZORDAN, 2004, p. 85). Menores são, assim, as linhas de fuga, as quais escapam às imagens homogêneas, operando desterritorializações e abrindo passagem para devires. Considerar que o menor está do lado de fora não significa que o mesmo esteja excluído, mas que se localiza fora das imagens formadas pelas maiorias, desafiando a imposição de um só dogma, de uma imagem de verdade.

Assim, o sentido de menor amplia-se, passa a funcionar de outros modos: se, por um lado, coloca-se como condição de inferioridade e desvalorização, por outro, mostra-se como potência, criação, algo que beira o impossível, que se constitui como algo que está em vias de se fazer. Esta ambigüidade do termo dá novos contornos às minhas inquietações, permitindo-me pensar outras relações entre o pedagógico e o estético na literatura infantil. Uma literatura menor: duas vezes literatura, nas palavras do escritor infantil anteriormente citado (ALONSO, 1995). Portanto, uma literatura multiplicada, que busca tornar-se infantil, escavando a linguagem, arrancando de sua própria língua uma literatura menor, sublinhando as tensões interiores de uma língua adulta... Ou, para acompanhar Silva (1990a, p.25), uma literatura que

considera que “quem conta um conto aumenta um ponto, mas não é só isso: é também aumentado um ponto pelo conto. Placenta de mensagens, o texto literário, lapidado, põe à prova, dispõe multivocidades, obriga à solidariedade do caminhar junto”.

Turchi (2004) enfatiza que a literatura infantil tem, como um de seus desafios, movimentar o imaginário em sua maior potência, ao mesmo tempo em que lida com o limite do discurso. Assim, a especificidade estética da literatura infantil é a possibilidade de mobilizar o máximo de imaginário – compreendido aqui como uma criação contínua, sócio-histórica e psíquica, que coloca em movimento as imagens produzidas pelos seres humanos e que se expande de forma pluridimensional – a partir do mínimo do discurso. Para a autora, a literatura infantil potencializa, mais do que outros gêneros literários, o diálogo entre várias linguagens – texto verbal, ilustração, projeto gráfico -, atingindo um padrão estético bastante elevado, o qual engloba um conjunto de elementos textuais e pictóricos que, apesar de possuírem funções diversas, formam a unidade da obra. Citando uma renomada escritora de livros infantis, Ana Maria Machado, a autora sublinha que a literatura significa invenção de novos mundos, experimentando o que ainda não foi dito e propondo protótipos.

Deste modo, uma literatura menor não segue uma linha reta que vai do conteúdo à expressão, mas começa por enunciar e só consegue ver e conceber mais tarde – a palavra não é da ordem de algo que se vê, mas que se inventa, que antecipa a matéria (DELEUZE & GUATTARI, 1977). A literatura menor cria *bolsos*, tal como na história *Os bolsos do mundo* (PERIN, 2003) –

os quais “nem todo mundo sabe o que guardam” (p. 19) e onde “cabe um mundo de coisas” (p. 15), alguns tão pequenos “que só cabe uma coisa de cada vez” (p.25), outros “tão fundos e grandes, que têm que amarrar um cordãozinho nas coisas guardadas para que não se percam” (p. 27). A literatura menor possibilita agarrar o mundo, não para acariciá-lo ou expulsá-lo, mas para fazê-lo fugir (DELEUZE & GUATTARI, 1977), aparecendo em um “mundo que já tinha bolsos, quando o homem anunciou o bolso ao mundo” (PERIN, 2003, p.5). Bolsos que também são furados, nos quais coisas aparecem e desaparecem, que deixam fugir, que fazem, para usar as palavras de Deleuze e Parnet (1998), “um sistema vazar como se fura um cano” (p. 50).

Aqui remeto à expressão *surto*, utilizada por Lajolo e Zilberman (1999) ao se referirem à obra de Perrault como marco para a proliferação da literatura infantil. *Surto*, especialmente no campo da Psicologia, costuma ser utilizado de forma pejorativa, relacionando-se às noções de desvio, anormalidade. Entretanto, na medida em que tomamos a literatura infantil como uma forma *menor*, podemos pensar este *surto* no sentido da anomalia, do movimento, dos atalhos, da subversão das ordens estabelecidas.

Então, eis a proposta desta tese: um estudo sobre a literatura infantil brasileira contemporânea, buscando compreender este qualificativo *infantil*, o que significa voltar-se para produção de modos de existência, ou seja, práticas que permitem ver, falar e viver de determinadas formas. Não pretendo, portanto, um estudo de uma suposta influência que os textos infantis poderiam ter sobre as crianças, relacionando causas e efeitos, nem mesmo o

desvelamento de uma *verdade* que estaria oculta ou então o mapeamento do cenário de textos e autores. Porém, ao entender que os discursos forjam os objetos de que falam (cf. FOUCAULT, 2004), o propósito deste estudo é voltar-se para o processo mediante o qual a literatura infantil constrói modos de ser e de estar no mundo.

A análise volta-se, assim, não para uma idéia de infância em si, o que remeteria a uma essência infantil que deva ser resgatada, descoberta ou preservada, mas para os discursos que nos fazem dizer o que dizemos sobre o infantil, outorgando sentidos aos conceitos que se constroem sobre o mesmo, a partir de determinadas categorizações, medidas e comparações. Procura-se, portanto, analisar os estratos que compõem a literatura infantil e vão conformando esse *infantil*, a partir das sobreposições e contraposições dos diferentes textos que, em um processo constante, vão produzindo novos discursos sobre a infância.

Ora, como afirma Corazza (2002a), escolher um percurso significa “uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (p. 123). Dito de outro modo, uma prática de pesquisa é uma forma de interrogar, de sentir, de pensar, estando implicada em nossa própria vida.

Desta maneira, trago da autora uma sugestão para a prática de pesquisa: *saltar das pontes* seguras dos métodos formalizados pelos saberes modernos, abandonando o caminho traçado e buscando, no salto, os pontos de silêncio, os vazios, o não-visto, as sombras, o diferente, o que não se repete, o que não é usual. Para apreender o silêncio, de forma a nos fazer diferentes dos

modos como fomos subjetivadas/os, a autora propõe a invenção¹² de outros estilos de vida e práticas de pesquisa. Essa invenção passa, necessariamente, pela transgressão metodológica, a qual ela denomina de pluralidade imedótica, ou seja, modos não metódicos, comedidos, circunspectos, enfim, modos que quebrem com os ferrolhos, que não partam do pressuposto de que há apenas uma maneira de ordenar, classificar, regular, tratar *dados* e *fatos* para alcançar determinado fim. Não se trata somente de uma bricolagem metodológica, mas permitir que essa pluralidade imedótica atravessasse pesquisadoras/es, criando novos modos de existência, na medida em que se indague: “como foi mesmo que, historicamente, chegamos a pensar e a ser tal como pensamos e somos?” (p. 128). A prática de pesquisa não pertence a uma ordem de conversão a uma maneira racional e pré-estabelecida de *coletar e analisar dados*, mas à ordem da criação, sendo que apenas a transgressão metodológica pode nos fazer diferentes, modificando nossa forma de entrar no jogo de saberes e de nos relacionar com o poder.

Bem, e como comecei esta apresentação falando em trajetos e pontos de partida na tentativa de encontrar um fio para esta narrativa, talvez seja importante considerar que viajar e narrar são ações entrelaçadas, a partir das quais afirmamos como fomos subjetivados e produzimos sentidos sobre as experiências vividas. Assim, nesta narrativa, busco organizar o percurso da tese, constituindo-me também como pesquisadora/viajante. Esta viagem serve, nesta perspectiva, também como forma de auto-conhecimento, um alargamento do olhar, tentativas constantes de ver o Outro e não transformá-lo

¹² Para ilustrar isto, cria um neologismo: *artistar*.

no Mesmo: uma viagem na qual caiba o novo, na qual a bagagem não atrapalhe, não pese em demasia, não impeça travessias... Um percurso também pontuado por encontros com outros viajantes, os quais me estendem a mão em alguns trechos. Uma viagem que não se pretende completa, mas provisória, e que depende de outras visitas e olhares. Uma viagem que deixe o desejo de voltar, com a sensação de que há coisas que não consegui ou não pude fazer. Ao narrar tal viagem, uso recursos diversos – textos teóricos, de literatura infantil, reportagens de jornais e revistas -, tal como o viajante que apela para seus diários, fotos e lembranças recolhidas no caminho, assinalando sempre que estas escolhas e registros vêm constituir um jeito de olhar.

1 AREIAS QUE SE MOVEM: O INFANTIL NA LITERATURA, UMA LITERATURA INFANTIL

A imagem do título remete às areias do deserto - ou mesmo às dunas das nossas praias, nós que vivemos em um país banhado pelo Atlântico... Dia após dia, as areias mudam de lugar – e, no entanto, a paisagem permanece enganadoramente a mesma. Uma paisagem igual que é sempre outra. Assustadoramente igual. Assustadoramente diversa. Algo que está sempre em fuga, que não conseguimos capturar com nossas mãos ou nossos olhos, que está em movimento sem se mover. Algo que escapa, assim como os grãos de areia escorrem por nossos dedos, assim como o movimento imperceptível das dunas, as quais avançam, recuam, aumentam, diminuem...

E assim me vejo às voltas com o estudo da literatura infantil, um termo composto por dois grandes blocos: a literatura e o infantil. E, conforme coloco o acento em um ou outro, vejo deslizar, tais como os grãos de areia, quaisquer tentativas de compreensão, de totalização, de algum 'insight' que me aponte um sentido único, mágico, restaurador de uma suposta ordem originária. E, para utilizar uma imagem sugerida por Tadeu, Corazza e Zordan (2004), ao invés de me deparar com um *puzzle* no qual as peças todas se encaixam e formam um belo quadro, me encontro cercada de pedras de tamanhos desiguais, cujo lugar ainda está por ser determinado, em um muro ainda por cimentar.

Como assinalava no capítulo anterior, não há um lugar de partida. Ou dizendo melhor: não se trata mais de partir ou de chegar, pois, acompanhando Deleuze (1992), o interesse está no que se passa *entre*. Deste modo, não se trata de uma questão de acento – na literatura ou no infantil – mas voltar-se para o que se produz entre a literatura e o infantil, neste atrito entre estes dois blocos, os quais, poder-se-ia dizer, dividem-se entre os campos da estética e da pedagogia. Assim, o que passa a me interessar são as relações entre a literatura e o infantil, perguntando-me como é possível que sobre linhas tão diferentes, a partir de seus ecos e ressonâncias, se produzam formas de pensar a infância.

Quando me refiro a este espaço *entre* a estética e a pedagogia, não o faço no sentido de “uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra”, sendo que “o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade” (DELEUZE & GUATTARI, 1995. p.37). Pensar em termos de *entre* significa abandonar a busca de uma essência – não se trata de tentar compreender o que a infância é – mas introduzir a conjunção **E**, entendendo que esta desequilibra o ser:

O E, ‘e...e...e...’, é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser (DELEUZE, 1992. p. 60).

Portanto, pensar o que se passa *entre* é voltar-se para a fronteira, um espaço onde não se é um nem outro, mas se está *entre* os dois. O que se passa neste encontro entre a literatura e o infantil, entre a estética e a

pedagogia? Deleuze (1992) alerta que é sobre esta linha de fuga, a fronteira, que as coisas se passam, que se fazem os devires, as revoluções.

Iniciei dizendo que a literatura e o infantil são dois grandes blocos. Ora, blocos são monolíticos, quase impenetráveis... Blocos não se movimentam ou, se o fazem, é somente com muito esforço, exigindo a força de um Hércules. Mas o atrito entre estes blocos, seu encontro, produz algo. Deste modo, se no capítulo anterior discuti a emergência de uma literatura infantil a partir de uma nova mentalidade em relação às crianças e o delineamento, a partir de uma literatura menor, deste espaço *entre* a estética e a pedagogia, a seguir desenvolvo como este encontro entre o infantil e a literatura se deu no Brasil, forjando formas de ver e dizer a infância.

1.1 Um país se faz com homens e livros...

A frase acima é de Monteiro Lobato, considerado o maior escritor brasileiro de literatura infantil¹³ e fundador da primeira editora brasileira, em 1918, impulsionando a indústria de livros nacional (ROSCHEL, 2004). A reportagem sobre sua morte, publicada na Folha da Noite, em 5 de julho de 1948, tinha como título: “Fechou os olhos aquele que nos abriu os olhos¹⁴” (FECHOU..., 1948).

Cabe perguntar: para que Monteiro Lobato nos abriu os olhos? E talvez uma resposta possível resida na sua afirmação de que um país se faz com

¹³ Monteiro Lobato produziu 26 títulos direcionados ao público infantil.

¹⁴ Afirmação feita por Guilherme de Almeida para o jornal, por ocasião da morte do escritor.

homens e livros... Porém, antes de deter-me melhor nesta questão, preciso retomar alguns pontos relativos à produção literária infantil brasileira, em circulação desde o fim do século XIX. Não pretendo aqui me prolongar de forma exaustiva em autores e obras, mas, a partir de alguns aspectos, refletir sobre como a literatura infantil firmou-se no Brasil e de que forma entrelaçou-se com o projeto pedagógico.

De acordo com Sandroni (1987), até o surgimento da obra de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira permaneceu subordinada às influências de Portugal. Entretanto, para o aparecimento do mesmo, foram necessárias contribuições dos chamados fundadores da literatura infantil brasileira, seja sob a forma de traduções das obras européias ou a publicação de livros, destinados à escola, em um português mais abasileirado, com o intuito de aproximação da linguagem escrita e a falada.

Na época do Brasil-Colônia, a maior parte dos professores era formada por estrangeiros (franceses, alemães, ingleses...), os quais preferiam utilizar livros escritos em suas línguas maternas. Nas casas de fazenda, comumente era adotado o francês como língua comum, tornando desnecessários os livros em português. Além disto, os padres, especialmente jesuítas, mas também franciscanos, beneditinos e carmelitas, detinham o monopólio sobre o ensino, exercendo uma forte influência sobre a sociedade, sendo que a educação, com raras exceções, era privilégio da classe dominante, que necessitava seguir seus estudos universitários na Europa. Salieta-se ainda que, na condição de colônia, havia uma censura permanente por parte do governo, a partir da

proibição da entrada de livros que veiculassem idéias de liberdade ou possibilitassem o surgimento de uma atitude mais crítica. Deste modo, não existiam tipografias, havia poucas livrarias e as bibliotecas eram particulares, o que significava um acesso limitado.

Ainda conforme Sandroni (1987), a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, criou algumas condições de mudança na situação descrita acima, visto que houve uma maior atenção à educação pública. A Constituição de 1824 declarava a gratuidade do ensino primário e, em 1827, uma lei estabelecia a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais importantes do país. A partir da segunda metade do século XVIII, houve o surgimento de várias escolas particulares, inclusive de origem protestante. Em conjunto com estas ações, houve a instalação da Imprensa Régia, facilitando a impressão de livros para as aulas. Além disto, a chegada da família real ao Brasil acelerou as atividades econômicas e o desenvolvimento urbano, aparecendo novas profissões e a necessidade de instrução. Estavam dadas, portanto, as condições para o surgimento de um mercado leitor, o qual justificava, em um primeiro momento, a importação de livros e, posteriormente, a tradução feita por escritores brasileiros, até se chegar a uma produção nacional.

Embora, na Europa, a literatura infantil tenha surgido no final do século XVII, no Brasil, este início se deu muito tempo depois, quase no século XX¹⁵, nos arredores da proclamação da República, momento no qual o país vivia várias mudanças. Com a República, o país passou a aspirar à modernização e

¹⁵ Apesar de, ao longo do século XIX, registre-se, de forma esporádica, uma ou outra obra destinada a crianças, estas são insuficientes para caracterizar uma produção literária infantil regular.

ocorreu um processo de acelerado urbanização, constituindo-se as massas urbanas (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

De acordo com Zilberman (2005), ao se introduzir um novo gênero - como é o caso da literatura infantil brasileira, no final do século XIX – pressupõe-se que um público comece a se formar, ou seja, há a materialização de um grupo de leitores, mesmo que de forma incipiente, o qual requer um produto original. No Brasil, a formação deste público e a demanda de uma literatura específica para o mesmo incorporam-se a um processo de mudança de regime político – de monarquia à república - e de uma nova conformação social, caracterizada pela ascensão de uma classe média urbana. Este grupo social emergente vem formular uma série de novas solicitações e necessidades, dentre as quais o surgimento de livros para crianças.

No intuito de atender às expectativas deste grupo social, mas sem contar com uma tradição para dar continuidade, os escritores buscaram diferentes soluções: tradução das obras infantis estrangeiras; adaptação para o público infantil de obras destinadas originalmente aos adultos (como, por exemplo, *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift); investimento no material escolar, através dos livros didáticos; e apelo à tradição oral e popular. Entretanto, embora os escritores brasileiros não fossem originais nesta busca de soluções, seguindo o caminho já aberto pelos europeus, neste percurso se deu a invenção da literatura infantil brasileira. Entre estes pioneiros, citam-se Carl Jansen (responsável pela tradução de clássicos), Figueiredo Pimentel (seguidor dos Irmãos Grimm,

publicou coletâneas que mesclavam os contos de fadas europeus e narrativas coletadas entre os descendentes de portugueses e os negros – especialmente as mulheres escravas, que contavam suas histórias às crianças brancas) e Olavo Bilac (cujas poesias foram muito utilizadas nos livros escolares).

Uma vez que, na transformação de uma sociedade rural em uma sociedade urbana, a escola exerce uma posição de destaque, é na passagem do século XIX para o século XX que se abre espaço, no Brasil, para um tipo de produção pedagógica e literária destinada ao público infantil. Lajolo e Zilberman (1999) frisam que, se por um lado, o novo modelo econômico possibilitou o aparecimento de um contingente urbano capaz de consumir bens culturais, é também preciso considerar que o saber passou a ocupar um espaço de maior relevância na sociedade brasileira. Desta maneira, as campanhas que visavam à instrução, à alfabetização e à frequência escolar davam suporte aos esforços de dotar o país de uma literatura infantil nacional. Ao lado das queixas quanto à carência de material de leitura e de livros para as crianças brasileiras, evidenciava-se a concepção de que o hábito de leitura contribuiria para a formação do cidadão, formação esta que se esperava do sistema escolar que então se pretendia implementar e expandir.

A literatura infantil brasileira surgiu, portanto, como condição necessária para a consolidação de um projeto moderno para o Brasil. Diante de um panorama no qual predominava a presença de obras européias, se fizeram ouvir inúmeros apelos nacionalistas e pedagógicos no sentido que se investisse no setor infantil e escolar. Proliferaram, deste modo, as traduções e

adaptações de obras estrangeiras para crianças¹⁶, assim como a apropriação brasileira de um projeto pedagógico que vinculava o livro infantil à formação de cidadãos¹⁷. Entretanto, para Zilberman e Lajolo (1988), o gênero é marcado por um conservadorismo explícito, o que pode ser explicado pela permanência de estruturas sociais anacrônicas, a superficialidade das mudanças ocorridas em nome da modernização, o modelo cívico-pedagógico adotado, assim como, os padrões europeus nos quais a literatura infantil buscava inspiração.

De acordo com Lajolo (2000), Monteiro Lobato inicia uma literatura infantil brasileira, visto que, para que se constitua uma literatura infantil, é necessária uma organização social moderna, na qual circule uma imagem específica de infância, que precisa de uma literatura diferente daquela direcionada aos adultos, na medida em que as crianças são vistas como objeto de investimentos pedagógicos. A literatura infantil torna-se um caminho de iniciação de valores sociais e afetivos.

Monteiro Lobato publicou sua primeira obra infantil em 1921 – *Narizinho Arrebitado (segundo livro de leitura para uso das escolas primárias)*¹⁸ –, a qual foi distribuída entre as escolas públicas¹⁹ do Estado de São Paulo (RUSSEFF,

¹⁶ Como exemplo, pode-se citar os *Contos da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel, o qual faz circular, entre as crianças brasileiras, os contos de Perrault, Grimm e Andersen.

¹⁷ Estas obras, inspiradas em textos europeus, caracterizam-se pela presença de crianças modelares, que desenvolvem sentimentos de amor à pátria, obediência filial, virtudes civis, etc. Nesta esteira, foram publicados, entre outros: *Contos Infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; *Pátria* (1889), de Afonso Celso; *Contos Pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Histórias de nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida; e o famoso *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, que se tornou leitura obrigatória de gerações de brasileiros(as).

¹⁸ Dez anos depois, Lobato retoma este texto, reunindo-o com outras histórias escritas até então, intitulado-o *Reinações de Narizinho*.

¹⁹ Lajolo (2000) assinala que após o sucesso de *A menina do narizinho arrebitado*, “Monteiro Lobato confirma a importância da escola e do estado na difusão da leitura” (p.60), utilizando-se da escola para a distribuição de seus livros.

1997). A partir daí, Lajolo e Zilberman (1999) registram que Lobato, que já havia alcançado popularidade como escritor, passou a dedicar-se à literatura infantil, como autor e empresário²⁰. Desde seu primeiro livro para crianças, o escritor constitui o Sítio do Picapau Amarelo como ponto de entrada de suas narrativas, fixando também boa parte do elenco que irá ocupá-lo com suas aventuras: Dona Benta, Narizinho, Tia Nastácia, Pedrinho, Emília, Visconde, Rabicó, Conselheiro, Quindim, além de outros personagens.

Contudo, Lajolo e Zilberman (1999) alertam que

(...) o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil – e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira. (p. 56)

O Sítio do Picapau Amarelo revela a visão de mundo lobatiana, conciliando uma visão nacionalista e uma equiparação do país (metaforicamente um *grande sítio*) com os países desenvolvidos. Tal conciliação é que confere o sentido de modernidade de sua obra, visto que, conforme assinalam as autoras, ele é mais moderno quanto mais rural, visto que é este último aspecto que asseguraria a nacionalidade do espaço. Tal idealização do país estava em consonância com a produção da literatura modernista do mesmo período, o qual buscava a preservação da brasilidade, juntamente com um projeto de internacionalização.

²⁰ Fundou várias editoras, tais como a Monteiro Lobato e Cia, a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense. Deve-se salientar que seu comportamento é inovador para a época, visto que havia poucas casas editoras e ainda mais raros eram os livros infantis.

Deve-se considerar que, embora no conjunto de sua obra Lobato critique sistematicamente a escola, isso não compromete o valor formativo de seus livros infantis. Pode-se inclusive dizer que essa preocupação com a formação é antes reforçada, a partir das lições de irreverência, questionamento, ironia e independência de pensamento (LAJOLO, 2000).

Voltando-se para a criança, Monteiro Lobato procurou legitimar um projeto de reconstrução social; porém, no entendimento de Russeff (1997), sua obra foi muito além da intenção de *formar brasileirinhos*²¹. Os seus livros infantis (denunciados por alguns como *perigosos*), apesar de conterem a intenção de ensinar as crianças para transformar o mundo, constituem-se mais como obra estética do que pedagógica. Desta maneira, a produção literária de Monteiro Lobato destinada à criança é considerada um marco na história da literatura infantil brasileira, visto que ele propôs, de forma explícita, uma renovação nesta área (AMODEO, 2003).

Entre 1920 e 1945, impulsionada por Monteiro Lobato, houve um crescimento da literatura infantil brasileira, com o incremento do número de títulos destinados às crianças, do volume das edições, assim como do interesse das editoras em publicações direcionadas ao mercado infantil. A literatura infantil brasileira toma, assim, duas direções principais: 1) por um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, em um processo de avaliação do processo de modernização e, muitas vezes, de idealização do passado; 2) por outro lado, dá espaço à manifestação do universo infantil, através do

²¹ Ou para usar a expressão lobatiana, expressa através da boneca Emília: *meter idéias no bestunto da criançada*.

recurso à fantasia, fundamentando-se em projetos políticos. É esta última tradição que abriga, neste período, a faceta mais criativa da produção literária para crianças (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999), embora o principal estímulo para a literatura infantil não se devesse à legitimação artística do gênero, mas ao impulso fornecido pelo mercado escolar, o qual, a partir da necessidade de adequação aos programas vigentes, controlava a produção de livros infantis (ZILBERMAN & LAJOLO, 1988).

A proliferação de textos destinados à criança relaciona-se com a preocupação com a formação da infância brasileira, pois, conforme as autoras citadas acima, a partir da década de 30 se instituiu a obrigatoriedade de frequência à escola. Se os laços entre a escola e a literatura infantil são intensos, visto que os textos literários infantis são instrumentos de transmissão de valores sociais, isto não significa, entretanto, que a finalidade pedagógica esgote a caracterização da literatura.

Deste modo, ao idealizar o Sítio do Picapau Amarelo como um espaço equivalente ao escolar, Lobato, paradoxalmente, afasta-se da escola: o sítio transforma-se em uma escola paralela, incorporando as críticas do autor à instituição tradicional de ensino. A escola é substituída, em suas narrativas, por um arranjo, ao mesmo tempo, antigo e moderno: antigo, porque se espelha na escola grega, conforme divulgada pela filosofia helênica, isto é, baseada no diálogo, sem respostas prontas ou conclusões antecipadas; moderno, pois utiliza instrumentos atuais, oriundos da ciência e da tecnologia. A partir disto, o autor aponta um caminho pedagógico para a sociedade brasileira.

Com a publicação de *História do mundo para crianças*, em 1933, Lobato organiza seu projeto pedagógico²², tornando-se alvo de ataques, principalmente por parte de algumas instituições religiosas:

fundado em princípios que considera científicos, ainda que a perspectiva adotada simpatizasse com o já na época teoricamente superado darwinismo, rejeita qualquer atenuante para o comportamento dos heróis e evita a ótica religiosa ainda dominante na educação brasileira e empecilho à renovação da escola (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 77).

Depois do sucesso do Sítio do Picapau Amarelo, de acordo com Caimi (1991), muitos autores de literatura infantil copiaram parte do modelo literário lobatiano; entretanto, deixaram de lado o desejo da fruição estética e mantiveram características abolidas por Lobato, tais como o aspecto pedagógico-moralizante, a mistificação da infância e a univocidade do texto. Lajolo e Zilberman (1999) consideram que sua proposta de escola paralela não encontrou muito eco entre seus contemporâneos; assim, a maioria dos livros infantis limitava-se à reprodução dos assuntos e disciplinas tratadas no currículo tradicional, reforçando o patriotismo e as passagens históricas menos polêmicas. Neste sentido, pode-se citar os livros de Viriato Correia²³, Érico Veríssimo²⁴, Cecília Meireles²⁵, Marques Rebelo²⁶ e Lourenço Filho²⁷. Além disto, identificam-se obras que se caracterizam pela promoção do nacionalismo

²² Mais adiante, Lobato publica outros livros que ampliam o currículo escolar: *Emília no país da gramática* (1934); *Aritmética de Emília* (1935); *Geografia de Dona Benta* (1935); *Serões de Dona Benta* (1937); *História das Invenções* (1935), *O poço do Visconde* (1937) e *A reforma da natureza* (1941).

²³ *História do Brasil para crianças* (1934), *Meu torrão* (1935), *A bandeira das esmeraldas* (1945), *As belas histórias da História do Brasil* (1948).

²⁴ *As aventuras de Tibicuera* (1937), *Meu ABC* (1936), *Aventuras no mundo da higiene* (1939).

²⁵ *A festa das letras* (1937), *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1938).

²⁶ *ABC de João e Maria*, *Tabuada de João e Maria* (s.d.).

²⁷ Na década de 40, esse autor publica uma série de livros didáticos, tais como *Pedrinho e Histórias do Tio Damião*.

e do culto à personalidade, sob inspiração do governo Vargas²⁸, ou então por histórias de cunho religioso²⁹.

À semelhança de Monteiro Lobato, Graciliano Ramos destacou-se no cenário da literatura infantil da época, produzindo textos como: *A Terra dos Meninos Pelados*³⁰ (1939), *Pequena história da República* (1940), *Alexandre e outros heróis* (1944).

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), um dos traços mais marcantes do período entre as décadas de 40 e 60 foi a profissionalização de editoras e escritores(as), possibilitando uma produção intensa e fabricação em série de livros infantis, visando atender a um mercado consumidor em expansão. Porém se houve uma abundância de novos textos infantis, também se pode afirmar que as obras se caracterizavam pela repetição, com a exploração de temas conhecidos e poucas propostas inovadoras, o que levou a uma marginalização da literatura infantil, considerada um gênero *menor*. Além disto, alguns autores deste período, ao retomarem a estratégia narrativa de Monteiro Lobato, colocam as crianças em papéis mais domésticos e dependentes, visando mostrar atitudes valorizadas pelos adultos (Idem, 1988).

No entanto, segundo Zilberman (2005), se o período imediatamente após Lobato foi pobre para a literatura infantil brasileira, a mesma voltou a

²⁸ Como exemplo deste segmento, cita-se: *O menino de São Borja*, assinado por Tia Olga e *Um passeio de quatro meninos espertos na exposição do Estado Novo*, ambos editados pelo Departamento Nacional de Propaganda.

²⁹ *Quando Nosso Senhor andou no mundo* (1936) e *Apólogos morais: moralidade e fábulas* (1936), de Gustavo Borges.

³⁰ Cabe ressaltar que este livro foi adaptado para a televisão no final de 2003, o que mostra a atualidade do texto, que trata sobre identidade e diferença.

crescer a partir da década de 60, durante a ditadura militar. A repressão sofrida pela cultura em geral, sobretudo pelo cinema e o teatro, repercutiu na literatura infantil de forma positiva: como esta era considerada pouco importante do ponto de vista político, serviu como uma espécie de válvula de escape para que escritores, ilustradores e artistas em geral manifestassem suas idéias. Aliada a isto, com a reforma implantada no início da década de 1970, houve uma organização do ensino que, ao ampliar o antigo ensino primário obrigatório (de cinco para oito anos, passando a se chamar ensino fundamental), aumentou significativamente o número de alunos nas escolas. Uma outra modificação proposta pelo Estado relaciona-se à docência da disciplina que se refere à língua portuguesa, adotando-se duas medidas inovadoras: valorização de autores contemporâneos e estímulo ao uso, em sala de aula, de obras literárias e não apenas livros didáticos.

A partir dos anos 60, proliferaram programas e instituições que objetivavam o incentivo à leitura e a discussão sobre a literatura infantil. Surgem a *Fundação do Livro Escolar (1966)*, a *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968)*, o *Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973)*, assim como várias associações de professores de língua e literatura e a *Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979)*. Tais ações resultaram no desenvolvimento de um comércio especializado, com a abertura de grandes livrarias voltadas para crianças, sendo que a produção de livros infantis consolidou-se como um próspero segmento. Como apontam Zilberman e Lajolo (1988), "(...) a existência desta malha institucional que se ocupa da literatura pressupõe uma contrapartida: um setor editorial relativamente forte e

desenvolvido e a existência de um público capaz de constituir mercado consumidor de livros” (p. 172).

De acordo com essas autoras, se, desde suas origens, a literatura infantil apoiou-se nas instituições pedagógicas, o desenvolvimento de uma infra-estrutura cultural nas décadas de 60 e 70 aprofundou ainda mais esta relação de dependência. Esta destinação pedagógica pode ser confirmada por alguns indícios, tais como: a circulação dos livros, visto a legislação que recomenda a adoção de livros infantis pelas escolas (o que ocasiona diferentes estratégias de marketing que tomam a escola como espaço privilegiado de divulgação dos livros infantis); a inserção, em um considerável número de livros, de sugestões para o aproveitamento escolar³¹ (a partir, por exemplo, de questões e glossários após a apresentação do texto ou mesmo propostas de atividades mais sofisticadas) e também o uso freqüente da escola como espaço ficcional.

Após a década de 70, houve um movimento de renovação da produção literária para crianças, sendo publicados alguns textos não mais ligados a um propósito moralizador e explicitamente educativo, mas que reatavam pontos com a tradição lobatiana, apresentando-se contestadores e buscando desenvolver a criatividade e a consciência crítica de seus leitores (CAIMI, 1991). Cabe salientar que esta época coincide com o surgimento das teorias

³¹ É importante assinalar que “a leitura patrocinada pela escola brasileira atual é, de certo modo, aquela prevista pelos livros infantis contemporâneos: leitura dirigida e orientada, recurso de inculcação de certos valores, comportamentos e atitudes que, se não são mais conservadores como eram as atitudes e comportamentos de que se fazia porta-voz a literatura infantil brasileira ao tempo de sua formação, continuam em sintonia com uma concepção de leitura e literatura infantil que as vê como agente civilizador e educativo” (ZILBERMAN & LAJOLO, 1988. p. 174-5).

críticas do currículo, marcadas por um caráter emancipatório e visando o desenvolvimento do pensamento crítico infantil. Na avaliação de Zilberman (2005), tais condições possibilitaram o crescimento qualitativo da literatura infantil brasileira, colocando-a em um “patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta” (p. 52)³².

De acordo com Mafra (2000), nos anos 80 a literatura infantil foi cada vez mais adquirindo características de uma literatura de massa, equivalendo-se a uma mercadoria. As editoras, além de investirem pesadamente no livro didático, passaram a nomear a literatura infantil como paradidática, tratando-a da mesma forma em termos de divulgação – os pontos de vendas principais passam a ser a escola e as sugestões dos professores influem, juntamente com a dos editores, nos processos de criação dos textos. O leitor potencial é, assim, a criança-aluno.

A literatura infantil mais contemporânea, acompanhando o processo de urbanização, envereda pela temática urbana, passando a apontar os problemas sociais da sociedade brasileira, a partir da abordagem da miséria e sofrimento infantis. Como marco desta tendência de uma literatura infantil comprometida com uma representação mais realista (e às vezes violenta) da vida social do país, destaca-se o lançamento da *Coleção do Pinto*, em 1975, a qual visa tratar de temas até então considerados inadequados/impróprios para

³² Rosell (1995) avalia que o Brasil, juntamente com a Argentina e Cuba, compõe a vanguarda de um movimento latino-americano de literatura infantil, possuindo a série literária infantil mais completa e realizando as contribuições mais marcantes.

crianças³³. Esta linha narrativa tem como desdobramento a publicação de alguns livros que retratam personagens que internalizam as várias crises do mundo social. Além disto, a partir da revisão do próprio mundo fantástico, também aparecem textos que pretendem ser emancipatórios³⁴ (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999). Tais modificações mostram também uma mudança na noção de infância, na medida em que uma nova imagem de criança, caracterizada pela inquietude, crítica, necessidade de participação e sofrimento, passa a ser representada nas narrativas infantis (Idem, 1988).

Na década de 90, Jacoby (2003) registra a criação de alguns programas voltados ao incremento da leitura infantil, tais como: *Proler* (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), *Quem lê, viaja* e as coleções *Literatura em Minha Casa*, do governo federal. A autora também avalia que o aumento das edições dos contos de fadas a partir da década de 80, assim como as releituras e novas versões³⁵ nos anos 90, contrapõe-se à representação realista da década de 70. Por outro lado, há o surgimento de uma literatura infantil equivalente à literatura de auto-ajuda adulta, com livros que incorrem em um psicologismo explícito e um excessivo realismo.

³³ Para exemplificar, um dos livros desta coleção, *Os rios morrem de sede* (1976), tematiza a poluição como resultado da urbanização desenfreada.

³⁴ Para citar alguns: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *O sofá estampado* (1980), de Lygia Bojunga Nunes (que em 2004 recebeu o prêmio máximo da literatura infantil internacional), *O reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha e *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado. Este último aborda, a partir de uma inversão dos contos de fadas tradicionais, o casamento do príncipe com a pastora, sendo que a princesa prefere cuidar de sua própria vida, podendo ser tomado como um emblema do que se propõe essa nova narrativa infantil.

³⁵ Por exemplo, Paula Mastroberti, com os textos: *Os sapatinhos vermelhos* (1995), *Cinderela, uma biografia autorizada* (1997), *O flautista de Hamelin* (2000), *A outra história de Rapunzel* (2002).

Nos anos 90, a produção editorial brasileira começou a ser pesquisada pela Fundação João Pinheiro, sendo que, a partir da análise de seus dados, constata-se uma prioridade para o público infantil e para a educação básica (considerando-se o volume de livros didáticos e não-didáticos), as quais representam a maior parte da produção editorial³⁶. Apesar disto, deve-se registrar que, em 1996, foram editados, em primeira edição, 2563 títulos de livros infantis; porém, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil recebeu cerca de 703 títulos, dos quais apenas em torno de 300 foram considerados como de qualidade (SERRA, 1998). Este é um dos motivos que levam Lacerda (1998) a denominar a década de 90 como anos *cínicos e banais*, nos quais se vive o tempo do descartável: ao mesmo tempo em que se tem acesso a uma produção editorial vasta, grande parte é de má qualidade, desde as características do papel utilizado, ao pouco cuidado com as capas e ilustrações, até aos textos apressados, repletos de erros e com pouco senso estético.

Portanto, seguindo a lição ensinada por Monteiro Lobato – um país se faz com homens e livros -, os saberes/poderes modernos investem na criança, visando a *formação de cidadãos*³⁷, sendo que a preocupação com a leitura infantil tem movimentado, há décadas, governo, pais, professores e editoras. Nesta perspectiva, tomando a afirmação feita por ocasião de sua morte (fechou

³⁶ Traçando-se um comparativo em termos de títulos e exemplares entre a produção de livros para crianças e adultos, são apresentados os seguintes números: títulos de literatura infantil e juvenil: 28%; títulos de educação básica: 39%; títulos de literatura adulta: 7%; exemplares de literatura infantil e juvenil: 14%; exemplares para educação básica: 71%; exemplares de literatura adulta: 2%. Observe-se ainda a proporção a favor dos livros didáticos em relação à literatura infantil.

³⁷ De acordo com Zilberman (1998), Lobato sempre teve em mente a formação de seu leitor, com o intuito de dotá-lo de condições de avaliação da realidade, assim como de uma norma de conduta.

os olhos aquele que nos abriu os olhos...), cabe assinalar que, conforme Veiga-Neto (2002), as metáforas relacionadas ao olhar têm sido muito utilizadas em nossa tradição cultural, visto que a visão é celebrada como um sentido privilegiado que realiza a mediação entre nós e o mundo, possibilitando nos mostrar a realidade *tal como ela é*. Dito de outro modo, tais metáforas carregam o pressuposto de que a visão permite uma representação fiel de uma suposta realidade pré-existente.

Considerando-se que o pensamento moderno³⁸ incorporou elementos relacionados à razão, à consciência, ao progresso e ao sujeito soberano, referir-se a *abrir os olhos* também implica o primado destas noções. Desta maneira, a literatura infantil *abre-nos os olhos* para a possibilidade de governo dos infantis, a partir do desenvolvimento da razão, isto é, *liberta-nos* da condição de selvagens/primitivos/incultos, mediante o projeto pedagógico. Entretanto, vale salientar que esta noção do uso de histórias como instrumento de educação é anterior à Modernidade, pois, como cita Meireles (1984):

O *Hitopadexa*, que, embora constituído por material muito mais antigo, tem um dos seus mais velhos, se não o mais velho manuscrito datado de 1373, diz: 'Porque o ornato impresso em um vaso novo de barro não se pode apagar, por isso ensina-se nesse livro a moral aos meninos pelo disfarce do conto (p. 56).

Por outro lado, deve-se reconhecer que a lição lobatiana parece apontar para além de uma proposta pedagógica, visto que, a partir de Monteiro Lobato, a literatura infantil compreende também um projeto estético, o qual tem sido retomado por outros autores, especialmente a partir da década de 70. Analisando alguns livros importantes deste período, Zilberman (2005) afirma

³⁸ Apesar do uso singular, não pretendo afirmar que exista o pensamento moderno como categoria singular, isto é, como um bloco monolítico e homogêneo, mas me refiro àquilo que se convencionou chamar de pensamento moderno.

que, mesmo discutindo temas contemporâneos, os bons textos não se apresentam sob um formato pedagógico, pois não se fecham em um sentido único, induzindo a interpretação em direção a uma pretensa 'moral da história', mas propiciam uma compreensão aberta, sendo as idéias representadas de modo simbólico, o que requer a participação do leitor.

Nesta perspectiva, Hermann (2002) destaca que o iluminismo incorporou a dupla figura da razão e sensibilidade: enquanto o discurso pedagógico constituiu-se como uma categoria de ordenação, civilização e moralização, a experiência estética sempre se debateu contra o racionalismo, trazendo o estranho, a inovação e a pluralidade. Ao possibilitar o conhecimento pela sensibilidade, a estética relaciona-se a uma educação para a alteridade. Dito de outro modo, a experiência da arte, ao envolver todos os sentidos, libera as idéias do plano perceptivo/cognitivo e permite novas configurações imaginativas, modificando quem a vivencia. A estética, assim, abre o mundo, o qual passa a ser visto por novos prismas.

Assim, para Zilberman (1998), ao mesmo tempo em que a escola e a literatura infantil podem ser vistas como forças que se conjugam no governo das condutas e das almas infantis, também se pode pensar que as mesmas têm sido *o que restou para a infância*, após o êxito do processo de isolamento a que estas foram submetidas (tanto por sua idealização – *o bom selvagem*; quanto por sua fragilização). Desta maneira, a literatura infantil também abarca o gesto de rebeldia, a partir da possibilidade de uma nova aliança entre a criança e o adulto. A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária,

afastando-se de sua origem comprometida com a pedagogia, ao apresentar textos de valor artístico a seus leitores, sendo que os critérios de qualidade estética dos livros infantis não diferem daqueles que avaliam a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária.

Nesta perspectiva, em um estudo realizado por Sandroni (1987), esta busca mostrar que inexitem diferenças, no que tange ao aspecto estético, entre a literatura destinada a adultos e a literatura infantil. Apesar de ainda se fazerem presentes as pretensões didáticas e moralistas dos primórdios da literatura infantil, hoje existe uma parcela significativa de textos cuja função lúdica alinha-se a uma perspectiva questionadora dos valores e comportamentos da sociedade contemporânea.

Ressalta-se ainda que, ao lado do imaginário, a interação com a literatura traz elementos do conhecimento. O percurso do leitor é, desta maneira, em si mesmo, educativo. “O importante, portanto, é o encontro. Há sempre um livro a nossa espera... e se esse livro não der conta da expectativa, outros tantos ainda existem, ainda à espera” ((SILVA, 1990a, p. 26). Assim, o autor (1990b) diferencia educação e pedagogia: para ele, o sujeito necessariamente se educa ao experienciar textos literários; entretanto, a pedagogia, o ensino, nem sempre facilita a fruição dos aspectos educativos que podem resultar da leitura dos mesmos.

Percebe-se, assim, um delicado e complexo traçado que envolve as relações entre a literatura e o infantil, que ultrapassam a tentativa de apontar e

classificar textos: aqui aparece um projeto pedagógico, neste ponto trata-se de um projeto estético... Mas os fios se enredam e formam bordados que não nos permitem visualizar onde está um e outro, pois só é possível compreendê-los a partir de seu entrelaçamento. Se desfizemos um bordado, este deixa de existir, ou melhor, passa a ser outra coisa (novelos, fios soltos, nós, outros bordados...) – e aqui estamos novamente diante da história de Tecelina, aquela que tece *do avesso*... Ou então, nas palavras de Zilberman (1998), ao mesmo tempo em que se procura afirmar a autonomia da literatura infantil em relação a um propósito pedagógico, “os elos entre estes dois campos se reatam por outros caminhos” (p. 30).

2 TRAÇOS DO INFANTIL

A partir do que foi discutido até aqui, pode-se dizer que a infância representa tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da literatura infantil, constituindo-se, por um lado, como condição de possibilidade para a mesma – para que exista uma literatura infantil é necessária uma idéia de infância -, e, por outro, como produto dos discursos (pedagógicos, psicológicos, médicos, literários...) que compõem este campo.

Narodowski (2001) coloca que a escola moderna funcionou como uma força infantilizadora, “onde antes de aprender a ser adulto pela descoberta de um oculto segredo, se aprende a ser criança” (p. 54). Desta maneira, se o biológico faz nascer criança, ser criança se aprende, sobretudo, na escola, uma vez que uma parte da população é infantilizada por meio do exercício de poder que ocorre na instituição escolar. Seguindo esta linha de raciocínio, a literatura infantil, ao aliar-se ao discurso pedagógico, ensina, em primeiro lugar, como ser criança, ou melhor, delineia essa idéia de infantil, dando determinados contornos dentro dos quais as crianças devam se reconhecer, marcando seus lugares sociais e conformando o corpo infantil.

Em um conto de Clarice Lispector (1991), intitulado *Menino a bico de pena*, ela escreve:

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus. O próprio menino ajudará sua

domesticação; ele é esforçado e coopera. Coopera sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para o seu auto-sacrifício. Ultimamente ele até tem treinado muito. E assim continuará progredindo até que, pouco a pouco – pela bondade necessária com que nos salvamos – ele passará do tempo atual ao tempo cotidiano, da meditação à expressão, da existência à vida. (...) (p.150-1).

Assim, *um dia o domesticaremos em humano e poderemos desenhá-lo*: esse infantil que nos escapa será traçado, enquadrado, normatizado. O entrelaçamento da literatura infantil com o projeto pedagógico visa desenhar esse menino, mesmo que *a finíssima linha de sua atualidade* seja impossível de ser alcançada – entretanto, a partir de determinadas tecnologias de poder, busca-se sua *domesticação*, na qual ele aprenderá a ser criança.

Faço, pois, um exercício infantil. Busco, a seguir, a partir do diálogo com livros de literatura infantil, vestígios dos traços com que se tenta desenhar a infância. Quando digo que se trata de um exercício infantil, o faço na direção que aponta Kohan (2003), ou seja, sem a pretensão de esgotar o que se pode dizer sobre a infância, de dar conta de sua natureza, de explicar todas suas facetas. Porém, neste exercício, pretendo explorar em que medida a composição de uma imagem sobre infância pode permitir pensar, ser e agir de outras formas. Se o espaço que se constrói entre a literatura e a pedagogia é o espaço do devir, um espaço de encontro, constitui-se assim, como afirmam Deleuze e Parnet (1998), também como espaço de roubo, do achado, da captura, isto é, um espaço onde não cabe a imitação ou o plágio.

2.1 O pêndulo oscila: da folha branca às cinturas apertadas

Podem-se buscar em alguns *Diálogos* de Platão as marcas principais de um modo dominante de pensar a infância na tradição ocidental, as quais irão se consolidar e sofisticar a partir da Modernidade.³⁹ Embora não faça da infância por si só um objeto de estudo relevante, Platão preocupa-se em realizar uma análise educativa com intencionalidades políticas (KOHAN, 2003).

O autor salienta que, no grego antigo, não havia uma palavra específica que se referisse à infância; por outro lado, registra a associação entre a palavra criança e escravo jovem⁴⁰. Entretanto, apesar de Platão não ter se preocupado em criar uma palavra para designar a infância – como o fez no caso de outros conceitos ainda não pensados no seu tempo -, não significa que não pensado sobre a mesma. Assim, ele compõe um determinado conceito difuso e complexo sobre a infância, que, para uma melhor compreensão, pode ser dividido em quatro planos que se entrecruzam. São eles: 1) a infância como pura possibilidade, 2) a infância como inferioridade, 3) a infância como o outro desprezado e 4) a infância como material dos sonhos políticos.

Considerando-se que essas idéias platônicas demarcam um determinado conceito de infância, o qual deixa traços significativos nas formas

³⁹ É importante destacar que os estudos de Corazza apontam que, embora a infância, tal como a conhecemos, é uma produção da modernidade, “o infantil pode ter emergido bem antes disto, com avatares diferenciados daqueles com os quais estamos familiarizados, e a partir de outras relações de poder” (2002b, p. 145).

⁴⁰ O autor traz que um dos termos usado para se referir às crianças é *país*, o qual tem uma denotação muito ampla: crianças e jovens de idades diversas (os meninos, até que alcancem a cidadania; as meninas, até o casamento). Entretanto, o uso é mais no sentido de filho ou filha do que propriamente de criança, o que inclui, por extensão, os jovens escravos. No latim, essa associação se mantém, apontando para o vínculo afetivo que ligava o escravo ao seu senhor.

pelas quais esta será pensada a partir da Modernidade, realizo a seguir uma discussão sobre a oscilação que ocorre entre os primeiros planos apontados pelo autor – a infância como pura possibilidade, como inferioridade e como o outro desprezado – nos modos como a infância é pensada na contemporaneidade. Para auxiliar nesta tarefa, valho-me de uma formiga: Aurélia⁴¹.

Pois bem, uma formiga chamada Aurélia. *É claro que ela vivia num formigueiro.*⁴² Entretanto, Aurélia, *por ser muito mais curiosa do que as outras, gostava de procurar lugares que não conhecia, bem longe de casa e, assim, um dia se perdeu e foi parar sobre uma folha de papel branco* (MACHADO, 1998). A autora diz que não é necessário explicar onde estava essa folha, se numa casa, escola, escritório ou lavanderia, pois, além de não ter nada a ver com a história, formiga não sabe o que é lavanderia.

Sobre a folha de papel, Aurélia *foi experimentando diferentes tipos de caminhos: corria, dava uma paradinha, andava de um lado a outro, escutando o barulhinho leve dos seus passos sobre o papel, que só ela era capaz de ouvir. A formiga percebeu que este era um momento muito especial, de descoberta, e pensou que poderia levar outras formigas para aquele lugar, para que elas dançassem, fizessem rodas, se equilibrassem, brincassem de fila interminável (que era o principal jogo das formigas, que as formigas avós ensinavam para as netas).*

⁴¹ Trata-se do livro infantil de Regina Machado, intitulado *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*, publicado em 1998.

⁴² A partir daqui, os termos realçados em itálico buscam visibilizar as citações dos livros infantis analisados.

Enquanto pensava nisto, Aurélia viu que não estava mais sozinha e *todos os seus pensamentos se encolheram dentro de sua cintura apertada*. Algo espantoso acontecia, pertinho dela: *primeiro foi um barulho seco e rápido, como o de um inseto voando raso, e pronto: apareceu um risco preto no chão, depois outro e mais outro, formando desenhos curvos e retos no chão branco*. Procurando de onde surgiam aqueles desenhos, Aurélia viu *uma espécie de graveto, só que bem reto e comprido, com uma ponta fininha e preta, que estava fazendo aqueles desenhos*. Maravilhada com o *graveto em pé*, Aurélia se pergunta *quantas formigas seriam necessárias para fazer isto*, repreendendo-se em seguida: *bobagem minha (...), nenhuma formiga seria capaz de fazer esse tipo de coisa, nem uma em mil. (...) Ela até achou que aqueles desenhos pareciam formigas, assim como se fossem milhares delas agrupadas em diferentes combinações*.

Deste modo, Aurélia voltou ao formigueiro e foi contando a novidade às formigas que encontrava no caminho: uma formiga que dançava ao som de um walkman e que se entusiasmou com a possibilidade de dançar *neste chão branco, (...) junto com os rabiscos*, uma formiga-cientista, que *tinha mania de investigar tudo tintim por tintim*.

A formiga cientista *foi além* de Aurélia e de sua amiga dançarina: *talvez por causa dos óculos e de tantos anos lidando com as coisas da ciência*. Ela concluiu que o graveto não estava sozinho, mas que existiam mais *cinco seres estranhos que estão grudados nele e que comandam os seus movimentos*.

O tempo passou e as formigas continuaram estudando aquele fenômeno. Aurélia casou, teve filhos, e *como estava muito ocupada cuidando deles, sempre perguntava sobre as últimas descobertas*. Ela também contava sempre para as crianças a história de seu achado.

Um dia, uma formiga, *que tinha ido estudar no exterior*, quis verificar a história dos *cinco gigantes, dos sinais pretos e do graveto*. *Percorreu todos os seres de ponta a ponta*, tomou notas e fez cálculos. A partir disto, *percebeu que todos os seres juntos na verdade faziam parte de um ser maior: (...) uma espécie de aranha gordinha*. As investigações prosseguiram: *a aranhona gordinha saía de um ser comprido que parecia uma cobra reta coberta de pêlos fininhos e macios*. *E mais, essa cobra de repente ficava em pé, e no final continuava em várias direções, ganhando outras formas, diferentes das de todos os bichos conhecidos*. E assim, as descobertas se sucediam, e assim, *investigando muito, as formigas conseguiram descobrir várias coisas corretas sobre como funciona a atividade da escrita*.

Neste ponto, Aurélia já estava bem velhinha e continuava contar aquela história aos netos. Então, um dia sua netinha mais nova perguntou: *Vó, a senhora já contou essa história mil vezes. Mas tem uma coisa que eu não consigo entender. O trabalhão danado dos rabiscos no chão branco é feito por aqueles seres, um comandando o outro, e assim por diante. Até aí tudo bem. Mas onde é que tudo começa? Quem manda em todos esses seres, e por quê? Será que os rabiscos têm algum sentido? Vó, que sentido será esse?*

Aurélia não soube responder à pergunta da neta, pois *o jeito que as formigas tinham de aprender sobre as coisas só permitia que elas conhecessem até aquele ponto aonde chegaram. Assim, nunca puderam entender nada sobre o sentido e a intenção da escrita. Porque formiga não sabe ler nem escrever.* E assim termina a história, sendo encerrada por uma ilustração⁴³ que ocupa uma página inteira, a qual mostra as formigas enfileiradas como que formando palavras em um texto.

Um lindo texto. Apesar de apresentá-lo de forma condensada, visto os propósitos deste trabalho, tentei não interrompê-lo, intercalando comentários que poderiam atrapalhar a leitura. A história da formiga Aurélia abre o livro de Regina Machado, que é composto por outras histórias, algumas delas releituras de contos populares da tradição ocidental. Mas foi a história da formiguinha que me capturou. Uma formiga com nome de dicionário que se depara com o mistério da escrita. Um mundo de possibilidades que se abre – uma folha branca -, habitado por seres estranhos, rabiscos pretos, gravetos em pé, cinco gigantes, uma aranhona, uma cobra peluda e tudo mais. Livre das convenções do que já está dado, a infância pode renomear o mundo; o olhar das formiguinhas descobre o mundo pela primeira vez: tudo pode acontecer.

Mas o pêndulo oscila... As formiguinhas não são capazes de compreender o ‘verdadeiro’ sentido da escrita. Suas descobertas são limitadas, pois são ‘apenas’ formigas, cujos pensamentos se encolhem em suas

⁴³ Trata-se da única ilustração da história que ocupa uma página inteira; as outras são uma espécie de arabescos que enfeitam a parte superior de cada página.

apertadas cinturas e que não sabem diferenciar escolas de casas ou lavanderias. Tudo podem porque ainda não sabem, não tem acesso à razão (embora haja formigas cientistas, seus conhecimentos são rudimentares). Assim, as formigas/crianças podem ser enganadas, contentando-se com visões parciais da realidade, pois, como é afirmado em um dos trechos dos *Diálogos* platônicos: “um pintor pode enganar as crianças como os tolos fazendo a aparência passar por verdade” (KOHAN, 2003). A percepção das formigas/crianças é, portanto, limitada, sendo capaz de perceber apenas a superfície e não a profundidade.

Essas noções platônicas que vão da infância como pura possibilidade à infância como inferioridade deixam traços na concepção de Rousseau. Conforme Ghiraldelli (2000), Rousseau entende que a infância seria o reduto da pureza e da inocência, tornando-se o lugar da verdade e do bem. Entretanto, coloca-se aí a necessidade da educação, pois se deve evitar que a pureza da infância seja corrompida pelo mundo.

Lugar da verdade e do bem. Espaço da virtude. Virtude, porém, sempre acossada pelo perigo da corrupção, visto sua condição de inferioridade, incapacidade de discernimento dos riscos a que está exposta. Por um lado, plena de possibilidades. Por outro, carente de orientação. Inocentes formiguinhas, que não conseguem compreender o sentido da escrita... Inocentes formiguinhas, as quais precisam seguir suas filas intermináveis – uma atrás da outra -, conduzidas pelo mundo, para que não corram o risco de se perderem e pararem em folhas brancas, largadas em uma mesa qualquer.

Assim, se um dos planos da infância se constitui como pura possibilidade, Rousseau falará, exaustivamente, sobre a arte de governo das crianças, “associando o infantil, após uma longa gestação, ao primitivismo, ao irracionalismo e ao pré-logismo” (CORAZZA, 2002b, p. 157).
Formigas/crianças.

Mas pêndulos vão e vêm. Possibilidade/inferioridade/possibilidade/... Indefinidamente. A netinha de Aurélia – o novo – enfileira uma série de perguntas e a avó não sabe responder. Mas as perguntas ecoam mesmo sem respostas. E esta também é uma marca do infantil. Indagar ao mundo sobre o que é óbvio, visto que:

Uma pergunta infantil é uma pergunta que não deve ser perguntada. É uma pergunta que parece absurda, sem sentido, sem lugar. Ela se faz de dentro, da interioridade da interrogação que a pergunta coloca e da interioridade da subjetividade que pergunta. É uma pergunta que põe em questão não apenas uma prática, mas, sobretudo, a subjetividade que se interroga a partir de uma prática (KOHAN, 2003, p. 184).

E as formigas fazem um novo texto, conferem aos rabiscos outros sentidos, escrevem na folha branca com seus próprios corpos, filas de formigas que formam palavras ininteligíveis, misteriosas, marca do novo na folha em branco, em um mundo já tão preenchido por sinais, com raros espaços vazios. Formigas que utilizam a cristalizada brincadeira de filas intermináveis para transformar-se em texto: deixar de ser fila para tornarem-se rabiscos pretos. Maravilha-se Aurélia com sua descoberta. A formiga Aurélia e outras formas de ver o mundo é o que anuncia o título do livro. Um mundo de um outro ângulo. Um mundo aberto a perguntas. Uma formiguinha com nome de dicionário, que

carrega o peso da tradição, do sentido já instituído. Uma formiguinha deslumbrada diante de um espaço vazio. Um mundo que se abre.

Mas o pêndulo oscila. Sempre. E os pensamentos se encolhem em nossas cinturas apertadas...

2.2 A infância casa com o diabo

Vou tratar agora dos capetas. Crianças travessas, levadas, endemoniadas, impossíveis de controlar, sem limites? Não... Ou talvez, sim... A infância como figura do descontrole, do erro, do pecado? Sim... Ou talvez, não... Mais um traço no desenho do menino.

Então, trata-se mesmo do diabo. Personagem central do livro de Ângela Lago (2004), *Muito Capeta*. Um livro que é um encadeamento de histórias sobre o diabo, as quais se encaixam e formam uma história maior. Histórias independentes que formam um todo, sendo que cada nova história re-significa a anterior. Um artifício bem capeta!

As ilustrações são apenas esboços, como se fossem rabiscos rápidos, que mostram, com traços inacabados, as situações narradas no livro. Traços brancos e negros sobre as folhas marrom-avermelhadas.

A primeira história é sobre o Diabo Louro, sendo *uma história que vira e mexe acontece*. Deste modo, sempre que uma moça está em uma festa,

tomando chá-de-cadeira e, à meia-noite, suspirar de vontade de dançar, nem que seja com o próprio diabo, surge um moço louro, de terno branco, (...) feito um anjo, que a tira para dançar. Ora, o rapaz é o dito-cujo e, em um determinado momento, a moça se dá conta disto, pois percebe que um de seus pés é redondo, igual a uma pata de bode. Então ela berra e faz o sinal-da-cruz. O Diabo Louro explode na hora, e a festa acaba com um cheiro horrível de enxofre e o som de uma risada infernal.

Após este início, a autora anuncia: *só que a noite desta história que vou contar para vocês não foi bem assim. A moça não era uma moça qualquer. Era a Maria Valsa. Vamos ter de começar tudo de novo.* Um início enganoso, que nos ludibria. A história começa para, em seguida, afirmar que não se trata disto, que este não é o começo, apenas um desvio. Bem próprio do diabo, nos desviar dos caminhos retos!

Portanto, comecemos outra vez. Esta é a história de Maria Valsa, que, estando sem par, à meia-noite em ponto, contorce-se de vontade: *ah! Eu quero dançar! Nem que seja com o próprio diabo!* Surge então o moço louro e *belíssimo*, agarra sua cintura e leva Maria Valsa para o meio do salão.

E dá-lhe valsa. As horas batem e os dois saracoteando. Maria Valsa cheia de molejo, mas espigadinha, com o nariz empinado, feliz e vaidosa do show que estavam dando. Nada de olhar para o chão.

A festa começa a esvaziar, o diabo preocupa-se que está passando a hora de seu show, *o seu, o especial, o de estragar a noite de todos com a sua*

risada e o seu fedor. Sussurra para a moça: olha o meu pé... Eu não pisei, responde Maria Valsa. Ele insiste: *não é isso (...), estou pedindo para você olhar o meu pé!* Maria Valsa responde que não é preciso, afinal ele a *guia tão bem!*

O diabo então apela para outros recursos: tenta pisar nos pés da moça. Porém, não consegue: *quando ele ia, ela escapava; quando ele puxava, ela revirava; ele a empurrava, um rodopio.* Ele suando com o esforço; ela, feliz com tão diferentes passos. As pessoas que ainda se encontravam no baile se entusiasmam com a dança e tentam imitá-los. *Depois, tudo cansa. Só a Maria Valsa é que nunca se cansa de baile.* No final, *só restavam os dois e o tocador de sanfona.* Enfim, o sanfoneiro fecha o instrumento e o *Diabo Louro, exausto e todo dolorido de tanta contorção, confessou: Maria Valsa, você me venceu!*

Astuta, esta Maria Valsa. Arranja um par para dançar e evita desmascará-lo, obrigando-o a saracotear pelo salão, acompanhando-a no baile. Se não se olha para os pés, o diabo permanece sob a forma do belíssimo moço louro. Que moça capeta, capaz de vencer o diabo!

Mas a outra história se segue. Nova reviravolta. O diabo se apaixonou! Por quem? Ora, por Maria Valsa, é claro. Agora ele já não queria que ela visse seu pé redondo. De diabo passa a *pobre-diabo com pata de bode.* Procura disfarçar seu pé, andando meio agachado. Mas à noite *tinha de lavar e costurar a barra que ralava no chão. Sentia-se um lixo, um diabo qualquer a cerzir as*

calças puídas. Entretanto, a autora adverte: mas não vamos ficar com peninha. Pelo menos assim ele passava o tempo numa ocupação decente (...).

Um dia, o capeta teve uma idéia. *Decidiu mandar fazer umas botas que não saíssem do corpo, e tapeassem Maria Valsa e o mundo.* E aqui se encerra mais uma das histórias – o diabo, de pobre-diabo, assume novamente o controle da situação. Ah, mas que diabo! Primeiro moço louro, figura da tentação. Depois, pobre-diabo, arrastando-se de paixão. E então, cheio de idéias, mestre da tapeação.

Seguem-se assim outras histórias que envolvem Maria Valsa e diabo, que se casam, separam-se, reencontram-se, separam-se outra vez; um iludindo o outro, sucessivamente. Menina diabólica, Maria Valsa. Menina inocente. Vítima da tentação. Dona da situação. As posições se alternam.

Bem, e aí? Eis um livro que brinca com o diabo... E, falando em diabo, nos deparamos com uma linha que inicia em Platão e que, de acordo com Gagnebin (1997), atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e passa por Descartes⁴⁴: uma linha que considera a infância um mal necessário, uma condição próxima do primitivo, do selvagem, a qual deve ser corrigida e superada, mediante o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas.

⁴⁴ A autora destaca que uma segunda linha também nasce em Platão e conduz a uma posição aparentemente contraditória, atravessando o renascimento com Montaigne e o romantismo de Rousseau. Esta linha prega que não se devem encher as crianças de regras e ensinamentos, mas prepará-las adequadamente, seguindo seu impulso *natural*, de forma que elas cresçam e se desenvolvam segundo seu próprio ritmo. Cabe pensar aqui os diferentes planos do pensamento de Platão sobre a infância, como tratado anteriormente (KOHAN, 2003); assim, embora aparentemente contraditórios, tais planos se sobrepõem e se complementam, compondo um conceito de infância multifacetado.

A infância reúne, assim, no pensamento de Santo Agostinho, por exemplo, a selvageria bruta do animal e a disponibilidade, simultaneamente infinita e latente, do homem para o mal. Ela é o testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, já ao nascer, e contra o qual só podemos tentar lutar quando sairmos dela, quando pudermos entender os conselhos bondosos de nossos pais e lhes responder pelas nossas palavras e pelas nossas ações (Ibidem. p. 87).

Casam-se, portanto, infância e diabo. Não mais inocente formiguinha, que precisa ser conduzida e orientada, pois ignorante do mundo, mas ardilosa Maria Valsa, que gosta de dançar, deixa-se tentar pelo diabo e, astutamente, inverte as posições, tornando-o escravo da paixão. Infância como expressão do erro, do pecado, da concupiscência, das paixões voluptuosas, dos desejos sem freios...

Essa noção da infância como espaço da perdição perdura mesmo na passagem do pensamento filosófico medieval - aqui representado por Santo Agostinho - para o pensamento renascentista. Desta maneira, para Descartes, se a infância não é mais lugar do pecado, ela permanece como território privilegiado do erro, visto não ter a posse da razão. "Já que existe esse período infeliz da infância, devemos nos apressar em nos livrar dele da melhor maneira (...)" (GAGNEBIN, 1997. p. 90). Infância é, portanto, des-razão.

Pobre Maria Valsa, escrava de seus desejos: não só dança com o diabo, como também casa-se com o mesmo, enganada por sua artimanha de esconder os pés com suas botas. Pobre Maria Valsa, que mesmo alertada pela mãe, não é capaz de ler os sinais de que seu marido é o dito-cujo, o belzebu, o coisa-à-toa, o tihoso, o cão, o capeta, o pé-cascudo, o demônio. Pobre Maria Valsa, que mesmo depois da mãe ter aprisionado seu marido em uma garrafa,

passa anos vagando pelo mundo, procurando-o. Maria Valsa, que carrega no nome sua impulsividade. Egoísta e fraca Maria Valsa.

Mas, afinal, Maria Valsa é digna de pena ou passível de condenação? Inocente ou culpada? Corazza (2002b), em seu estudo sobre a pastoral educativa, ressalta o aparecimento de uma regularidade enunciativa que constitui o discurso ocidental sobre o infantil, a partir de um duplo eixo: por um lado, o da inocência, uma vez que o infantil estaria isento da culpa primordial; por outro, o da culpa, uma vez que as crianças são frutos do pecado e, portanto, têm participação indireta neste.

Inocência e culpa: eixos que serão utilizados pelo discurso pedagógico para circunscrever a infância. Inocente Maria Valsa, que, em sua pureza, não percebe a maldade do mundo. Culpada Maria Valsa, que se deixa arrastar por seus desejos, e, portanto, deve expiar seus erros: vagar pelo mundo à procura do marido e, quando encontrá-lo, vê-lo raivoso pelos anos que passou preso em uma garrafa, sedento de vingança. Maria Valsa, tomada em sua menoridade racional e moral, da qual é certamente culpada. Maria Valsa, necessitada de salvação de seu estado de culpa, carente de governo.

Mas... Trata-se aqui de literatura infantil... Nem só literatura, nem só infantil... Não se trata, assim, somente de culpa e inocência. A arte irrompe no pedagógico. Espaço do devir. O livro brinca com um infantil culpabilizado. E, ao brincar, subverte. O castigo de Maria Valsa é permanentemente adiado. Fica para a próxima história e nunca se concretiza. A figura do diabo, sempre tão

temida, é ridicularizada: pobre-diabo. Maria Valsa vence o diabo – não pela razão, mas pelo lúdico – por duas vezes: na primeira, quando dança até o fim do baile, sem olhar para seus pés; na última, ao obrigá-lo a sair do corpo da princesa onde havia se alojado (e não são as palavras em inglês ou latim, símbolo de um suposto conhecimento, que fazem isto; aliás, estas também fazem parte do jogo: *Catinga de urubu, I love you, carniça com tutu, I love you;* ou então, *verme em ferida de peste. Ite! Ite! Missa est!*).

Portanto, ainda hoje está correndo o diabo, depois de sair do corpo da princesa. *E Maria Valsa? Ora! Passando muito bem.* Nem inocente, nem culpada, nossa Maria Valsa. Ou, nas palavras de Gagnebin (1997):

nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu limite interior e fundante, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente que a humanidade do homem não repousa somente em sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta e essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas sim, muito mais, acolher e bordar (p. 99).

2.3 Uma pausa...

Eis então uma literatura menor... Balbuciante... Uma literatura que busca costurar a estética e o pedagógico, sendo que, neste movimento, constrói um *entre*. Uma literatura que busca uma aproximação com a fala infantil, repleta de indecisões, hiatos, novos usos para a língua. Uma literatura que busca introduzir um *E* criador, neste mundo tão marcado por um pensamento dicotômico. Uma literatura que não se afirma no *É*, na noção de essência, mas que busca tornar o múltiplo substantivo, visto que, como sublinham Deleuze e Parnet (1998), pensar no múltiplo como adjetivo é subordiná-lo “ao Um que se

divide ou ao Ser que o engloba” (p. 71). Não se trata, deste modo, de interrogar se a literatura infantil é essencialmente pedagógica ou pode ser inscrita no campo da estética: na medida em que se constitui um *E*, este não tem mais a mesma natureza que os elementos que o compõem ou sequer suas relações. Literatura e infantil: algo se faz entre os dois.

3 UM DIA O DOMESTICAREMOS EM HUMANO

Tendo trabalhado até aqui alguns dos traços que delineiam o infantil, deter-me-ei no plano que atravessa a perspectiva platônica sobre a infância, ou seja, a noção de que esta é marcada pelo poder, constituindo-se como material de sonhos políticos. Desta maneira, sobre ela recai um discurso normativo, sendo que “Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *polis* mais justa, mais bela, melhor” (KOHAN, 2003, p.29). A partir deste registro, as crianças não valem pelo que são, mas pelo que virão a ser, sendo que necessitam ser educadas para fazê-las partícipes de uma *polis* previamente sonhada.

Desde o já clássico estudo de Ariès (1981), *História Social da Infância e da Família*, discute-se que a infância é uma invenção moderna, consolidada a partir do século XVII. Kohan (2003) assinala que, ao trazer as idéias de Platão sobre a infância, poder-se-ia pensar que isto constituiria uma prova da falsidade da tese de Ariès – entretanto, deve-se considerar que estes partem de diferentes campos e perspectivas de análises, sendo que o último “situa a invenção da infância numa ‘história das mentalidades’ que excede amplamente um registro discursivo como o dos *Diálogos* de Platão” (p. 22). Além disto, o autor coloca em questão de que não haveria nenhum sentimento de infância antes da modernidade: o que se inventa não seria propriamente a infância, mas uma infância moderna.

A Modernidade principia com a existência do humano, antropologizado pelo conhecimento, constituindo-se, para este ser, seus Duplos. A ética moderna radica-se na exclusão da alteridade e na obsessão pelo tema do Duplo, sendo que seu maior empreendimento consistiu na modificação do humano: homens, mulheres e crianças. A maleabilidade das subjetividades infantis faz com que os saberes/poderes modernos voltem-se para as crianças, na sua tarefa de formação de homens e mulheres. Diante da finitude do humano, o pensamento moderno avança no sentido de mostrar como o Duplo-Infantil era também o Mesmo (CORAZZA, 2000).

O estudo de Áries (1981) assinala que um dos grandes acontecimentos da época moderna foi justamente a preocupação com a educação, que, pouco a pouco, instalou-se no cerne da sociedade e transformou-a radicalmente, sendo que, paulatinamente, e de modo mais intenso nos séculos XVIII e XIX, a família e a escola retiraram a criança do convívio da sociedade dos adultos, privando-a da liberdade outrora usufruída e cobrindo-a de um amor obsessivo. A este respeito, Narodowsky (2001) aponta que, na obra de Ariès, a escolarização da infância implica a infantilização de uma parcela significativa da sociedade européia do século XVII, sendo que, se a escola tem sua razão de ser a partir da existência do corpo infantil, este, por sua vez, só adquire seus traços definitivos a partir da escolarização.

O nascimento de uma infância moderna tem de seu o necessário afastamento da criança em relação à vida cotidiana dos adultos; afastamento que é determinante pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo. O surgimento da escola é um fato aparentado a esse afastamento: ao mesmo tempo causa e consequência. (Ibidem, p. 50)

Além disto, de acordo com Foucault (1989), no século XVIII a saúde e a doença foram problematizadas, esboçando-se o projeto de uma tecnologia da população no qual o *corpo* - dos indivíduos e das populações - surge como portador de novas variáveis, tornando-se necessário a organização de um dispositivo que assegure não somente sua sujeição, mas, sobretudo, o incremento de sua utilidade. Como características dessa noso-política do século XVIII, ele cita: 1) o privilégio da infância e a medicalização da família e 2) o privilégio da higiene e o funcionamento da medicina como instância de controle social. No que se refere à primeira característica, assinala-se que a família passa a ser alvo de grandes investimentos em termos de aculturação médica, especialmente no que se refere aos cuidados dispensados às crianças. Podem-se citar, como exemplo, as campanhas de inoculação e vacinação; organização de sistemas de acolhimento dos órfãos; preocupações com o vestuário, com a alimentação, com a higiene, com exercícios físicos. “Não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida” (p. 199).

Há, assim, duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem de tempo e que se sobrepõem: uma técnica disciplinar, centrada no corpo e que produz efeitos individualizantes; outra técnica que se centra na vida e que busca o equilíbrio global. Em ambos os casos, trata-se de uma tecnologia do corpo; entretanto, no primeiro, o corpo é individualizado, enquanto no outro, os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto, isto é, buscando assegurar sobre eles não a disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2005b).

A partir de Foucault, pode-se pensar que a chamada invenção da infância não implica em uma nova sensibilidade em relação à criança, mas uma questão, em um primeiro momento, de disciplina, e, mais adiante, de governo⁴⁵. De acordo com Bujes (2000), no delineamento de uma nova paisagem social e de novos raciocínios populacionais que se firmam a partir do século XVIII, estabelece-se um novo lugar para as crianças, as quais passam a ser alvo de operações que administram corpos e visam à gestão da vida, a partir de determinadas intervenções que objetivam inseri-las em processos de regulação e controle. A infância torna-se, assim, um domínio a ser conhecido, sendo o corpo infantil atravessado por relações de poder e saber.

Desta forma, na Modernidade, conforme a expressão de Corazza (2002b), as gentes pequenas passaram de fantasmas a verdades de sujeito. Não se trata apenas, como queria Ariès, de uma mudança nas 'mentalidades' ou de uma mudança nas estruturas educativas, mas, sim, de novas práticas de biopoder, relacionadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade e que se exercem sobre um ser infantil que se afirmava, cada vez mais, como objeto de preocupações econômicas, políticas, médicas, morais, religiosas e pedagógicas (Corazza, 2000).

Conforme a autora, a condição histórica de possibilidade para o *nascimento* da infância relaciona-se à eficácia produtiva do biopoder, que se

⁴⁵ Foucault (2003) pontua que não se devem compreender tais processos em termos de substituição – primeiro uma sociedade de soberania, depois de disciplina, posteriormente de governo – mas como um triângulo (soberania-disciplina-governamentalidade) cujo alvo principal é a população. “A idéia do governo da população torna mais agudo ainda o problema da fundamentação da soberania – pensemos em Rousseau – e mais aguda ainda a necessidade de desenvolver as disciplinas (p. 302).

volta para os corpos no sentido de auxiliá-los a garantir sua saúde e bem-estar. Constrói-se, assim, mediante a subordinação da identidade infantil a partir de mecanismos específicos de poder e saber, a idéia do *infantil*. As crianças passam a serem sujeitadas pelo funcionamento de um conjunto de instituições disciplinares (tais como a família, a escola, a igreja, o hospital, o asilo...), sendo tomadas como o *outro* do adulto, isto é, como primitivas, selvagens, dependentes, carentes, frágeis – em suma, necessitadas de Educação.

Ora, se Platão já tomava a infância como material de política, justamente a partir da dimensão educativa, é na Modernidade que tal concepção toma volume, organizando-se e sistematizando-se a partir de uma série de práticas voltadas para a infância. Temos, portanto, um novo regime de visibilidade e enunciabilidade sobre as crianças, assim como a necessidade de governo dos corpos e almas infantis, que se dará especialmente mediante um projeto pedagógico: estão dadas as condições de possibilidade para o surgimento da literatura infantil.

Deste modo, a coletânea de contos de fadas publicada por Perrault em 1697, intitulada *Contos da Mamãe Gansa*⁴⁶, evidencia que, ao trazer para o universo literário os contos populares, o autor transformou histórias que até então eram vistas como vulgares, adaptando-as para o centro de uma cultura que pretendia socializar e educar as crianças. Ao final de cada um dos contos, ele acrescentou uma lição moral⁴⁷, às vezes duas, as quais, muitas vezes, não

⁴⁶ Vale registrar o título original: *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*.

⁴⁷ Para ilustrar, segue o final de Chapeuzinho Vermelho: Vemos aqui que as meninas, e sobretudo as mocinhas lindas, elegantes e finas, não devem a qualquer um escutar. E se o fazem, não é surpresa que do lobo virem jantar. Falo 'do' lobo, pois nem todos eles são de fato

se harmonizavam com a história relatada e serviam para explicitar algum comentário social e digressões sobre o caráter. No prefácio de *Contos da Mãe Gansa*, Perrault deixa claro suas intenções: seus contos pretendem conter *uma moralidade louvável e instrutiva*, mostrando que *a virtude é sempre recompensada e o vício é sempre punido*, estabelecendo uma relação direta entre a obediência e a possibilidade de uma boa vida (TATAR, 2004).

Estreitos e antigos laços unem a literatura infantil e a pedagogia, podendo-se compreender que a primeira vem articular as produções discursivas sobre a infância no sentido de torná-la governável, isto é, agindo no disciplinamento e controle dos corpos infantis. Como sublinha Meireles (1984, p. 59): um “ensinamento útil sob o adorno ameno”, ou, dito de outra forma, o livro seria como o açúcar que adoça o remédio⁴⁸.

No Brasil, Figueiredo Pimentel foi um dos autores que fez circular, no século XIX, os contos de Perrault, Grimm e Andersen (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999). Na dedicatória que consta em seu livro *Contos da Carochinha*, publicado em 1884, ressalta-se como qualidade da obra o fato de serem *histórias para crianças, mas todas terem um fundo moral, muito proveitoso, ensinando que a única felicidade está na Virtude, e que a alegria só vem de uma vida honesta e serena* (SANDRONI, 1987). Também de Figueiredo Pimentel, o livro *Histórias da avózinha* (sic), cuja primeira edição foi lançada em

equiparáveis. Alguns são muito amáveis, serenos, sem fel nem irritação. Esses doces lobos, com toda educação, acompanham as jovens senhoritas pelos becos afora e além do portão. Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos, são, entre todos, os mais perigosos. (PERRAULT, 2004, p. 338).

⁴⁸ Comparação retirada do livro escrito pelo infante D. Juan Manuel - *El libro del Conde o Libro de los Ejemplos del Conde Lucanor y de Patronio* – o qual representou, na Europa Ocidental, papel idêntico ao *Hitopadexa* ou às *Mil e uma noites*. (MEIRELES, 1984).

1896, é dedicado, no prefácio assinado pelo editor, às *crianças brasileiras*, as quais encontrarão na leitura um *agradável passatempo, aliado a lições de moralidade, porque tais contos encerram sempre um fundo moral e piedoso* (PIMENTEL, s.d.).

Açúcar para o remédio amargo; agradável passatempo aliado a lições de moralidade: eis a função primeira da literatura infantil. É necessário domesticar o infantil, conforme as palavras de Lispector (1991), para que possamos desenhar o menino. Ele mesmo auxiliará neste processo, visto que é esforçado e coopera...

3.1 Beijos que transformam

A imagem do encantamento que se desfaz mediante um beijo é clássica na literatura infantil: sapos transformam-se em príncipes, princesas acordam de sonos profundos. O amor a serviço da domesticação. Nada de formas asquerosas, sapos cobertos de verrugas, nem de sonhos encantados sem hora para terminar – é preciso tornar-se adulto o mais depressa possível, viver feliz para sempre, princesas indefesas casadas com príncipes valentes.

Os contos de fadas, oriundos da tradição oral, entrelaçam-se com a literatura infantil desde os seus primórdios. Ao lado de uma literatura infantil caracterizada como ‘mais realista’, os escritores brasileiros contemporâneos têm utilizado os contos de fadas como inspiração para seus livros, servindo-se da esfera do fantástico para compor seus textos.

Beijos Mágicos, de Ana Maria Machado (1999), trata de uma problemática atual: Nanda é filha de pais separados e seu pai decide iniciar um relacionamento com outra mulher. O começo da história mostra a separação dos pais como um ganho: *Nanda tinha duas casas. Numa, ela passava quase todos os fins de semana com a mãe. Na outra, ela morava com o pai e a avó.*

Nanda adormecia com as histórias contadas pelo pai, as quais *muitas vezes acabavam com '... e viveram felizes para sempre'*. A menina gostava das histórias. *Ela sabia que o pai e a mãe resolveram que para serem felizes para sempre era melhor não ficarem juntos. E tinha muita pena.*

Uma temática pertinente aos nossos tempos, portanto. Menina de classe média urbana, cujos pais se separaram, o que não é vivenciado como traumático (como talvez fosse a abordagem de algumas décadas atrás), mas como uma decisão do casal que é compreendida pela filha como a mais acertada. Até aí, uma perspectiva realista: nada de fadas, bruxas, príncipes ou princesas.

Assim, *Nanda também sabia que era feliz para sempre quando passava uns tempos com a mãe – que a botava no colo, fazia brincadeira e tinha uns beijos mágicos que faziam passar qualquer dor de machucado. E Nanda também era feliz para sempre com o pai, naquele apartamento em que os dois cuidavam um do outro. (...) Parecia até que ela era uma daquelas princesas das histórias que o pai contava.*

Nanda sente-se uma princesa: Branca de Neve (*ajudando a cuidar da casa dos anões*), Rapunzel (*penteadando os cabelos para esperar o príncipe*), Cinderela (*dançando a noite toda com o príncipe, mas tendo que ir deitar no melhor da festa*) ou Bela Adormecida (*acordando com o beijo do príncipe*). Quem é o príncipe? Ora, *o príncipe sempre era muito bonito e carinhoso, assim meio parecido com o pai dela. Com quem ela vivia feliz para sempre.*

Retira-se dos contos de fadas quaisquer conteúdos tidos como 'impróprios' para as crianças, seguindo um caminho já trilhado desde as primeiras adaptações⁴⁹ - dos contos originais restam apenas fragmentos suaves, isentos dos conflitos tão típicos do gênero. Ou será preciso lembrar o leitor deste trabalho de que Branca de Neve só está limpando a casa dos anões porque sua madrasta ordenou sua morte? E que Rapunzel está aprisionada na torre da bruxa, visto que seus pais a entregam em troca da satisfação do desejo da mãe? Enfim, que todas essas princesas passam por provações e sofrimentos diversos antes de viver o idílico final com seus respectivos príncipes?

Mas, eis um conflito na história de Nanda: o pai começa a *contar as histórias mais depressa, pulando pedaços (...)*, e quando a menina reclamava,

⁴⁹ Para ilustrar, pode-se citar o caso dos Irmãos Grimm, os quais, em um primeiro momento, tinham como intenção a preservação do folclore popular, mediante a compilação dos contos populares alemães. Entretanto, os autores, após a primeira edição, realizaram uma série de revisões e alterações da obra, *polindo-a* de modo a apagar suas possíveis qualidades rudes – diferentemente de seu primeiro propósito, que era escrever uma obra para estudiosos da cultura popular, os irmãos Grimm voltaram-se para as crianças, transformando seus contos em leitura para a hora de dormir. Wilhelm Grimm, um dos irmãos, riscou, na segunda edição, cada expressão considerada *imprópria* para crianças, como, por exemplo, referências à gravidez antes do casamento, tal como aparecia na história de Rapunzel. (TATAR, 2004).

ele corrigia, mas acabava rápido. E Nanda não dormia mais tão rapidamente, ficava um pouco ouvindo os barulhos da casa, até que ouviu o pai se despedindo da avó.

Pois é isso mesmo; o pai de Nanda havia arranjado *uma amiga*: Bebel. O pai disse à Nanda que Bebel *era linda, alegre, um amor... Mas não foi nada disso que Nanda viu. Viu uma mulher magra, de nariz grande, cabelo liso e comprido, vestida de preto, toda hora dando gargalhada. Nanda logo desconfiou o que ela era de verdade. Só perguntou, para conferir: você tem gato?*

Ah, uma bruxa na história! E na forma clássica: a madrasta. Ou melhor, já que este termo anda em desuso: a nova namorada do pai. Só o pai não descobria que Bebel era uma bruxa, apesar dos avisos de Nanda. Até a cozinha de Bebel a denunciava – a comida que fazia, *numa panela que era bem disfarçada, mas era num caldeirão; (...) a cozinha cheia de vidrinhos, potes de plantas, ramos secos de ervas pendurados. Nanda não comeu, mas o pai até repetiu*, provavelmente porque estava encantado, *devia ter tomado poção mágica. Ou, então, devia ser o beijo enfeitiçado de Bebel, porque os dois beijavam-se todo o tempo e quanto mais beijinho, mais o pai achava Bebel maravilhosa.*

Quando Nanda conversou com sua mãe, esta riu e *disse que aquilo era bobagem, que Nanda estava com ciúmes porque o pai estava namorando a Bebel. Além disto, a mãe falou que isso era muito bom, que ela também tinha*

um namorado, e que se ela se casasse eles iam morar num lugar maior, mais perto do colégio de Nanda, ia dar para Nanda ter um quarto só dela e ficar muito tempo lá, se quisesse. E que era ótimo se o pai também casasse de novo, porque a Bebel ia poder ajudar a cuidar da Nanda.

Todos esses argumentos, só confirmavam para Nanda que os beijos de Bebel deviam mesmo ser enfeitiçados e *passou a tomar o maior cuidado, para não ganhar beijo da Bebel.* Porém, a estratégia de Nanda não adiantou diante dos feitiços de Bebel: seu pai acabou casando com ela, que virou *madrasta de verdade.* Nanda foi morar com a mãe, que também tinha se casado e mudado para uma casa maior. Mas, quando passava os fins de semana com o pai e a avó, *não esquecia de ficar de olho em Bebel (e no seu gato).*

Um dia, as duas ficaram sozinhas em casa. Bebel, *que tinha ficado tão barriguda,* não quis sair e *começou a fazer o que sempre fazia: tentar agradar Nanda. Oferecia chocolate batido, biscoito, iogurte, colo, história, cantiga. E beijinho, sempre beijinho. Mas Nanda ficava firme e não aceitava.* Desta vez, entretanto, Bebel deitou no sofá e perguntou se Nanda gostaria de andar de velocípede na sala (o que nunca a deixavam fazer). Nanda *andou sem parar, de um lado para o outro, a toda velocidade, batendo nos móveis, derrubando coisas, e Bebel nem ligou. Até que Nanda levou um tombo, ralou o joelho e botou a boca no mundo: Uá!!!!*

Bebel acudiu, passou remédio no machucado, pegou Nanda no colo, fez carinho no seu cabelo e a encheu de beijinho. *Nanda gostou do denço. Mas*

não queria gostar e chorou mais ainda. Então Bebel abraçou a menina e ficou só alisando de leve e falando umas coisas carinhosas, dizendo que ia dar um irmãozinho para ela, e todos iam ser muito felizes. Nanda dormiu e só acordou com o barulho do pai e da avó, que acharam muito bom encontrar as duas assim.

*Mas ela nem teve tempo de saber se tinha ficado encantada com os beijos de Bebel, pois a madrasta disse que estava chegando a hora e todos começaram a falar ao mesmo tempo, sendo que, num instante, o pai e Bebel saíram. No outro dia, a avó avisou Nanda que havia nascido seu irmãozinho e a convidou para vê-lo. Era um *neném muito pequenininho, de olhinhos fechados, dormindo.* Nanda fez carinho nele e o bebê lhe apertou o dedo, *tão gostoso.* O pai disse que ela sentasse em seu colo, que ele lhe daria o bebê para segurar. E completou: *Porque agora você é a princesa de nós dois.**

Nanda achou graça e pensou: *pois sim, vocês é que são meus príncipes. E se eu sou princesa, vou é lhe dar um beijo mágico e você vai acordar do encanto que essa bruxa lhe fez.* Mas, antes disto, pegou o irmão e sentiu *aquele calorzinho gostoso entre os braços. Como se um passarinho tivesse pousado na mão dela. E fosse preciso, ao mesmo tempo, segurar firme para ele não voar e fazer carinho de leve para ele não se assustar.* Mas, de repente, o bebê chorou, um *choro tão forte, com uma boca bem aberta.* Ninguém soube o que fazer, mas aí Bebel disse: *dá um beijinho na testa dele, Nanda. E depois vocês me trazem ele para mamar...*

E aí foi mágico. O bebê ficou quietinho, mamando. Nanda olhou a cena e fez com o pai e com a madrasta o mesmo que já tinha feito com o neném: deu beijos. Beijos mágicos, como só ela podia dar. Beijos capazes de quebrar encantos de um príncipe, de acalmar choro de neném e de fazer nascer sorriso em gente grande. E, principalmente, beijos capazes de fazer bruxa virar gente de verdade, com quem até se pode ser feliz para sempre.

Beijos que transformam bruxas em gente de verdade, que estreitam vínculos, que aproximam. Beijos que permitem que as famílias possam viver felizes para sempre. O açúcar para o remédio amargo: embora com roupagem contemporânea – pais e mães separados, com novas(os) companheiras(os) integrando as configurações familiares - , o valor da família é reafirmado a partir do poder mágico do amor.

Foucault (2003)⁵⁰ sublinha que o poder opera através do discurso, sendo que este é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. Assim, examinar esses diferentes livros de literatura infantil implica buscar “as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona” (p. 253). O discurso é, nesta perspectiva, um componente religado a outros componentes, elemento de um conjunto, sendo necessário que se descreva as relações que se dão entre esses componentes. O interesse não é na busca do sentido do discurso, mas de sua função.

⁵⁰ Texto *Diálogo sobre o poder*, publicado originalmente em 1978.

Ao examinar os discursos que constituem a literatura infantil, assinalo que, conforme Corazza (2002b), não se trata de afirmar que esses discursos dizem o mesmo acerca do infantil ou que adotam um mesmo ponto de vista, uma vez que as relações de poder que estão implicadas em cada um deles operam de modos distintos; o que se indica, porém, é que esses são linhas de força que vêm constituir o sujeito infantil ocidental.

Indagar não sobre o sentido, mas sobre sua função. Beijos que, ao transformar as dores e angústias de uma menina, remetem a uma construção discursiva que institui determinadas posições – tanto das crianças como das famílias (pais, mães, avós, namoradas/os dos/as pais/mães, etc.). Beijos que se associam a práticas de regulação e controle do infantil. A psicologia instrumentaliza a compreensão dos sentimentos da menina - triangulação edípica, etapas evolutivas, critérios de normalidade/anormalidade, novas configurações familiares, etc. – e está feita a magia: o governo do infantil no âmbito da família. Quebra-se o encantamento e a menina/princesa pode amar seu pai/príncipe, sendo que o castelo agora abriga, harmoniosamente, também outros personagens: o meio-irmão, a namorada do pai, o namorado da mãe...

3.2 Variações sobre um mesmo tema...

Ao analisar os objetos dos discursos psicopatológicos de Pinel ou Esquirol até Bleuler, Foucault (2004) aponta que “não se trata das mesmas doenças, não se trata dos mesmos loucos” (p.36). Desta maneira, se tomarmos

os contos de fadas de Perrault, dos Irmãos Grimm ou da literatura infantil contemporânea, estes não se relacionam com as mesmas crianças, visto que cada um constituiu seu objeto, elaborando-o de determinada forma. A unidade dos discursos sobre a infância não se funda na existência do objeto 'infância', mas o jogo de regras que define o aparecimento e as transformações de diferentes objetos que circunscrevem o infantil.

De acordo com Corazza (2000), a realidade da infantilidade coloca as famílias e os filhos “ao lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações” (p. 122). Em torno da idéia de 'infantil', poder e saber cruzaram-se em mecanismos específicos, sendo que tal unidade criou as condições para a invenção de um indivíduo cujo pertencimento a um grupo específico permite que se defina o que é o infantil, a partir da invenção da infância que existe e tem valor para nós.

A partir dos anos 90, há uma proliferação de livros infantis que tratam das chamadas *novas*⁵¹ configurações familiares. É o caso, por exemplo, de três obras de uma mesma autora, Rosa Amanda Strausz: *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (1995a); *A coleção de bruxas de meu pai* (1995b) e *Uma família parecida com a gente* (1998).

⁵¹ Embora essa expressão seja corrente para algumas teorias psicológicas que abordam as questões familiares, cabe assinalar que a mesma acaba por naturalizar uma forma de família – nuclear, burguesa – que é geográfica e historicamente datada, e que não se difundiu de forma homogênea, apesar de constituir-se como discursivamente hegemônica. Ao se falar em novas configurações familiares, o alvo são as classes médias urbanas, as quais vêm passando por algumas transformações nas últimas décadas.

Três livros e um mesmo tema: as namoradas do pai são bruxas, o namorado da mãe é um lobo. Entretanto, tal como em *Beijos Mágicos*, da convivência nasce o afeto: bruxas ficam boazinhas e engraçadas, apesar de sempre representarem algum risco (pois podem, a qualquer momento, transformar a criança em *lagartixas mudas* ou *pulgas*); lobos revelam-se bons companheiros de brincadeira, mesmo que, quando zangados, despertem medo. E assim, a partir de imagens de animais (*Uma família parecida com a gente*) que exemplificam famílias com distintas configurações⁵², conclui-se que *existem muitos outros bichos no mundo, com famílias diferentes (...) e sempre tem uma família que parece com a da gente.*

Sempre tem uma família que parece com a da gente... Mapeando-se as famílias, saber e poder se fundem, normatizando, classificando, comparando, categorizando. Completa-se a domesticação de todos os envolvidos; crianças passam a aceitar/gostar/entender suas famílias; bruxas tornam-se boazinhas; lobos são brincalhões; pais deixam de colecionar bruxas e fixam-se em uma única companheira; mães (obviamente!) seguem com um único parceiro. Nesta perspectiva, também se pode compreender o crescimento, nos Estados Unidos, da publicação de livros infantis com personagens homossexuais (O PATINHO..., 2006): segundo um dos entrevistados no artigo em questão, o

⁵² *A gazela tem seus filhotes, ela fica com eles o dia inteiro. É o macho quem sai e traz comida para toda a família. (...) Os cachorros Lady e Sultão tiveram filhotes, os filhotes cresceram e Lady e Sultão não gostavam mais de ficar juntos. (...) Então, Lady se casou com o Totó e o Sultão com a Filó. Todos tiveram mais filhotes, vivem em suas casas, se encontram a toda hora, mas ninguém briga. (...) O passarinho e a passarinha fizeram o ninho juntos, mas (...) a passarinha botou os ovos e o passarinho foi embora. (...) Mimi conheceu um gato, ficou grávida e teve cinco gatinhos. O gato sumiu pelos telhados e conheceu outra gata. Mas sempre volta para visitar a Mimi. (...) Quando as emas ficam grávidas, elas botam seus ovos no ninho e vão embora. Quem fica chocando os ovos e cuida dos filhotes depois que eles nascem é o macho. (...) Os leões saem juntos para caçar: os leõezinhos não ficam sozinhos porque eles vivem em bandos. Tem sempre algum adulto por perto para cuidar deles e outros filhotes para brincar.*

psiquiatra Justin Richardson que escreveu *And Tango makes three*⁵³, “há milhões de casais homossexuais com filhos adotivos hoje nos Estados Unidos. Nosso livro traz uma história de amor que ajuda as crianças a aceitar essas famílias não convencionais” (p. 116). Domestica-se mais um ponto da cadeia; afinal, como a mãe personagem de *Daddy’s Roommate* explica para o filho que conheceu o parceiro de seu pai, “ser gay é apenas mais um tipo de amor, e amor é o melhor tipo de felicidade” (p.117).

Louro (2001), em um artigo que discute as contribuições da teoria queer para a educação, assinala que, em um determinado momento, os movimentos homossexuais caracterizaram-se pela afirmação da identidade mediante a demarcação de fronteiras, assim como pela disputa sobre os modos pelos quais esta deveria ser representada. A partir deste pressuposto, surgiu a necessidade de mostrar representações de homossexuais tidas como positivas, em contraposição às imagens homofóbicas ou personagens estereotipadas comumente exibidos na mídia. Entretanto, a autora lembra que o discurso que produz a representação ‘positiva’ da homossexualidade também exerce um efeito regulador, visto que, ao afirmar uma determinada posição-de-sujeito, fixa seus contornos, possibilidades e limites.

Seguindo nesta linha de raciocínio, o mesmo discurso que pretende visibilizar distintas configurações familiares, reafirma a família como unidade: afinal, esta não é colocada em questão, pois *sempre tem uma família que*

⁵³ Dirigido para crianças entre 4 e 8 anos, o livro conta a história, baseada em pingüins do Zoológico do Central Park, de Roy e Silo, dois pingüins machos que dispensaram as fêmeas e formaram um casal, chocando um ovo descartado. O livro, lançado em junho de 2005, alcançou, em menos de um ano, a vendagem de 15000 exemplares.

parece com a da gente... Ao descrever famílias (relações estabelecidas entre homens, mulheres e crianças), a literatura infantil produz os sujeitos de quem fala: pais e mães suficientemente bons⁵⁴, filhos/as bem-cuidados/as, filhos/as abandonados/as, relações estáveis, pais e mães casados/separados/solteiros/heterossexuais/homossexuais/promíscuos/monogâmicos/transexuais⁵⁵, lares estruturados, lares desestruturados, pais e mães presentes/ausentes, etc. Abre-se o leque da família para abrigar outros formatos e, ao fazer isto, demarcam-se novas fronteiras, as quais passam a disciplinar aquilo que estava fora do padrão. Assim, é interessante que as comparações sejam retiradas do reino animal, visto que se gazelas, pingüins, cães, gatos, emas, leões e outros, apresentam tal diversidade de organizações familiares, todas estas podem ser consideradas 'naturais'. Deste modo, a partir de um apelo à 'natureza', apagam-se as diferenças, normalizando-as e retirando sua força de contestação dos padrões vigentes. Assimilada ou tolerada, a diferença deixa de ser perturbadora, deixando intocadas idéias referentes à família, amor materno/paterno e infância.

Múltiplas imagens vão compondo formas de ser e estar no mundo. Relações entre pais, mães e filhos/as demarcam o infantil. Discuto, a seguir, questões cotidianas destas relações, buscando compreender outros contornos deste infantil.

⁵⁴ Lembra-se aqui a expressão de Winnicott: uma mãe suficientemente boa.

⁵⁵ Carly: she's still my daddy, publicado em 2004 (O PATINHO..., 2006).

3.3 Do avesso se faz direito

Histórias para acordar, de Diléa Frate (1996), já buscam em seu título uma inversão: não são histórias para dormir, como muitas vezes se intitulam os livros infantis. As 60 breves histórias – *histórias ligeiras*, diz a apresentação do livro - que compõem o livro seguem esta lógica; a autora joga com os ensinamentos que costumam ser vistos como importantes de serem transmitidos às crianças, subvertendo-os – uma espécie de pedagogia do avesso. Vejamos algumas das histórias, portanto, sendo que a pergunta que permeia a análise é: como governar o infantil a partir de um (aparente) desgoverno? Ou: ao tecer do avesso, que bordado teremos?

Poluição-cola narra a história de *Larissa, a Submissa, uma menina da cidade que se mudou para o campo*. Sua mãe havia sido hippie e achava que a vida no mato, longe da poluição, dos assaltos e da sujeira era melhor. Embora a menina concordasse neste ponto, *gostava de uma agitação, de um cineminha e um shopping com direito a pizza e coca-cola*. Por isto foi *definhando, definhando, ficando magrinha, até que sua mãe teve que sair do mato*. Levou-a ao médico e ao hospital, sendo que o médico *receitou um tratamento de choque: 'Poluição nela!'*. E vieram as bombas de poluição. *Imediatamente Larissa ficou corada, e animada falou para a mãe: 'Estou com uma fome de cão, vamos ao shopping?'*. E para lá foram as duas comemorar com muita pizza e coca-cola. De sobremesa: *sorvete com marshmallow, conforme desejo submisso de Larissa, a Consumista*.

Ao longo do livro, outras histórias se filiam a esta: em *Destino*, um menino que tinha uma mãe feminista resolve lutar contra a discriminação dos meninos e vira um líder *meninista*; em *Mamãezinha Punk*, Nora tem uma mãe punk - Zora - e se envergonha dela, até que um dia sua mãe e seus amigos punks aparecem em uma festa promovida pela menina e alguns de seus amigos tornam-se *punks para sempre, para o desespero das respectivas mães, e alegria de Zora (...)* que continua fiel à causa punk, apesar dos sessenta e cinco anos que completa em setembro; em *Mário Normal*, um menino normal, que adorava ser normal, é filho de um casal de nudistas.

Em outras histórias, a autora brinca com as noções de higiene e regras de civilidade que costumam ser ensinadas às crianças, tais como o banho, a escovação de dentes, o arrote e o *pum*, a *meleca* do nariz, etc. A seguir, transcrevo, na íntegra, uma destas histórias, cujo título é *Bob Bafo*.

Bob não gostava de escovar os dentes. E tinha um argumento para isso: dizia que seu bafo era tão terrível, que à noite ele matava qualquer mosquito que estivesse rondando sua cama com um simples 'bah!fo'. Quanto mais bala ele comia e mastigava sem escovar os dentes, mais podres os dentes iam ficando, e mais fedorento ia ficando o seu 'bah!fo'. Com o tempo, ele começou a matar moscas. Foi evoluindo para as lagartixas, até que chegou às baratas! Com dois 'bah!fos', ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de dedetização e vai ficar por lá até que algum bom dentista se compadeça de sua boa boca. Bah! que bafo, meu!

Uma menina que adoece ao levar uma vida tida como saudável e, para curar-se, necessita de doses de poluição. Um menino que não escova os dentes, mata insetos com o seu mau hálito e faz disto um trabalho. À primeira vista, o livro *Histórias para Acordar* parece colocar-se de modo anti-pedagógico, rompendo com o enlace entre literatura infantil e pedagogia. É necessário olhar mais de perto, portanto (ou talvez como as crianças observam as nuvens, descobrindo sempre novas figuras: as imagens não estão nas nuvens, mas no olhar de quem observa e diluem-se rapidamente quanto tentamos fixá-las).

As histórias deste livro provocam surpresa, visto que criam imagens inusitadas⁵⁶, causando riso (ou mesmo repulsa⁵⁷, algumas vezes). Como entendê-lo a partir de um projeto pedagógico? Se, como coloca Narodowski, “(...) a pedagogia se erige como um ‘grande relato’ em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada” (2001, p. 22), como compreender essas histórias como parte desta produção de uma infância desejada? O que isto vem mostrar? Ou ainda: pode-se governar *do avesso*?

Foucault (2003)⁵⁸ ressalta que foi mediante o desenvolvimento da arte de governar que a família, como modelo de governo, desapareceu, dando lugar à população, a qual tem regularidades próprias e que são irredutíveis à família.

⁵⁶ Para citar mais um exemplo, além daqueles trazidos até aqui: em *Paulinho Porco*, um menino que não gostava de tomar banho, ao ser rejeitado tanto pela banheira quanto pela lata de lixo, começa a chorar e, ao banhar-se em suas próprias lágrimas, deixa de ser porco para virar uma... zebra!

⁵⁷ Há descrição de cenas escatológicas, como em *Caco Meleca, um menino quietinho, mas [que] gostava de comer meleca*.

⁵⁸ *A governamentalidade*, publicado originalmente em 1978.

A família passa para um segundo plano em relação à população, aparecendo como um elemento privilegiado no interior da mesma. Assim, ao invés de modelo, a família torna-se um instrumento privilegiado para o governo da população: “quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é bem através da família que isto deverá passar” (p. 299). Entretanto, gerir a população não significa somente gerir seus resultados globais ou focar a massa coletiva dos fenômenos, mas, sim, geri-la em profundidade, de forma fina e detalhada.

(...) não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, quer dizer de utilizar mais táticas do que leis, ou, no limite, de utilizar ao máximo as leis como táticas; fazer de tal modo que, através de um certo número de meios, tal ou tal finalidade possa ser alcançada. (p. 293).

Gerir com fineza e no detalhe. Dispor das coisas. O infantil como matéria-prima. A literatura infantil como meio. O governo como arte exige sutilezas: dizer o contrário do que se pretende alcançar, causar espanto, provocar riso (ou repulsa). A autora aborda temas desgastados nas relações das famílias com as crianças – alimentação saudável, estilo de vida, noções de higiene. Como *adoçar* tais temas? Ora, afirmando-os a partir de seus contrários: crianças que precisam de poluição, não escovam os dentes, não tomam banho, necessitam alimentos não-saudáveis... Ao ler as histórias, o prazer encontra-se na inversão daquilo que habitualmente se transmite às crianças: daí o riso. Entretanto, ao jogar, as histórias também ensinam: o risco é tornar-se *Bob Bafo* ou *Larissa Submissa/Consumista*.

Algumas das histórias focam os adultos como objeto de riso – Mário e seus pais nudistas, a mãe que busca uma vida mais saudável para Larissa ou a mãe punk de Nora. Satiriza-se, assim, uma geração de pais que viveu uma época de contestação dos valores vigentes: seus atos aparecem como anacrônicos nas histórias, envergonhando (ou no caso de Larissa, até adoecendo) seus(as) filhos(as), os quais anseiam por se enquadrar nos padrões hegemônicos. Mediante o ridículo, portanto, reafirma-se um determinado modo de ser pai e mãe - e conseqüentemente, filho(a) – que é traçado a partir do seu negativo: não ser nudista, não ser punk, não desprezar os valores urbanos e consumistas, etc.

Contudo, fica uma dúvida. Afinal, o avesso também tem seu avesso (e não necessariamente este se constitui como o lado *direito*). Falar do avesso não significa se referir a um outro lado, nem a algo por trás, escondido. O avesso constitui-se como o mesmo lado, algo a ser revirado, exposto, escancarado. Assim, o humor presente neste livro também pode ser compreendido não como exterior às relações de poder, mas ao seu limite: Foucault (2003)⁵⁹ sublinha que sempre há alguma coisa, seja no corpo social, nos grupos ou nos próprios indivíduos, que escapa às relações de poder; “alguma coisa que não é a matéria primeira mais ou menos dócil ou recalcitrante, mas que é o movimento centrífugo, a energia inversa, a escapada” (p. 244). Tal coisa, em seu entender, constitui uma idéia de avesso, de contragolpe; a todo avanço do poder corresponde um movimento para dele

⁵⁹ *Poderes e Estratégias*, 1977.

se livrar, o que motiva, por sua vez, o desenvolvimento de novas redes de poder.

A partir desta noção de avesso, pode-se recolocar a questão: ao tecer do avesso, o que se governa e o que escapa? Ou melhor: como se governa e como se escapa? O humor parece ser uma boa estratégia. Como escreve Cunha (2005), ao se brincar com as expectativas, pode-se, mediante a despretensão e a irreverência, apresentar um olhar de estranhamento, um novo modo de compreender o mundo a partir de seus absurdos, contradições e injustiças. Assim, ao tratar de temas do cotidiano e extrair elementos que causem espanto, surpresa ou invenção, *Histórias para Acordar* também abre espaço para o novo: o mundo visto na perspectiva da criança, desmistificando o mundo adulto, já pronto, acabado e cheio de regras (fechar a tampa da pasta de dente; tomar banho todo dia; escovar os dentes após as refeições e antes de dormir; comer determinados alimentos e não outros...). Afinal, *Bob Bafo* consegue um bom emprego e *Larissa, a Submissa* renasce em meio à poluição – situações muito distantes daquelas ditadas em meio às catastróficas recomendações adultas (Olha as cáries! Refrigerante faz mal para a saúde!).

Além disto, como assinala Zilberman (2001),

a linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios não fossem visíveis a olho nu. O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor (p. 118-9).

Pode-se compreender, assim, um pouco mais a relação entre a pedagogia e a estética na Literatura Infantil. Nem governo, nem desgoverno. O

que escapa – e sempre algo escapa! – às relações de poder engendra novas redes de poder, constituindo-se o avesso do avesso do avesso... Infinitamente.

4 ELE É ESFORÇADO E COOPERA

Não se pode conceber a infância como um núcleo contra o qual o poder seria aplicado ou as crianças como um alvo inerte deste. O infantil seria um efeito do poder, na mesma medida em que a criança é seu intermediário. Nas palavras de Foucault (2005b), “o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (p.35).

Para Narodowski (2001), a infância atual vincula-se, como ‘normalidade’, à escola, contextualizada por discursos específicos, tais como da psicologia do escolar, a pedagogia, a psicopedagogia, a didática, etc. A pedagogia elabora, portanto, uma analítica de uma infância escolar. Em sua análise da obra de Comenius (Didática Magna, séc. XVII), o autor aponta que a infância comeniana não depende do agir adulto, não havendo dispositivos que visem proteção, cuidado, castigo ou afeto, uma vez que nesta concepção a infância não necessita de amor, mas ser levada, gradualmente, até os conhecimentos avaliados como importantes.

Criança e aluno são indiscerníveis na pedagogia de Comenius. Muitos anos depois, a pedagogia constituirá essa diferenciação fundando a concepção moderna de infância; amando, protegendo, castigando, estudando e educando o corpo infantil. (NARODOWSKI, 2001, p. 48)

Segundo Corazza (2002b), a Didática Magna ocupa uma posição de funcionamento na discursividade educacional, potencializando, por mais de três séculos, as práticas escolares ocidentais, as quais, “para falar do infantil, articularão saberes e poderes religiosos com os científicos e políticos” (p.140). Com a afirmação de que a educação ocorre de forma privilegiada quando se é

criança, Comenius estabelece uma das principais naturalizações ocidentais sobre os tempos da infância, unindo firmemente infância e escolarização. Deste modo, Comenius já dispõe as modernas tecnologias do poder-saber educacional, as quais seriam modificadas, diferenciadas e totalizadas nos séculos seguintes, organizando-as primeiramente sob a forma de uma 'arte' de governo. A Pedagogia se constituirá, assim, como "o domínio em que a arte de governar os infantis e suas vidas se produzirá" (p.157).

Ao trazer tais questões, busco avançar na discussão sobre o molde que se vai dando ao infantil, a partir da arte de governo. A literatura infantil passa a ser compreendida como parte de uma incitação a falar da infância e para a infância, entrando no campo de um exercício de poder que visa torná-la governável. Enquanto tecnologia de governo, a literatura infantil investe na criança, mediante relações de poder-saber, constituindo uma infância moderna.

Assim, *entre* a literatura e o infantil produzem-se modos de compreender, falar, pensar e sentir a infância. Coloco o acento, por ora, sobre o infantil, pensado aqui nesta vinculação estreita com a Pedagogia. E, se na seção anterior centrei a análise sobre a família, neste momento ponho em questão a escola: afinal, se a partir da Pedagogia a infância tornou-se uma infância-escolar (CORAZZA, 2000), a escola é um espaço privilegiado no qual se põe em jogo o governo do infantil. Dois livros infantis acompanham-me neste exercício: *O menino que não sonhava só* (BARRETO, 2000) e *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (GRIBEL, 1999). Entretanto, diferentemente do que foi realizado até aqui, proponho decompor as duas histórias, sem

preocupação em ser fiel às narrativas originais, mas embaralhando-as, de forma a montar um novo texto, a partir do qual novos contornos do infantil são traçados.

4.1 Um adulto em ponto pequeno

Um adulto em ponto pequeno: esta é a queixa de Monteiro Lobato a seu amigo Godofredo Rangel sobre a concepção de infância presente na literatura infantil produzida no Brasil em sua época. Um adulto em ponto pequeno é um adulto imperfeito; alguém que está no mundo para se aperfeiçoar e crescer. Monteiro Lobato criou uma geração de leitores e escritores infantis que procuram contrapor-se a este parâmetro segundo o qual a criança 'não é', representando somente uma promessa (AGUIAR, 2005).

Voltando às concepções platônicas sobre o infantil, conforme apresentado na segunda seção deste trabalho, é possível vislumbrar que a noção de infância como pura possibilidade produz uma outra idéia sobre o infantil que, à primeira vista, parece diametralmente oposta: o infantil como incompleto, inacabado, incapaz, insignificante, incompetente, pueril, ingênuo, de pouco valor – ou, dito de outra forma, a criança como um adulto em ponto pequeno. Kohan (2003) destaca que, se inicialmente a noção platônica da infância como pura possibilidade parece extraordinariamente positiva, pois dela praticamente tudo pode ser, essa potencialidade mascara uma negatividade em ato. A infância é vista como não-afirmativa: ela pode ser qualquer coisa. Nesta visão, as crianças são seres sem forma, maleáveis, sendo que “o ser

tudo no futuro esconde um ser nada no presente” (p.40). Assim, uma das formas dominantes de se pensar a infância é no sentido de ‘alguém que é levado pela mão’, sendo associada à imaturidade. A infância é, nesta perspectiva, a metáfora de uma vida sem razão, sendo que a emancipação significa o abandono da infância.

Corazza (2002b) analisa a Bíblia e a Didática Magna como dois momentos de uma mesma formação discursiva. Na primeira, o infantil foi culpabilizado em função de sua própria existência, uma vez que, como membro da espécie humana, sua vida foi gerada a partir das tentações da carne. A invenção cristã reserva ao infantil um papel central de sofrimento, resultado da equação pecado-dor-castigo, sendo sua existência a prova e o testemunho irrefutável de um erro a ser expiado. Desta maneira, a criança será integrada à epistemologia ocidental a partir de um registro moral. No caso da Didática Magna, é o momento de configuração da Cultura, da Família e da Escola a partir das Luzes da Razão. Atribui-se ao infantil a incapacidade do uso de seu próprio entendimento, fixando sua necessidade inelutável de ser dirigido pelos adultos.

Para a autora, o primeiro momento enfatiza o nível estratégico do poder para a produção do infantil, enquanto que o segundo opera em um nível tático. Enquanto na Bíblia o que existe é “uma individualidade da ‘criança incorpórea’, embora seja carne, e carne culpada, sofrida, atormentada” (Ibidem, p. 153), havendo uma reorganização e fundamentação de um poder corporal sobre a infância, o humanismo da Renascença vem pedir clemência para essa carne

mortificada. Tal pedido acontece menos por conta de sentimentos humanitários e mais pela necessidade deste corpo para as novas relações comerciais, a economia, as possibilidades culturais e artísticas, a civilidade, etc. Passa-se, assim, da criança-filha, tal como contemplada na Bíblia, para a produção da criança-aluna, criada pelo humanismo. A partir disto, sistematizam-se saberes e poderes para normalizar esse infantil que se anuncia, sendo que as palavras e coisas da infância deixam de ser enunciadas somente pelo poder espiritual, mas são disciplinadas e dispostas na complexa construção estratégica da governamentalidade moderna.

A escola é o lugar onde a criança é preparada para 'ser', um lugar de superação da infância. Para Narodowski (2001), a pedagogia moderna assenta-se sob dois enunciados, aparentemente contraditórios, mas estreitamente entrelaçados: por um lado, a infância é compreendida como um conjunto de carências; por outro, as crianças, ao mesmo tempo em que constituem um campo de análise (regime epistemológico), são levadas a migrar da família para instituições produzidas para suprir a carência que lhes é própria (regime institucional).

Um adulto em ponto pequeno: *Magrobó*, um menino que habita *Imagina Só*. Uma criança incapaz de sonhar, que não imagina, que não deseja mais nada: *nem bichos, nem gente, nem paisagens*. *Magrobó* não sonha porque tem medo do *Gordomonstro Gordolhão*, (...) *um bicho indescritível*, (...) *que engole histórias, desejos e pensamentos!* E *Magrobó* é magrinho, em um lugar onde

todos são muito gordos, pois em Imagina Só as pessoas, para se manterem vivas, precisam imaginar, inventar coisas, alimentar-se de sonhos.

Um adulto em ponto pequeno: *Guilherme Pontes Pereira*, aluno da 6ª série B, turno da manhã. Guilherme volta das férias e a professora de português dá-lhe como tarefa *escrever 30 linhas sobre as férias*. Bingo! *Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino.*

Magrobó enfrenta o deserto amarelo, lugar onde vivem a *bruxa Gorféia*, o *monstro Gordolhão* e a *fada Gobélia*. A fada realiza seus desejos, mas em contrapartida, *Magrobó*, (...) *para aprender a sonhar*, (...) *deve entrar para o mundo dos ecos, o mundo de LAECOS, que fica embaralhado nos números 561342 (...) e depois (...) ler o RILVO, que fica embaralhado nos números 42135.*

Depois de muita hesitação, pois *sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação*, *Guilherme* escreve sobre o tempo que passou na casa de seu avô, relatando os jogos no campinho de futebol. A semana passou e a professora devolveu os trabalhos: as férias, que tinham sido *perfeitas para Guilherme, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois*

esses em vez de cê-cedilha. E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que 'em mil pedaços' é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas. (...) Eu queria ver a professora dizendo para o meu vizinho que aqueles mil pedacinhos da janela dele eram só um adjunto adverbial. E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?

Magrobó precisa ir à escola e ler livros (pois esta é a solução da charada proposta pela fada) para aprender a sonhar. Guilherme vai à escola e vê a professora transformar suas férias em uma redação de 30 linhas (se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as 30 linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá) e, depois, na tarefa de fazer a análise sintática sobre o que tinha escrito. Magrobó vai à escola e transforma-se em Gordobó; Guilherme vai à escola e vê suas férias terminarem três vezes no espaço de uma semana.

Deixemos de lado, por enquanto, as diferenças sobre essas escolas e os (pretensos) efeitos sobre as crianças que as freqüentam. Ambas as histórias compartilham uma suposição comum: infância e escola são indissociáveis, visto que as crianças são seres que necessitam de educação (seja para sonhar ou para escrever corretamente).

Quando Platão frisa a necessidade de educação para as crianças, ele o faz a partir de dois elementos básicos: 1) a educação como um meio de

desenvolver determinadas disposições que se encontrariam em estado bruto; e 2) a educação como modo de conformar ao modelo prescrito pela sociedade em que se vive (KOHAN, 2003).

Assinala-se que “(...) muito antes da modernidade existiram crianças, idéias sobre a infância, práticas e saberes pedagógicos em torno dela” (Ibidem, p. 94). Entretanto, não existia a pedagogia como uma série de discursos interessados na descrição e na definição da infância, vinculada a uma outra série de práticas discursivas e não-discursivas nos quais esses saberes se mesclam com mecanismos de poder, produzindo uma forma específica de subjetividade infantil. Eis, portanto, na Modernidade, a infância a ser moldada pela escola: por esta última passam tanto os sonhos de uma sociedade melhor, quanto às regras do que já está dado, sofisticando e dando forma às idéias platônicas. Do português à imaginação, com todos os patamares possíveis entre eles (matemática, geografia, história, socialização, reflexão, crítica, língua estrangeira, religião...), a educação passa a ser mediada pela escola.

Uma escola que medeia o sonhar (ou o interrompe, como no caso de *Guilherme*) faz lembrar Hanna Arendt, a qual assinala que a necessidade de educação surge da ruptura entre a irrupção do novo e o que já está dado, sendo que esta seria uma reação à experiência do nascimento, derivando-se, portanto, da pluralidade (apud KOHAN, 2003). *Magrobó* precisa sonhar como os outros habitantes de *Imagina Só*; mas, para isto, ele necessita da escola. A partir disto, *Magrobó* adquire uma identidade na comunidade a que pertence: passa a se chamar *Gordobó*, filiando-se a uma linhagem composta por

Gordobelo, Gordopão, Gordopeixe, Megavacas, Gordureiro, Gordopau... É a escola que tem a capacidade de preencher as carnes de Magrobó, modificando-lhe o corpo, nutrindo-lhe de sonhos. Já Guilherme sonha fora da escola; aliás, sobre esta diz que o primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias. Os dois são os melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está nas férias. E no último, também não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias. Sonhos, para Guilherme, acontecem com o corpo e a cabeça nas férias, longe de redação e lição de casa.

Entretanto, a escola transforma as férias de *Guilherme* em redação e análise sintática. *Do jeito que as coisas vão, quando chegarem as minhas próximas férias eu não vou saber se é para ficar feliz ou triste. Eu vou falar 'ah, não, férias me lembram redação e lição de casa' e ninguém vai entender nada.* Onde há possibilidade do novo, ruptura, a escola apressa-se a torná-la continuidade, de tal modo que as férias de *Guilherme*, seu golaço que estilhaçou a janela do vizinho, são capturados em um exercício. Para a professora *tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro*, somente interessava que *Guilherme* identificasse sujeitos, predicados, objetos diretos e indiretos, partículas apassivadoras... Afinal, trata-se de, por sua mediação, transformar um adulto em ponto pequeno em um adulto por inteiro. Vire-se a página da infância o mais rápido possível, por favor.

Magrobó e *Guilherme* se encontram numa imagem que dá conta da infância como uma fase a ser abandonada: *Magrobó*, ao sonhar como os outros, vira *Gordobó*; *Guilherme*, para seguir adiante na escola, precisa reproduzir o que a professora ensinou. De acordo com Kohan (2003), a infância como algo a ser superado foi objeto tanto das mais diversas tentativas de silenciamento, como de distintos sonhos de emancipação do homem moderno. Em uma forma e outra, reconhecemos *Guilherme* e *Magrobó*. Acompanhando Descartes no século XVII, só nos resta lamentar que, antes de sermos ‘homens’, tivemos que ser crianças (cf. CORAZZA, 2002b).

4.2 Sobre a imprevisibilidade

Neste ponto, parece que tudo se fecha. Os contornos do infantil estão dados. Ou não? Talvez seja hora de mudar a perspectiva. Será que *Guilherme* e *Magrobó* podem servir para outras imagens que sejam minoritárias? Podem ser menores, linhas de fuga? Podem subverter o título principal desta secção e, para além de serem esforçados e cooperativos, tornarem-se impossíveis de serem desenhados, a partir de sua finíssima atualidade?

Conforme Tadeu, Corazza & Zordan (2004), “o menor se exprime na multidão e funciona como força subterrânea, cheia de fluxos contraditórios e divergentes, que proliferam e desafiam a imposição de um só dogma, de uma só imagem para a verdade” (p. 87). A partir disto, podemos pensar que uma literatura ‘maior’ seria aquela que busca preservar, segundo expressão dos autores citados acima, as carcaças de uma sociedade disciplinar. A literatura

infantil pertence a este universo 'maior' ou pode-se fazer dela um uso 'menor'? Ela pode se constituir como imagem do devir ou se filia, irremediavelmente, à governamentalidade?

Façamos uma volta, portanto. Kohan (2003) propõe não associar infância a crianças, nem pressupor uma temporalidade linear, mas utilizar a imagem da infância como símbolo de afirmação, como figura do novo, uma imagem de ruptura, de quebra da continuidade e do estabelecido. Infância seria, assim, a possibilidade de se pensar diferentemente o que se pensa. A partir dos fragmentos de Heráclito, Kohan discute como há dois distintos usos para o termo 'criança'. Por um lado, criança se opõe ao adulto; por outro, criança designa algo que não tem oposto – criança que joga um jogo de oposições. Falar em criança que joga com oposições é aludir não à criança débil diante do adulto, mas ao próprio tempo da experiência, marcando a possibilidade de existência.

Citando Heráclito – 'se não se espera o inesperável, não se encontrá-lo-á, dado que é inencontrável e sem caminho', o autor afirma que "o modo de ser criança, diferentemente do modo de ser adulto, vive o não-vivível, pensa o não-pensável, espera o inesperável" (KOHAN, 2003. p. 148). A criança passa a ser metáfora de um tempo não-linear, sem idade, devir de uma vida possível.

O fragmento de Heráclito é um jogo de oposições: como esperar aquilo que não se pode esperar? Ora, para o autor, isto é próprio da infância, pois a criança, sem idade, fora do tempo linear, não sabe que não se pode esperar ou

então não crê que não se pode esperar aquilo que todos acreditam que não é possível de se esperar, ou ainda, não está convencida de que algo não é da ordem do possível. Esperar o inesperável abre espaço na lógica monolítica com a qual se apresenta o que é. A infância, para Heráclito, remete à possibilidade de pensar o impensável.

O que esperam *Guilherme* e *Magrobó*?

Guilherme realiza a análise sintática solicitada pela professora. Com o fim-de-semana, havia esquecido da escola e da lição. Assim, fez o exercício correndo, na segunda-feira de manhã, pouco antes de tocar o sinal. Escreveu tudo o que lembrava (mas depois das férias você *nem se lembra como é que passou de ano*). A frase: *eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho. Sujeito: O meu vizinho. Que é realmente um sujeito de meter medo apesar de eu achar que ele deve ser legal porque está casado há um tempão com a mulher dele que é bem legal. Predicado: O meu vizinho de novo. Isso, se a gente colocar no meio dessa palavra a sílaba JU e então a palavra vira preJUdicado porque ele foi mesmo o grande prejudicado dessa história. Objeto direto: A bola. Nem precisa explicar porquê. Objeto indireto: Eu. Porque a janela quebrou em mil pedaços por causa do meu chute mas na verdade foi culpa da rede que furou. Partícula apassivadora: Essa era a mulher do meu vizinho que apassivou a briga e se você reparar como ela é pequena eu acho que partícula é o que ela é. E lembrando da explicação da professora: adjunto adverbial - em mil pedaços.*

Guilherme experimenta sobre o já estabelecido, faz outras conexões a partir de algo tão estratificado como uma análise sintática. Sujeitos, predicados, objetos diretos e outros elementos se combinam e compõem uma passagem.

Pois a questão não era: como escapar à palavra de ordem?, mas como escapar à sentença de morte que ela envolve, como desenvolver a potência de fuga, como impedir a fuga de se voltar para o imaginário, ou de cair em um buraco negro, como manter ou destacar a potencialidade revolucionária de uma palavra de ordem? (DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 58).

Assim, *Guilherme* nos remete às senhas que existem sob as palavras de ordem; às passagens que se contrapõem às paradas. Pois, como lembram Deleuze e Guattari (2002, p. 59), “a mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagens”. E, neste devir (que é minoritário como são todos os devires), o sujeito da análise sintática vira o vizinho, e o gol de *Guilherme* é mais importante que os esses, cês-cedilhas, vírgulas e acentos. *Guilherme* arma tensores na escola, extraindo gritos, clamores, timbres, intensidades.

Sim, *Guilherme* espera o inesperável. E quem espera o inesperável, abre brechas para encontrá-lo... Nem que seja na sala do diretor da escola, após tirar zero na lição de casa⁶⁰. Mas o que dizer de *Magrobó*, este menino cujos sonhos passam pela escola? Aliás, nada mais eficaz que o governo dos sonhos... Por onde escapar? Ou melhor, há escape?

⁶⁰ E ao invés da esperada expulsão, *Guilherme* recebe um conselho desconcertante: *Guilherme, eu fiquei muito impressionado com a história que você escreveu. Você precisa fazer mais redações.*

A história começa assim: *é um lugar de mentira, com ruas de mentira e casas de mentira. Num país de mentira, chamado Gordólia. As pessoas também são de mentira, mas fazem de conta que é tudo verdade. Sabe por quê? Porque precisam sonhar, inventar, imaginar as coisas, para continuarem vivas.* Em *Imagina Só*, que era o nome deste lugar, os bens mais importantes na vida eram *a imaginação, a capacidade de sonhar e a esperança.*

Ei! Um lugar de mentira, com pessoas de mentira que fazem de conta que é tudo verdade? Um lugar assim deve ter também uma escola de mentira... Uma escola que não transforma férias em 30 linhas de palavras escritas corretamente, frases bem pontuadas, nota dez em gramática e zero em emoção. Uma escola que oferece RILVOS, *um objeto misterioso, dividido em muitas e finas placas, cada placa (...) preenchida com sinais, traços e desenhos que se desdobram (...) e enchem as barrigas de alegria e curiosidade. E quanto mais se come as placas com os olhos, mais fome se sente, mais gostoso tudo fica, mais gordo se imagina e mais imaginação se tem...*

Uma escola de mentira: um lugar onde um *menino não sonhava só.* Um lugar onde se pensa em bando, construindo-se o pensamento com os outros? Uma escola cujas práticas buscam criar agenciamentos, “maneiras de trabalhar com as matérias, expressão de gostos e devires” (TADEU, CORAZZA E ZORDAN, 2004, p. 109)? *Magrobó*, antes de encontrar a fada *Gobélia* – que tem o mesmo nome de sua professora –, perde-se no deserto amarelo, com

monstros e bruxas assustadores. Ora, como bem apontam os autores acima, fundamentados em Deleuze:

Pensar é deixar-se perder pelo deserto, uma aventura no espaço liso, selvagem, potencialmente letal. Sem uma relativa lisura, sem um espaço aberto que dê margem para as criações, o pensamento – expansão turbilhonar acelerada sobre um espaço liso, não submetido à gravidade que rege os corpos – não acontece (p.111).

Um deserto é, portanto, povoado (DELEUZE & GUATTARI, 1995). O sonho (ou o pensamento...), para *Magrobó*, funciona como uma máquina de guerra⁶¹, um modo de existência. É preciso sonhar/pensar para estar vivo, tão vivo que esta é uma *verdade que parece mentira*. Talvez uma escola de mentira seja, como assinalam Tadeu, Corazza e Zordan (2004) a respeito da geo-educação, uma prática de orientação no espaço: nos desertos, nos mares, nas florestas, nos campos, nas cidades. Uma prática que não mostre somente como ler mapas, guiar-se pelas estrelas e pelos ventos, decifrar as sinalizações das estradas, mas que provoque o pensamento, aventurando-se pelas trilhas fechadas, os caminhos encobertos, as passagens perigosas. Uma escola cuja professora tem nome de fada, ensinando seus/as alunos/as a escreverem, seus próprios nomes, *na areia de um imenso Deserto Amarelo*. Uma escola que acompanhe Deleuze (1992), entendendo que pensar é sempre experimentar, uma aventura de alto risco.

4.3 Algumas considerações

Enquanto escrevo esta tese, dou-me conta que também trabalho *entre*. E minha escrita busca, durante todo o tempo, equilibrar-se nesta fronteira

⁶¹ Para Deleuze (1992), uma 'máquina de guerra' não se define pela guerra, mas por um modo de ocupar o espaço-tempo ou inventar novos espaços-tempos.

(muitas vezes escorrego, reconheço. Só me resta refazer os movimentos, propor arranjos, combinações). Afinal, escolhi como intercessores Foucault e Deleuze. Uma escolha difícil⁶².

Tadeu, Corazza e Zordan (2004) trazem a provocante pergunta de Jean-Claude Dumoncel: “quando um anarquente como Deleuze encontra um arqueonte como Foucault o que é que eles conversam?” Se compreendemos que um arqueonte é aquele que governa, enquanto um anarquente é aquele que não governa, fica claro que os dois pensadores concedem diferentes prioridades ao poder na análise do campo social. Se Foucault se admira do fato de que, apesar do poder, ainda algo escape, Deleuze considera que uma sociedade não pára de escapar e sua admiração provém do fato de que o poder consiga segurar alguma coisa...

Assim, minha escrita oscila a todo instante, conforme os acentos que vou dando a um ou a outro. Algo se produz deste encontro. Navego, pois, na terceira margem do rio, tal como o personagem de Guimarães Rosa (1968): para uns parece *doideira*, para outros causa estranheza (considerando que pode se tratar de um pagamento de uma promessa). Como o personagem do conto, não me é possível voltar – e também não vou a nenhuma parte. Somente executo a invenção de permanecer nos espaços do rio, de meio a meio. Pensar o *entre* como a terceira margem: o que se dá neste intervalo?

⁶² Pois, como afirma a professora Sandra Corazza no parecer de minha banca de qualificação: não é tranqüila esta junção.

5 TRAÇOS QUE SE DESFAZEM

Navegando, pois, na terceira margem do rio, chego até aqui. Sem perspectivas outras que não a de continuar à deriva, solitária em minha frágil canoa. Entretanto, tal como o personagem de Guimarães Rosa, também sou alimentada pelos que vivem em terra firme (ou talvez por outros navegadores dos interstícios). À deriva, encontro-me novamente com Clarice Lispector:

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará no meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. O que conheço dele é a sua situação: o menino é aquele em que acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro. Enquanto isso – lá está ele sentado no chão, de um real que tenho de chamar de vegetativo para poder entender. Trinta mil desses meninos sentados no chão, teriam eles a chance de construir um mundo outro, um que levasse em conta a memória da atualidade absoluta a que um dia já pertencemos? A união faria a força. Lá está ele sentado, iniciando tudo de novo mas para a própria proteção futura dele, sem nenhuma chance verdadeira de realmente iniciar (1991, p. 150).

É necessário “torcer o pensamento” (TADEU, CORAZZA & ZORDAN, 2004, p. 182), perturbando a paz do já estabelecido. Para conhecer o menino, é preciso esperar que ele se deteriore, tal como um Corpo sem Órgãos⁶³ (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

Se pensarmos o infantil como um estrato sobre o Corpo sem Órgãos, ou seja, um fenômeno que lhe impõe formas e funções, organizadas para a extração de um trabalho útil (ou corpos dóceis), a infância como um Corpo sem

⁶³ Conforme Tadeu, Corazza e Zordan (2004), esta expressão, a qual Deleuze toma de empréstimo de Antonin Artaud, parece algo esotérico. Entretanto, a aposta de Deleuze é pragmática: o Corpo sem Órgãos não é um corpo vazio, mas coincide com a potência máxima, uma vida voltada para os processos de desterritorialização, na qual tudo é ainda possível e deveria permanecer sempre possível.

Órgãos é um ideal: campo de pura intensidade. “Um CsO⁶⁴ é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 13). Esperar que o menino se deteriore, isto é, que se desfaça o infantil, não a pancadas de martelo, mas abrindo o corpo a conexões. Não se trata de destruir o infantil de uma só vez, mas diminuí-lo, estreitá-lo, preservá-lo para sobreviver.

Corazza (2002b) destaca que na história da infantilidade,

poucas coisas puderam – e podem – ser ditas acerca do infantil, a não ser as seguintes regularidades enunciativas: 1) O infantil existe. 2) É específico. 3) É inocente. 4) Integra a humanidade. 5) É culpado: pecou, é irracional, é imoral. 6) Deve ser educado, racionalizado, moralizado, salvo (p. 158).

Desta forma, se entendemos o infantil a partir do que Deleuze e Guattari (1996) chamam de Juízo de Deus, visto que este constrói as regras pelas quais se apreende o mundo, também podemos pensar a infância como experimentação, fluxos de intensidades, multiplicidades. Se o Juízo de Deus é o discurso dos caminhos retos, o pedagógico da literatura, a infância pode desfazer os estratos, refazendo-se não como matéria e forma, mas como velocidades e afectos. A cada vez que o Juízo de Deus lhe constrói uma significação, o Corpo sem Órgãos grita. A infância se desenrola entre dois pólos: de um lado as superfícies estratificadas, nas quais é submetida ao Juízo; de outro a experimentação. Afinal, “o CsO não pára de oscilar entre as superfícies que o estratificam e o plano que o libera” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 23) e “é seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se

⁶⁴ Abreviatura de Corpo sem Órgãos utilizada constantemente em Mil Platôs.

consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO” (Ibidem, p. 24).

Mais do que uma questão cronológica, que uma etapa da vida, a infância passa a ser figura da descontinuidade, do possível, do pensamento, do porvir. A infância deixa de estar associada à criança e se coloca como condição de ruptura e transformação, em qualquer ser humano, em qualquer idade. Infante é aquele que pensa de novo e faz pensar de novo, cada vez pela primeira vez. Deste modo, a infância é compreendida, politicamente, como potência, como positividade de um devir múltiplo (KOHAN, 2003).

A infância como atual – uma finíssima atualidade – é o que sublinha o conto de Clarice Lispector. Deleuze e Guattari (1997a), ao falarem do acontecimento como devir, remontam ao que Foucault chama de Atual:

(...) para Foucault, o que conta é a diferença do presente e do atual. O novo, o interessante, é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o Outro, nosso devir-outro. O presente, ao contrário, é o que somos e, por isso mesmo, o que já deixamos de ser (p. 145).

Uma infância que não se dá a conhecer, que é impossível de ser desenhada a carvão, visto que até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que vive: o conto remete para a infância como algo da ordem de uma relação intensiva com o tempo. Agamben (2005), ao discutir alguns dos termos gregos utilizados para se referir ao tempo – Aion como o tempo em seu caráter originário, a força vital que é percebida como temporal, como uma essência temporalizante do ser vivo e Chronos que indica o tempo objetivo, a duração, uma quantidade mensurável e contínua do

tempo –, destaca que é relevante que em um dos fragmentos de Heráclito, Aion figure como ‘uma criança que joga com os dados’.

Para este autor, que o ser humano tenha uma in-fância⁶⁵, ou seja, que seu falar e ser falado não estejam pré-determinados, é o que torna possível a experiência. Não se trata de entender a infância como substrato psicológico anterior à expressão lingüística ou como ponto de partida de uma cronologia. Porém, uma vez que o ser humano é o único animal que já não nasce inscrito na língua, a infância constitui como descontinuidade a linguagem, sendo que sua historicidade se dá devido à infância. Assim, “a experiência é o *mystérion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância” (Ibidem, p. 63). Experiência e infância são condições de possibilidade do humano, pois estamos sempre aprendendo a falar, sendo que nunca esgotamos a linguagem. Há, de acordo com Kohan (2003), uma ampliação do sentido da infância. A infância vinculada à experiência torna-se uma situação a ser estabelecida, independentemente da idade da experiência. Neste registro, a ausência de fala deixa de ser uma falta e passa a ser uma condição. Não há como superar a infância e tornar-se definitivamente adulto.

Larossa (2001) coloca que a infância como figura do acontecimento vem perturbar outras figuras milenares da infância, tais como paraíso perdido, natureza domada, matéria-prima, ponto zero do desenvolvimento, etc. Inscreve-se assim a infância como alteridade, algo que escapa a quaisquer tentativas de integração, identificação, previsão ou compreensão. A criança

⁶⁵ Alude-se aqui à etimologia da palavra infância: sem fala.

não remete nem ao passado nem ao futuro: “não está nem antes, nem depois, mas agora, atual, presente” (p. 284). Afinal, para desenhar o menino, o carvão se mostra inadequado e mesmo o bico de pena mancha o papel... Dele só conhecemos sua situação (LISPECTOR, 1991), mas “a criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento” (LAROSSA, 2001, p. 284).

Segundo Deleuze e Guattari (1997a), do acontecimento não se perguntam em que lugar este se encontra, tampouco desde quando ele existe; por isto, a arte e a filosofia podem apreendê-lo melhor do que a ciência. O acontecimento é um entre-tempo: um devir. Nas palavras de Zourabichvili (2004), o acontecimento dá-se “no estranho local de um ainda-aqui-e-já-passado, ainda-por-vir-e-já-presente” (p.8). Este entre-tempo é Aion.

Para Deleuze e Guattari (1997a), o acontecimento é um tempo morto. Lá nada se passa, mas tudo se torna.

Nada se passa, e todavia tudo muda, porque o devir não pára de repassar por seus componentes e de conduzir o acontecimento que se atualiza alhures, a um outro momento. Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento (Ibidem. p. 204).

Deste modo, o acontecimento, na medida em que afeta as condições de estabelecimento de uma cronologia, não tem lugar no tempo, marcando uma cesura, um corte. Na ótica deleuziana, a distinção entre Aion e Chronos não reconduz à dualidade entre eternidade e tempo, visto que o que existe não é uma experiência para-além do tempo, mas apenas o tempo indefinido do acontecimento, uma temporalidade trabalhada por Aion, na qual Chronos já não reina (ZOURABICHVILI, 2004).

Uma literatura *para* a infância. A preposição *para* assume aqui o sentido que lhe emprestam Deleuze e Guattari (1997a), ao comentarem o experimento de Artaud de escrever *para* analfabetos:

Artaud dizia: escrever para os analfabetos – falar para os afásicos, pensar para os acéfalos. Mas que significa ‘para’? Não é ‘com vista a...’. Nem mesmo ‘em lugar de...’. É ‘diante’. É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não pára de se tornar, talvez ‘para que’ o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar à sua agonia” (p. 141-2).

Uma literatura para a infância significa que entre um e outro há um processo de devir⁶⁶. Uma literatura que se faz diante da infância. Que se torna criança, não pára de se tornar, talvez para que a criança, que é criança, se torne outra coisa. Um exercício de alteridade⁶⁷. Um exercício menor. Um devir-criança. Uma literatura que faz a língua vibrar, que a arrasta, conduzindo a uma região na qual habita uma minoria⁶⁸. Pois “o devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo por vir e a nova terra” (DELEUZE & GUATTARI, 1997a, p.142). Uma literatura que não é capaz de criar um povo (pois um povo só pode ser criado em abominável sofrimento), mas o invoca com todas suas forças, resistindo à morte, ao intolerável, à infâmia, ao presente.

⁶⁶ De acordo com Deleuze e Guattari (1997b), “devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento ou repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (p. 64).

⁶⁷ Conforme Zilberman (2001), ao ler, o leitor se ocupa com os pensamentos dos outros, o que significa não apenas compreendê-los, mas ser afetado por estes, ingressando em outros modos de ser, pensar e agir.

⁶⁸ Em entrevista concedida em 1990, Deleuze (1992) assinala que a distinção entre as minorias e as maiorias não é de uma ordem numérica, visto que uma minoria pode ser mais numerosa do que uma maioria. Entretanto, o que irá definir a maioria é o modelo ao qual esta se baliza (por exemplo, o homem branco, urbano, de classe média), enquanto que uma minoria é um processo, um devir, nunca um modelo. Por isto, Deleuze e Guattari (1997b) entendem que não se pode falar em um devir-homem, visto que o homem é majoritário por excelência.

Uma literatura para a infância é uma literatura que preserva o novo, renovando formas de viver e pensar o mundo. Um devir-criança que busque, de acordo com as indicações de Jódar e Gómez (2002), resistir à forma-homem que codifica a educação e os modos de se pensar o infantil. Deleuze e Guattari (1997b) afirmam que “o devir é involutivo” (p.19), mas que não se deve confundir involução com regressão. Enquanto regredir significa seguir em direção ao menos diferenciado, involuir ocorre *entre* os termos em jogo, formando um bloco que corre de acordo com sua própria linha. Involuir é tornar-se menor.

Tornar-se criança é, assim, extrair partículas infantis dos acontecimentos, lançando mão de disfarces e camuflagens, traçando linhas de fuga (CORAZZA & TADEU, 2003). Queirós (1998), no livro infantil *Indez*, nos leva a acompanhar a infância do menino Antônio e nos recria enquanto crianças e adultos. De seu livro, trago apenas duas passagens, no intuito de afirmar a infância como potência do falso – não cópia ou modelo, mas diferença-crianceira⁶⁹ - e espero que este recorte não mutile a beleza de seu texto. Segue, portanto, uma breve transcrição:

Se eram frias as noites, os meninos brincavam dentro de casa para não pegar sereno. Pai e mãe se aqueciam no calor da cozinha. Por vezes, o único barulho era o do prato que tampava a fervura do feijão na panela.

⁶⁹ Expressão utilizada por Corazza e Tadeu (2003).

Dentro do guarda-roupa a mãe escondia uma bolsa de crocodilo, abotoada com um grampo de prata. Dentro da bolsa, entre certidões, registros, retratos e santinhos, havia o olho de vidro verde do avô morto bem antes de Antônio nascer.

Os meninos olhavam o olho. Possuídos pelo medo corriam até a cozinha. Deitavam-se no colo da mãe, embaraçavam-se nas pernas do pai. Ficavam com a respiração curta até o medo sumir. Assim, começavam tudo de novo. Pé ante pé, corpo contido, devagarinho. Entravam pelo quarto da mãe, sem o menor ruído. Abriam a bolsa. Tiravam o envelope. O olho de vidro verde do avô estava aberto, sem dormir, olhando sem piscar. Os meninos, que procuravam o medo, de novo se amedrontavam. Voltavam correndo para a cozinha, encaroçadinhos de pavor, buscando os braços quentes dos pais.

E, um pouco mais adiante:

Antônio passou a desvendar os segredos daquele mundo onde vivia. E tudo construído de tantas surpresas a ponto de não pensar em outros lugares que, por certo, existiam depois das serras, onde só o pensamento tocava.

Seus brinquedos, ele mesmo os fazia com frutos e sementes encontrados nos caminhos que levavam ao paiol, ao curral, ao riacho, ao canavial. Outras vezes, observar as mágicas da natureza era um divertimento. Cismava com o trabalho das abelhas, as grandes cargas carregadas pelas formigas. Amava o amor lambido das vacas pelos bezerros, o crescimento das

caixas de marimbondo na beira do telhado indicando fortuna, as flores chegarem a frutos, as pedras roladas servindo de colchão macio para o correr das águas.

Crescido em idade e ganhando em esperteza, Antônio corria com os irmãos pelos matos, catando boizinhos-de-são-caetano, milho-de-grilo, pitanga, juá-doce, gabioba, maria-preta. Subia pelas árvores até os galhos mais finos, balançava-se por sobre as tantas porteiras, saltava cercas, com tição e brasa, atrás de vaga-lumes.

Outras vezes, assentado na porta da casa, esperava a noite chegar. Assistia à primeira estrela nascer. Se não apontava para ela, evitando verruga nascer na ponta do dedo, seu coração recitava: primeira estrela que eu vejo, me dê tudo que eu desejo. Depois, procurando no céu as três-marias, pensava em sua vontade de crescer logo – um primeiro desejo – e viajar com o pai pelos sertões, montar em cavalos, apartar o gado, tirar o leite. E o medo de nada ser assim sufocava o menino.

Mas o difícil, nessa hora, era não entender o céu. Se tão cheio de estrelas, tão vazio em tamanho. Saber que o escuro da noite e o azul do dia eram feitos de nada, ficava impossível de decifrar.

Antônio nunca estava só. Sua maneira de reparar nas coisas provocava um olhar lento sobre tudo. E assim, vendo devagar, aprendeu a conviver com

os mistérios, parecendo não querer decifrá-los para que não perdessem em encantos.

Antônio desliza entre as coisas, eliminando as semelhanças e analogias, para simplesmente tornar-se: estrela, vaga-lume, bezerro, marimbondo... Potência da variação. Devir que não produz outra coisa senão ele próprio, sendo que, como apontam Deleuze e Guattari (1997b), trata-se de um verbo com toda sua consistência, o qual não se reduz, visto que não 'parece', nem 'é', nem 'equivale', nem 'produz'.

Antônio, Guilherme, Aurélia, Maria Valsa, Magrobó, Nanda, Larissa, Nora, Mário, Bob Bafo... Figuras do acontecimento. Infância não como uma idade sem razão, mas como condição de ser afetado, visto que, como aponta Kohan (2003), nascemos através dos outros e também para os outros, na medida em que somos entregues, indefesos, aos outros. Descolam-se assim infância e criança. De acordo com Corazza e Tadeu (2003), as crianças do mundo, sempre em devir, rompem com os dualismos, passando-se entre as idades: devir-criança do adulto, devir-adulto da criança, devir-criança do idoso, devir-idoso da criança...

Por isso, as crianças do mundo não pertencem a uma idade, a um sexo, a uma ordem ou a um reino: elas deslizam entre as ordens, fluem entre os atos, circulam entre as idades, produzem infinitas infâncias nas linhas de fuga, em relação às máquinas duais por onde passam e que atravessam de fora a fora (p. 102).

5.1 À maneira de Tecelina: voltar e retecer

Tecelina já nos alertava no início desta tese: princípio e fim se confundem. Minha escrita foi puxando fios, fazendo nós, desfazendo outros e me vejo em um emaranhado de pontos e palavras, na busca de conexões entre uns e outros. Busquei compor literatura e infantil; criança, infância e infantil; Foucault e Deleuze. Neste exercício, vi-me navegando na terceira margem do rio, deixando-me levar pela correnteza formada pelos textos teóricos e literários (pensei por um instante se deveria marcar estes últimos como infantis e ‘adultos’ – como no caso dos contos de Clarice Lispector e de Guimarães Rosa –, mas corrijo-me: toda a literatura passa a ser infantil, se a entendermos como minoritária, devir).

E, como lembra Machado (2002), se navegar é preciso, viver não é preciso. Trata-se aqui de uma cadeia de citações, que parte de Virgílio e Horácio, passa pelo poeta Fernando Pessoa que a incorpora a um poema seu, até nosso compositor Caetano Veloso, na música Os Argonautas. Neste movimento, a frase adquire novos sentidos. Se navegar é preciso, no sentido de necessário, como queria a citação original, também é um ato de precisão. Entretanto, a vida não é precisa, é desordenada, inexata.

Preciso/impreciso, necessário/inexato. Um pouco isto traduz o sentimento de estar em uma terceira margem, sem conseguir ancorar em terra firme. Ao tomar textos ‘científicos’ e ‘literários’ em um mesmo plano, segui as indicações de Deleuze (1992), que considera “a filosofia, a arte e a ciência

como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si” (p. 156). Neste sentido, não há um primado de uma sobre a outra, mas movimentos de criação próprios que repercutem uns sobre os outros.

Se a literatura infantil inicia entrelaçada com um projeto pedagógico, como uma questão de governo do infantil, voltando-se para o que se compõe *entre* a literatura e o infantil, passa-se a perguntar: como escapar ao Juízo de Deus, que arranca a infância de sua imanência e lhe constrói uma significação, um sujeito?

Então, como chegar a falar sem dar ordens, sem pretender representar algo ou alguém, como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons seu valor de luta contra o poder? Sem dúvida é isso, estar na própria língua como um estrangeiro, traçar para a linguagem uma espécie de linha de fuga. (DELEUZE, 1992. p. 56)

Subverter o conceito de menor, tornando-o potente. Infantil deixa de ser adjetivo da literatura, tornando-se substantivo, um bloco de infância que atravessa a literatura, saturando cada átomo infantil, estando na hora do mundo. Acompanhando Corazza e Tadeu (2003), a infância deixa aqui de ser compreendida como natural, comum, empírica ou mesmo como produção cultural e histórica, mas passa a ser ‘artistagem’, ou seja, a infância torna-se artificial, imagem, sendo tratada como objeto artístico, o qual é instabilizado, desequilibrado, desarticulado. O vazio desta infância artificial não traz o prenúncio do que ela irá tornar-se ou a predeterminação de alguma outra infância, mas afirmação de uma outra estética e ética da infância.

Assim, deixa de fazer sentido uma marcação sobre o que distingue uma literatura infantil de uma literatura 'adulta', pois, como assinalado anteriormente, descolam-se criança e infância. Pensar o bloco de infância, como propõem Deleuze e Guattari (1996), significa considerar que não se trata de ser criança 'antes' de ser adulto, mas uma estreita contemporaneidade do adulto e da criança. Nesta direção, toda literatura pode ser infantil, na medida em que se tratar de uma literatura menor. Uma literatura tomada por um devir-criança.

O esforço desta tese foi compor um *entre*: não se tratava de responder o que liga a literatura ao infantil, visto que uma linha de devir não se define pelos pontos que ela liga ou pelos pontos que a compõem, mas só tem um meio (cf. Deleuze e Guattari, 1997b). E o meio, para estes autores, não é uma média, mas aceleração, velocidade absoluta. Produz-se, assim, *uma* criança molecular⁷⁰ *entre* as estratificações do infantil, sendo que entre os dois termos do aparente dualismo há uma comunicabilidade e inseparabilidade, deslizamento constante de uma mesma multiplicidade. Deste modo, conforme afirmam Tadeu, Corazza e Zordan (2004), não há pontos, mas justo uma linha que percorre um mesmo *continuum*: um passo para um lado e iremos *para* um ponto, um passo para o outro lado e iremos *para* o outro; entretanto nunca estamos parados *em* um ponto. Navegar é preciso/impreciso.

(...) 'uma' criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual

⁷⁰ Para Deleuze e Guattari (1997b), os devires são sempre moleculares. Moleculares são as linhas de fuga, as quais escapam às imagens homogêneas; molecular é o próprio ritmo do cosmos, que tudo faz pulsar. Os organismos são formas molares, estratificadas.

lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro (DELEUZE & GUATTARI, 1997b. p.92).

O artigo indefinido – *uma* criança –, mais o nome próprio – Antônio, Guilherme, Nanda, Larissa... –, mais o verbo infinitivo – devir. Para Deleuze e Guattari (1997b), o artigo indefinido não é indeterminado, só lhe faltando determinação se o aplicarmos a um sujeito determinável ou a uma forma ela própria indeterminada; porém, conjuga-se com o máximo de determinação ao introduzir hecceidades, acontecimentos, remetendo a um agenciamento coletivo como condição. Por sua vez, o nome próprio não é indicativo de um sujeito, mas designa algo que é da ordem do acontecimento, do devir, sendo compostos por velocidades e preenchidos por afectos. E, em terceiro lugar, o verbo no infinitivo não carrega uma indeterminação temporal, mas exprime o tempo próprio ao Aion, ou seja, o tempo do acontecimento.

Desta maneira, “ser infantil não é significar nada nem ser suscetível de descrição” (CORAZZA & TADEU, 2003. p. 119). Do infantil só se pode afirmar sua existência. E ocorre aqui um deslizamento: se na literatura infantil o segundo termo carregava consigo o peso do Juízo de Deus, o compromisso com o pedagógico e o futuro adulto, pode-se olhá-lo como afirmação de uma infância que apenas é infantil, sem significações para ninguém, que busca fazer experimentações de infância. Uma literatura *para* a infância, independentemente da idade na qual esta se encontra, mas que se faz diante, para que, crianças, adolescentes, adultos e velhos (e mulheres e homens e índios e brancos e negros e...e...e...) possam se tornar, eles mesmos, outra coisa.

PÓS-ESCRITO

Duas crianças escrevem comigo esta tese. Enquanto as observo serem crianças, as idéias vão se alinhavando. Semanalmente, as professoras as levam à biblioteca. Semanalmente, elas me alcançam livros: *mãe, este tu vais gostar!* Os olhos brilham quando digo que estou escrevendo sobre algum texto que me trouxeram (e tantas vezes suas escolhas me auxiliam a pensar!). A menor pergunta: *como assim, tu estás escrevendo os Beijos Mágicos? Mas foi outra autora que fez a história, né?* A maior seleciona: *olha, mãe, este aqui é de um autor brasileiro e é bem novo.*

Dia das Mães. A menor pede que o pai a leve para comprar um presente. Onde? *Na livraria da UNISC.* Ao chegar, corre para os livros infantis. Meu marido questiona: *Mas vais comprar para ela um livro de criança?* Ela responde, categórica: *Claro, pai! Toda semana ela lê nossos livros! É para o trabalho dela!*

Aproximação do aniversário. Minha filha mais velha me conta: *sabe que vou pedir para minhas amigas me darem só livros de presente?* A data chega e os livros se avolumam em cima da cama. Ela fica exultante: *tenho mais livros para ler agora! Olha, mãe, este já li, será que consigo trocar?* A mais nova pede, sedutora: *depois me empresta este da bruxinha? Por favor?*

Hora de dormir. Uma das minhas crianças se cerca de livros: *ainda é cedo, mãe, me deixa só terminar este capítulo*. A outra pede: *lê uma história para mim?* A mais velha comenta: *achei o livro bem melhor que o filme. No livro a gente pode imaginar mais...* E insiste: *mãe, tu não vais ler este aqui também? Eu gostei tanto!*

Cresci acompanhada por livros. Vejo minhas filhas se aventurando na leitura, descobrindo autores, rindo, chorando, pensando... Se, em minha infância, ficava ansiosa em conseguir levar emprestado um exemplar da obra de Monteiro Lobato – com histórias tão mágicas, ilustrações tão lindas! – e esquecia do resto do mundo enquanto durava a leitura, minhas filhas hoje se dividem entre internet, televisão, brincadeiras com os/as amigos/as, atividades extra-escolares e... Livros. Sim, estes ainda encantam...

Assim, para terminar, deixo um breve texto que foi escrito por Lygia Bojunga Nunes em comemoração pelo Dia Internacional do Livro, no ano de 1984. Suas palavras são também minhas:

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava para morar no mundo inteiro; iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (apud SANDRONI, 1987. p. 119).

Livro/Vida/Infância. Por uma literatura para a infância. Sempre menor.

FIM

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGUIAR, Luiz Antonio. Uma literatura & seu leitor! In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 103-118.
- ALONSO, Dora. Escrever para crianças é duas vezes literatura: entrevista. In: *Revista latino-americana de literatura infantil*, n.2, p. 42-4, julho-dezembro 1995.
- AMODEO, Maria T. Literatura infantil e televisão: que sítio é este? In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.229-52.
- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. Encontro com o autor. *Infância, educação e cidadania*, Santa Cruz do Sul, 2005. (conferência).
- _____. *Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>>. Acesso em: 02 set. 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 93-114, dez-jan/jul. 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 25-44, dez-jan/jul. 2000a.
- CAIMI, Cláudia L. Mímese e Literatura: a obra narrativa de Sérgio Caparelli. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 87-105, set. 1991.
- CECCANTINI, João Luís C.T. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil. Memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004. p.19-37.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressões e leituras. In: HUNT, Lynn. (org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.211-238.
- CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (org.). *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 105-131, 2002a.

_____. *Infância e educação*. Era uma vez... quer que conte outra vez? Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomáz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Leo. Poesia e humor para crianças. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 77-90.

DAUSTER, Tânia. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. *Leitura: teoria e prática*, ano 19, n. 36, p. 3-10, dezembro 2000.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. Uma conversa, o que é, para que serve? In: DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998. p. 9-28.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. V.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. V.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *O que é a filosofia?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 1997a.

_____. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. V.4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

_____. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. V.2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FECHOU os olhos aquele que nos abriu os olhos. *Folha da Noite*, s.l., 5 de jul. 1948. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/lobato1.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Ditos e escritos IV. Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Ditos e escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. *Em defesa da sociedade*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 83-100.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 45-58, dez-jan/jul. 2000.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação e Realidade*, v. 27, nº1, p. 11-26, jan./jun. 2002.

JACOBY, Sissa. Criança e literatura: mais livros, mais livres. In: _____. (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.183-208.

JÓDAR, Francisco & GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação e Realidade*, v.27, n. 2, p. 31-35, jul./dez. 2002.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LACERDA, Nilma G. A literatura para crianças e jovens nos anos 90. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 59-74.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6 ed. São Paulo: ed. Ática, 1999.

LAROSSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LAROSSA, J. & SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.281-95.

LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. In: _____. *Felicidade clandestina*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. p. 150-4.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALO, G. & CHARTIER, R. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 165-202.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, vol.9, no.2, p.541-553, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAFRA, Núbia D. F. No ser e no ler, desconforto da literatura infanto-juvenil e adolescente leitor. *Leitura: teoria e prática*, ano 19, n. 36, p. 74-9, dez. 2000.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAIS, Jaqueline de F.S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina Leita. (org.) *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-102.

MORTATTI, Mara do Rosário L. Leitura crítica da literatura infantil. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 19, n. 36, p.11-16, dez. 2000.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Lygia Bojunga. Entrevista. *Revista latino-americana de literatura infantil*, n.1, p.44-7, jan/jul.1995.

O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. (org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.33-62.

O PATINHO agora é gay. *Revista Veja*, 31 maio 2006. p. 116-7.

PALO, Maria J. e OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. 3ª ed. São Paulo: ed. Ática, 1998.

PERROTI, Edmar. Infância, cultura e educação. *Infância, educação e cidadania*, Santa Cruz do Sul, 2005. (conferência)

ROSCHER, Renato. Monteiro Lobato. *Banco de Dados Folha*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/monteirolobato.htm>> Acesso em: 11 jun. 2004.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. *Primeiras estórias*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968. p. 32- 7.

ROSELL, Joel F. A literatura infantil latino-americana: uma biografia. *Revista latino-americana de literatura infantil*, n.2, p.8-11, jul./dez. 1995.

RUSSEFF, Ivan. A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato. In: FREITAS, M.C. de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez ed., 1997. p. 247-66.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

SERRA, Elisabeth D'Angelo. Um panorama da literatura para crianças e jovens. In: _____ (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 89-104.

SILVA, Ezequiel T. da. Literatura e pedagogia: reflexão com relances de depoimento. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990a. p. 21-31.

_____. Descomplicando o ensino da literatura. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990b. p. 52-8.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p.47-66.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra & ZORDAN, Paula. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TATAR, Maria (org.). *Contos de fadas. Edição comentada & ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004.

TURCHI, Maria Zaíra. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C.T. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil. Memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004. p.38-44.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, M.V. (org.). *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, p.23-38, 2002.

VIGIL, Maria López. O que somos e o que sonhamos ser: entrevista. *Revista latino-americana de literatura infantil*, n.2, p. 46-7, jul./dez. 1995.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. 10ª ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças.* Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. 3 ed. São Paulo: Global, 1988.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze.* Rio de Janeiro: IC, 2004. (versão eletrônica)

LIVROS INFANTIS

BARRETO, Antonio. *O menino que não sonhava só.* São Paulo: Mercuryo, 2000.

FRATE, Diléa. *Histórias para acordar.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.* Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

LAGO, Ângela. *Muito capeta.* 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Uma boa cantoria.* São Paulo: FTD, 2003.

_____. *Beijos mágicos.* São Paulo: FTD, 1999.

MACHADO, Regina. A formiga Aurélia. In: _____. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

PERIN, Fabiana Tasca. *Os bolsos do mundo.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, Maria (org.). *Contos de fadas. Edição comentada & ilustrada.* Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004. p. 336-8.

PIMENTEL, Figueiredo. *Histórias da avózinha.* Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, s.d.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Indez.* 7ª ed. Belo Horizonte: Miguilin, 1998.

SOUZA, Gláucia de. *Tecelina*. Porto Alegre: Projeto, 2002.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Mamãe trouxe um lobo para casa!* Rio de Janeiro: Salamandra, 1995a.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *A coleção de bruxas de meu pai*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995b.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Uma família parecida com a da gente*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.