

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GUILHERME CINTRA

DE UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE LITERATURA, INFÂNCIA E
ANIMALIDADE

São Paulo
2023

GUILHERME CINTRA

**DE UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE LITERATURA, INFÂNCIA E
ANIMALIDADE**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História
da Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

**São Paulo
2023**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Cu Cintra, Guilherme
De um encontro possível entre literatura, infância e animalidade / Guilherme
Cintra; orientador Julio Groppa Aquino. -- São Paulo, 2023.
105 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia
História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Literatura infantil. 2. Animalidade. 3. Infância. 4. Educação.
I. Aquino, Julio Groppa, orient. II. Título.

Nome: Cintra, Guilherme

Título: De um encontro possível entre literatura, infância e animalidade

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Em memória de minhas avós,
Camila, Elizabeth e Zuleide.

AGRADECIMENTOS

Nas páginas finais do romance *Contato*, de Carl Sagan, um personagem diz: “Em nossa busca, a única coisa que achamos que torna o vazio suportável é o contato com os outros”. Não recordo o contexto exato da afirmação na narrativa, mas acho que qualquer jornada pode ser boa se a companhia também o for. Esta dissertação é produto do contato com os outros – mortos e vivos, dentro e fora dos limites do arquivo.

Gostaria de agradecer aos meus companheiros de pesquisa: Fernanda, Flávia, Flávio, Gisela, Marcus, Mônica, Silas e Tarcísio. Difícil medir o tamanho de sua contribuição.

Aos que mais ouviram minhas angústias, Darian, Débora e Lílian, agradeço em dobro.

Pelo apoio constante do lado de fora da universidade, agradeço aos meus amigos: Bruna, Carol, César, Daniel, Fábio, Fred, Gabriel, Jessica, Luiz, Marcelo, Raísa, Roseli e Valter, que testemunharam meu melhor e meu pior no período de pesquisa e escrita.

Aos meus irmãos, Gabriel, Gustavo e Giovana, com quem divido os livros e a história; e à nossa mãe, Eliane.

Aos meus avós, Torimar e Vanildo, pelo abrigo. Ao Zeca, por ser cachorro. À Vera, pelo cuidado.

Aos funcionários da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, especialmente à Clara e ao Antônio, agradeço a ajuda na consulta ao acervo e à Seção de Bibliografia e Documentação.

Pela interlocução iniciada na ocasião do exame de qualificação deste trabalho, às professoras Fabiana de Amorim Marcello e Angélica Vier Munhoz. Fiz o que pude para estar à altura de sua leitura atenta, cuidadosa e rigorosa.

Agradeço ao meu orientador, Julio Groppa Aquino, por ter oferecido parte de sua vida para que esta pesquisa acontecesse. E por ter um dia falado alguma coisa sobre *nossa parte de liberdade de cão nas areias*.

SUMÁRIO

Apresentação.....	1
1. Edição de livros para crianças.....	5
1.1. As (in)definições de literatura infantil.....	10
1.2. Sobre a literatura infantil brasileira.....	15
2. Intersecções entre literatura, infância e educação.....	29
2.1. Chegada e permanência do infantil na literatura.....	32
2.2. Sobre o endereçamento à infância	41
3. Em torno de uma zooliteratura infantil.....	46
3.1. Bibliotecas, bibliografias e antologias.....	52
3.2. Por um bestiário da literatura infantil brasileira	58
3.3. Bandos, manadas e matilhas.....	74
4. Cachorros, galinhas, crianças e outros bichos	84
Coda.....	88
Referências	89

RESUMO

CINTRA, Guilherme. **De um encontro possível entre literatura, infância e animalidade.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente estudo devota-se a perspectivar a produção e a circulação de livros para crianças no Brasil ao longo do século XX, tendo como alvo a reunião de um conjunto de obras a cargo de literatos considerados como não pertencentes ao universo da literatura infantil. A imersão no universo temático em foco teve como ponto de partida a revisão da produção acadêmica sobre literatura infantil veiculada em periódicos do campo educacional, no período entre 2000 e 2020. Os textos mobilizados foram tomados como ocasião para que fossem revisitados alguns marcos teóricos – desde a emergência dos debates sobre literatura infantil no país, com os trabalhos de Leonardo Arroyo e Cecília Meireles entre as décadas de 1950 e 1960, até os esforços críticos e historiográficos encabeçados por Marisa Lajolo e Regina Zilberman a partir da década de 1980. Em um segundo momento, procuramos investigar as relações entre literatura e educação, na tentativa de rastrear o impacto dos discursos pedagógicos, principalmente em torno da noção de infância, sobre a produção da literatura infantil. O terceiro movimento do estudo, em que se debruçou sobre o conjunto de fontes propriamente empíricas, consistiu na composição de um acervo de livros para crianças nos quais a animalidade ganha centralidade, a reboque das ponderações acerca da zooliteratura, conforme proposição da pesquisadora Maria Esther Maciel. Conclui-se que, nessas obras, uma vontade outra de interlocução com as crianças parece se performar, alheia ao imperativo de infantilização dos leitores.

Palavras-chave: Literatura infantil; Animalidade; Zooliteratura; Educação; Infância.

ABSTRACT

CINTRA, Guilherme. **On a conceivable encounter between literature, childhood, and animality**. Thesis (Masters degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The present study focuses on examining the production and circulation of children's books in Brazil throughout the 20th century, with the aim of gathering a collection of works by literary authors who are not traditionally associated with children's literature. The exploration of this thematic universe began with a review of academic production on children's literature published in educational journals between 2000 and 2020. These texts served as an opportunity to revisit key theoretical milestones, starting from the emergence of debates on children's literature in the country, as seen in the works of Leonardo Arroyo and Cecília Meireles in the 1950s and 1960s, to the critical and historiographical efforts led by Marisa Lajolo and Regina Zilberman from the 1980s onwards. In a second phase, we sought to investigate the relationship between literature and education, aiming to trace the impact of pedagogical discourses, particularly regarding the notion of childhood, on the production of children's literature. The third part of the study involved an exploration of the empirical sources, that entailed the creation of a collection of children's books in which animality takes center stage, following the concept of zooliterature as proposed by researcher Maria Esther Maciel. In these books, a different desire for interaction with children seems to emerge, detached from the imperative of infantilizing the readers.

Keywords: Children's literature; Animality; Zooliterature; Education; Childhood.

Apresentação

Às segundas-feiras, normalmente ao final da manhã, as equipes editoriais eram reunidas para apresentar e discutir o andamento da produção. Cópias dos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) ocupavam ostensivamente os cantos das mesas compartilhadas do *bureau*. Os documentos, em que eram detalhadas todas as exigências do Programa para a elaboração dos materiais, precisavam ser obedecidos à risca: o risco de investir em algo que pudesse ser recusado pelo Ministério da Educação era alto, podendo ser a diferença entre a extinção e a sobrevivência de uma empresa.

O fluxo da produção é disparado pela encomenda da obra aos autores, escolhidos conforme afinidade temática, relevância para o mercado ou, muitas vezes, pela disponibilidade e pelo preço. Cada texto deve ser encaminhado para um editor, que passa a ser o responsável pela transformação do manuscrito em livro. Este é meu trabalho.

Alguns autores exigem (contratualmente) a participação em todo o processo, inclusive com poder de veto sobre decisões do editor. Outros são contratados em regime de cessão definitiva de direitos autorais; eufemismo legal para a função de *ghost writer*. Uma série de decisões estratégicas e administrativas deve ser tomada de imediato: é preciso saber qual será o selo de lançamento, a coleção a que o título pertencerá, por quem será ilustrado, quais serão as características do material físico, quem serão os responsáveis pela sua leitura, revisão e aprovação. O texto revisado e aprovado é encaminhado, já com as ilustrações, para a diagramação, que também deve cuidar da criação da capa e, caso haja tempo e disponibilidade, do primeiro boneco do livro.

Boneco é como chamamos uma prova ou edição provisória, como se fosse uma impressão amadora do livro, muito mais barata e simples, apenas para que se verifique se o resultado atende às expectativas. A quantidade de revisões e de provas produzidas pode variar muito, mas é comum que a segunda ou terceira delas seja a definitiva. A maior preocupação do editor, no dia a dia, é garantir que esse fluxo não seja interrompido, para que o livro fique pronto para a impressão o quanto antes, sem que nada precise ser refeito, sem desperdício de recursos e, preferencialmente, obedecendo à risca o que foi encomendado. Se tudo der certo, um ano depois da publicação, é possível medir o sucesso do trabalho pelo volume de suas vendas, principalmente em escolas.

Para a maioria das instituições de ensino do país, evidentemente as públicas, a aquisição de acervo depende majoritariamente do PNLD literário, que substituiu o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) a partir 2017. Talvez essa seja uma das maiores limitações no consumo dos livros infantis. Nos editais desse tipo de programa, coexistem exigências objetivas e subjetivas, conforme os enunciados relativos ao objeto 2 do PNLD 2022:

2.2.3. As obras literárias terão número de páginas adequado à faixa etária do público-alvo da educação infantil a que se destinam.

2.2.4. A obra literária deve ser adequada à faixa etária de sua categoria de inscrição. [...]

2.2.8. Não poderão ser inscritas obras literárias: [...] 2.2.8.1.2. com lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam a criança a realizar atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3-4).

Embora os editais apresentem com clareza uma série de detalhes técnicos para a edição dos livros submetidos à análise e eventual aprovação, neles não são determinados nem qual seria o número de páginas ideal, nem o escopo temático que se consideraria adequado. O livro que o MEC gostaria de adquirir é, em suma, uma abstração. Além disso, ao rejeitar materiais que *possibilitem ou induzam* o leitor a rasurar suas páginas, o edital subscreve a ideia de que um livro infantil deve ser preservado do livre manuseio pelas crianças.

Argumentar contra um edital já encerrado é tão inútil quanto tentar impedir que livros de uma biblioteca acumulem marcas de uso. Mesmo protegidos e restaurados, ainda que manuseados apenas pelos mais cuidadosos leitores, os livros envelhecem. A certeza disso nos leva a crer que tal exigência tem menos a ver com a preservação dos livros do que com a necessidade, em última instância, de regular o comportamento das crianças em idade escolar. Trata-se, supõe-se, de parte do trabalho da educação infantil, no sentido da acomodação e da adaptação do alunado a cada ambiente que deve frequentar.

A infância-escolar veio a dar em uma infância minuciosamente pedagogizada, em seus corações e mentes, pelas disciplinas educativas, de modo que todo seu comportamento passa por ser codificado em conceitos de normalidade, através de métodos de normalização cada vez mais exatos e criteriosos. (CORAZZA, 2004, p. 190).

Seguindo essa lógica, a criança aprenderia, aos poucos, que os livros da biblioteca são de uso coletivo, que fazem parte da coisa pública e que devem ser preservados por anos, garantindo seu acesso ao maior número possível de alunos, ainda que isso signifique que ele

provavelmente ficará guardado a maior parte do tempo. Desde cedo, essa relação de cuidado com o texto impresso seria assim incentivada.

Lidar diariamente com essa ideia de padronização da produção de textos para crianças trouxe-me uma inquietação. Por um lado, políticas públicas devem ser pensadas em dimensão nacional para atender à maior quantidade de pessoas ao menor custo possível, já que a escala de produção permite uma diminuição considerável do custo final por livro. Por outro, isso significa que, por mais que haja certo poder de escolha das escolas entre as opções de títulos aprovados pelo MEC, qualquer material adquirido, hoje, pelo Governo Federal e distribuído em escolas da rede pública precisa atender àqueles mesmos editais.

Há uma contradição aparente: apesar de o mercado editorial ter sido preparado para oferecer uma miríade de textos literários, novos ou reeditados, ele precisa cuidar para que seu catálogo esteja de acordo com as aspirações do Estado. A impressão de certa pasteurização da literatura em circulação nesse âmbito da cultura exigiu um mergulho nas discussões sobre o livro infantil no Brasil. Tal empreitada foi organizada em três etapas.

Na primeira delas, como estratégia de entrada nos discursos sobre literatura infantil no campo da pesquisa educacional, fez-se um levantamento dos artigos sobre o tema publicados em periódicos acadêmicos nas duas últimas décadas. No total, foram coletados 340 textos, posteriormente divididos em três seções temáticas que, afinal, permitiram que fosse traçado um panorama da discursividade sobre literatura infantil brasileira. O resultado desse movimento é um breve mapeamento da apropriação da literatura infantil pelo pensamento educacional que, ainda, permitiu a identificação remissiva dos autores mais evocados como referência dos trabalhos: um rol de especialistas que, ao longo do século XX, contribuíram ativamente para o desenvolvimento das práticas de produção e leitura dos livros para crianças.

Essas fontes foram exploradas na segunda etapa desta pesquisa, em que procuramos compreender as movimentações em torno da uma ideia de literatura infantil brasileira, concebida e praticada desde os esforços de Monteiro Lobato até as discussões acadêmicas mais recentes. Mais do que testemunhas da história, Cecília Meireles, Leonardo Arroyo, Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman foram participantes influentes das transformações pelas quais a produção literária nacional passou. A produção desses agentes é tomada como base de uma historiografia oficial da literatura infantil.

A partir do contato com esse arcabouço teórico, optamos pela composição de um arquivo empírico original. Nessa última etapa da pesquisa, foram estabelecidos dois critérios

para a escolha dos títulos sobre os quais nos detivemos. Em primeiro lugar, observamos constantes menções, nos artigos analisados, bem como nas fontes teóricas mobilizadas, às investidas de literatos consagrados por sua produção para adultos no campo da literatura infantil. Embora diminuísse significativamente o escopo do trabalho, tal recorte ainda parecia insuficiente. Em uma consulta ao acervo da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, despontou um segundo critério: os títulos deveriam obedecer a um recorte temático determinado pela presença ou menção a animais.

Para operacionalizar esse trabalho, foi preciso evocar certas discussões sobre infância, especialmente sob a perspectiva de Sandra Mara Corazza, e explorar investigações anteriores sobre a animalidade na literatura, como aquelas elaboradas por Maria Esther Maciel. Tomadas como agulhão para a leitura e análise de nosso arquivo empírico, as noções de infância e de animalidade, quando avizinhas, enfatizam o tratamento da alteridade em dois eixos: humano e animal, adulto e criança. Na exploração dessa fronteira, nascida do arquivo constituído por este estudo, buscamos aquilo que, a nosso ver, ainda pulsa com vigor no âmbito da literatura infantil.

1. Edição de livros para crianças

No ano de 2018, completaram-se os 70 anos da morte do escritor Monteiro Lobato. A partir do ano seguinte, sua obra entrou em domínio público. O efeito no mercado livreiro foi imediato: diversas editoras se movimentaram para produzir versões dos principais títulos do autor. Monteiro Lobato *à la carte*, reeditado conforme as novas exigências do público, sem renunciar à grife do autor.

A polêmica da atualização de sua obra, porém, é anterior. Em 2010, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, do Conselho Nacional de Educação, protocolou uma denúncia, feita ao Ministério da Educação, relativa ao conteúdo do livro *Caçadas de Pedrinho*. Nele, uma personagem sabidamente negra, Tia Nastácia, é comparada a um macaco quando sobe em uma árvore. A judicialização do caso foi amplamente noticiada,¹ afinal, estava em xeque a índole de um escritor lido por algumas gerações de crianças.

Quase 80 anos depois de sua primeira edição, o título deixava de ser mencionado apenas por crianças e seus professores para chamar atenção do então secretário de Cultura do governo Jair Bolsonaro, Mário Frias, que, assim como o presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, criticou severamente a revisão pela qual o texto passaria. Do ponto de vista deles, qualquer mudança no texto mutilaria a obra do escritor.

Cleo Monteiro Lobato, bisneta do autor, deixou claro que seu posicionamento era favorável a mudanças e vinha da vontade de produzir uma “[...] versão atualizada, cujo teor fosse compatível com os valores sociais contemporâneos, mas que mantivesse o estilo de Lobato”.² A herdeira de Lobato também elaborou uma dessas edições atualizadas, publicada posteriormente no Brasil e nos Estados Unidos.

O assunto culmina com a publicação do livro *Reinações de Monteiro Lobato* (LAJOLO; SCHWARCZ, 2019), um híbrido de literatura infantil e biografia idealizado por duas importantes referências do meio acadêmico: Marisa Lajolo, uma das maiores autoridades em literatura infantil e juvenil, e Lilia Moritz Schwarcz, cuja pesquisa sobre a temática racial no

¹ SILVA, Camila. ‘O que eles defendem é o direito de ofender e desumanizar’. Carta capital, 2020. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/cultura/reedicao-de-monteiro-lobato-o-que-eles-defendem-e-o-direito-de-ofender-e-desumanizar/>>. Acesso em 22 nov. de 2022.

² Governo Bolsonaro critica reedição de Monteiro Lobato que suprime termos racistas. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/12/governo-bolsonaro-critica-reedicao-de-monteiro-lobato-que-suprime-trechos-racistas.shtml/>> Acesso em 22 nov. de 2022.

Brasil é amplamente divulgada, além de ser sócia do Grupo Companhia das Letras – selo pelo qual, aliás, as autoras pretendem produzir pelo menos outros dois volumes sobre as principais obras de Lobato. O encontro da pesquisa educacional com a produção literária desse autor não parece dialogar, na maioria dos casos, com tais debates. Na academia, o literato é frequentemente apontado como um agente de vanguarda do modelo editorial brasileiro.

Ainda que a mudança da obra de Monteiro Lobato para a condição de domínio público tenha trazido à tona os limites e os desafios da edição de livros para crianças, não se pode dizer que sua adaptação aos interesses do público tenha começado recentemente. *Reinações de Narizinho*,³ por exemplo, é fruto de um longo trabalho de edição, que começou com a primeira publicação de Lobato endereçada exclusivamente ao público infantil – *A menina do narizinho arrebitado*, de 1920 –, que já era uma reformulação expandida do conto *O peixinho que morreu afogado*. Trata-se, portanto, do registro de um trabalho em movimento, de uma das tentativas de estabelecer um fluxo editorial: criar, produzir, editar e publicar, acompanhar os efeitos e a circulação da obra, outra vez editar, remontar. A história da edição desse livro confunde-se com a trajetória do escritor e a constituição do mercado editorial no Brasil.

Um primeiro vestígio de sua existência foi apontado por Gabriela Pellegrino Soares. Ao mencionar as diferentes descrições existentes sobre a obra *A menina do nariz arrebitado*, a autora nos informa que, tanto em 1922 como em 1925 a Editora Monteiro Lobato e Cia já possuía um catálogo. E acrescenta: “[...] o catálogo de 1922 da mesma editora descrevia *A menina do nariz arrebitado* como uma obra fora dos modos habituais [...]” e “[...] o catálogo de 1925 mencionava duas edições distintas dessa obra [...]” (SOARES, 2007, p. 150). (SANTOS, TEIXEIRA, 2012, p. 137).

O título é apontado pelo próprio autor como o favorito entre os demais, conforme revelado em sua última entrevista (LOBATO, 1948), concedida à Rádio Record, pouco tempo antes de sua morte.

De todas as minhas obras, a que mais me agrada é a que me dá mais dinheiro. É a que me dá maior lucro. E fazendo lá as minhas contas, eu vejo que é a *Narizinho*, *Narizinho arrebitado*, porque já vendi uma série de edições de *Narizinho*, já vendi mais de cem mil exemplares... e, portanto, esta é a querida do meu coração. Se eu dissesse qualquer coisa diferente seria mentira e hipocrisia. (LOBATO, 1948, n.p.).

³ *Reinações de Narizinho*. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra69189/reinacoes-de-narizinho>>. Acesso em 6 de abr. 2021.

Anunciada como uma conversa informal com o consagrado literato, a entrevista revela um homem de temperamento difícil, embora bem-humorado, fugindo às perguntas que lhe pareciam pouco interessantes ou, ainda, problemáticas. Por várias vezes, Lobato preferiu falar sobre seus motivos para não responder determinadas perguntas, principalmente quando foi convocado a falar sobre o então presidente, Eurico Gaspar Dutra, ou sobre suas opiniões quanto ao cenário internacional e ao petróleo. Mesmo quando falou sobre sua produção literária, suas respostas foram breves; há um tom quase cínico, provável efeito de uma carreira construída mais como editor (inclusive da própria obra) do que como autor. Nas suas palavras, havia uma clara relação entre a vendabilidade da obra e sua qualidade, que pode ser entendida de muitas formas, mas que é uma exigência para a garantia do sucesso editorial. Quando convocado a falar sobre sua criação, tergiversou:

Faz tanto tempo. Eu me lembro de ter uma Emília, que é muito engraçadinha. Eu não me lembro como é que ela surgiu. Tudo isso são águas passadas. De maneira que eu queria que o rádio, radiologista, radiólogo, rádio-não-sei-o-que, fizesse uma pergunta menos pessoal menos próxima. Isto tá muito esquisito. (LOBATO, 1948, n.p.).

Sua fala demonstra consciência sobre seu trabalho e as demandas necessárias, naquele momento, para alcançar o sucesso editorial. Fica claro que o autor, se não tinha certeza disso, pelo menos intuía que seus livros vendiam bem porque dialogavam com anseios da sociedade em relação à literatura infantil.

[...] em todos os países houve os escritores que escreveram coisas vendáveis e os escritores que venderam coisas invendáveis. O livro é um artigo, é uma mercadoria como outra qualquer. Não há diferença entre um livro e um artigo qualquer de alimentação, se o artigo qualquer de alimentação não se vende é porque ele é de má qualidade, tá podre, tá estragado etc. Se o livro não se vende é porque não presta, [...] é uma situação de perfeita normalidade. (LOBATO, 1948, n.p.).

O desenvolvimento editorial brasileiro, especialmente de sua fração dedicada aos livros infantis, está intimamente relacionado ao mercado consumidor e à elaboração de políticas públicas educacionais, conforme se verificará adiante. Se o livro infantil é uma mercadoria como outra qualquer e o interesse no lucro é declarado abertamente por aquele que hoje é reputado como fundador de uma forma brasileira de escrever e editar livros – e que isso deve ser visto com naturalidade e normalidade –, torna-se fundamental associar todos esses

interesses, uma vez esclarecidos, à situação atual da literatura infantil, sem qualquer pretensão de moralizar tal cenário, ou mesmo de propor uma alternativa a ele.

Da biografia de Monteiro Lobato também se destaca sua dedicação a outras atividades, distantes da literatura. Em 1928, segundo Pupo (2012), durante o governo Washington Luiz, Monteiro Lobato foi adido comercial em Nova York. Lá, o autor teria conhecido o educador Anísio Teixeira e o enviado a Fernando de Azevedo, acompanhado de uma carta de apresentação cheia de boas recomendações (GOMES, 2018). É possível inferir que sua compreensão do discurso educacional produzido naquele tempo e até mesmo sua proximidade com os principais pensadores da educação de sua época tenham contribuído com a aprovação das obras de literatura infantil de Lobato desde suas primeiras edições.

A revisão da obra de Monteiro Lobato, ressalta-se, não é objeto deste trabalho. A menção ao ocorrido é, portanto, motivada apenas pelo contraste entre essa movimentação editorial e o enfoque atual da pesquisa acadêmica em educação, cujo foco enfatiza mais o uso dos livros, tendo as transformações textuais que eles vêm sofrendo pouca expressividade e que, pelo que descrevemos anteriormente, eram comuns quando o autor era ainda vivo e tinha grande preocupação com o sucesso comercial de sua obra.

A relevância do livro infantil como mercadoria é um elemento importante. Segundo a *Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*⁴ realizada em 2020 pela Nielsen, empresa mundial de pesquisa de marketing, e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), a *literatura infantil* correspondeu a 5,15% das vendas de livros no país, com 16.180.434 exemplares vendidos, ficando atrás de *literatura adulta* (5,73%), *religião* (18,43%) e *didáticos* (52,94%).

O modelo editorial vigente no Brasil teria se estabelecido entre as décadas de 1920 e 1960 e se aperfeiçoado continuamente até a década de 1990. A produção de uma literatura que buscava “[...] retratar um determinado modelo de infância no qual o leitor deveria se espelhar [...]” (GOUVÊA, 2000, p. 6) é constantemente associada à atuação de Monteiro Lobato e aos ideais do *escolanovismo*. Literatura produtora da infância pela via da subjetivação do leitor, “[...] uma vez que [...] ao descrever a infância, a literatura infantil produz determinadas formas de compreender, falar, julgar, colocar em ação e se relacionar com as crianças [...]” (HILLESHEIM, GUARESCHI, 2009, p. 216).

⁴ Produção e vendas do setor editorial brasileiro. Fonte: Nielsen. Disponível em: < <https://snel.org.br/pesquisas/>>, acesso em 12 mar. 2023.

Outra figura a quem se atribui grande importância na história da literatura infantil brasileira é Cecília Meireles, que sugere a existência de diferenças práticas entre literatura infantil e literatura para crianças (MEIRELES, 1951). Para a autora, não haveria qualquer garantia de que um livro seria lido por crianças apenas por atender às características típicas desse gênero; portanto, os títulos efetivamente lidos por tal público pertenceriam a outra categoria, até de circulação marginal, nem sempre submetida ao *establishment* literário e seu modelo de produção. Poder-se-ia comparar, assim, a edificação da literatura infantil (tratada como síntese do encontro entre literatura, infância e educação, instaurada pela hegemonia da noção de que, para as crianças, a literatura deveria educar) com as evidências de uma literatura para crianças que não carregasse consigo tais obrigações.

1.1. As (in)definições de literatura infantil

Na tentativa de esboçar uma história do encontro entre literatura, infância e educação, faz-se necessário definir o objeto que parece sincretizar essas três instâncias: a literatura infantil. Peter Hunt, professor emérito de inglês e literatura infantil na Universidade de Cardiff, no Reino Unido, admite pelo menos duas possibilidades para a definição do campo. A primeira delas passaria pela ideia de que essa literatura seria definida pelo conjunto de “[...] livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças [...]” (HUNT, 2010, p. 96). Ainda que o próprio autor refute esse enunciado, ele coloca em jogo a noção de que a infância é produzida pelos discursos de seu tempo e que, portanto, a literatura infantil é um produto essencialmente efêmero. Para utilizar esse enunciado como princípio para nossa análise, teríamos sempre que partir de determinado recorte temporal para dele extrair uma acepção de infância, outra de literatura e, por conseguinte, outra do conjunto de livros que poderíamos chamar de literatura infantil.

Mais adiante, pragmaticamente, Hunt mobiliza outra noção: “[...] a única definição prática de um livro infantil hoje – por absurdo que pareça – é ‘um livro que figura na lista de infantis de uma editora [...]’” (TOWNSEND, 1971, p. 9, apud HUNT, 2010, p. 98). Assim, delimitar-se-ia um rol de livros que, desde sua publicação, circularam sob a categoria de livros infantis, com sua logística própria, o mecanismo publicitário que os acompanharia, sua distribuição, seu consumo etc. Para essa definição, é imprescindível a presença e a organização de editoras com publicações voltadas para crianças, assim definidas desde sua concepção. Até para evitar qualquer adesão a uma categoria historicamente fixada, é comum que se usem expressões como “[...] *textos para criança*, admitindo sentidos muito flexíveis para as três palavras [...]” (HUNT, 2010, p. 287).

A fim de compreender a postura comumente adotada pela pesquisa educacional brasileira mediante a vasta produção de livros infantis, foram consultados os 58 periódicos da área de educação classificados nas categorias A1, A2 e B1 do *Qualis Periódicos* da Capes, na versão referente ao período 2013-2016. O critério foi mantido até a conclusão deste trabalho, tendo em vista que a avaliação seguinte, referente ao quadriênio 2017-2020, só seria publicada em dezembro de 2022 (BRASIL, 2022). Registraram-se, então, todos os textos que utilizaram o termo literatura entre os anos 2000 e 2020, somando mais de 2000 trabalhos. Desse conjunto, ainda foi necessário excluir uma série de expressões que não contemplavam o tema da pesquisa:

literatura especializada, literatura da área, revisão de literatura, literatura sobre e *quetais*. Restaram pouco mais de 900 textos que então foram organizados em uma tabela com informações básicas: ano de publicação, revista, filiação do autor na ocasião da publicação, título, resumo, palavras-chave.

Feita essa organização, foram selecionados os artigos que abarcavam as ideias de infância, literatura infanto-juvenil e/ou literatura infantil. Até 2020, 340 artigos pertenciam à união desses conjuntos temáticos, tendo sido classificados segundo: tema ou problema abordado no texto, conceitos utilizados, campo teórico, recorte metodológico, natureza do material analisado (documentos, entrevistas, experiências, textos literários). A intersecção entre os conjuntos *Infância e Literatura infantil*, por exemplo, é composta pelos artigos em que essas expressões exatas tenham aparecido no título, no resumo, nas palavras-chave, na identificação de seu tema e/ou natureza de seu arquivo empírico.

O modo como a literatura infantil foi abordada trouxe à tona a necessidade de outra taxonomia dos textos. Assim, foi possível observar movimentações de ordem prática: os autores que mais publicaram sobre o tema, os mais citados nas referências, as palavras-chave invocadas quando se falou sobre literatura infantil, as instituições mais recorrentes nos debates a isso associados, os períodos em que mais se tratou do assunto. Desta vez, as publicações foram divididas em outros três grandes grupos, os quais redundaram nas categorias gerais dos modos de apropriação desse objeto na pesquisa educacional: (A) crítica e análise da literatura infantil (118 artigos), (B) práticas e usos (171 artigos) e (C) artigos de caráter teórico e/ou historiográfico (51 artigos).

O conjunto de artigos e ensaios (A) [crítica e análise da literatura infantil] é bastante diverso. Dele fazem parte trabalhos com motivações e referenciais teóricos variados, cuja proposta geral é analisar minimamente uma obra de pelo menos um autor. Há diversas comparações entre autores e edições, recortes diacrônicos, temáticos, reflexões sobre personagens, cenários, estrutura da narrativa, características das obras, recomendações. São artigos que se preocupam com o conteúdo das obras de literatura infantil, que discutem a presença ou a abordagem de certos temas, enfim, ponderações dos pesquisadores sobre os livros selecionados em seus trabalhos.

Estão neste conjunto alguns artigos sobre a obra Monteiro Lobato: AMARILHA, 2000; RIBEIRO; MARTINS, 2002; CARDOSO, 2006; PECHULA; RIBEIRO, 2008, CANTUÁRIA, 2012; HOFMANN; SOARES, 2015; ALMEIDA, 2017; MACHADO; MARTINELLI, 2017;

FERREIRA; CROZARA, 2018; RAMOS; RELA, 2018. Embora o volume pareça tímido, é preciso salientar que o autor é muito citado como exemplo em diversos trabalhos, porque é tratado mais como um paradigma da literatura infantil brasileira do que como objeto de estudo por si só – pelo menos no campo da Educação. Em todos esses trabalhos, a abordagem de caráter essencialmente pedagógico da obra é tida como pressuposto para a análise.

A discussão sobre a representação de grupos sociais na literatura infantil e infanto-juvenil é bastante recorrente. A título de exemplo, há trabalhos como *Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infanto-juvenil brasileira* (BARROS, 2015), que se propõe a observar a representação da deficiência em 150 livros infantis editados nos últimos 40 anos. Em outro artigo (SILVEIRA; KAERCHER, 2013), são feitas análises de como famílias homoparentais são representadas em sete livros publicados depois de 2007. Até mesmo figuras familiares são objeto desse tipo de exercício, como em um trabalho que analisa representações de avós na literatura infantil brasileira (RAMOS, 2015b), e, ainda, o olhar voltado para espaços sociais como a escola no romance infanto-juvenil *Cazuza*, de Viriato Correia (CABRAL; PROENÇA, 2019).

Alguns trabalhos dedicam-se a refletir sobre as literaturas africanas de língua portuguesa para a infância, por exemplo, a partir de títulos de três escritores (DEBUS, 2013). Muitas vezes, os artigos versam sobre autores específicos, atribuindo-os destaque na comparação com seus contemporâneos. É o caso de artigos como *Um estudo das edições de “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles* (FERREIRA, 2009) e *De protagonista a coadjuvante: o ônus das virtudes de Narizinho* (CANTUÁRIA, 2012).

Outra tendência observada é a retomada de histórias clássicas como parâmetro para a observação de temas gerais, como a temporalidade da infância em *Os três porquinhos* (PRADO, 2012) ou “a educação e a infância” em relatos clássicos como os de Schreber e Itard e obras literárias como *Pinóquio* e *Frankenstein* (AZENHA, 2008). Todos esses trabalhos colocam em evidência o volume e a constância da produção acadêmica sobre livros infantis. Mais que isso, eles também são indício da preocupação dos pesquisadores da área da educação com determinado conjunto de temas, autores e valores atribuídos ao texto literário. O espaço das revistas acadêmicas é tomado, então, como locus apropriado das discussões sobre a qualidade e/ou adequação de livros infantis para seu público, o que serve, em última instância, de chancela para a escolha de determinadas leituras. O uso das teorias críticas e a mobilização eventual do contexto histórico da publicação das obras e sua relação com movimentos e temas da educação,

dizem, em geral, menos sobre a literatura infantil do que sobre as aspirações de educadores sobre possíveis usos desse material. Isso levou ao segundo conjunto de trabalhos deste arquivo.

Os textos agrupados no conjunto (B) [práticas e usos] consistem em relatos de experiência, narrativas de práticas de leitura e recomendações gerais das chamadas boas práticas. Em um dos limites desse largo espectro, estão os trabalhos que procuram apontar usos para a literatura infantil como ferramenta pedagógica para abordar conteúdos específicos do ensino básico, por exemplo, as noções do tempo histórico (ZAMBONI; FONSECA, 2010); alfabetização científica por meio de obras literárias nas aulas de ciências (SEDANO; ALMEIDA, 2020); situações de economia nas salas de aula das séries iniciais pela interface com obras de La Fontaine, de Saint-Exupéry e de Monteiro Lobato (HOFMANN; SOARES, 2015); e até para falar acerca de temas considerados difíceis pelos pesquisadores e educadores, buscando soluções para eles (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2017). No limite oposto, estão os artigos que se esforçam em produzir estratégias para incentivar a leitura, pela valorização do desenvolvimento do gosto pela leitura na escola (SANTOS, 2002).

Muitos artigos versam sobre temas mais gerais, como alfabetização e letramento, a formação do professor como sujeito leitor e formador de novos leitores e o livro de literatura infantil como recurso pedagógico (FREITAS, 2012) e autonomia de leitura (COSTA; ROSA, 2005). A maior parte das publicações analisadas, entretanto, é constituída de relatos e entrevistas, ou seja, registros de situações em que a pesquisa se torna lugar de diálogo com as práticas escolares. Estão nesse rol os esforços de compreender os sentidos sobre a diversidade veiculados pelas professoras por intermédio do trabalho com livros de literatura em sala de aula (NEVES, 2008); práticas de círculos de leitura (BESNOSIK, 2004); coleta de depoimentos de egressas do curso de Pedagogia sobre o processo vivido ao estudar referenciais que abordam o ensino de matemática e a conexão entre literatura infantil e matemática, bem como ao construir e implementar livros infantis com conteúdo matemático (SOUZA; OLIVEIRA, 2013).

Por último, estão nesse conjunto artigos com abordagens muito próprias, de caráter ensaístico, como a busca por uma postura pedagógica que propicie a inclusão efetiva do folclore nas escolas (PORTO, 2014). De modo geral, os trabalhos dessa natureza estão amarrados a práticas escolares, sendo que a literatura infantil é tomada como uma mera ferramenta não só para educar, mas para ensinar conteúdos, apresentar determinados temas em sala de aula, introduzir ideias de uma ou de outra disciplina, promover debates e sugerir situações-problema.

Uma investigação mais detalhada desta parte do arquivo dos artigos dos periódicos permitiria mapear a apreciação da literatura infantil como objeto pedagógico.

Carregada de estereótipos heroicos, a literatura infantil remete-se a questões de higiene e de sexualidade, remete-se igualmente a padrões de beleza e modos da constituição do núcleo familiar. Isso para citar apenas algumas temáticas que constituem os modos de interrogação de si. (GHIGGI, CHAVES, SCHNEIDER, 2018, p. 444).

Os textos do conjunto (C) [artigos de caráter teórico e/ou historiográfico] são aqueles em que se discutem assuntos diretamente relacionados à teoria literária; abordagens utilizadas para analisar obras infantis; documentos oficiais; momentos específicos da história das práticas de literatura infantil e/ou infanto-juvenil. Enquanto os 289 textos dos conjuntos (A) e (B) são indicadores da circulação e dos usos da literatura infantil em práticas educacionais; os demais artigos permitem um mapeamento das preocupações de ordem teórica e historiográfica. Dessa maneira, enveredamos pelo arquivo procurando identificar no conjunto (C) as informações e referências mais convocadas quando se trata desse tema – é desses textos que se pode extrair a menção aos momentos mais decisivos, aos autores mais consagrados, aos encontros mais produtivos da literatura infantil com o campo da educação, apresentados no próximo subcapítulo.

1.2. Sobre a literatura infantil brasileira

A produção acadêmica no arquivo até aqui constituído indica que, no Brasil, as duas primeiras publicações a tratarem exclusiva e especificamente do debate sobre literatura infantil seriam *Problemas da literatura infantil*, de Cecília Meireles (1951) e *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*, de Leonardo Arroyo (1968). A primeira reúne três conferências sobre a história de uma literatura que se convencionou chamar de infantil (histórias que ela considerava atemporais), realizadas por Cecília Meireles na Secretaria de Educação de Belo Horizonte. O texto de Leonardo Arroyo, por sua vez, é mais voltado a uma percepção das razões e dos modos de desenvolvimento da literatura infantil no Brasil, especialmente na década de 1960, bem como do avanço do mercado editorial nessa área.

Nos anos 1970, ocorreu “[...] um verdadeiro *boom* da literatura infantil brasileira. Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Joel Rufino começaram suas carreiras publicando textos inéditos na inovadora revista *Recreio* [...]” (MENNA, 2017, p. 17). Essa geração de autores profissionalizados, pioneiros na proporção de seu sucesso editorial, depois seguida por Sylvia Orthof e Marina Colassanti, goza de inegável prestígio entre educadores e professores, até então sem precedentes. Segundo consta, em 1988, Ruth Rocha já teria “[...] vendido mais livros do que Monteiro Lobato, em muito menos tempo” (MENNA, 2017, p. 17).

A comparação entre Ruth Rocha e Monteiro Lobato remete a duas dimensões importantes: em primeiro lugar, a noção de sucesso editorial, a qual atribui maior qualidade aos autores com elevado número de títulos publicados, algo que, no caso da literatura infantil, deve estar relacionado a uma correta operação das características que se atribuem a um *bom* livro para crianças. Em segundo lugar, a comparação com Monteiro Lobato, especificamente, quem é o personagem do qual não se pode escapar quando se trata da literatura infantil brasileira.

Essas duas dimensões – ou índices de comparação, se assim se preferir – são parte de um conjunto de forças e, no limite, de condições para a produção de livros para crianças. Para Hunt, “[...] a singularidade da produção de livros para criança está intimamente ligada à ideologia e ao mercado, à tradição e ao gênero [...]” (HUNT, 2010, p. 221). Assim, as questões temáticas estão para a dimensão ideológica do mesmo modo que a quantidade de vendas e a comparação com Lobato estão, respectivamente, para o mercado e à tradição.

Ao período de 1920 a 1970 é atribuído o estatuto de essencial para os movimentos de expansão e desenvolvimento da literatura infantil no Brasil. Entretanto, para a maioria dos estudiosos, esse tipo de texto estava presente no Brasil desde a primeira metade do século XIX. De algum modo, sua emergência estaria relacionada a uma “[...] caminhada de emancipação da Metrópole e, em consequência disso [...] a uma tentativa de progresso econômico e buscou conquistar a cultura que provavelmente o colocaria no rol das nações civilizadas do Ocidente [...]” (GREGORIN, 2006, p. 186). Nesse período, que se estende até as duas primeiras décadas do século XX, “[...] a tendência geral na literatura apontava para a valorização da paz e da justiça social [...]” (GREGORIN, 2006, p. 188).

A educação e a leitura no Brasil, até o surgimento de Monteiro Lobato, eram o reflexo dos paradigmas vigentes, ou seja, o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com modelos de cultura a serem imitados [...]. Com o surgimento de Monteiro Lobato, a criança passa a ter voz [...]. Nessa proposta inovadora, outras discussões culturais são inseridas nas figuras de personagens importantes na estrutura do sítio, tais como a Tia Nastácia, o Visconde, o Rabicó, entre outras. (GREGORIN, 2006, p. 190).

Sob essa ótica, Lobato pode ser tido como o precursor do que se estabeleceu como um modelo de literatura infantil – algo que o projetou como uma espécie de símbolo dessa produção e que, em alguma medida, alavancou a própria literatura infantil.

O primeiro debate de que se tem notícia até agora sobre o encontro entre literatura infantil e educação coincide com a trajetória de Lourenço Filho – signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Em agosto de 1943, o autor realizou uma palestra na Academia Brasileira de Letras, a convite do seu presidente, José Carlos de Macedo Soares. Esse texto foi publicado, um mês depois, pela *Revista Brasileira* (publicação semestral da própria ABL), acompanhado do prescrito título *Como aperfeiçoar a literatura infantil*; depois, foi publicado por uma revista estrangeira em 1959⁵; e, em 1975, foi publicado novamente no Boletim Informativo da *Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil*, de cuja importância se tratará mais adiante. No texto proferido pelo autor constavam as ações que considerava necessárias para aperfeiçoar a então incipiente produção de literatura infantil brasileira, bem como seu histórico. Cinco anos depois, Lourenço Filho retomou esse primeiro texto, desdobrando-o em torno de uma discussão sobre *O valor das bibliotecas infantis*, palestra

⁵ Segundo a autora, pela revista *La educación* (Washington/DC), em versão reduzida e sob o título de *La literatura en el Brasil* (BERTOLETTI, 2012, p. 85).

proferida na *Exposição do Livro Infantil*, organizada pela Biblioteca do Instituto Brasil-Estados Unidos naquele ano, tendo sido publicada, dessa vez, pela EBSA⁶ (BERTOLETTI, 2012).

Em 1957, um terceiro texto veio à baila de forma mais discreta, como apêndice do livro *História da Literatura*, de José Marques da Cruz (1957).⁷ Nesse capítulo, são conceituadas, talvez de forma inédita, as funções e modalidades da literatura infantil e juvenil, separando-as segundo gênero, idade do público-alvo, características e papéis atribuídos aos escritores dessas literaturas. Tal classificação já tinha sido esboçada pelo autor desde 1926, quando produzira um inquérito sobre *Os moços que leem* e outro sobre literatura infantil em escolas do Rio de Janeiro, em 1931, este em parceria com Cecília Meireles (BERTOLETTI, 2012).

No período em que elaborava esse trabalho crítico sobre a literatura infantil, estabelecendo os critérios que oficializaram o campo de estudos desse objeto no Brasil, Lourenço Filho também escreveu 12 livros para crianças, compondo uma série chamada *Tio Damião*, publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo (MORTATTI, 2001). É também dele o prefácio de *Literatura Infantil Brasileira* (ARROYO, 1968). Em 1936, criou a *Comissão Nacional de Literatura Infantil* (CNLI), por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, então gerido por Gustavo Capanema.

Tratava-se de um pequeno e primoroso grupo, basicamente integrado por literatos e pedagogos [...]. Em sua primeira composição estavam Manuel Bandeira, Jorge de Lima, José Lins do Rego, Elvira Nizinska da Silva e Cecília Meireles. Essa última logo deixará a Comissão, que é acrescida dos nomes de Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho. Como secretário dos trabalhos, uma espécie de coordenador do grupo, estava Murilo Mendes [...]. Na pauta dos trabalhos, uma questão fundamental e inicial precisava ser respondida pela Comissão: o que é literatura infantil, ou melhor, como situar o campo de obras de literatura infantil? (GOMES, 2003, p. 118).

As reuniões levaram a poucas conclusões. De saída, o grupo se dedicou a definir o que não era literatura infantil: “[...] os textos com explícitos objetivos didáticos e programáticos [...]” (GOMES, 2003, p. 118). Murilo Mendes também queria incluir na categoria de literatura infantil os textos produzidos por crianças: cartas, diários, poesias e histórias. Os debates não solucionaram os principais dilemas apresentados, quase sempre esbarrando nas relações desses textos com a arte e com a pedagogia/educação. Qual deveria ser, afinal, o compromisso da

⁶ Atualmente, Editora do Brasil, fundada em 1943.

⁷ O livro de José Marques da Cruz tratava de teorias da composição literária e trazia uma introdução que procurava classificar as produções literárias por época, gênero e nacionalidade, a qual chamou de *Divisão Geral da Literatura*.

literatura infantil? “Devia curvar-se para ser mais um instrumento pedagógico, dentre outros, ou também poderia afirmar-se no espaço literário da criação artística?” (GOMES, 2003, p. 119).

Ainda em 1936, atribuiu-se à Elvira Nizinska da Silva – professora da Escola de Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – a incumbência de organizar um *Catálogo Preliminar de Obras de Literatura Infantil em Língua Portuguesa (Editadas no Brasil e em Portugal)*, o qual apresentava 658 títulos, 576 deles publicados pelo aparato editorial brasileiro. Como desdobramento desse trabalho, coube à mesma professora a responsabilidade de apresentar uma lista de livros aprovados e recomendados para as escolas, que constitui um valioso panorama da literatura infantil dos anos 1930. Eram citados nessa lista: 16 livros de Monteiro Lobato, sete de Viriato Correia, cinco de Tales de Andrade e outros cinco de Arnaldo Barreto, três de Olavo Bilac, uma série de outros livros individuais de autores brasileiros como José Lins do Rego, Jorge Amado, Erico Veríssimo e, por fim, algumas traduções de grande sucesso editorial, como *Coração*, de Edmundo de Amicis (GOMES, 2003).

A circulação das ideias desse grupo é resultado da sincronia entre várias instituições e movimentos. Da ABL ao Ministério da Saúde e Educação, passando pela criação de editoras aos inquéritos sobre os hábitos de leitura entre crianças e jovens, até chegar ao escolanovismo e à publicação das primeiras análises e teorias sobre a literatura infantil. Por esse motivo, é possível inferir que, no período de atuação de Lourenço Filho, assistiu-se ao estabelecimento, ou melhor, à inclusão da literatura infantil no sistema literário estabelecido no Brasil, no sentido que Antonio Candido (2013, p. 25) atribuiu à expressão:

[...] a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor [...], que liga uns a outros.

A concepção de Candido, a qual reitera a importância do produtor literário ao acrescentar à equação o mecanismo transmissor e os receptores dos textos, pressupõe um estudo da literatura que considere não apenas o ponto de vista do literato e de seu projeto de escrita, mas também as consequências da circulação dos textos, sua recepção, os elementos que permitiram seu sucesso ou fracasso. Para levar esse tipo de análise a cabo, no caso da literatura infantil, faz-se necessário compreender a idiossincrática distribuição desse tipo de texto.

Parece que existem três elementos no percurso do livro em direção a uma criança: o autor, a editora e a criança. À editora, geralmente, é creditado (em especial por ela mesma) o papel principal, pois é quem identifica o mercado e

muitas vezes encomenda, modifica ou, mais raro, seleciona textos para atender a esse mercado. (HUNT, 2010, p. 222).

Não seria exagero afirmar que, em certa medida, o mercado editorial é uma máquina de retroalimentação e que um dos elementos constituintes de sua manutenção e de seu crescimento é a realização de premiações.

[...] em setembro de 1936, é lançado um edital instituindo três concursos de livros para crianças, conforme a faixa etária: até 7 anos de idade, de 8 a 10 anos e de mais de 10 anos. Os trabalhos deveriam ser originais, sendo entregues datilografados em três vias, assinados com pseudônimos, até 28 de fevereiro de 1937. (GOMES, 2003, p. 121).

O concurso, organizado pela CNLI, examinou 80 livros, premiou nove (três por categoria) e fez recomendações (ou menções honrosas) a outros 17. Entre os autores premiados, estavam Erico Veríssimo (*As aventuras de Tibicuera*) e Graciliano Ramos (*A terra dos meninos pelados*).⁸ A maior parte do tempo de trabalho da CNLI em 1937 foi dedicada à análise dessas obras e a lista de vencedores só veio a público no ano seguinte.

Em 1959, em sua primeira edição, o *Prêmio Jabuti* trazia as categorias *literatura infantil* e *novela juvenil*, concedendo uma estatueta a Renato Sêneca Fleury na primeira delas e a outra a Isa Silveira Leal. Naquele mesmo ano, Jorge Amado recebia o prêmio de melhor romance, por *Gabriela, cravo e canela*, e a Livraria Saraiva S.A. era aclamada com a distinção de editor do ano. A Academia Brasileira de Letras, por sua vez, só instituiu um prêmio de literatura infantil e juvenil em 1998 (LAJOLO, 2010).

Em maio de 1968, é criada no Brasil a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), seção do *International Board on Books for Young People – IBBY* (entidade responsável pela maior premiação internacional dessa categoria, o *Prêmio Hans Christian Andersen*). A FNLIJ é descrita como “[...] uma instituição de direito privado, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, estabelecida na cidade do Rio de Janeiro”.⁹ Com o objetivo de promover a cultura escrita por meio da prática da leitura de literatura, assim como divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, a instituição realiza, desde 1975, premiações de um crescente número de publicações – apenas uma no primeiro ano, havendo distinção entre livros para crianças e para jovens a partir de 1978, outra para imagem em 1981,

⁸ A menção aqui feita a apenas dois autores tem um caráter apenas ilustrativo: queremos enfatizar a relevância que a literatura infantil estava ganhando, com base na importância e no reconhecimento desses autores ainda hoje.

⁹ Disponível em: < <http://blij.bn.gov.br/index.php/fnlj/> >. Acesso em 10 mar. 2020.

assim por diante, até alcançar as atuais 18 categorias; um movimento aparentemente irreversível (LAJOLO, 2010).

Além das premiações e dos esforços políticos pela valorização da literatura infantil, o desenvolvimento de um sistema literário, que incluía tal produção em seu universo, também movimentou algumas tentativas de profissionalização dos autores, ilustradores e editores desses livros. Só em 1999 nasceu a *Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil*, com a proposta de defender os interesses dessas duas classes de profissionais envolvidos com a literatura infantil. O esforço de uma classe de trabalhadores que se especializa e se diferencia dos demais profissionais de Letras remonta, de alguma forma, às discussões que ocorreram um século antes, por ocasião da fundação da ABL, e “[...] apontam para questões tanto de profissionalização de escritores quanto de incremento do capital simbólico representado pela dedicação às letras, quer sejam estas destinadas a maiores ou a menores de idade” (LAJOLO, 2010, p. 105).

Se dos anos 1930 em diante as premiações surgiram e se multiplicaram, é a partir da década de 1980 que diferentes programas de governo passaram a ser a principal forma de distribuição dos livros para crianças. Em 1982, a FNLIJ, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o patrocínio dos Laboratórios Hoescht, inaugura a *Ciranda de Livros* – iniciativa que se transformaria, dois anos depois, no projeto governamental de *Salas de Leitura*, logo convertido no PNBE (*Programa Nacional de Biblioteca na Escola*). Em 1992, cria-se o *Proler*, dedicado ao fomento da leitura e submetido à Biblioteca Nacional. Em 2006, configura-se o *Plano Nacional do Livro e da Leitura* (PNLL) que buscava “[...] assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional [...]” (LAJOLO, 2010, p. 105-106).

Uma das questões que essa cadeia de produção, compra e distribuição incita é o orçamento público. Nas cifras das dezenas de milhões de reais, os investimentos públicos nessa área demandam o cumprimento de uma série de normas. Para que um livro seja comprado dessa forma, é preciso que ele atenda a algumas exigências (explicitadas em editais) e que seja analisado rigorosamente por especialistas. É possível que esse modo de tratar o negócio (no sentido mercadológico, propriamente) tenha efeitos sobre a própria produção e edição dos livros, impingindo aos autores certo tratamento da linguagem e dos temas que ele pode, ou não, abordar etc.

Para Marisa Lajolo, essa operação é parte do que confere “[...] à literatura brasileira para crianças exemplar modernidade [...]” (LAJOLO, 2010, p. 104). Segundo a pesquisadora, a percepção mais minuciosa que hoje se tem da literatura infantil é “[...] provavelmente fruto do encorpamento acadêmico da área e de seu discreto trânsito da área da Educação e Pedagogia para a área de Letras [...]” (LAJOLO, 2010, p. 104). É consenso entre os pesquisadores da literatura infantil que o tema tenha sido tratado como menor pela academia. Encontra-se esse tipo de sugestão em diversos dos textos consultados (GREGORIN, 2006; HUNT 2010; LAJOLO, 2010; MENNA, 2017; ZILBERMAN, 1979). Segundo consta, eram poucos os professores universitários no Brasil que se dedicavam a isso até os anos de 1970. O *Primeiro Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil* aconteceu em 1980, dois anos antes da *Primeira Jornada Sul Rio Grandense de Literatura em Passo Fundo* – eventos que se tornariam nacionais a partir de 1983 (LAJOLO, 2010).

Ao enveredar pelos artigos dos periódicos que constituíram o arquivo temático deste estudo, encontram-se diversas recorrências que, acumuladas, contribuem para a solidificação de certo consenso teórico e historiográfico. A ideia de uma formação da literatura brasileira e do nicho específico da literatura infantil; os momentos históricos em que isso se fez possível; os autores responsáveis por sua popularização; os editores e as editoras; o braço político desses eventos; a atuação direta de educadores, literatos, pensadores e autoridades – tudo isso são personagens e elementos de uma narrativa estabelecida. Do arquivo também é possível inferir a existência de um cânone: os livros mais lembrados pelos pesquisadores, bem como os autores de quem não se pode deixar de falar. Há também as referências que se repetem ou que são invocadas, quase sempre no início dos trabalhos, como o solo comum de onde parte a maioria dos debates atuais.

Sob essa perspectiva, perscrutar os discursos que hoje circulam nas pesquisas da Educação sobre literatura infantil é buscar pelo que permeia, atravessa e transforma essa prática. O arquivo, em primeiro lugar temático, orienta a pesquisa quanto ao que está em ainda em jogo, quais transformações têm ocorrido ou ocorreram na visão que se tem sobre infância, sobre educação e sobre o papel da literatura infantil nesse contexto.

Do arquivo advém as percepções de que havia um cenário antes e depois de Monteiro Lobato, sobretudo do ponto de vista da quantidade: “[...] a produção de livros infanto-juvenis no país foi tímida até o início do século XX, aumentando, consideravelmente, após a entrada de Monteiro Lobato no ramo [...]” (SANTOS, TEIXEIRA, 2012, p. 135). Antes disso, ao que

parece, o produto de destaque era outro: as obras didáticas, majoritariamente compostas por trechos de obras literárias, dominavam a cadeia de distribuição de livros para escolas.

São Paulo tornava-se o maior centro industrial da América Latina e um dos maiores parques gráficos do Ocidente. [...] Paixão (1996) nos informa que o número de editoras cresceu cerca de 50% entre 1936 e 1944. [...] Também merece nota que foi nesse período, em 1937, por meio do Decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro, que se criou o Instituto Nacional do Livro (INL), por iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema. (SANTOS, TEIXEIRA, 2012, p. 138).

Outro dado que desponta muitas vezes é a existência constante de incentivos governamentais à produção da literatura infantil, desde a década de 1960, o que coincide com o grande crescimento de editoras na década seguinte. A consequência disso é a destinação da literatura infantil à criança escolarizada, assim como a delimitação das características esperadas das obras que viriam a ser adquiridas por programas e instituições dedicadas a esse público. Os efeitos disso podem ser observados nos acontecimentos imediatamente subsequentes à criação de programas de incentivo do governo.

O mercado desses livros se expandiu devido aos programas de incentivo do governo, existentes desde a década de 1960, tais como a Fundação do Livro Escolar, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, entre outros (Lajolo, 1986). Atualmente, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O principal leitor da literatura infantil contemporânea, portanto, não é simplesmente a criança, mas a criança escolarizada. (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 26).

Para a criança escolarizada, espera-se um livro que dê conta de diversas exigências: ele deve utilizar uma determinada linguagem, abordando temas que façam sentido para as crianças e que, do ponto de vista dos educadores, seriam edificantes. A título de exemplo, tome-se um dos títulos de maior sucesso de Ruth Rocha, *O reizinho mandão*. Publicado em 1978, “[...] o texto está intimamente ligado ao período ditatorial vivido no Brasil após o Golpe Militar de 1964 [...]” (MENNA, 2017, p. 64). Uma análise dessa obra, elaborada por Lígia Menna, trata o livro como um modelo de publicação de livro infantil em períodos ditatoriais, comparando a autora a Pepetela e José Gomes Ferreira – expoentes da literatura lusófona em seus países de origem (Angola e Portugal, respectivamente).

O livro *O reizinho mandão* tem sido analisado e debatido por muitos estudiosos, não só por literatos, mas também por historiadores que veem nessa obra uma riquíssima fonte para a reflexão sobre o poder despótico e arbitrário que se volta contra um dos direitos mais básicos do homem: a liberdade de expressão. (MENNA, 2017, p. 79).

Para Menna, as evidentes analogias ao autoritarismo e ao poder despótico, bem como “[...] o resgate da importância da figura do professor para a criança [...]” (MENNA, 2017, p. 96) são qualidades indiscutíveis. Do ponto de vista da estrutura, “[...] a obra é uma maravilhosa criação de Ruth Rocha, que parodia o conto popular, inverte algumas características, utiliza outras, resgata a tradição oral e a valoriza [...]” (MENNA, 2017, p. 102). Os excertos da análise trazem à tona algumas informações que nos parecem preciosas nesse momento em que se busca entender a localização, no atacado das produções acadêmicas sobre literatura e sobre educação, daquilo que é reputado como literatura infantil. Pelos trechos destacados, é possível ter uma noção daquilo que se considera bom para a literatura infantil e para a infância, das características que serão entendidas como qualidades e, especialmente na última citação, do objetivo que literatura infantil pode ter: o desenvolvimento de um certo senso de justiça, que transformaria a criança no principal agente de, no caso, percepção e combate ao autoritarismo.

Alguns dos trabalhos aqui agrupados procuraram se aproximar de seu objeto de estudo com clara inspiração foucaultiana. As estratégias analíticas e argumentativas adotadas para a associação da literatura infantil às ideias de Michel Foucault, discriminadas a seguir, avizinham-se do gesto que se pretende realizar nesta pesquisa.

No artigo *Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas* (BONIN, 2009), a referência a Foucault é pontual: para dar conta da leitura de algumas obras infantis, a autora invoca as noções de discurso e de economia política da verdade. Dessa forma, o pensador é tomado a partir de um conceito específico, embora apareça em destaque no resumo do artigo.

Em *O trabalho e a educação na literatura infantil do século XIX* (MORAES, 2013), as referências à obra do pensador também são temáticas: suas considerações sobre o trabalho na Modernidade, extraídas de *As palavras e as coisas* e *Vigiar e Punir*, são ponto de partida da discussão teórica. Para o autor do artigo, “[...] escola e literatura infantil servem ao sistema disciplinar em voga [...]” (MORAES, 2013, p. 312). *Literatura infantil, relações de poder-saber e posições de sujeito no currículo do primeiro ano* (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016) apresenta uma imersão nas reflexões de Foucault sobre literatura. O artigo “[...] parte do pressuposto de que as práticas desenvolvidas em sala de aula estão envolvidas em relações de

poder” e busca “[...] investigar como a literatura estava presente na sala de aula, articulando diferentes discursos, colocando em ação diferentes relações de poder [...]” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 169). O trabalho também mobiliza a noção de *dispositivo* e se embasa no pensador para definir a literatura da seguinte maneira:

A literatura é considerada uma produção marcada pelas características, interesses e demandas de determinada época. Nesse sentido, ela pode ser vista como algo que “[...] pertence à mesma trama que todas as outras formas culturais, a todas as outras manifestações do pensamento de uma época” (FOUCAULT, 1991, p. 84). Por outro lado, uma importante marca constantemente atribuída à literatura é fazer sair do lugar, sonhar, desviar. Nesse sentido, a literatura ultrapassa as relações de poder-saber engendradas, sendo caracterizada também por transgredi-las. É possível então, pensar a literatura como “[...] uma linguagem transgressiva, mortal, repetitiva, reduplicada” (FOUCAULT, 2001, p. 154). (CALDEIRA, PARAÍSO, 2016, p. 167).

Entre os pesquisadores, destaca-se Rosa M. B. Fischer, responsável pela produção de dois artigos que destacamos por sua relevância teórica e metodológica. Em *Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência* (FISCHER, 2016), a pesquisadora reflete sobre as experiências produzidas pela leitura de ambos os autores, valendo-se de algumas obras de Clarice Lispector para problematizar os principais tópicos do livro *As palavras e as coisas*, de Foucault.

Ao comentar o conto *Amor*, publicado em *Laços de Família*, Fischer sugere que a análise das representações não serve para dar conta dele, já que outra coisa está em jogo: uma experiência com a linguagem, de impossível decifração.

Penso que esse texto literário, a cada momento, nos desaloja da suposta segurança a que poderiam nos levar o gesto interpretativo ou a análise das representações: a criação de Clarice escapa ao julgamento moral, à serenidade de águas em um pretense lago de posições dualistas. Mais do que isso, de construções ordenadas da vida, da linguagem, das coisas. (FISCHER, 2016, p. 17).

Seguindo essa linha de raciocínio, a potência do encontro com o texto literário residiria na experiência com a linguagem. Se a emergência dessa função não representacional da literatura ocorreu mesmo no século XIX, então os textos posteriores a esse momento seriam capazes de fazer o sujeito “[...] chegar a um certo ponto da vida que seja o mais perto possível do não passível de ser vivido. O que é requerido é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo,

de impossibilidade [...]” (FOUCAULT, 2010b, p. 291). A possibilidade da literatura como experiência-limite seria devedora dessa virada linguística, dessa torção da literatura.

Rosa Fischer (2003), ainda, em *Foucault revoluciona a pesquisa em educação?*, considera fundamental: compreender que nossas pesquisas têm a ver com linguagem, com as lutas discursivas; atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que não são óbvios e que fatos e enunciados dizem respeito a práticas – essas, afinal, matéria prima das nossas investigações. Além disso, para ela, o pesquisador deverá nutrir uma atitude de entrega a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (FISCHER, 2003). Foucault tratou esse deslocamento como imprescindível para a pesquisa:

Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente, o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro transforma o que eu pensava e transforma o que penso (...). Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010b, p. 289-290).

Em *Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar* (FISCHER; SILVA, 2018), a fundação de uma pequena comunidade de leitores, constituída basicamente por um grupo que se reunia semanalmente em uma sala da escola onde havia uma caixa com alguns livros, é tomada como disparador para algumas reflexões sobre o prazer da leitura. A mesma noção de experiência, como apresentada nos textos anteriores, é invocada aqui. Nesse caso, o paradoxo está no uso de um espaço escolar para uma atividade considerada *marginal*, tomando como pressuposto a impressão de que esse tipo de leitura, voltada à livre fruição, estaria extinta na escola.

O mais recente dos trabalhos lidos segundo o crivo da proximidade teórica é *A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral* (GHIGGI; CHAVES; SCHNEIDER, 2018). Nele, a noção de experiência sugerida por Walter Benjamin é operada em sincronia com as reflexões de Foucault sobre as *tecnologias do eu*, propondo uma problematização acerca da dimensão moral da literatura infantil na educação escolar. Os pesquisadores concluem que

poucos são os momentos em que, na escola, a literatura infantil é vinculada a desejos e sensações, e que sua instrumentalização é inimiga da formação ética e estética.

Garantindo a transmissão e aquisição das práticas de educação moral, ela tem uma serventia, uma utilidade e um significado, que funciona de modo muito mais eficaz porque age por meio do prazer que é inerente à narrativa. Em meio a essa atividade, esses significados são conduzidos àqueles que, em tese, ainda não possuem experiência, conforme critica Benjamin, e posteriormente confirmados, atestados quanto a sua aquisição, por meio das perguntas diretivas, na maioria das vezes disfarçadas de conversa em roda. O que facilita até mesmo a própria significação para a criança do que vem a ser moral, para que, na posterioridade, quando se torne um cidadão de direitos e deveres, saiba como e o que é agir moralmente, pois isso já lhe foi ofertado. (GHIGGI; CHAVES; SCHNEIDER, 2018, p. 444).

Dessa existência acumulada de discursos, no caso, das publicações acadêmicas sobre literatura, não se produzirá um espelho de todas as práticas de um campo, nem mesmo um fragmento que se possa generalizar como metonímia do cenário maior. Tal arquivo é apenas evidência da “[...] massa das coisas ditas, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. [...] fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e suas instituições, e que é tecida com sua existência e sua história [...]” (FOUCAULT, 2014b, p. 52). Entre um emaranhado de falas sobrepostas, ou atravessadas, conectadas ou não entre si, cabe identificar:

[...] quais são os enunciados destinados a passar sem vestígio? Quais os que são destinados, ao contrário, a entrar na memória dos homens (por recitação ritual, a pedagogia e o ensino, a distração ou a festa, a publicidade)? Quais são anotados para poderem ser reutilizados, e para que fins? Quais são colocados em circulação e em que grupos? Quais os que são reprimidos e censurados. (FOUCAULT, 2010a, p. 10).

É certo que as vidas dos literatos mencionados nesses trabalhos, a partir do momento em que são considerados como autores canônicos da literatura infantil, são invadidas e inundadas pela função autor, cujo “[...] nome próprio (e, da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição [...]” (FOUCAULT, 2006b, p. 273). A produção literária os desloca do anonimato para o *establishment*. Mais que dono do que escreveu, o autor seria o agente de uma relação de poder, e deixaria em seus escritos os vestígios dessa mesma relação.

Nos 289 artigos dos conjuntos A e B descritos anteriormente, são comuns as indicações dos mais diversos textos para uso pedagógico em ambientes escolares e afins. Frequentemente,

autores que não pertencem ao cânone literatura infantil são mencionados, ainda que na condição de *outsiders*, marinheiros de primeira viagem, figuras que não seriam lembradas costumeiramente por sua produção dedicada a crianças e jovens, mas que se aventuraram em uma escrita endereçada a esse leitor. Não fosse essa menção na história do livro infantil, alguns desses personagens talvez desaparecessem.

Ao examinar a vasta lista de literatos mencionados nesses artigos, depara-se com a presença de Clarice Lispector, Machado de Assis, Cecília Meireles, Sophia de Mello Breyner Andresen, Cora Coralina, Dostoiévski, Gabriela Mistral, Mário Quintana, Vitor Hugo, Ítalo Calvino, Guimarães Rosa, Érico Veríssimo, Viriato Correia, Francisco Marins, Jeronimo Monteiro, Balthazar de Godoy Moreira, Lewis Carroll, Antoine de Saint-Exupéry, Neil Gaiman, Ignácio de Loyola Brandão, entre outros.

Basta um rápido exame das atividades e da obra dos artistas que, por vocação missionária ou profissão, se dedicaram à produção literária de textos para crianças, para ver que pessoas do feitio de Olavo Bilac, Coelho Neto ou Francisca Júlia não podiam, mesmo que o quisessem, ter nas suas carreiras de escritor para crianças uma atitude perante a língua diferente da posição acadêmica, culta e perfeccionista que permeia seus escritos não-infantis. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 43).

Nasce, com isso, a possibilidade de uma história da literatura infantil brasileira que considere a potência dos autores que se dedicaram a esse gênero por motivos outros, ou, ainda, cuja obra não tenha as características tipicamente atribuídas à literatura infantil. A preocupação com o sucesso editorial, por exemplo, estaria em segundo plano, no caso dos literatos que já o tivessem alcançado.

O movimento pretendido neste estudo é a montagem de um arquivo, mimetizando, dadas as devidas proporções, a “[...] atitude investigativa foucaultiana: endereçamo-nos ao arquivo do mundo a fim de interrogá-lo e, na medida de nossas forças, reconstitui-lo ponto a ponto [...]” (AQUINO; VAL, 2018, p. 50). Para tanto, construir-se-á aqui um arquivo de natureza preferencialmente literária, que escancare empiricamente a existência de limites de uma estrutura aparentemente universal.

Uma literatura que nos falasse, talvez, “[...] sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. [...] o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos” (SEVCENKO, 2003, p. 30). Em suma, uma literatura que veja Clarice Lispector como a autora de *O mistério do coelho pensante* e Monteiro Lobato como o autor de *Urupês*. Ainda assim, evitando o “[...] perigoso o

exercício de querer que a história seja também modelada por aquilo que poderia ter acontecido. [...]” (FARGE, 2017, p. 117).

2. Intersecções entre literatura, infância e educação

O exame de um arquivo acadêmico coloca o pesquisador em contato com aquilo que foi considerado como problemático, em alguma medida, por todos os que se interessaram em tratar de um determinado tema. No arquivo, é relevante o evento que aparece muitas vezes, que é mencionado por consenso como fundador – não porque essa condição seja irrevogável ao evento, mas porque esse estatuto é também enfatizado a cada convocação. Se vemos tantas vezes o valor atribuído ao desenvolvimento do mercado editorial nacional na história da literatura infantil brasileira, é porque o aspecto comercial é tão ou mais importante que os aspectos educacionais ou pedagógicos envolvidos, inclusive para a pesquisa educacional. Neste capítulo, procuramos flagrar a movimentação dos discursos sobre literatura, infância e educação para além do universo estritamente acadêmico para, então, estabelecer critérios de montagem de um arquivo empírico, explorado na seção final desta investigação.

Em 1936, publicou-se pela primeira vez *O narrador – considerações sobre a obra de Leskov*. No ensaio, dividido em 19 partes mais ou menos relacionadas entre si, Walter Benjamin discorre sobre as características que considerava essenciais em uma boa narrativa. Sua análise extrapola as características textuais da produção de Leskov.¹⁰ Para o pensador, “[...] o conto de fadas [...] é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas” (BENJAMIN, 1985, p. 215). Essa ideia de que o texto narrativo moderno seria herdeiro de uma tradição oral essencialmente educativa nos é cara, porque parece ecoar em discursos de acadêmicos brasileiros.

O ensaio só foi traduzido e publicado no Brasil em 1985 – no meio de uma década em que o país passava por morosa redemocratização e, na sequência, pela elaboração de uma nova Constituição. Nesse período, Antonio Candido escrevia *O direito à literatura*, defendendo “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis [...]” (CANDIDO, 2011, p. 193) como um direito inalienável. Para o pensador brasileiro, a literatura seria um “[...] poderoso instrumento de instrução e educação [...]” (CANDIDO, 2011, p. 177) e nos tornaria “[...] mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante [...]” (CANDIDO, 2011, p. 182).

¹⁰ Nikolai Semyonovich Leskov (1831-1895) foi um escritor russo cuja obra se difundiu nos países de língua alemã depois da Primeira Guerra Mundial. Nessa época, suas obras maduras eram comparadas às de Tolstoi e Dostoievski (BENJAMIN, 1985).

Para Nicolau Sevcenko (2003), a literatura pode ser interpretada a partir da busca que ela faz de uma sintonia com o pensamento da sociedade:

O certo é que essa disputa imaterial entre páginas escritas desencadeia em seus agentes a procura da sintonia com as pulsações mais íntimas dos membros da comunidade subjacente; a procura de vibrar na mesma cadência dos seus desejos, das suas emoções, dos seus temores. É desse manancial que a literatura se nutre, aí sorvendo toda a sua significação e validade, pois só descobrindo os fantasmas comunitários ela pode apontá-los e esconjurá-los ritualisticamente. (SEVCENKO, 2003, p. 301).

A visão do historiador abre as portas para uma importante definição: a literatura é produto de um tempo para aquele tempo. Ela pertence aos jogos de poder determinados por suas condições de produção, estando dentro dessa mesma dinâmica e respondendo a isso. A relação da literatura com a infância e com a educação seriam, em alguma medida, uma reverberação da relação da sociedade com essas duas instâncias. Nesse sentido, educação e literatura impõem-se também como questões econômicas, políticas e sociais.

Em *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008), Michel Foucault aborda as artes de governar, no período entre os séculos XIX e XX, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. As artes de governo seriam conjuntos de dispositivos de saber e poder que operam no governo da população. O liberalismo estadunidense, por exemplo, não seria uma forma qualquer de pensar a economia, a política e os costumes, mas o fundamento de modos de vida, de relação entre governantes e governados. Por isso, no interior de um regime inspirado nesse modelo liberal, tornar-se-ia inevitável pensar que a ampliação da distribuição da literatura infantil tem tanto a ver com o afã educativo quanto com o crescimento do mercado editorial.

Outro importante postulado foucaultiano sobre a literatura reside na atribuição desse estatuto a um conjunto de textos que são içados ao patamar literário. Para o pensador francês, a “[...] literatura funciona como literatura graças a um jogo de seleção, de sacralização, da valorização institucional, de que a Universidade é, ao mesmo tempo, o operador e o receptor [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 59). O limiar a partir do qual um discurso começa a funcionar no campo qualificado como literatura é instável, pois está sujeito aos jogos de poder que o configuram.

Para Foucault, não importariam tanto as estruturas internas da literatura, mas o movimento pelo qual um tipo de discurso entra no campo literário, quais modificações ele sofre e quais forças atuam sobre ele (FOUCAULT, 2006a). Um exame da literatura infantil não pretende, assim, extrair do conteúdo dos textos literários os modelos de infância neles presentes;

o que está no horizonte é a compreensão dos usos, funções, enfim, sua circulação. Pensar, assim, a literatura com Foucault não é

[...] tomá-la como o objeto comumente aceito, ainda que extensivamente discutido, mas, ao contrário, pensar seus usos, sua funcionalidade, seus lugares discursivos concretos. Em síntese, trata-se de inquirir a trama em que se tornaram possíveis sua existência e sua circulação, tomando-a, portanto, como objeto sempre circunstanciado a limites espaço-temporais (discursivos) específicos. Mas não só. Também como objeto delimitado por problematizações específicas, atravessando, assim, quaisquer fronteiras disciplinares. (SANTOS; GARCIA; AQUINO, 2018, p. 25).

O uso pedagógico da literatura infantil, razão de seu aperfeiçoamento e combustível do próprio mecanismo distributivo, é também seu revés e alicerce de suas limitações. Quanto mais sua elaboração estiver voltada para a educação, conclui-se que mais restrita aos muros da escola estará. Entretanto, um desvio demasiado dos modelos aprovados pelo discurso pedagógico seria suficiente para inibir o consumo de qualquer livro. Em outras palavras, para que se fortaleça a literatura infantil, é preciso que ela seja preservada em certo sentido.

Nossa cultura atribui à literatura uma participação que, num sentido, é extraordinariamente limitada: quantas pessoas leem literatura? Que lugar ela ocupa, efetivamente, na expansão geral dos discursos? [...]. Mas esta mesma cultura impõe a todos os seus filhos, como encaminhamento em direção à cultura, passar por toda uma ideologia, toda uma teologia da literatura durante seus estudos. Há nisso uma espécie de paradoxo. (FOUCAULT, 2006a, p. 61-62).

Nesse diapasão, a literatura carrega consigo uma dubiedade na argumentação foucaultiana: é, ao mesmo tempo, desejável veículo da transmissão de discursos e objeto cultural de circulação limitada.

2.1. Chegada e permanência do infantil na literatura

Entre as referências mobilizadas pelos pesquisadores da literatura infantil brasileira, nota-se reiterada adesão a certos estudos. A saber: *Problemas da literatura infantil* (1951), de Cecília Meireles; *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes* (1968), de Leonardo Arroyo; *A literatura infantil: história, teoria e análise* (1981) e *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira* (1982), de Nelly Novaes Coelho; *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (1984), *Um Brasil para crianças* (1986) e *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história* (2017), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Fonte ostensiva dos trabalhos sobre o referido tema, sua constante retomada é evidência do movimento de desenvolvimento da literatura infantil brasileira. Embora as publicações tenham ocorrido com certo distanciamento umas das outras, há uma tendência de sua apropriação como produções contínuas.

Cada uma dessas obras trouxe à tona, em seu tempo, algo do que faz parte do discurso vigente sobre a literatura infantil brasileira: um consenso produzido pela repetição, pela ênfase da constante circulação, pela reverência à produção intelectual que estabeleceu o campo. Cecília Meireles pode não ter sido a primeira intelectual brasileira a pensar sobre o tema, mas, quando proferiu as três conferências que, dois anos mais tarde, dariam origem a *Problemas da literatura infantil*, já ocupava uma posição de destaque como jornalista, educadora e escritora. Desde a década de 1930, teve forte atuação pública: realizou o já mencionado inquérito sobre a leitura das crianças para o Departamento de Educação do Distrito Federal, foi uma das signatárias do *Manifesto dos pioneiros da Escola Nova* em 1932, e atuou diretamente para a criação, em 1934, da primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro e do Brasil, a qual funcionou durante quatro anos no Pavilhão Mourisco, no Botafogo.

Em 1949, Cecília Meireles foi convidada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para ministrar um curso sobre literatura infantil. Os temas abordados nas conferências eram bastante abrangentes, da caracterização da literatura infantil à relação entre a literatura oral e escrita. A primeira edição desses ditos em livro foi feita pela própria Secretaria de Educação, mantendo inclusive os marcadores discursivos proferidos pela palestrante. É provável que essa edição tivesse apenas o intento de ampliar a distribuição do curso entre os professores da rede na época. Só em 1979 o texto ganhou uma segunda edição. A terceira, de 1984, produzida pela editora Nova Fronteira, foi a consultada na redação deste trabalho.

Já na condição de texto fundamental para os estudos sobre literatura infantil no Brasil, a edição conta com o prefácio da primeira edição, de Abgar Renault, acrescido a um novo prefácio, este de Ruth Rocha, autora já consagrada pelo seu trabalho com a literatura infantil. Os 19 capítulos da obra, agora revisados, têm como objetivo a elucidação, para educadores, dos critérios de escolha das obras que devem ser preferencialmente lidas por crianças. Os capítulos do livro possuem títulos assertivos – *Literatura Geral e Infantil; O livro infantil; O livro que a criança prefere; Panorama da Literatura Infantil; Da literatura oral à escrita; Antes do livro infantil; O exemplo moral; Algumas experiências; Permanência da literatura oral; Aspectos da literatura infantil; O livro não-infantil e infantil; Alice no País das Maravilhas; Outros livros; Como fazer um bom livro infantil; Influência das primeiras leituras; Mas os tempos mudam; Onde está o herói?; Bibliotecas infantis; Crise da literatura infantil* – e, notadamente, alguns argumentos gerais funcionam como fios condutores do texto.

Primeiro ponto: a literatura infantil, para Cecília Meireles, não é mero passatempo, mas nutrição essencial para a formação humana. Segundo: a autora considera essencial o efeito moralizante das obras infantis; seu exemplo maior, nesse caso, são as fábulas. Terceiro ponto: para a educadora, a submissão do crivo e da classificação do livro infantil pelos adultos é improdutiva, e melhor seria que a pessoa diretamente interessada por essa leitura manifestasse sua preferência (MEIRELES, 1984). A autonomia da criança como leitor aparece, portanto, como um dado original e que, em alguma medida, reafirma o leitor como consumidor, como agente da escolha do material literário que mais o agradasse.

A obra de Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes* (1968), por sua vez, destaca-se dos estudos anteriores pela opção do uso de fontes documentais diversas. O estudioso coleta os dados de sua pesquisa em catálogos de editoras, livros de memórias, estudos sociológicos e depoimentos de leitores, com o objetivo de mapear as diversas fases da nossa literatura infantil, e não de fazer qualquer análise crítica das obras literárias (ARROYO, 1968). A abordagem do autor, especialmente quanto à metodologia para a coleta dos dados e à seleção de bibliografia estrangeira sobre o tema, levou-o a organizar o desenvolvimento da literatura infantil brasileira em algumas fases: a primeira, folclórica e da tradição oral; a segunda, da literatura escolar, das obras didáticas com textos literários fragmentados; uma terceira fase, da imprensa escolar; a quarta fase, da emergência do teatro; uma última fase, a do modelo editorial de Monteiro Lobato. A associação entre o autor

de *Reinações de Narizinho* e a maturidade do mercado editorial para crianças talvez tenha sido diagnosticada de forma inédita até o momento.

Outro elemento de destaque do estudo de Arroyo é o prefácio de Lourenço Filho. Trata-se de um texto dividido em quatro partes que, além de apresentar o livro, expõe as principais ideias do prefaciador sobre o conceito de literatura infantil em sentido amplo e sobre a presença da tradição oral nas histórias endereçadas a crianças, assim como, por fim, uma apresentação das possibilidades de pesquisa que o livro de Arroyo poderia produzir, especialmente por sua originalidade na escolha das fontes.

Na década de 1980, Nelly Novaes Coelho inaugurou uma nova fase dos estudos sobre a literatura infantil. Dois dos livros dessa autora – *A literatura infantil: história, teoria e análise* (1981) e *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira* (1982) – marcam a integração da área aos currículos de Letras e a maturidade da área. Os livros para crianças e jovens, se tratados como literatura (apenas) pelos estudos literários, estariam sujeitos ao mesmo crivo de análise aplicado a qualquer literatura.

Na mesma década, foram publicados os estudos oriundos da parceria entre Marisa Lajolo e Regina Zilberman, que marcam de forma definitiva a produção acadêmica sobre literatura infantil. *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (1984) e *Um Brasil para crianças* (1986) apresentam um panorama da literatura infantil brasileira, uma vez que elencam os autores mais representativos do gênero, delineando traços característicos e sistematizando essa produção.

Literatura infantil brasileira: história e histórias é, segundo as autoras, um trabalho motivado, entre outras coisas, pela ascensão da relevância econômica na indústria editorial brasileira. Para as autoras, urgia chamar atenção para o fato que a “[...] a literatura infantil começa a integrar muitos currículos universitários e a tornar-se objeto de teses, congressos e seminários [...]” e que, por isso, fazia-se necessário um “[...] balanço do que se tem feito ao longo de quase um século, em termos de literatura infantil brasileira [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 9).

As pesquisadoras subscrevem a percepção de que a literatura infantil nasce da necessidade de atender ao delineamento da noção de infância, e identificam, como estopim desse movimento da cadeia de produção, a publicação de títulos importantes nos séculos XVII e XVIII.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada a infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15)

Embora, cronologicamente, Perrault não desponte como o pioneiro da literatura infantil, o autor é apontado como o responsável por um primeiro surto dessa produção, impulsionando, retroativamente, a própria incorporação dos supracitados textos de La Fontaine, “[...] literalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

O movimento engendrado por Perrault no seio da sociedade aristocrática francesa, envolvida pelo gosto classicista, porém, pode ser considerado menor quando comparado com a difusão da referida produção na Inglaterra. O desenvolvimento industrial, impulsionado pelo potencial comercial e marítimo do país, transformaria rapidamente sua estrutura social. O fenômeno da industrialização e transformação da cadeia produtiva modificou a rotina das famílias e sua organização de atribuições. O novo papel das crianças motivou “[...] o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro), ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17). Ou seja, trata-se de um agregado de práticas que efetivamente atuaria na regulação das populações ligadas ao universo infantil.

Similar à transformação da sociedade brasileira, a aparição de objetos industrializados dedicados a crianças é tardia se comparada ao contexto europeu. A Imprensa Régia iniciou oficialmente as atividades editoriais no Brasil em 1808, mas as publicações de livros infantis eram esporádicas e, em geral, coletâneas de traduções. Um sucesso é sempre recordado nas pesquisas sobre o período: a versão nacional de *Cuore*, de Edmondo De Amicis, um livro “[...] para meninos [...] (cuja) grande lição que os leitores devem aprender [...] é o patriotismo, o amor e o respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola, a piedade pelos pobres e fracos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.33). A relevância da literatura infantil na emergente produção literária nacional e uma primeira definição de seu perfil são atribuídas a autores da segunda metade do século XIX. O alcance de alguma consistência em tal produção é ainda mais deslocado no tempo: “[...] quando se começa a editar livros para a infância no

Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 21). O espaço preferencial de representação da literatura infantil abasileirada viria a ser o ambiente rural; os modelos narrativos e heroicos teriam fundado um universo imaginário distinto do velho mundo, respondendo a particularidades locais, e com elementos próprios da história e da cultura, sem desmentir o panorama geral (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

A literatura infantil brasileira, [...] reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens. [...] De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se alija melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança. De um modo ou de outro, enraíza-se uma tradição – a de proposição de um universo inventado, fruto sobretudo da imaginação, ainda quando esta tem fundamento social e político. Esta tradição dá conta da faceta mais criativa da literatura para crianças no país no período agora examinado. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 67)

Mais de três décadas após o livro de 1984, as mesmas pesquisadoras que haviam se dedicado a caracterizar a formação da literatura infantil em terras tupiniquins deram conta, em *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história* (2017), do espantoso movimento de expansão do volume da produção de livros infantis e juvenis, o qual fez prescrever qualquer categorização ortodoxa de títulos (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017), tornando o estudo anterior obsoleto e incompleto.

A literatura para crianças e jovens, mais do que a literatura não infantil, mostra-se sensível a esse panorama, marcado pela intensa movimentação política de segmentos sociais pouco expressivos até as décadas finais do século XX. Recortada por legislação que, de forma crescente a partir da aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996/1997), pauta a leitura escolar, transforma-se a cadeia que vai da produção ao consumo de livros destinados à infância e juventude. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 14).

Nesse estudo mais recente, as pesquisadoras tomam como disparador um curioso evento histórico: a publicação do primeiro *e-book* para crianças. Embora não confirmem o ineditismo do acontecimento, é curioso que uma das primeiras obras brasileiras em formato interativo, digital, multi e hipermidiático tenha sido *A menina do narizinho arrebitado*, em 2007 (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017). Sobre esse mercado cada vez mais tecnológico, moderno e

globalizado, as autoras teceram algumas observações que nos parecem marcas de um movimento sem volta.

Em primeiro lugar, que a modernidade do livro infantil pressupõe muitas instâncias: editoras, distribuidoras, livrarias, profissionais. Que o conjunto de profissionais que compõem a cadeia do livro é diverso, incluindo também os envolvidos com a circulação do produto final, como divulgadores, livreiros, consultores comerciais etc. Que os leitores, que na origem da literatura infantil eram crianças em sentido amplo e genérico, são “[...] sofisticadamente redistribuídos em subcategorias [...]”, com várias denominações marcadas pela “[...] imaginação editorial, com uma mãozinha da pedagogia [...]” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017, p. 64).

A conclusão a que chegam nesse estudo mais recente é a de que “[...] autores e livros tornam-se meros objetos de consumo, midiaticamente promovidos e espetacularizados, tendência que alguns estudiosos do pós-modernismo consideram em ascensão na produção cultural do mundo globalizado” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017, p. 65). Movidas tanto pela revisão do próprio trabalho quanto pela percepção da movimentação do mercado nos últimos 30 anos, as pesquisadoras logram descrever com precisão o modo como o autor, nesse contexto, não é mais o responsável pelo projeto editorial, mas apenas um de seus elementos subservientes a um enigmático mercado.

Há vários vetores de espraiamento nesse cenário. Por um lado, o papel criador dos autores é substituído pela atuação da ampla gama de profissionais da cadeia do livro, em diferentes medidas cientes do discurso pedagogizante a que a literatura infantil serviria. Por outro, uma curiosa demanda por novos e mais autores de livros para crianças; poetas, cientistas, especialistas, jornalistas e toda sorte de profissionais passam a embarcar na missão de escrever livros infantis, profundamente amparados pela mesma cadeia do livro. Ainda, se tomarmos como exemplo as biografias para crianças, vemos que a figura do autor é dispensável, pois um (ou mais) *ghost-writer* devidamente preparado para lidar com essa linguagem torna-se plenamente capaz de atender às diferentes exigências.

[...] não eram necessariamente as do consumidor final – o pequeno leitor - e sim das instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada à mais pública. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 119)

Ao associar o trabalho de Lajolo e Zilberman às reflexões foucaultianas mobilizadas neste capítulo, faz sentido concluir que a literatura infantil é tomada como problema de ordem educacional, cultural e econômica, e que se pode tratá-la como ponto de inflexão de diferentes instâncias, como exemplo de uma prática que se transforma no interior das relações de poder entre literatos e leitores, bem como entre mercado e instituições públicas.

É consenso para os estudiosos da literatura infantil sua dependência de uma noção anterior e externa ao campo: a infância. Além de ser um apontamento lógico, trata-se também de um marco cronológico relativamente preciso, diretamente relacionado à instauração da estrutura familiar moderna e das relações que dali em diante se estabeleceram. Tal noção generalizar-se-ia, por conseguinte, conforme o avanço dos saberes da psicologia e da pedagogia, conforme apontado por Julio Groppa Aquino (2019, p. 381):

Ponto pacífico entre tais estudos é o que poderíamos denominar *hipótese Ariès* [...]. A invenção moderna da infância, claro está, ter-se-ia desdobrado de modo intrinsecamente articulado à sedimentação dos saberes psicopedagógicos, à institucionalização das práticas escolares e à propagação da própria infantilidade como um modo de subjetivação das crianças, doravante confinadas social e psicologicamente na condição de seres em desenvolvimento etc.

Reconhecer que há um marco histórico para a generalização da noção de infância implica considerar que, antes dela, a criança teria tido outro tratamento e ocupado outros papéis sociais, distintos daqueles que hoje são naturalizados. A infância foi identificada e produzida de diferentes formas ao longo do tempo, inclusive com variações culturais e regionais relevantes. Em suma, o infantil não deve ser tratado um universal, um consenso, porque de fato não o é. Em vez disso, tal noção será tratada aqui como um acúmulo de práticas que, combinadas, delimitam um ser e um comportamento a que se convencionou chamar de infantil.

Sandra Corazza aborda, em *História da infância sem fim* (2004), essa acumulação de discursos que teria produzido uma série de efeitos subjetivadores nas crianças. No século XVII, por exemplo, ainda seguindo a *hipótese Ariès*, o próprio vocabulário designador da infância, em língua francesa, estaria majoritariamente ligado à ideia de dependência. Palavras como *filis*, *valets* e *garçons* referiam-se tanto a crianças quanto a relações feudais e senhoriais: “[...] só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência [...]” (CORAZZA, 2004, p. 124).

Afeto e cuidado não foram desde sempre basais para o tratamento das crianças. Filhos ilegítimos, crianças débeis e aleijadas, meninas nascidas quando as expectativas exigiam

meninos, inúmeras expressões da *criança-estorvo*, desde a Antiguidade, na Grécia e em Roma, tiveram como destino o infanticídio, que “[...] somente foi passível de pena capital no ano de 374 - quando o cristianismo já era uma religião de Estado [...]” (CORAZZA, 2004, p. 163). Manifestações de ternura “[...] corriam, com maior frequência, quando a criança não pedia nada, em especial, quando estava dormindo ou morta [...]” (CORAZZA, 2004, p. 163). No século XVIII, quando a população, a saúde e a doença tornaram-se alvos de ampla problematização e de profunda ação do Estado, a infância e a medicalização da família, *pari passu* com a higiene e o funcionamento da medicina como agente de controle social, vão para o centro da pauta (FOUCAULT, 1990). Tratava-se de proteger as crianças até que se tornassem adultos, saindo da condição de dependência para a função produtiva.

[...] o aparecimento do problema político e econômico da população acrescentou ao "problema das crianças" - isto é, do número de seus nascimentos e da relação natalidade-mortalidade - "o problema da infância", qual seja: a sobrevivência até a idade adulta, as condições físicas e materiais dessa sobrevivência e os investimentos necessários e suficientes para que tal período de desenvolvimento se tornasse útil; em suma, a organização dessa fase da vida humana, entendida como específica e finalizada, que devia então ser redistribuída e gerida de forma conveniente. (CORAZZA, 2004, p. 223).

No Brasil Colonial, a hierarquia familiar ecoava socialmente. Em uma sociedade marcada pela centralidade do poder paterno, as crianças ocupavam uma posição de clara subserviência. Além disso, os casais da época, geralmente, tinham muitos filhos, suprimindo em alguma medida sua individualidade, diluída entre os irmãos na condição, todos, de filhos.

Apesar da distinção entre crianças e adultos em relação aos papéis que deveriam cumprir, por muito tempo não houve uma produção cultural especificamente dedicada às primeiras. Assim como a noção de infância é fruto de inúmeras intervenções da psicologia e da pedagogia, a criação de uma categoria de literatura que passaria a ser chamada de infantil também se conjura por ação institucional, desta vez, da escola. Se, por muito tempo, “[...] os contos de fadas eram narrados, indistintamente, às crianças e aos adultos, particularmente às damas de Versalhes [...]” (CORAZZA, 2004, p. 150), ao longo do século XVII uma divisão baseada na complexidade das ideias de um texto começa a se desenhar.

Não há como estabelecer um único momento para demarcar o nascimento da ideia de infância. O apanhado discursivo que a produz permite apenas que se questione e se coloque em dúvida qualquer fórmula que se apresente como universal para todas as crianças. Do encontro entre gerações mais novas e mais velhas, desdobram-se a multiplicação e o aperfeiçoamento

dos objetos culturais destinados à infância, como a literatura infantil. Tamanha produtividade em torno do que o infantil se repete em diversos campos, como salienta Aquino (2019, p. 382):

A infância contemporânea parece ocupar a ribalta não apenas do domínio acadêmico, mas, em semelhante medida e intensidade, das produções de timbre cultural. Exemplo cabal disso é a efusiva cartela de artefatos culturais destinados às crianças ou devotados tematicamente à infância.

A literatura infantil é um desses artefatos, e talvez o mais dependente de seu uso e distribuição na Escola, principal responsável por habilitar as crianças ao consumo de obras impressas. Essa lógica, que movimenta a uma fatia considerável do mercado editorial, exige dos produtos a ela destinados preocupação pedagógica desde sua concepção. Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 18):

Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

No sistema literário, a especificidade da literatura infantil tem seu próprio tripé: a infância, que faz as vezes do público leitor, delimitada por noções mais ou menos estáveis e universalizadas pela psicologia e pela pedagogia; os autores e editores, cuja tarefa é cumprir esse conjunto de atribuições esperadas de um livro infantil e que, geralmente, dedicam-se exclusivamente a esse objeto; a escola, mecanismo de circulação de ideias, por excelência. O agrupamento e as instâncias são interdependentes, um não funciona sem o outro.

2.2. Sobre o endereçamento à infância

A literatura infantil, como qualquer outra produção cultural que procura se comunicar com as crianças, está sujeita a vários mecanismos de regulação. Dos mais explícitos e institucionais, como a autoridade de pais, professores e educadores em geral, aos mais sutis, como as variações linguísticas atribuídas ao universo do infantil. Ainda que muitas dessas estratégias estejam carregadas da mais sincera preocupação de preservar as crianças e a infância, todas elas atendem a um dos dois polos de um mesmo problema: o que pode ser dito, incentivado, reproduzido, premiado, recomendado e repetido; e o que não se deve dizer sobre e, especialmente, para um leitor que ainda não alcançou a suposta maturidade necessária para lidar com determinados assuntos.

Tal escopo, delimitado pelo campo da literatura infantil, enfatiza e reproduz suas formas já estabelecidas, reiterando a regra do mesmo jogo, lançando recursivamente os mesmos procedimentos, restituindo a forma infância em cada texto. Endereçar-se às crianças, nesse jogo, é falar de um modo infantil, é infantilizar a própria linguagem. A seleção lexical deve ser cuidadosa; a sintaxe, simples; as figuras de linguagem devem invocar, sempre que possível, a função poética. Pausas, repetições, rimas. Apelidos e diminutivos. Interjeições à vontade. Onomatopeias que substituem nomes de animais e objetos.

Em língua portuguesa, o mecanismo epistemológico de dependência da identidade infantil é facilmente identificado no português falado, quando as palavras apontam pessoas ou grupos sociais significados como dependentes e inferiores, ou quando se pretende sujeitar o adulto-homem. (CORAZZA, 2004, p. 127-128).

À criança, mesmo que perfeitamente capaz de compreender, reproduzir e elaborar enunciados em sua língua materna, ainda serão oferecidos tratamento e textos concebidos sob tal mecanismo. O enunciado infantilizado reitera a separação entre os territórios do infantil e do adulto, cujas fronteiras se esboçam, entre outras coisas, por etapas de instrução, como alfabetização e letramento. A infância é, assim, a característica daqueles que ainda não estão prontos para acessar o mundo adulto.

Para Postman, a necessidade social de aprender a ler e a escrever, e a conseqüente incapacidade das crianças para fazê-lo, produziram uma nova ideia de adulez, esta sim capaz dessas ações: criava-se uma nova figura adulta, a do *literatus*, isto é, do "homem culto" que sabia ler e escrever; figura

que, "ao fazer-se presente, havia deixado atrás de si a Infância". (CORAZZA, 2004, p. 191).

A noção de uma infância incapaz de compreender o mundo é o mote da lógica social que se estabelece em torno dela. No caso do Brasil, até o século XIX, o único papel social exercido pela criança era o de filho (CORAZZA, 2004), uma vez que a família existia em razão da preservação e expansão do patrimônio controlado pela figura paterna, mimetizando a lógica colonial no interior das relações entre marido e mulher, pai e filho. A infância era imprecisa, expectante, uma existência humana distinta. A criança devia obediência ao chefe de família e respeito a tal hierarquia.

Só mais tarde seria estabelecida a função de sucessor do lugar ocupado pelos pais, efeito de uma concepção das cadeias de geração e herança. A mortalidade infantil, por algum tempo, sequer era tratada como problema: há exemplos documentados da associação religiosa entre a pureza das crianças e a certeza de felicidade futura, prova da enorme ascendência do discurso religioso na moral da sociedade brasileira. A representação da criança como evolução ou continuidade da família, que redistribui o valor e a função dos filhos e filhas, "[...] deveu-se, em grande parte, à reação dos higienistas em face da taxa de mortalidade das crianças: por ela, a criança morta deixou de ser vetor da esperança religiosa dos pais para tornar-se um libelo contra o sistema familiar por eles mantido [...]" (CORAZZA, 2004, p. 145).

Foi, portanto, no lusco-fusco no século XIX que o cuidado com a infância se estabeleceu como norma no Brasil. Um estrangeiro que visitasse o país antes disso poderia concluir, como há evidências, que a sociedade brasileira ainda não conhecia tal noção. Segundo Corazza, "[...] *crianças-adultas* brasileiras foram descritas pelo inglês Edgumbe, em 1886, o qual concluiu que aqui *não existiam crianças* no sentido inglês [...]" (2004, p. 188). O viajante registrou, nesse mesmo ano, comportamentos que julgava impróprios e atípicos para o período da infância: meninas com colares, garotos fumando sem qualquer sinal de desaprovação, utilizando expressões chulas e uma linguagem terrível (LEITE, 1997 apud CORAZZA, 2004).

Ao declarar o comportamento das crianças como inadequado e alheio ao sentido inglês, o viajante admitia que a infância, naquele momento, não era tão universal quanto esperava. De certo modo, o pressuposto dessa expectativa guarda uma noção e uma vontade de cercar e cercar a experiência infantil, extraindo dela o contato com aspectos da vida adulta, desde o vocabulário chulo até a exploração de sua força de trabalho e, especialmente, a sexualidade. Esse aspecto, então atribuído à maturidade da vida adulta, é o foco de experiência mais

associado por Michel Foucault à infância em toda sua obra, peça central para a elaboração do pensamento foucaultiano – tal como a loucura e a criminalidade.

Em entrevista concedida em 1981 para a Faculdade de Direito da Universidade Católica de Louvain, Foucault procurou esclarecer a ideia de que o poder pode ser mais produtivo do que repressivo tomando como exemplo o esforço de banimento da masturbação ocorrido no final do século XVIII. Para ele, o jogo de interdição não só falhou, como foi completamente invertido: “Tem-se até razão de supor que esta (a masturbação) nunca foi um lance mais importante e mais invejável do que no momento em que as crianças, do ponto de vista cultural, viviam nessa espécie de interdição, de curiosidade e de excitação” (FOUCAULT, 2014a, p. 335).

Três anos antes, durante uma conferência realizada na Universidade de Tóquio, o pensador havia apresentado o mesmo problema, com o mesmo propósito: questionar o consenso da hipótese repressiva e sugerir sua inversão. Para Foucault, estava claro que os mecanismos de poder inscritos mais intensamente nas sociedades seriam os mais produtivos, aqueles capazes de ampliar, governar e intensificar práticas, e não de fazê-las desaparecer.

A sexualidade, pensada assim, não seria governável senão por uma produtividade obsessiva e diuturna. A sexualidade infantil não findaria extirpada, mas observada de perto pelas autoridades médicas, escolares, religiosas e familiares. O comportamento das crianças seria dominado em nome da preservação de sua sexualidade, mas, ao mesmo tempo, cada uma de suas imersões no universo proibido do sexo deveria ser confessada, narrada diretamente a um adulto, este o responsável pela proteção da infância.

Na prática, não houve apenas o estabelecimento de estratégias de controle sobre a família, os pais e as crianças; também foi instituído um novo universo de prazeres: “[...] prazer dos pais em vigiar as crianças, prazer das crianças em jogar com sua própria sexualidade, contra seus pais e com seus pais, toda uma nova economia do prazer em torno do corpo da criança [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 187). A família burguesa do século XIX aderiu e tornou possível tal controle, fazendo da sexualidade das crianças um problema endereçado pela lei. Foucault acrescenta: “Não precisamos dizer que os pais, por masoquismo, identificaram-se com a lei.” (FOUCAULT, 2012, p. 187).

Não seria possível pensar tal identificação sem trazer à tona evidências de que a intervenção dos pais nas atividades sexuais dos filhos dava-se de maneira sistematizada. A violação de um espaço considerado pessoal e secreto não poderia ser neutra, pois havia nisso

uma fonte de prazer, excitação e satisfação sexual do adulto: “[...] não era somente uma questão de poder, de autoridade ou ética; também era um prazer - o prazer de intrometer-se. O fato de que a masturbação estivesse tão estritamente proibida para as crianças era causa de ansiedade; mas também era um motivo para intensificar essa atividade” (CORAZZA, 2004, p. 273). Produziu-se, assim, uma rede nova de segredos, de artimanhas, até mesmo uma nova forma para a vida familiar, para a relação de crianças entre si e com os adultos. “uma intensificação de ansiedades e de prazeres e toda a trama emocional e erótica gerada ao redor dessa atividade” (CORAZZA, 2004, p. 273).

As demandas de interdição da sexualidade e produção da subjetividade infantil vão ao encontro da organização e da adequação de textos literários para crianças, enraizada nos discursos pedagógicos vigentes, conforme sua faixa etária e/ou nível de instrução. O constante exercício de escolha (exigido de professores, pais, bibliotecários, especialistas, psicólogos etc.) determinaria, assim, o momento e a abordagem que se considerariam ideais para cada tema. Nessa perspectiva, atribuir-se-iam leituras sobre corpo e sexualidade apenas aos estudantes considerados maduros o suficiente para isso, na puberdade, primeira etapa de uma gradual transição para a vida adulta.

Recorde-se, porém, que o crescimento vertiginoso da produção e distribuição da literatura infantil coincide parcialmente com o aparecimento de novas mídias no Brasil, como a televisão. Ao longo do século XX, veículos de comunicação em massa, progressivamente inseridos na rotina das famílias, reorganizaram o acesso à informação. O mundo adulto chegou outra vez aos olhos das crianças, inicialmente alheio a qualquer filtro pedagógico.

Paradoxalmente, entre os anos de 1850 e 1950, quando a infância teria vivido, como categoria social, um período denso de plenitude – por assim dizer, “o clímax de sua jornada” (POSTMAN, 1984, p. 68) -, aí mesmo, a ideia social de infância teria começado a perder-se, a entrar em declínio, a cair no ocaso, a desaparecer, por efeitos da transformação das condições de comunicação, dos *mass media* e da informação. [...] A infância eclipsa-se porque os *mass media*, especialmente a televisão, não distribuem seu público, fornecendo as informações indistintamente tanto aos adultos quanto às crianças. (CORAZZA, 2004, p. 192-193).

O pressuposto de que existiam diferenças importantes entre adultos e crianças ficou reservado, desde então, ao universo escolar, onde se preservaria a responsabilidade dos adultos sobre a infância. Restaria à escola resistir ao *fim da infância*, abrigar as ideias de “[...] pedagogos otimistas que escrevem livros para mostrar como os professores devem conduzir a

si mesmos e, sobretudo, como eles podem conservar as funções de educadores e os empregos que têm [...]” (CORAZZA, 2004, p. 195). A literatura infantil, assim, ter-se-ia abrigado nesse ambiente por atender a exigências que somente a educação formal poderia demandar: uma separação radical entre universo infantil e mundo adulto. Separação acionada, conforme essa lógica, pela imposição da leitura dos títulos mais adequados aos estudantes, adquiridos aos milhares.

3. Em torno de uma zooliteratura infantil

Em 2010, o cineasta Craig Foster registrou diariamente sua rotina de mergulho livre na Baía Falsa, nas proximidades da Cidade do Cabo, África do Sul. Dez anos depois, as sequências gravadas seriam conhecidas pelo grande público por intermédio do filme *Professor Polvo* (2020), vencedor do *Oscar* de melhor documentário em longa-metragem de 2021.

Entre as algas, peixes, corais e crustáceos que viviam na área frequentada pelo naturalista, havia um polvo. Alçado a protagonista do filme, o animal passou a conviver com a presença de um observador atípico, agora diuturno. Seu predador, o tubarão tigre, também está à espreita. Mas é da maior ameaça que surge a maior peripécia: fugas espetaculares, esconderijos astutos, estratégias inesperadas. O comportamento desse animal é registrado com atenção inédita.

A vida do polvo é agitada, perigosa, divertida, curiosa. Ele brinca com os peixes, toca o mergulhador que o acompanha, caça, anda sobre as pedras, nada como quem dança magistralmente em uma pista de três dimensões do imenso volume da água do mar. Corre riscos, tem um tentáculo arrancado, sobrevive, recupera-se. Um dia, outro polvo aparece. É um macho. Agora sabemos que a protagonista é fêmea. Os seres vivos nascem, crescem, eventualmente se reproduzem, envelhecem e morrem.

Esse encontro entre homem e animal nos convoca a pensar sobre as fronteiras entre espécies, se possível, enfrentando-as sem que se estabeleça uma clara hierarquia. A filósofa estadunidense Donna Haraway, professora emérita no Departamento de História da Consciência na Universidade da Califórnia, é uma defensora da ideia de simbiogênese. Em *O manifesto das espécies companheiras – Cachorros, pessoas e alteridade significativa* (2021), fica clara a hipótese de que a evolução da vida dependeria de relações de ajuda mútua entre espécies diferentes.

Os mistérios do mundo animal são alvo frequente da curiosidade, da investigação e da criação humanas. Nas últimas duas décadas, sua inscrição ostensiva na literatura tem conquistado atenção da pesquisa acadêmica. Benedito Nunes, professor emérito da Universidade Federal do Pará, é considerado um dos precursores da adoção do enfoque na animalidade pelo campo dos estudos literários brasileiros. Tal pioneirismo é atribuído à publicação do ensaio *O animal e o primitivo: os Outros de nossa cultura* (NUNES, 2007), síntese sobre a produção da alteridade como efeito do encontro com o não-humano.

[...] o animal vê os homens com aquele olhar não-humano que a ficção de uma das melhores autoras da nossa literatura, Clarice Lispector, insuperavelmente descreveu no conto “O touro”, de *Laços de família*: aí o olhar animal é um olhar que tem conexão com os sentimentos mais violentos do homem. O animal continua sendo o grande Outro, o maior alienado da nossa cultura [...]. (NUNES, 2007, p. 284).

Nunes (2007) constata o crescimento e a tendência de evolução contemporânea da preocupação com o animal, patente na noção de libertação animal e na definição de especismo (como denominação de um preconceito humano, única espécie que se considera predominante sobre as demais) recuperadas do filósofo australiano Peter Singer. Isso porque, para este último, humanos estabeleceriam com os bichos uma relação de dominação e de aprisionamento. Singer diverge da percepção do também filósofo Jeremy Bentham, que, no século XVIII, pretendia demonstrar que “[...] não se trata de libertar o animal da submissão ao homem, mas de uma libertação do sofrimento [...]. Trata-se então da libertação da dor e também da libertação da crueldade” (NUNES, 2007, p. 285).

A permanência do tratamento cruel provaria, então, que o homem não teria interesse em renunciar à ideia de superioridade da própria espécie. A noção de supremacia desta ecoaria nas discussões raciais e teológicas do século XVI, às vésperas da confirmação, pelo Papa, de que os índios teriam alma, afinal, “[...] o segundo Outro da nossa cultura é o primitivo (o índio, o selvagem)” (NUNES, 2007, p. 286). A relação de dominação e posse, estabelecida pelo europeu com o índio e o negro, tinha como premissa a atribuição de uma *mentalidade diferente, pré-lógica*, mais tarde redefinida por Lévi-Strauss, que “[...] em *Tristes trópicos* [...] fala-nos da adesão do primitivo ao mundo físico, uma adesão que é feita por intermédio dos sentidos” (NUNES, 2007, p. 289).

Contra a exclusividade das perspectivas eurocêntricas, Eduardo Viveiros de Castro, professor do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aborda o mesmo tema sob a ótica das culturas ameríndias. Em *Rosa e Clarice, a fera e o fora* (CASTRO, 2018), o antropólogo investigou a relação estabelecida entre humano e animal nos contos *Meu tio o Iauaretê*, de Guimarães Rosa, “[...] estória de um mestiço de índio e branco que vira uma onça diante de um visitante (branco) [...]” (CASTRO, 2018, p. 11), e *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector, “[...] narrativa de uma mulher que come uma barata [...]” (CASTRO, 2018, p. 11).

Para Castro, humano e animal conjugar-se-iam, provisoriamente ou em definitivo, por efeito de um devir-inumano. No caso de *Meu tio o Iauaretê* – “[...] o movimento de virar onça

é indissociável de um virar índio, é uma consequência do virar índio, mas ao mesmo tempo é sua condição [...]” (CASTRO, 2018, p. 21) – elidem-se as fronteiras entre humano e inumano, alteridade e ferocidade, onceiro e índio. Já em *A paixão segundo G.H.*, a fusão dessas existências ocorre quando a protagonista ingere a barata, rompendo abruptamente a normalidade. Da epifania, entretanto, nada de novo é desdobrado, “[...] então há esse caráter anticlimático de fracasso (Clarice fala em um ‘êxtase sem culminância’), um decaimento do devir-inumano de G.H [...]” (CASTRO, 2018, p. 17), como se se apagasse o choque provocado por essa relação anormal com a barata para reestabelecer a natureza do humano e do inseto.

Não são poucos os textos em que a autora recorreu à contemplação dos animais como pretexto para abordar com profundidade mistérios da natureza humana. Sua obstinação é confirmada em *Bestiário*, ensaio do crítico literário Silviano Santiago, para quem “[...] a condição animal do ser humano e sua recíproca (a condição humana do animal) são dois dos pilares de sustentação da viga mestra do pensamento de Clarice Lispector” (SANTIAGO, 2017, p. 194). O *Bestiário* clariceano de Santiago filia-se, em certa medida, a uma tradição, visto que a ideia de reunir informações sobre animais, descrevê-los e classificá-los sob os mais diversos critérios é cara ao campo literário.

Maria Esther Maciel, professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é mais uma das principais interessadas pelo tema no Brasil. Em *O animal escrito: Um olhar sobre a zooliteratura contemporânea* (2008), Maciel analisou especificamente os bestiários contemporâneos de Jorge Luis Borges, Víctor Sosa, Joan José Arreola, Wilson Bueno e Augusto Monterroso.

Maciel parte da premissa de que “[...] os animais nunca deixaram de se inscrever de maneira incisiva no imaginário poético do Ocidente [...]” (MACIEL, 2008, p. 9), para esboçar uma história da produção de bestiários como prática consagrada por Esopo (620-564 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Plínio o Velho (23-79 d.C.) e Isidoro de Sevilha (560-636 d.C.), pelos bestiários medievais e, ainda, pelos relatos dos viajantes do século XVI.

Aqui, a criação de Esopo teria uma dupla importância:

[...] na Antiguidade clássica, coube a Esopo, com suas fábulas moralizantes, a tarefa de levar os animais (convertidos em metáforas do humano) para o campo exclusivo da ficção, inaugurando uma vertente literária que atravessará os séculos com seu tom sentencioso e proverbial. (MACIEL, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, as fábulas são o gênero literário em que os animais e os provérbios convivem, fundindo-se nessa espécie de missão moralizadora, tantas vezes adotada, em última instância, pela literatura infantil ocidental. Não que essa seja a única função atribuída ao animal na literatura, sequer a principal. Desde a fábula da Antiguidade Clássica até os textos contemporâneos, o elemento comum que atravessa toda essa literatura é o olhar (MACIEL, 2008), embora modificado, historicamente, por diferentes saberes.

No século XVIII, a esfera zoológica, a ciência e a literatura associaram-se de maneira específica: critérios científicos bem definidos dominaram o modo como se passou a fazer a taxonomia dos animais. O surgimento das ciências de observação e de experimentação, bem como a consequente criação dos primeiros grandes zoológicos da Europa “[...] abriram terreno para as teorias evolucionistas da modernidade” (MACIEL, 2008, p. 17). Na literatura do século XX, a relação do homem com o animal ganhou contornos mais críticos, entrando em jogo a noção de que o mundo contemporâneo é o lugar “[...] em que o homem se define a partir da dominação que exerce sobre os não-humanos e, simultaneamente, utiliza o animal para justificar a dominação sobre outros seres humanos [...]” (MACIEL, 2008, p. 17-18).

Em *Literatura e animalidade* (MACIEL, 2016), a pesquisadora deu continuidade ao estudo da zooliteratura, mirando as relações entre ficção, zoopolítica e bioética. Da literatura de Machado de Assis, Wilson Bueno, Jorge Luis Borges, Carlos Drummond de Andrade, J. M. Coetzee, Guimarães Rosa e Clarice Lispector, Maciel retira passagens que ampliam as possibilidades de representação e compreensão dos animais. O que está em jogo é a apreensão de uma alteridade contaminada – ou subjetivada, no diapasão foucaultiano – pelo pensamento humanista, antropocêntrico e ocidental. “Admitir o animal como sujeito é também reconhecer que ele é dotado de saberes sobre o mundo, haja vista a inquietante complexidade da existência dos viventes não-humanos [...]” (MACIEL, 2016, p. 120).

Nessa toada, urge que os animais sejam concebidos da maneira mais complexa. A percepção do animal como sujeito, ao avesso das taxonomias do século XVIII, seria amparada tanto pelo consenso científico (desde Darwin) quanto pelo pensamento filosófico, por exemplo, pela ideia de devir-animal, emprestada de Deleuze e Guattari (2011). Maciel admite que a principal barreira entre humano e animal é a linguagem, não a subjetividade. “Um animal, seja qual for, interpreta o mundo em que vive, interpreta o que os outros fazem e o que são, além de interpretar a si mesmo [...]” (MACIEL, 2016, p. 134). O que ocorre, então, é um sequestro definitivo do poder do enunciado; obviamente, é sempre o homem quem fala em nome do bicho.

Essa noção de uma subjetividade animal, em princípio inacessível por meios apenas racionais, é mais bem explorada no recente *Animalidades: zooliteratura e os limites do humano* (MACIEL, 2023). Nesse estudo, a pesquisadora se debruça sobre os modos como, na literatura, alguns escritores têm buscado ocupar ficcionalmente a interioridade emocional dos bichos para, depois, transmutá-la em termos humanos, imprimindo uma voz nova e particular para os saberes, sentimentos, pensamentos e percepções dos animais. Segundo, Maciel (2023, p. 38), “[...] tais escritores desafiam a natureza antropocêntrica, a qual determinou boa parte da literatura ocidental no decorrer dos séculos [...]”. Esse modelo antropocêntrico seria tipificado pelos usos mais tradicionais da prosopopeia, ou seja, figurativamente, pela atribuição de uma racionalidade humana aos animais, herdeira da fábula e dos contos de fadas e marcada pela “[...] conversão de personagens não humanas, mas antropomorfizadas, em símbolos das vivências e da interioridade da criança [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 112).

Faria sentido buscar, em textos para crianças, experiências que confirmam a essa alteridade animal outro espaço poético ou narrativo na escrita, nessa mesma chave investigativa: acontecimentos como os registrados no documentário de Craig Foster sobre o contato com um polvo e imaginados na narrativa de Clarice Lispector sobre uma mulher que come uma barata, que talvez ecoassem uma zooliteratura infantil.

É evidente a relevância de Clarice Lispector na composição do arquivo deste trabalho, uma vez que sua obra foi analisada por praticamente todos os pesquisadores aqui citados que se debruçaram sobre a animalidade na literatura. Além disso, houve também várias menções a seus livros infantis nos artigos tratados no primeiro capítulo desta dissertação. Ainda assim, procuramos não limitar nossa escolha a isso. Outra ressalva importante: a seleção dos textos analisados já estava concluída na ocasião do lançamento de *Animalidades: zooliteratura e os limites do humano* (MACIEL, 2023). Por influência das publicações anteriores da mesma pesquisadora, muitas das conexões apresentadas ao longo deste capítulo coincidem com esse texto mais recente, de cujo conteúdo ainda pudemos extrair elementos fundamentais para nossas considerações finais.

Adiante, neste capítulo, apresentamos nossa leitura de alguns textos para crianças em que, potencialmente, o contato com a animalidade seja operado nessa perspectiva. O procedimento foi dividido em três etapas. Na primeira delas, procuramos esclarecer as condições em que a escolha dos títulos foi realizada, as fontes e espaços de pesquisa, culminando na lista definitiva dos textos. Em seguida, cada um dos títulos será descrito de

forma sucinta: um resumo do enredo, seu contexto de produção e circulação, características da edição e, ainda, as condições materiais em que cada livro consultado se encontra. No terceiro e último movimento, pretende-se amplificar as possíveis conexões entre literatura, infância e animalidade, reordenando as obras escolhidas.

3.1. Bibliotecas, bibliografias e antologias

A literatura infantil brasileira é herdeira direta de uma concepção de desenvolvimento do país condicionada à aceleração do projeto de industrialização. Sob essa lógica, produziram-se livros infantis em série. Na linha de produção, o escritor ocupou a função de operário, fabricando textos, disciplinadamente, segundo as exigências do mercado. A literatura infantil é, ainda, comumente associada à modernização do país e ao crescimento da população urbana, bem como às políticas públicas de incentivo à leitura.

[...] o surgimento da literatura para crianças entre nós deu-se, igualmente, sob o patrocínio de um projeto só compatível com sociedades modernas, nas quais vigoram canais seguros de circulação entre um público mais vasto, sensível e permeável à inculcação ideológica inserida num projeto aparentemente estético. [...] a literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não-infantil, que representa a vanguarda e espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 44).

Perante o complexo arranjo das forças que atuam sobre a literatura infantil, é desafiador trazer para a condição de fonte empírica deste estudo um conjunto potencialmente disruptivo de livros da categoria. Antes de apresentar uma lista, que não se pretende definitiva, muito menos exemplar, faz-se necessário explicitar o caminho percorrido até a seleção de títulos que teriam operado de modo alheio ao modelo vigente de circulação da literatura infantil – com sorte, livros cuja produção pode ter escapado das exigências de um mercado pujante e da distribuição baseada em aspirações pedagógicas.

Entre as mais de 50 bibliotecas públicas e municipais de São Paulo, algumas são temáticas. É o caso da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, localizada na Praça Rotary, em um bairro da região central da capital paulista. Entre prédios altos e ruas movimentadas, esconde-se uma pequena edificação térrea, arquitetada especificamente com o objetivo de sediar um acervo dedicado à infância. No primeiro andar, à esquerda do *hall* de entrada, marcado pelas constantes exposições dos arquivos da biblioteca e de seu patrono, está a *Sala da primeira infância*. Ali, só é permitido entrar com os sapatos descalçados ou protegidos. A predominância de ilustrações e de letras em caixa alta indica uma cuidadosa seleção, posta à altura do olhar das crianças menores, quase sempre acompanhadas de seus tutores.

É muito raro encontrar dois livros infantis com as mesmas proporções e características gráficas, o mundo editorial exige variedade nas formas, cores, ilustrações. Ironicamente, todos são únicos e, em quantidade, indissociáveis. Nas prateleiras de bibliotecas infantis, isso fica muito evidente. Por exemplo: muitas lombadas são estreitas, tornando impossível a identificação imediata de um título e as capas de livros vizinhos podem ter dimensões completamente diferentes. Nos casos em que as crianças têm livre acesso ao acervo (o que não é regra geral), os exemplares quase não têm lugar fixo e, às vezes, são dispostos frontalmente, para que suas capas fiquem à vista. As estantes pensadas para crianças, obviamente, são mais baixas. Quando alguns alunos de escolas da região visitam a biblioteca, sob orientação de seus professores, mesinhas e cadeirinhas são arrastadas pelos corredores, para acomodá-los.

No andar de cima, o espaço é mais dividido: uma sala para a diretora, outra para os bibliotecários, uma, ainda, recém-batizada de *Sala gamer*, onde ficam alguns computadores, revistas em quadrinhos e livros relacionados à cultura *pop*. A maior parte, porém, é ocupada por uma sala aberta ao público, chamada de *Sala de estudos*, onde estão disponíveis os livros que circulam como infanto-juvenis ou juvenis, marcados por um prefixo *F* quando ficcionais, *P* quando poesia. Frequentemente, o espaço também é utilizado para pequenas apresentações infantis e contações de histórias.

No lado oposto do edifício, há uma sala menos movimentada e a mais importante para os pesquisadores que a frequentam: a *Seção de Bibliografia e Documentação*, conhecida entre os funcionários como *BD*. O trabalho de arquivo da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato começou em 1953, sob a tutela da bibliotecária Lenyra Fraccaroli. O primeiro volume da *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa* foi fruto desse esforço de documentação: simples catálogo do que havia, então, no acervo, inclusive com o valor de compra de cada título. A 2ª edição aumentada, realizada sob os auspícios do Instituto Nacional do Livro (INL), traz consigo “[...] a produção editorial do País, na espécie, desde os primórdios até 1954, com a indicação de obras agrupadas de acordo com a idade do leitor [...]” (BIBLIOGRAFIA, 2010, p. 5).

A Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato publica bibliografias de literatura infantil e juvenil desde 1953. [...] Trata-se de uma ferramenta de trabalho para professores, pesquisadores e bibliotecários, fornecendo um panorama crítico da literatura para crianças e jovens, além de orientar a formação de acervos das bibliotecas. (BIBLIOGRAFIA, 2010, p. 13).

Entre 1960 e 1970, alguns suplementos foram acrescentados ao documento, com o propósito de registrar novas aquisições, prometidas de antemão pelo INL. A atualização referente ao intervalo entre os anos de 1956 e 1957 só veio a público em 1960. Em 1964 (atualização do quinquênio 1958-1962), o projeto gráfico da *Bibliografia* foi aprimorado por ilustrações e índice digital de faixa etária, padrão que persistiu até 1989.

Em 1990, o título oficial mudou para *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil*. Entre as centenas ou milhares de obras infantis e juvenis de cada ano, coube a especialistas, além de produzir uma breve resenha para os títulos do acervo, indicar as melhores leituras para crianças, conforme critérios próprios.

Quanto ao texto, consideramos especialmente: - a *literariedade*, ou seja, as características estéticas da obra, os aspectos ligados à linguagem literária propriamente ditam; - a adequação do texto (temática e abordagem) às competências de leitura do leitor e da faixa etária à qual o livro se destina; - relações entre o volume de texto e/ou imagens e o leitor a que o livro se destina. Quanto ao projeto gráfico: - adequação da proposta gráfica ao texto, às competências de leitura do leitor e à faixa etária à qual o livro se destina; - adequação do tamanho e do tipo das letras às competências de leitura e faixa etária a qual o livro se destina; - qualidade da ilustração e suas relações com o texto; - durabilidade do livro. (BIBLIOGRAFIA, 2010, p. 17).

A partir de 1994 (v. 5), tornavam-se merecedores de resenha “[...] apenas os livros considerados significativos dentro da produção enfocada [...]” (BIBLIOGRAFIA, 2010, p. 17). Até 2006, quando os editais de contratação de especialistas deixaram de ser convocados, foram produzidos 17 volumes da *Bibliografia*, documento cuja consulta foi fundamental para a escolha dos títulos que, mais adiante, serão analisados. A interrupção e o desaparecimento dos recursos necessários para a continuidade do projeto não surpreenderam seus responsáveis:

Se a grande quantidade de livros de literatura para crianças e jovens lançada anualmente em nosso país é motivo de alegria, por outro lado, esse mesmo fato nos leva a refletir sobre a importância e a necessidade do debate em torno da questão da qualidade do livro e da leitura [...]. Ironicamente, ao mesmo tempo em que vimos o mercado editorial se ampliar nas últimas décadas, constatamos a diminuição dos espaços reservados à análise e à crítica da literatura infantil e juvenil. (BIBLIOGRAFIA, 2010, p. 19).

Outra fonte recuperada para tal escolha foi *Um Brasil para crianças* (1988), fruto da já comentada parceria entre Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em cujo recorte da infindável lista de autores a que se atribuiu a designação de infantis, foi possível identificar padrões e tendências, como a onipresença dos bichos nos textos literários.

No Brasil, a transposição começa com Figueiredo Pimentel e prossegue com Monteiro Lobato (criador de Quindim e Rabicó), Viriato Correia (em *A arca de Noé* e *No reino da bicharada*, entre outros) e Érico Veríssimo (*A vida do elefante Basílio* ou *Os três porquinhos pobres*), além de vários outros escritores. Assim, não é de surpreender que histórias desse tipo continuem em voga durante os anos 40 e 50. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 112).

O critério final de escolha das fontes empíricas do trabalho foi delimitado, portanto, pela presença de animais no texto, associada ao reposicionamento dos agentes produtores da literatura para crianças, como base para escolha de fontes potencialmente divergentes do *establishment* da literatura infantil – o primeiro critério, como elemento aparentemente banal em textos para crianças; o segundo, um conjunto de autores deslocados de sua produção típica. Daí uma coleção de livros infantis sobre animais, personificados ou não, escritos por literatos brasileiros consagrados por sua obra para adultos.

Decididos os critérios de seleção, foi preciso retomar, ainda que diagonalmente, tanto as fontes temáticas (a produção acadêmica explorada no capítulo inicial) quanto os arquivos das bibliotecas. Não há como estabelecer um conjunto estável e invariável, uma vez que cada mergulho na bibliografia pode indicar um caminho diferente. A escolha definitiva teve mais a ver com o caminho percorrido do que com uma tentativa de encontrar representantes exemplares de uma categoria inventada. A própria palavra *escolha* parece inexata: é como se o arquivo fluísse e, eventualmente, fizesse-nos parar os olhos sobre algo que se destacava.

Um exemplo de interrupção desse fluxo, e talvez o primeiro percebido ao longo desta pesquisa, são as recorrentes menções à obra de Jorge Amado, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Por se tratar de um livro amplamente distribuído, foi fácil encontrar exemplares que tivessem passado pelas mãos de jovens leitores. Com esse volume, percebemos como seria importante a preocupação com as condições materiais de cada documento analisado.

Em seguida, foram selecionadas três publicações de Carlos Drummond de Andrade: *História de dois amores*, *O elefante* e *Rick e a Girafa*. Esta última, presente no PNBE de 2005 e, assim como as outras, nas listas da *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil*, sempre acompanhadas de recomendação positiva dos resenhistas. A menção ao ilustre literato evoca uma segunda pergunta importante para a análise do arquivo, nem sempre respondida: como esses autores navegaram pelo campo da literatura infantil e o que os atraiu para esse gênero?

Entraram também em nosso rol: Caio Fernando Abreu, com *As Frangas*; Ignácio de Loyola Brandão, com *Cães Danados*; e Chico Buarque, com *Chapeuzinho Amarelo*. Uma única personagem, porém, fez-se presente em todo o arquivo até aqui constituído: há vários estudos

acadêmicos sobre Clarice Lispector, que também aparece quando o assunto é a animalidade na literatura e, ainda, em recomendações de leituras para crianças. De seus cinco livros infantis, quatro atendem nosso critério de seleção: *O mistério do coelho pensante*, *A vida íntima de Laura*, *A mulher que matou os peixes* e *Quase de verdade*.

Na prática, a primeira publicação de todos os textos escolhidos ocorreu no intervalo entre os anos de 1967 (*O mistério do coelho pensante*) e 1989 (*As frangas*), embora essa informação não tenha delimitado previamente a montagem do arquivo. Trata-se do período em que a literatura infantil brasileira teria alcançado sua maturidade, após o crescimento editorial das décadas anteriores e a profissionalização dos agentes desse mercado, coincidindo com o *boom* dos anos 1970 (MENNA, 2017). É claro que, dada a dinâmica dessa produção, seria possível estender esse período: o manuscrito de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* ficou mais de 20 anos perdido; *Chapeuzinho Amarelo* ganhou nova vida com a edição da década de 1990; os textos de *Rick e a Girafa* (2001) foram reunidos décadas depois da morte de seu autor, o que torna difícil medir sua circulação anterior à antologia.

Há que se considerar que, para adentrar sua obra no campo da literatura infantil, os literatos em tela não teriam, necessariamente, considerado sua criação como matéria disruptiva. Não procuramos em nosso arquivo qualquer forma de resistência ou de negação do modelo então vigente. Nosso procedimento é, inicialmente, mais descritivo, sem a pretensão de estabelecer um modelo ou um ideal de literatura para crianças. Trata-se de um movimento similar ao reconhecimento de um território, em que seria preciso desentranhar detalhes que, posteriormente, seriam incluídos em um mapa do que já se conhece.

Como sugere Arlette Farge, “[...] o sabor do arquivo passa por esse gesto artesão [...] em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma [...] sem pensar muito nisso. E pensando o tempo todo” (FARGE, 2017, p. 23). Os fragmentos, os pormenores, podem vir a revelar, posteriormente, minúcias desconhecidas de um terreno que já parecia explorado à exaustão.

Para cada volume analisado, uma história específica, um caminho do próprio livro, esse objeto de consumo colecionável, às vezes valorizado pela presença de uma dedicatória, de carimbos e etiquetas, marcas do uso que contam uma segunda história, além daquela elaborada por seu autor. O contato direto com o espólio de um passado recente e, ao mesmo tempo, quase inacessível, é parte da graça da composição de um arquivo. Os exemplares dos livros infantis efetivamente utilizados na constituição do arquivo empírico deste estudo foram acessados de

diversas maneiras: alguns foram retirados de bibliotecas, outros emprestados por amigos ou, ainda, presenteados.

3.2. Por um bestiário da literatura infantil brasileira

No dia 8 de janeiro de 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionava a Lei nº 10.402, instituindo o Dia Nacional do Livro Infantil, a ser comemorado no dia 18 de abril, data natalícia do escritor Monteiro Lobato. A discreta efeméride disparou, neste ano de 2023, uma pequena série de reportagens, das quais apenas uma chegou a esta pesquisa. Entre os livros infantis mencionados pelos ouvintes da Rádio CBN, em São Paulo, como pessoalmente marcantes, estava *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. O livro foi publicado pela primeira vez em 1979 e ilustrado, quase duas décadas depois, em 1997, por Ziraldo, rendendo ao desenhista o Prêmio Jabuti na categoria *melhor ilustração*. Desde sua primeira edição, o texto é considerado *altamente recomendável* pela FNLIJ.

O exemplar com o qual trabalhamos é anterior às intervenções de Ziraldo. Empréstado da Biblioteca Florestan Fernandes, já maltratado pelo uso, repleto de curativos em fita transparente, os quais mantêm o livro íntegro, na medida do possível. A fragilidade do papel utilizado na impressão exige delicadeza em seu manuseio, ainda mais se consideradas suas quatro décadas de existência e, supõe-se, circulação. Trata-se de uma impressão de 1980, já da 2ª edição, ainda pelo selo original, a *Berlendis & Vertecchia Editores*, cuja fundadora, a designer e jornalista Donatella Berlendis, foi responsável pelo projeto gráfico original de *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE DE HOLLANDA, 1980), primeiro lançamento da editora. O sucesso do título foi fundamental para que, nos anos seguintes, o catálogo fosse expandido em torno do público no qual se especializariam, as crianças.

A maior parte da produção literária de Chico Buarque, reconhecida pelo Prêmio Camões em 2019, é composta por romances, aos quais tem se dedicado desde 1991, ano do lançamento de *Estorvo*. Antes disso, além das canções, peças de teatro e filmes para os quais contribuiu, o compositor publicou uma novela (*Fazenda Modelo*), um poema ilustrado (*A bordo do Rui Barbosa*) e o livro infantil *Chapeuzinho Amarelo*. Quase ironicamente, Chico é autor de um livro infantil antes de ser romancista. O texto, segundo consta, foi criado para a segunda filha do autor, Luisa: “A historinha foi feita para Luisa. O livro é dela, da Silvia, da Helena, da Janaína, da Alaide, da Luiza, do Antonio e dos outros” (BUARQUE DE HOLLANDA, 1980, p. 2). É gesto comum entre os que se aventuram pela literatura infantil, o de escrever para os filhos, ou de, pelo menos, dizer que o texto foi escrito para os filhos.

Chapeuzinho Amarelo é uma versão, ou uma paródia, se preferirmos, da fábula popular *Chapeuzinho Vermelho*, publicada tanto por Charles Perrault quanto pelos Irmãos Grimm. Nessa versão, a personalidade da protagonista é marcada pelo medo que a menina tinha de praticamente tudo, e que a impedia até mesmo de brincar e realizar qualquer outra atividade. No dia em que a garota finalmente se depara com seu maior medo, que era o Lobo, a narrativa ganha seu *plot twist*: é o encontro com esse animal que, afinal, livra a menina do medo. Ao repetir o nome do animal várias vezes, a menina inverte as sílabas, o lobo vira *bolo*, o dragão vira *gãodra*, o bicho-papão vira *Pão Bichôpa*, e o medo se transforma em piada. Uma página dupla ilustra a cacofonia, lê-se: *lo-bo-lo-BO-LO-bo*.

Em livros infantis, os animais estão por todos os lados: são os bichos da fazenda, os insetos na grama, os passarinhos cantando, bichos de estimação típicos e atípicos. Há também pragas, invasores, os que assustam, os peçonhentos. Animais completamente personificados, que brincam, falam, riem, amam, odeiam. Bichos de estimação recuperados de memórias antigas. Feras enjauladas, animais de circo, incluindo os que escapam. Nas fábulas, parlendas e contos de fadas, transformaram-se em personagens clássicos: o patinho feio, os três porquinhos, a raposa e as uvas, a formiga e a cigarra, a tartaruga e a lebre, o lobo e o cordeiro, o leão e o rato.

O segundo texto eleito foi *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado. Trata-se de uma publicação da Editora Record, impressa pela São Paulo Indústria Gráfica e Editora S/A em 1976. O exemplar de que nos valemos pertence hoje à Biblioteca Florestan Fernandes, da FFLCH-USP, e está entre as centenas de volumes restaurados na biblioteca, circulando entre os estudantes da Universidade há anos. À primeira vista, indistinto dos demais: capa dura em *courvin* preto, título grifado em letras douradas e apagadas pelo tempo. Esse livro passou algumas semanas comigo, distante da seção a em que é comumente guardado, entre os vizinhos cujo número de chamada também inclui 028.5, código dedicado aos livros infantis, acumulados nas prateleiras localizadas, neste caso, no último corredor à direita do primeiro andar, em frente às janelas.

Em editoriais chamam-se de livros consumíveis aqueles em que há espaços reservados em algumas páginas para anotações, recortes e outras intervenções do usuário, como se fosse possível determinar como e quando um livro pode ou deve sofrer alterações por uma pessoa. É típico encontrar livros de biblioteca sublinhados ou grifados pela necessidade alheia, o que faz

de cada volume de uso público um exemplar único. Ao que tudo indica, este *Gato Malhado*, mais do que fonte de pesquisa, foi um livro consumido por pelo menos uma criança.

Basta abrir o livro para notar a abundância de evidências desse uso praticamente inacessível, que permite apenas conjecturas, mais, ou menos, prováveis. Uma enorme rasura na primeira página da narrativa, completamente borrada pelos rabiscos de caneta azul, inaugura a sequência de marcas de seu peculiar consumo. O texto foi comprometido a ponto de alguém decidir cobri-lo com duas páginas datilografadas de forma amadora. Coisa parecida ocorre nas duas primeiras linhas da página 15. Sob as ilustrações em aquarela, na página 17, uma criança arriscou legendar cada uma das figuras, como se preenchesse uma atividade do primeiro ano do ensino fundamental: *leão, pacalio, ovo, galo, galina*. O *leão* é o Gato Malhado, o *pacalio* é um papagaio.

Na medida em que o texto avança, página por página, livro adentro, as intervenções vão desaparecendo. Há trechos intocados, páginas não percorridas pela atenção dos olhos da criança ou, possivelmente, lidas sob a supervisão de um adulto. De uma contracapa à outra, testemunha-se a transição do caótico rascunho desapegado de uma criança à preservação das páginas imaculadas de um livro – é apenas isso o que se pode acessar daquilo que houve entre a impressão deste exemplar e seu empréstimo pela biblioteca. Contra todos os esforços para regrar sua relação com o texto, uma delas optou por intervir nele como achou por bem: desenhou, riscou, nomeou.

Jorge Amado criou *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* em 1948, por ocasião do aniversário de um ano de seu filho João. Segundo o autor, o manuscrito ficou perdido até 1976, quando foi recuperado e enviado para o ilustrador Carybé. Essa seria a derradeira motivação para que o texto original fosse preservado sem nenhuma alteração. Na epígrafe, lê-se que a história é do tempo em que as crianças “[...] chegavam no bico das cegonhas [...]” (AMADO, 1976, p. 9). O literato parecia acreditar que a noção de criança fora perdida, substituída pela ideia de infância psicologizada: “Hoje meninos e meninas já nascem sabendo tudo, aprendem no ventre materno, onde se fazem psicoanalisar para cada qual escolher seu complexo preferido, a angústia, a solidão, a violência.” (AMADO, 1976, p. 9).

O enredo central é emoldurado pelo encontro mítico entre a Manhã e o Vento, dando ao núcleo da narrativa uma segunda camada de fantasia. Um dia, enquanto cumpria sua tarefa fundamental, a de fazer o dia começar, a Manhã é atrasada pela vontade de ouvir o Vento, de quem se enamora, contar uma história de amor. Esse atraso é percebido pelo pai da menina, o

Tempo, que a promete uma rosa azul em troca de conhecer a história do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá. É essa a voz do narrador do romance.

O texto é relativamente longo, e sua organização é complexa. O tempo é uma questão central para a compreensão da história, deslocado para um passado remoto, quando a experiência amorosa poderia prescindir de complexos do universo *psi*. São as estações do ano que organizam a vida, os movimentos, ações e emoções das personagens: os animais de um parque, como pombos, cachorros, patos, passarinhos de toda sorte e espécie. Os nomes têm sua graça: a Galinha Carijó e o Galo Don Juan de Rhode Island. A Velha Coruja, “[...] cujas opiniões eram muito respeitadas, devido à sua idade” (AMADO, 1976, p. 20), está lá para julgar moralmente o comportamento alheio.

O amor entre o Gato e a Andorinha é intenso e natural. Na atmosfera primaveril, o protagonista é apresentado ao leitor enquanto brinca em seu hábitat: um gato folgazão, tido como egoísta e solitário. A Andorinha Sinhá só aparece depois; ela é a única que não foge do gato, que já era seu objeto de admiração às escondidas. Trocam provocações, ela o chama de feio, ele tem febre à noite, nasce uma paixão proibida. Eis o tema do romance: o amor impossível entre um gato e uma andorinha, cerceado pelos demais habitantes do parque e censurado pelo Reverendo Papagaio.

As ilustrações e letras capitais não deixam o leitor esquecer que se trata de um livro infantil, mas algumas escolhas são heterodoxas para o gênero. Na mesma medida em que se fazem presentes nesse livro elementos tipicamente atribuídos ao livro infantil – como a personificação dos animais do parque, as ilustrações em aquarela, o próprio vocabulário e um pouco do humor –, há também características menos comuns, para não dizer raras, como a interdição da relação amorosa. Sinhá se casa com o Rouxinol sob chancela do Padre Urubu. Desolado, o Gato Malhado deixa o parque em direção a um lugar longínquo, onde ele sabia que encontraria a Cobra Cascavel. O destino do gato é o suicídio. Fatalista e trágico. Essência humana e animal parecem indistintas em *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, ainda que não haja nenhum personagem propriamente humano. O exemplar aqui consultado, aquele mesmo livro consumido, não possui nenhum indício de intervenção na última página do texto, não há legenda alguma debaixo da ilustração desse gesto final.

Em *Cães Danados* (BRANDÃO, 1977), de Ignácio de Loyola Brandão – o terceiro livro selecionado –, o contraste entre as espécies é explorado de outra forma, como fronteira intransponível do mistério, do comportamento e da natureza do outro. Neste caso, utilizamos

um exemplar que passou a vida na biblioteca: está inteiro, embora seja frágil. Folhas finas, ilustrações em preto e branco, bem escuras. Ilustrações de Joyce Brandão.

Loyola Brandão é um literato profícuo, requisitado e premiado. No posfácio do livro mencionado, o editor André Carvalho esclarece: “[...] apesar de ter se consagrado até então aos romances adultos [...] manifestou o desejo de incursionar pelo difícil terreno da literatura infantil” (BRANDÃO, 1977, p. 29). No prefácio, o mesmo editor apresentou a proposta da coleção a que o livro pertence, sugestivamente intitulada *Coleção do Pinto*:

Poluição, asfalto, dificuldades da vida, educação e até a fome são, infelizmente, produtos dessa sociedade em que vivemos, onde não se reservam mais às crianças os melhores momentos, mas instantes de profunda reflexão e sofrimento, em que os pais se desquitam, há preconceitos raciais cada vez mais definidos. É preciso não esconder nada, mas mostrar que, apesar de tudo, este mundo pode e deve ser reconstruído, exatamente por esta criança participante. Foi com esta motivação que fizemos o lançamento da Coleção do Pinto. (BRANDÃO, 1977, p. 2).

Provocação ou não, fica evidente o propósito do texto: oferecer às crianças uma história realista, sem esconder ou fantasiar a realidade. Não por acaso, os personagens, a maioria meninos na puberdade, chamam-se pelos apelidos, trocam ofensas, fazem brincadeiras e constantes provocações. O enredo é o seguinte: em Araraquara (cidade natal do autor, aliás), havia um surto de hidrofobia em cães. Os animais, à solta na noite pela cidade do interior paulista, uivavam e assustavam a população. Não raro, encontravam-se cadáveres de gatos.

Na narrativa, os meninos podem até ter medo, mas fazem de algumas noites de aventura uma espécie de ritual de passagem: querem ver os animais, os gatos mortos, talvez enfrentar um cão raivoso. Os cães nem precisam aparecer de fato para eles, uma vez que a atmosfera do acontecimento é suficiente para fazer florescer uma vontade de autonomia, de contato com o que há de selvagem nos animais, ainda que domésticos. São meninos descobrindo a noite, a escuridão, o interesse pelo sexo oposto.

Entre os livros desta coletânea, este é o único do qual foi possível colher referências explícitas da descoberta ou da exploração da sexualidade:

Também, sabem o que fiz com a Shirley? Uma noite, ela voltou da aula, eu estava escondido atrás da árvore. Quando passou, corri, dei um beliscão na bunda dela e virei a esquina. No outro dia, logo de manhã, A Shirley estava na esquina e me tacou uma reguada na cabeça, fez um corte. Disse pra minha mãe que tinha caído. O Chola teve a ideia de passar a mão nela na matinê do Paratodos. E fomos treinando. A gente esperava a fita escurecer e subia, passando a mão nas meninas que estavam sentadas perto do corredor. Era tão

depressa que elas só gritavam e quando se viravam, a gente tinha sumido no escuro. (BRANDÃO, 1977, p. 16-17).

Na página seguinte ao excerto acima, é possível inferir que um dos meninos, o tal Chola, estava na casa da tal Shirley, namorando às escondidas. Não há muito mais do que isso. O livro é curto, episódico, por vezes sincopado. A última informação oferecida pelo editor, naquele ano de 1977, é a de que o romance *Zero* fora proibido no Brasil por decisão do Ministro da Justiça, “[...] depois de quase um ano e meio de circulação e 10 mil exemplares vendidos.” (BRANDÃO, 1977, p. 29). De fato, o livro infantil, neste caso, não foge àquilo que seu autor cultivava na época, adepto da tendência de uma literatura que passou a ser chamada de ultrarrealista, ou de realismo feroz, expressão a que é associado por Antonio Candido:

[...] dois escritores (João Antônio e Rubem Fonseca) representam em alto nível uma das tendências salientes do momento, que se poderia chamar de realismo feroz, [...] como Ignácio de Loyola, cujo romance *Zero* (1975) ficou pronto em 1971, mas, não encontrando meios de ser publicado no Brasil, apareceu inicialmente na tradução italiana. E quando saiu aqui, foi proibido pela censura, que só o liberou em 1979. (CANDIDO, 1981, p. 66).

Retomando nosso percurso empírico, entre as obras de Carlos Drummond de Andrade para crianças, três títulos dialogam com a animalidade: *Rick e a Girafa*, *O elefante* e *História de dois amores*. O primeiro deles (ANDRADE, 2001) é uma pequena coleção de crônicas breves, quase anedotas, sobre assuntos variados. O único volume disponível para consulta na Universidade de São Paulo está na biblioteca da Escola de Aplicação. Para acessá-lo, é preciso solicitar seu transporte até a biblioteca da Faculdade de Educação – o livro não pode ser retirado. Na contracapa do exemplar, um carimbo informa que sua distribuição gratuita ocorreu durante o PNBE de 2005.

Cada crônica ocupa, em média, duas páginas do pequeno exemplar. As ilustrações são de Maria Eugenia, responsável pela arte de, pelo menos, outros 50 livros, desde a década de 1990. O volume pertence à coleção *Para gostar de ler júnior*, uma subdivisão da linha editorial criada por Jiro Takahashi em 1977. Poucos anos antes, também pela Editora Ática, o profissional idealizara a coleção *Vaga-lume*, que também contou com a divisão *júnior*. As duas linhas eram complementares: títulos infantis e infantojuvenis desde sua idealização saíam pela *Vaga-lume*; coletâneas e antologias de autores renomados ganhavam versões acessíveis em *Para gostar de ler*. O padrão desses livros, quatro décadas depois, ainda é reconhecido pelo grande público, mesmo depois de algumas reformulações de projeto.

Encontrar qualquer livro da coleção *Para gostar de ler* é como manusear um brinquedo antigo: algo um pouco nostálgico, um pouco enfadonho. Há sempre uma ilustração centralizada na capa e o selo da série em seu topo, lombada retangular, iconografia padrão. Entre as páginas, no miolo do livro, espera-se encontrar o suplemento de atividades, elaborado para uso escolar (neste caso, perdido pelo tempo). Quatro das histórias contidas no livro são sobre animais: *Caso de canário*, *Rick e a Girafa*, *Salvar passarinho* e *A hóspede importuna*. Para cada episódio, há uma ou duas ilustrações que, em geral, sintetizam seu momento crucial.

Em *Caso de canário*, uma família lida com a difícil tarefa de sacrificar um canário muito doente, que pertencia a ela há bastante tempo. Impossibilitados, pelo apego, de cumprir isso, os familiares convocam o morador mais recente da casa, marido de sua filha há duas semanas, para dar cabo da tarefa. O homem anestesia o pequeno animal com éter, depois pratica o ato com repugnância. No dia seguinte, sem maiores explicações, do lixo, o bicho ressuscita, bicando a cozinheira. “– Ele estava precisando mesmo era de éter – conclui o estrangulador, que se sentiu ressuscitar, por sua vez” (ANDRADE, 2001, p. 15).

Em *Rick e a girafa*, um menino chamado Ricardo alimenta, por um instante, o sonho da girafa de fugir do Jardim Zoológico, saltar sobre a cerca e se aventurar pelo mundo. “Presa há tanto tempo, a girafa há de estar ansiosa de liberdade” (ANDRADE, 2001, p. 35). Nesse intervalo, o garoto também mede a altura do animal, considerando a possibilidade de subir por uma escada em suas costas e percorrer o mundo agarrado a seu pescoço. O desejo dos dois é passageiro e, ao considerar as dificuldades da aventura, o próprio Rick desiste da ideia, sugere que fique para outra ocasião, quando ele crescer. A ideia desaparece rapidamente, tão breve quanto o próprio encontro entre os dois, como sói ocorrer em um zoológico.

Salvar passarinho é um diálogo breve entre o motorista e um passageiro em seu táxi, que observa um passarinho com a asa quebrada tentando alçar voo contra o vento (Noroeste) de uma chuva que se aproxima. Comovido, o homem tenta negociar com o motorista a possibilidade de esperar, apesar do tráfego, enquanto ele tenta resgatar o animal. Durante a discussão, o sinal abre e o acontecimento fica para trás, fora da vista dos dois. A partir desse momento, o diálogo toma outro rumo, e o motorista passa a narrar um episódio anterior e similar, em que socorreu um passarinho, em situação idêntica, levou-o para casa e, contra reivindicações da família, fez o seguinte: “– Tranquei o coração, fechei os olhos... e apertei o pescocinho dele. Para ele não sofrer mais. A patroa e os garotos me xingaram de monstro, de

mais isso e mais aquilo. Está vendo? Sorte do doutor, aquele sinal abrir” (ANDRADE, 2001, p. 64).

A hóspede importuna é a mais breve das quatro histórias. Um João-de-Barro acolhe em sua casa uma fêmea que lhe pedira abrigo em caráter de emergência. Incapaz de expulsá-la depois, a ave pede ajuda para um amigo que, em vez de livrar-se da hóspede, enamora-se dela e passa a viver na mesma casa, fazendo do protagonista um mero serviçal, “[...] trazendo-lhes alimentos e prestando pequenos serviços. Ainda bem que construíra uma casa espaçosa – suspirava ele” (ANDRADE, 2001, p. 82).

Para o mesmo público, Drummond também escreveu *História de dois amores* (1985), em parceria com o cartunista Ziraldo: um típico livro ilustrado. Diferente de um livro com ilustrações, principalmente do ponto de vista organizacional, uma vez que “[...] as palavras podem aumentar, contradizer, expandir ou interpretar as imagens – e vice-versa [...] logo, os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos” (HUNT, 2010, p. 234). Neles, texto e imagens são apresentados de forma concomitante.

Um breve parêntese sobre a edição quase intocada de *História de dois amores* utilizada nesta pesquisa, resgatada de uma caixa de livros que seriam descartados da sala de leitura de uma escola privada, localizada na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Na ocasião, perguntei sobre o livro: *afinal, por que se desfazer dele?* Ao que a bibliotecária respondeu que a diretoria havia pedido que reorganizasse a exposição do acervo e ocultasse as capas que pudessem causar qualquer estranheza aos visitantes. Para a bibliotecária, a bunda do elefante era motivo de preocupação. Disse, afinal, que eu poderia levar o que quisesse comigo, se encontrasse utilidade para isso.

Nessa história, pulgas e elefantes personificados protagonizam uma estranha relação de parceria. Embora o enredo seja relativamente simples, algumas situações evocam reflexões sobre o contato dos personagens em contato com suas emoções, como a tristeza: “[...] O marfim de suas presas vai arroxando, acaba de um roxo-escuro que lembra Sexta-Feira Santa. Só quando a tristeza vai passando é que elas começam a clarear” (ANDRADE, 1985, p. 22).

O encontro amoroso entre o protagonista, um elefante chamado Osborne (ou Osbó), e sua parceira, Zanzul, é assim narrado:

E era um bailar, um esfregar carinhoso de trombas, um dizer coisas suaves e infantis que não acabava mais. Os dois dançavam, leves como borboletas e, como borboletas, sem pisar no chão. Flutuavam, libertados de peso, pois o

amor dispensa a lei de gravidade e outras leis da física. Estavam felizes desde sempre e para sempre. A elefantada, em roda, babava-se de inveja e todos aplaudiam, enternecidos. Muito namoro começou naquela hora, por influência. (ANDRADE, 1985, p. 39).

Apesar da mimese do comportamento humano, algo do mistério da vida animal se preserva, ainda inacessível à linguagem do narrador e, conseqüentemente, do leitor (criança ou não): “No máximo, a gente desconfia que os elefantes, em certas ocasiões, estão falando em código” (ANDRADE, 1985, p. 31). Ao longo do texto, a adesão a outras características típicas de livros infantis torna-se mais frequente. O aprendizado dos personagens é oferecido ao leitor tal como a moral de uma fábula, embora o termo não seja utilizado: “Conversa vai, conversa vem, Pul acabou admitindo que o amor de Osbó e Zanzul não atrapalhava em nada as relações de Pul e Osbó. Eram sentimentos diferentes, que podiam existir juntos e abraçados” (ANDRADE, 1985, p. 41).

Ao lado do texto de Drummond, o traço de Ziraldo chama atenção pela representação quase sensual da elefanta Zanzul. Especialmente na última página, quando os protagonistas caminham em direção ao horizonte, de costas para o leitor: os glúteos da fêmea são muito mais arredondados que o do macho, tal como aparecem como na capa da edição. Nas palavras da bibliotecária, não fosse essa pequena obscenidade, essa *bunda na capa*, o livro não teria saído dali.

Osbó não é o único elefante de Drummond para as crianças; a espécie já aparecera antes na obra drummondiana, em *Rosa do povo* (ANDRADE, 1945), e circulou também como obra infantil, desalojado do contexto original. A adaptação isolada do poema *O elefante* (DRUMMOND, 2004) para crianças é mais editorial do que textual. Suas estrofes não foram perfeitamente respeitadas, mas não há qualquer outra alteração no estilo. O volume consultado, disponível apenas no acervo de *BD* da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, é um bom exemplo do trabalho editorial de adaptação de um texto já canônico da literatura para o público infantil. As ilustrações da artista plástica Regina Vater ocupam integralmente todas as páginas do pequeno volume, sobrepostas apenas pelos versos, quase sempre bem curtos, do poema.

A artista procurou, ao que parece, salientar a (des)proporção do animal representado, desenhando-o parcialmente em cada página. Esse elefante tem a pele vermelha, quase terracota, cheia de costuras e pequenos retalhos. Muitas vezes, nas ilustrações, ele está acompanhado de uma criança de cabelos castanhos e enrolados, e que veste um macacão tipo jardineira.

Republicar textos já consagrados, acrescentando à sua circulação o rótulo de livro infantil é uma prática relativamente comum. A adaptação do poema é bem evidente: o texto original foi reduzido à metade, de modo que o final conhecido, o final adulto, por assim dizer, não foi apresentado. Se em *A rosa do povo* o animal se desfaz nos últimos versos, o encerramento da versão infantil é sua montagem, sua apresentação, ainda íntegro, embora melancólico: “Eis meu pobre elefante/ Pronto para sair/ À procura de amigos/ Num mundo enfasiado/ Que já não crê nos bichos/ E duvida das coisas” (ANDRADE, 2004, p. 25).

Clarice Lispector publicou cinco livros para crianças. O único deles que não se enquadra em nossa seleção é *Como nasceram as estrelas, doze lendas brasileiras*, publicado em 1987, uma reunião de histórias populares encomendada pela fábrica de brinquedos *Estrela* para compor seu calendário. *A vida íntima de Laura* (LISPECTOR, 1999), *A mulher que matou os peixes* (LISPECTOR, 1983), *O mistério do coelho pensante* (LISPECTOR, 2010) e *Quase de verdade* (LISPECTOR, 2010) estão reunidos em um mesmo volume, idealizado pela Editora Rocco. O exemplar a que tivemos acesso pertence a uma antiga colega de graduação que, atualmente, é professora de língua portuguesa da rede pública em São Paulo e que, há anos, inclui o título nas listas de leitura do sexto ano do Ensino Fundamental. Por isso, há diversas marcações, todas a lápis, em trechos dos textos – em geral, enfatizando momentos em que a autora estabelece algum tipo de diálogo com o leitor. A referida edição possui ilustrações da artista plástica Flor Opazo, que também trabalhou em *Como nasceram as estrelas*.

Publicado em 1974, *A vida íntima de Laura* (LISPECTOR, 1999) tem como traço marcante o estabelecimento, pelo narrador, de um diálogo produtivo com o leitor, por meio de procedimentos que beiram a intimidade e recortam a maneira de ler e entender a história. A protagonista, Laura, é uma galinha comum, distante da heroicidade, mas próxima do afeto das crianças: “[...] se você já viu uma galinha meio marrom, meio ruiva, e de pescoço muito feio é como se você estivesse vendo Laura.” (LISPECTOR, 1999, p. 13). O enredo é construído por pequenos episódios que articulam uma tentativa de roubo, o empréstimo da galinha para um vizinho e, por fim, seu encontro com um habitante de Júpiter.

Uma das principais características do texto é sua forma não didática, ou seja, a autora não tenta ensinar nada ao leitor, mas o instiga a pensar e refletir sobre os acontecimentos descritos. Clarice não faz uso de expedientes de desvalorização da criança leitora; em vez disso, ativa a possibilidade de explorar elementos comumente despercebidos no cotidiano. As aventuras de Laura são construídas por explorações de linguagem, pistas de sentido e revelações

de vida, e o tom de brincadeira presente na narrativa torna ainda mais estreita sua ligação com o leitor. Por fim, a obra aborda temas considerados difíceis para a literatura infantil, como o medo da morte, de forma direta e natural. Em vez de se esquivar desses temas, a autora os coloca em evidência. Ao longo do texto, tem-se a impressão de que não há um fio condutor preciso para a narrativa.

Ainda que os livros possam, de fato, ter nascido da exigência de um de seus filhos e que a maternidade possa ter interferido no estilo do texto, não nos parece que o propósito da narrativa seja pedagógico, no sentido até aqui tradicionalmente atribuído à literatura infantil. Antes disso, há explicações coloquiais e sutis, como se a situação comunicativa fosse mesmo uma conversa informal e doméstica. A noção de vida íntima, presente no título, é logo explicada. “É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa” (LISPECTOR, 1999, p. 7).

Se o animal pode ter vida íntima, é porque carregaria consigo suas próprias complexidades. Nesse sentido, a vida de uma galinha, por mais banal que costume ser, torna-se um evento tão singular e forte quanto uma vida humana. Apesar de vigorosa, a narrativa não chega a ser densa. Há momentos engraçados, como a descrição do cheiro das galinhas:

Vou contar uma coisa meio enjoada de se contar. É o seguinte: sabe que a galinha tem um cheiro um pouco chato? Parece cheiro de cesto de roupa suja ou de quando a gente não toma banho todos os dias. Não é cheiro limpo não [...]. Mas não faz mal. Todas as coisas têm mesmo um cheiro, não é? Você cheira bem? Cachorro é que gosta de viver cheirando tudo. (LISPECTOR, 1999, p. 13).

No meio do texto, Clarice deixa uma provocação – “Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte.” (LISPECTOR, 1999, p. 19) –, como se propusesse, ao mesmo tempo, uma missão para as crianças, um pensamento que as acompanhe, uma marca de sua estranheza.

Já *A mulher que matou os peixes*, conto publicado pela primeira vez em 1968, é uma narrativa em primeira pessoa cuja composição consiste em uma pequena coleção de experiências vividas pela própria Clarice em contato com os bichos de sua casa. Tornam-se evidentes a afetividade e a curiosidade sobre a vida dos animais que a cercam, nessa narrativa que não segue um esquema convencional de mistério, mas flui desordenada, à moda de uma conversa. A sintonia com os leitores é obtida a partir do endereçamento direto, por meio do

qual a narradora confessa ter sido a responsável pela morte dos peixes e, por isso, pede perdão. Tendo esquecido de alimentar os coitados no aquário por três dias, eles morrem. E encerra: “Bem, agora chegou a hora de falar sobre o meu crime: matei dois peixinhos. Juro que não foi de propósito. Juro que não foi muito culpa minha. Se fosse, eu dizia” (LISPECTOR, 1983, p. 61). A morte dos peixinhos vermelhos é apenas um elemento que se dissolve em meio a uma profusão de pensamentos e histórias de bichos que povoam a obra.

As histórias de animais que aparecem na obra são micronarrativas sobre seus cachorros, um macaco, gatos, peixes, até chegar ao episódio que dá título ao livro. Clarice fala sobre a semelhança, ainda que pontual, entre animais e pessoas.

Vocês sabem muito bem que macaco é o bicho que mais se parece com as pessoas. Esse macaco até parecia ter vida humana. Parecia com um homem maluco. Como ele fazia uma bagunça horrível na casa, resolvi dá-lo às crianças do morro que adoram micos. Em casa todo mundo ficou triste e zangado comigo. (LISPECTOR, 1983, p. 28).

A mesma narradora que lamenta sua responsabilidade pela morte dos peixes, trata a doação do macaco com naturalidade – não há ruptura na despedida de Lisete (a macaca). Além disso, no texto não se atribui um caráter essencialmente bom ou mau a qualquer ser vivo; em vez disso, cada animal teria sua natureza, seu modo próprio de viver compartilhado com seus pares. Sobre a natureza das baratas, pragas urbanas comuns, diz:

Por exemplo: tenho baratas. E são baratas muito feias e muito velhas que não fazem bem a ninguém. Pelo contrário, elas até roem a minha roupa que está no armário. [...] Eu fiz o seguinte: paguei um dinheiro para um homem que só faz isso na vida: matar baratas. (LISPECTOR, 1983, p. 13).

Ela não tem pena das baratas, quer exterminá-las. Com os ratos, a história é outra, veremos adiante. São escolhas pessoais também, e nenhuma das experiências narradas é tratada como superior às demais. São relatos do acaso de encontros, da vida que se deixou atravessar pelo contato com as outras espécies, bem-vindas ou não, domésticas ou selvagens, passageiras quase sempre.

O olhar de Clarice para o comportamento dos animais é, ao mesmo tempo, delicado e objetivo. Cães são fiéis, carinhosos e violentos: “É, mas no mundo dos cachorros é diferente. Não há polícia para eles irem se queixar. Então os cachorros mesmos resolvem entre si as brigas, fazem o papel de juiz e de polícia, e muitas vezes agem como bandidos armados. Os cachorros

não se perdoam” (LISPECTOR, 1983, p. 42). As recordações acumuladas apontam para um modo de vida, uma forma de perceber e de se deixar perceber pelos seres ao redor do humano.

O projeto editorial para a versão de 1983 de *A mulher que matou os peixes*, também consultada na pesquisa, é distinto. Foi escolhida uma fonte vermelha, um tom bem escuro. Entre os parágrafos, o espaçamento adotado é muito superior à média. Ilustrações em nanquim, desenho livre de Carlos Scliar, ocupam as páginas de forma irregular, como se inseridas ao acaso. Não é colorido e está longe do que se consideraria hoje atrativo, à primeira vista. Trata-se, afinal, de um volume muito discreto, infantil disfarçado de adulto, ou o oposto.

O mistério do coelho pensante (LISPECTOR, 2010) é ainda mais estranho. Na realidade, foi o primeiro livro infantil publicado pela autora, em 1967. O texto foi produzido pela autora nos anos 1950, sem intenção de publicá-lo, mas em resposta à pergunta de seu filho sobre a razão de ela não escrever livros para crianças. A narrativa é repleta de perguntas e lacunas, exigindo a participação ativa do leitor/ouvinte. O enredo gira em torno do coelho Joãozinho, que anseia por liberdade e aventura, fugindo de sua jaula e encontrando um novo mundo fora dela.

Ainda que o título situe o coelho em evidência, o mistério efetivamente abordado na obra é mais sobre certo modo de existir, como uma sabedoria própria do que não é humano. Antes de começar a narrativa, a autora esclarece as condições de sua criação: um texto doméstico, pensado para contar aos filhos em suas conversas, e também para homenagear os coelhos que habitaram em casa.

Como a história foi escrita para exclusivo uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para as explicações orais. Peço desculpas a pais e mães, tios e tias, e avós, pela contribuição forçada que serão obrigados a dar. [...] Aliás, esse “mistério” é mais uma conversa íntima do que uma história. Daí ser muito mais extensa que o seu aparente número de páginas. Na verdade, só acaba quando a criança descobre outros mistérios. (LISPECTOR, 2010, p. 67-68).

É impossível saber o que se passa na cabeça do coelho, que pensa mexendo o nariz, sem nos falar nada. Clarice faz desse veto ao pensamento do outro o combustível para outras indagações, cujas respostas formula como se falasse da maior obviedade, sem, com isso, simplificar demais a existência do outro. O coelho é de um jeito, não sabemos o porquê, mas podemos testemunhar e contemplar sua vida.

Natureza do coelho é o modo como o coelho é feito. Por exemplo: a natureza dele dá mais filhinhos do que a natureza das pessoas. É por isso que ele é meio

bobo pra pensar, mas não é nada bobo quando se trata de ter filhinhos. [...] Natureza de coelho é também o modo que ele tem de se ajeitar na vida. (LISPECTOR, 2010, p. 71).

Clarice, quando fala para as crianças, permite que caibam em suas explicações sobre o mundo suas próprias incertezas e indagações: “Vou te dizer como é que o mundo é feito. É assim: quando se tem natureza de coelho, a melhor coisa do mundo é ser coelho, mas quando se tem natureza de gente não se quer outra vida” (LISPECTOR, 2010, p. 75). O adulto, nessa relação menos óbvia, pode estar igualmente surpreso pela descoberta da natureza das coisas, pode se deixar levar pela ideia de que, talvez, o modo como uma pessoa se enamora por outra não seja lá tão diferente do modo como uma coelha gosta do coelho: “E o modo de coelha gostar é um modo sabido. Aliás quase toda natureza de namorada se parece um pouco” (LISPECTOR, 2010, p. 76).

Entre os textos infantis de Clarice, *Quase de verdade* é a única história cujo narrador não se confunde com a autora. A introdução comum em histórias infantis é subvertida: “Era uma vez... Era uma vez: eu!” (LISPECTOR, 2010, p. 51), anuncia o cachorro Ulisses. A narrativa opera na fronteira entre os conceitos de realidade e ficção, verdade e mentira, à medida que Clarice, a dona do cachorro, escreve o que ele conta por meio de seus latidos. Para Maciel (2023, p. 66), há ali

[...] dois modos de subjetividade se interpõem: o do bicho (que conta a história segundo sua própria lógica) e o da mulher, que reproduz verbalmente o que o primeiro relata. Com esse recurso de sobreposição, Clarice retira, como já foi dito, o animal dos limites exclusivamente antropomórficos, sem tentar omitir o fato de a narrativa ser uma construção humana. O que o cão expressa como narrador-personagem passa, portanto, como uma tradução do que, supostamente, Ulisses teria para contar.

O canto de um pássaro segue a jornada de Ulisses e Clarice. Na trama, uma figueira invejosa escraviza as galinhas para obter lucro, mas, no final, as galinhas rebelam-se e a figueira perde sua ajuda mágica – traída por uma bruxa má chamada Oxelia. O texto brinca com a linguagem; por exemplo, a obra é pontuada por personagens com nomes que iniciam com a letra O:

Entre os galos e as galinhas existiam duas aves muito importantes porque eram inteligentes, bondosas e protegiam os seus amigos. Eram como o rei e a rainha do galinheiro. O galo se chamava Ovídio. O “O” vinha do ovo, o “vidio” era por conta dele. A galinha se chamava Odissea. O “O” era por causa do ovo e o “dissea” vinha por conta dela. (LISPECTOR, 2010, p. 54).

A galinha, espécie recorrente na obra clariceana, aparece de forma peculiar em *As Frangas* (ABREU, 2002), em uma espécie de diálogo de Caio Fernando Abreu com a convocação feita por Clarice Lispector em *A vida íntima de Laura*. Em vez de criaturas vivas, o narrador apresenta uma pequena coleção de miniaturas, iniciada quase ao acaso.

O exemplar analisado, que hoje pertence ao orientador desta pesquisa, muito provavelmente jamais esteve nas mãos de uma criança, está intacto. Dentro dele, uma dedicatória, grafada em um cartão avulso, indica que se tratou de um presente.

A primeira edição de *As Frangas*, lançada em 1989, era ilustrada por Rui de Oliveira, ex-diretor de arte da TV Globo, onde foi responsável pela programação visual do programa *Sítio do Picapau Amarelo*, e da TV Educativa (depois renomeada TV Brasil). Embora o texto não tenha sofrido nenhuma modificação depois, o projeto gráfico mudou drasticamente. O trabalho de Oliveira era marcado pela sobreposição de cores, por colagens e por um traço que hoje pode se considerar estranho, como os desenhos de Heinz Edelmann para a animação de *O Submarino Amarelo* (1968), com um pouco mais de sombra e detalhamento no rosto das personagens.

Caio Fernando Abreu concedeu uma breve entrevista à jornalista Roni Filgueiras do *Jornal do Brasil* em abril de 1989, publicada no *Caderno B*, com o título *Soltando as frangas*. O estranhamento da jornalista, diante de um autor que, na mesma entrevista, ela considerava pessimista, era evidente. Foram apenas seis perguntas, uma delas sobre a escolha das galinhas como tema de seu livro para crianças.

Não foi uma decisão ou uma vontade minha. Escrevi para mim mesmo. Há anos, comecei a ganhar galinhas de presente – de cerâmica, de madeira e de louça – e juntei-as sobre a geladeira. [...] Acho a franga um bicho muito curioso, estranho como um elefante. E Clarice gostava muito de galinhas. [...] O adulto é um ser muito diverso para a criança. Tento colocar nas frangas defeitos e qualidades de uma pessoa. (ABREU, 1989, p.6).

Em sua segunda edição, póstuma, a ilustradora Vivian Suppa, reconhecida pelo trabalho com livros infantis, foi convocada a reimaginar o livro. O foco do projeto, mais atual, foi a representação das frangas, apenas, em cores mais vivas, menos sobrepostas e, em algum sentido, mais infantis. No prefácio, a família esclarece que o número de telefone, informado pelo autor/narrador no meio da história, já não existe – e que ele não está mais vivo.

A narrativa é repleta de interrupções. Memórias antigas atravessam acontecimentos recentes, objetos decorativos tornam-se centrais, reflexões linguísticas e pessoais ganham

importância maior que a linearidade da narrativa. A informalidade, o tom intermediário entre conversa, o relato e a confissão dão ao texto a fluidez e simplicidade esperadas de um livro infantil, ainda que não o tornem típico em relação ao gênero. A história é dividida em duas partes: começa pela recuperação da memória do narrador das três partes de um pátio de uma casa em que passou parte de sua infância. Os relatos contribuem para o desenvolvimento do texto, até de uma atmosfera saudosa. O narrador interrompe com frequência o andamento da trama para tecer comentários sobre a própria composição do texto. Por exemplo:

(Vocês já repararam como estou dispersivo? Dispersão é quando a gente começa a contar uma coisa, aí interrompe e começa a contar outra, no meio daquela, depois começa a contar uma terceira. Por aí vai. Prometo que daqui a pouco vou me controlar. Mas por enquanto estou bem dispersivo mesmo.) (ABREU, 2002, p. 16).

Na segunda parte do texto, o narrador apresenta sua coleção de galinhas de enfeite, uma a uma, a maioria de cerâmica: Ulla, Gabi, Juçara, Otília, Blondie, Maria Rosa, Maria Rita e Maria Ruth. Cada uma delas tem uma história específica: compradas, presenteadas, das mais simples às mais sofisticadas. O narrador vai inventando histórias e personalidades para elas. A todo tempo, a atenção e o carinho atribuídos às galinhas são tomados como pretexto para falar de outros afetos. Galinhas não, *frangas*: “Quando olho para uma galinha acho ela muito mais com cara de franga. Acho mais engraçado. Ou só acho que acho, nem sei. Faz tanto tempo que digo franga que agora já acostumei [...]” (ABREU, 2002, p. 10).

No texto, as frangas são apresentadas em ordem cronológica, conforme adquiridas pelo narrador. Ulla é a mais antiga da coleção e, assim como a segunda delas, a Gabi, foi dada ao narrador de presente. Gabi parece de verdade, porque é feita com penas de galinha, mesmo. Depois delas, vieram as três Marias, que são irmãs, já que feitas de madeira (foi quando a coleção tomou forma de galinheiro): “Agora pensei outro pensamento de gente grande. É assim: vezemquando, uma coisa só começa mesmo a existir quando você começa a prestar atenção na existência dela. Quando a gente começa a gostar duma pessoa, é bem assim” (ABREU, 2002, p. 23). Em seguida, Otília, uma franga de louça bege, prêmio de um jogo de argolas em um parque de diversões, também entrou para a coleção. Juçara, a mais bonita delas, foi comprada por um amigo: uma galinha grande, azul e branca, que veio da Ilha de Marajó. Blondie é a última personagem apresentada: inteira amarela e, como boa norte-americana, só comia porcaria. Além disso, ela também era fã de Rita Lee.

3.3. Bandos, manadas e matilhas

Entre os textos canônicos do Budismo Teravada, há uma coleção de ensinamentos chamada *Udāna*. O documento é dividido em oito partes, cada uma com dez exclamações de Buda. Em sua quarta parte, o *Tittha Sutta*, consta o primeiro registro escrito de uma narrativa que atravessou o tempo sem grandes transformações. Na história, um grupo de monges discutia sobre a ligação entre corpo, alma e a (in)finitude do universo. Incapazes de elaborar conclusões para as próprias perguntas, eles decidem procurar por Buda, que lhes responde com uma parábola.

Buda diz que, certa feita, cinco homens cegos ouviram falar que um animal estranho seria levado ao povoado onde moravam. Curiosos, eles decidiram investigar por conta própria a forma do visitante: o primeiro segurou sua tromba e disse que o bicho era como uma cobra; o segundo, segurou o rabo, que comparou a um pincel; o terceiro, que abraçou uma das patas do animal, teve a certeza de que o bicho era como um tronco de árvore. O quarto homem, ouvindo isso, abriu bem os braços, encostando suas mãos na enorme barriga do animal: – É uma parede! Por fim, o último dos cegos apenas sentiu o abanar das orelhas e pensou alto que deveria ser uma ave.

As comparações e as partes do corpo tateadas pelos homens variam em cada versão do texto. Algumas trazem uma moral anunciada abertamente por Buda, outras sugerem que os homens continuaram discutindo, desconfiados das descrições dos outros. O fato é que o método inicialmente adotado não funciona, porque nenhum deles teve acesso, sozinho, ao corpo inteiro do animal.

Michel Foucault (2016), nas primeiras aulas de *Subjetividade e Verdade*, curso de 1981 no *College de France*, demonstra como a figura do elefante foi evocada, por diferentes agentes, para elaborar noções de adequação do comportamento sexual. O pensador recupera trechos da *Introdução à vida devota*, de São Francisco de Salles, em que o animal é descrito como *o mais digno que vive na Terra*, título que se deveria à sua fidelidade, aos grandes intervalos que passa sem acasalar e, ainda, ao fato de que, quando cumpre seu dever de reprodução, o faz sempre às escondidas para, depois, banhar-se em algum rio, a fim de purificar-se.

O elogio ao comportamento conjugal dos elefantes ultrapassa o ideário cristão do século XVII. A curiosidade sobre os hábitos (especialmente sexuais) da espécie não era nova: um importante manuscrito medieval intitulado *Physiologus* incluía uma espécie da fábula do

encontro amoroso dos elefantes, que parafraseava o mito edênico. Pouco a pouco, o elefante é instituído como *brasão moral da natureza*, modelo de uma conduta sexual marcada pela monogamia, pela raridade do ato sexual, sempre ligado à reprodução, pelo pudor e pela necessidade da assepsia (FOUCAULT, 2016).

Entre manadas budistas e cristãs, Carlos Drummond de Andrade apresenta seu simulacro do bicho, fabricado em casa, de material barato, desengonçado. *O elefante* original, anterior à edição para crianças, é uma roupa tão desconfortável quanto o *terno de vidro* do poema *José* (ANDRADE, 1973). Na versão infantil e ilustrada, o texto fica mais acessível, ainda mais se considerarmos a omissão de seu final, da necessidade diária de refazê-lo. Para que o animal ficasse inteiro, o poema teve de estar pela metade. A criança que tiver acesso ao livro infantil não saberá que, desse elefante, “A cola se dissolve / e todo o seu conteúdo / de perdão, de carícia, / de pluma, de algodão, / jorra sobre o tapete, / qual mito desmontado.” (ANDRADE, 2000, p. 50).

Já Osbó, o elefante imaginado pelo mesmo poeta em parceria com Ziraldo, não causa nenhuma estranheza. É um personagem mais usual da literatura infantil, um aventureiro que conta um com parceria inesperada, a pulga, para encontrar o amor. Na maioria das vezes, o papel atribuído aos animais em textos para crianças é apenas contingente. Eles podem ser engraçados, estranhos, exemplares, simbólicos. O fato é que, por figurarem entre os elementos considerados tradicionais de livros infantis, sua convocação pode soar como lugar-comum. Haverá um número de histórias em que animais poderiam ser substituídos por humanos sem grande prejuízo de sentido.

As estratégias narrativas dos textos estudados mostraram-se variadas, em parte porque o recorte utilizado para a montagem do arquivo não dependia disso. Também não foram consultados catálogos atuais de editoras, também chamados *guias de literatura* por algumas delas, porque seu uso está diretamente associado à divulgação de livros em escolas, o que, portanto, é estruturado a partir de critérios pedagógicos. Consideramos também que era necessário escapar da lógica da distribuição, evidentemente comercial.

Nas fábulas, o aspecto simbólico é fundamental para a escolha da espécie dos personagens, ou o contrário: os animais ganham sentido simbólico graças ao texto. No caso da *Chapeuzinho Amarelo*, caso mais evidente entre os textos aqui selecionados, por se tratar de uma versão de *Chapeuzinho Vermelho*. Se, no conto de fadas tradicional, o lobo foi associado ao seu comportamento de predador e utilizado como exemplo para aconselhar, no sentido

sugerido por Benjamin (1985), às crianças sobre os perigos de andarem desacompanhadas por caminhos desconhecidos, na paródia brasileira, o lobo é a materialização mais evidente do medo generalizado da personagem. Quando Chapeuzinho Amarelo supera seu medo, ao encarar o animal, torna-se exemplo para o leitor, o que pode ser compreendido como elemento pedagógico desse texto.

No caso de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, a mobilização dos animais parece estar associada, simultaneamente, aos papéis sociais de cada um e à ênfase das diferenças. Predador típico das aves, o gato converter-se-ia em par romântico da andorinha. Entretanto, impossibilitados de se desfazerem desses papéis, a relação dos dois é vetada. Na narrativa de Jorge Amado, se se considerar que, como em *Romeu e Julieta*, o amor dos jovens é ingênuo e passageiro e seu fim, trágico, as divergências entre estirpes (Montecchios e Capuletos ou gatos e andorinhas) prevalecem. O autor, nesse sentido, não poupa o leitor da ideia de que o elemento social pode ser mais forte que o amor idealizado.

Cães danados, de Ignácio de Loyola Brandão, foi produzido e pensado com um propósito declarado: dizer a verdade, apagar uma das diferenças entre o texto adulto e o infantil, que reside na ideia geral de adequação ao público. Sua força, nesse conjunto constituído de livros, está nessa promessa de uma literatura sem qualquer forma de censura e, portanto, distinta do que é consagrado como infantil. Mais que isso, não há, no texto, marcas de qualquer expediente de infantilização do leitor.

Na obra de Donna Haraway, os cães, em sua complexidade histórica, não são metáforas: “[...] são presenças carnis, materiais-semióticas, no corpo e na tecnociência.” (HARAWAY, 2021, p. 14). Ideias tipicamente associadas aos cachorros, como expressões de fidelidade e amor incondicional, técnicas de adestramento e diferenças entre as raças são abordadas pela pesquisadora como evidências da contaminação fronteira entre bicho e homem, relações que constituem as duas espécies.

No canto XVII da *Odisseia*, de Homero, quando Ulisses finalmente consegue chegar em Ítaca, depara-se com seu cachorro, Argos, deitado no pátio do palácio, em meio ao esterco, coberto por carrapatos e quase cego. Em vigília há 20 anos, desde a partida de seu dono para Troia, o animal é capaz de reconhecer o herói disfarçado de mendigo. Ele abana o rabo e move as orelhas, em seu último gesto de lealdade, despedindo-se silenciosamente.

O reencontro é testemunhado por Eumeu, amigo do protagonista que, ao contrário do animal, ainda não o identificara: “Então Ulisses olhou para o lado e limpou uma lágrima/

Escondendo-a discretamente de Eumeu [...]” (HOMERO, 2011, p. 414). O episódio, único momento da narrativa em que Ulisses chora, engrandece o cão por sua lealdade e sua astúcia, infensas ao envelhecimento e abandono do animal, já bastante debilitado. Argos poderia bem ser a figura inaugural de uma matilha literária.

No que se refere a Clarice Lispector, em maio de 2016, no bairro carioca do Leme, foi instalada uma estátua em homenagem à escritora, que foi moradora ali por mais de uma década. Além de Clarice, seu cachorro, Ulisses, também foi lembrado pelo artista Edgar Duvivier, responsável pela obra. Fato curioso: o vira-latas é o segundo animal, na história da cidade, a ganhar uma estátua, precedido apenas pela mascote do Corpo Policial da Corte, o cão Brutus (ANTENORE, 2016). Clarice teria adquirido o animal para lhe fazer companhia em seu apartamento, no qual morou desde o ano de 1966 até sua morte.

Divorciada e com os filhos criados, ela dividiu um apartamento com o cachorro e sua assistente, Siléa Marchi. Em 1974, a escritora foi entrevistada, em casa, por alguns integrantes de *O Pasquim*. Fascinados pelo companheiro animal de Clarice, os visitantes dedicaram 14 linhas (das quatro páginas) a uma descrição caricata de Ulisses: “[...] irrequieto e sensual, [...] o cachorro mais sofisticado do Brasil [...] adora fumar [...]” e “[...] passou boa parte da noite cantando boleros no microfone do gravador [...]” (PASQUIM, 1974, p. 11). O animal também foi fotografado tantas vezes quanto sua cuidadora: ele, com uma bituca de cigarro no focinho; ela, representada pelo retrato do pintor italiano Giorgio de Chirico. Estavam presentes, nesse dia, três representantes do jornal e duas entrevistadoras convidadas, respectivamente: Sérgio Augusto, Ziraldo, Jaguar, Olga Savary e Nélide Piñon.

À indelicadeza da descrição de seu cachorro, Clarice responderia na última de suas crônicas sobre a cidade de Brasília:

Ninguém sabe, mas meu cachorro não só fuma, como bebe café e come flor. E bebe cerveja. Toma também remédio contra depressão. Parece um mulatinho. O que ele quer é cadela, ele é de classe média. [...] É um cachorro que só lhe falta escrever. Come caneta e estraçalha papel melhor do que eu. [...] Ele é uma coisa que Brasília não é. Ele é bicho, eu sou bicho. (LISPECTOR, 1975, p. 25).

Antes de Ulisses, enquanto vivia em Nápoles, Clarice teve outros dois cachorros. O primeiro era chamado de Dilermando, cujo encontro é comentado por ela em *A mulher que matou os peixes*, e que teve de deixá-lo para trás quando precisou mudar-se para a Suíça:

[...] eu estava morando numa terra que se chama Itália. Um dia, andando pelas ruas da cidade, vi um cachorro vira-lata. Os vira-latas são tão inteligentes que aquele que eu vi senti logo que eu era boa para os animais e ficou no mesmo minuto todo alvoroçado abanando o rabo. [...] Apesar de ser italiano, tinha cara de brasileiro e cara de quem se chama Dilermando. (LISPECTOR, 2010, p. 29).

A narradora ainda comenta, na mesma história, que, no breve período em que viveu nos Estados Unidos, teve um cachorro chamado Jack, que acabou doado para uma família que morava em um sítio. A ideia de abandonar um cão ecoa outro conto da autora, *O crime do professor de matemática* (LISPECTOR, 2020a), constante de *Laços de família*. O protagonista dessa história é um professor de matemática de meia-idade, que vive atormentado pelo sentimento de culpa por ter abandonado o cachorro da família, chamado José. Como uma forma de se punir ou até mesmo homenagear o cão desamparado, o homem decide enterrar outro cachorro morto que encontrou numa esquina.

Ulisses é o mais lembrado dos três, além de ser mencionado pelo menos mais duas vezes na obra da escritora. O nome do cachorro reaparece no livro *Uma aprendizagem: ou O Livro dos Prazeres* (LISPECTOR, 1998b). Dessa vez, Ulisses é um homem, par romântico da personagem Loreley, também conhecida como Lóri, uma mulher que deixa sua cidade natal para se mudar para o Rio de Janeiro e trabalhar como professora primária.

Como cão, ele voltaria a aparecer em *Um sopro de vida (Pulsações)* (LISPECTOR, 2020b), última obra escrita por Lispector, elaborada ao longo de três anos e publicada postumamente em 1977. A história de Angela Pralini é apresentada por um narrador-escritor, cuja identificação com a protagonista provoca um efeito de espelho invertido, que o faz refletir sobre o tênue limite entre autor e personagem e sobre o processo criativo. Clarice e Angela têm, em comum, um cachorro chamado Ulisses: “O meu cão me ensina a viver. Ele só fica *sendo*. *Ser* é a sua atividade. E ser é minha mais profunda intimidade. [...] Meu cachorro é tão cachorro como um homem é tão homem.” (LISPECTOR, 2020b, p. 59).

Um episódio pontual entre o cão e a protagonista merece destaque:

Uma vez ele fez uma coisa inesperada. E eu bem merecia. Fui fazer um carinho nele, ele rosnoou. E cometi o erro de insistir. Ele deu um pulo que veio de suas profundezas selvagens de lobo e mordeu-me a boca. Assustei-me, tive que ir ao pronto-socorro onde deram-me dezesseis pontos. Disseram-me que desse Ulisses para alguém pois ele representava um perigo. Mas acontece que, depois do acidente, uni-me ainda mais a ele. Talvez porque eu sofri por ele. O sofrimento por um ser aprofunda o coração dentro do coração. (LISPECTOR, 2020b, p. 43).

Esse exercício de compreensão, mesmo diante de um ataque do animal, reaparece entre as micronarrativas de *A vida íntima de Laura*, na história de Bruno Barberini de Monteverdi, um cão que pertencia a um amigo da narradora, apresentado apenas como Roberto. Bruno tinha um amigo chamado Max, outro cachorro da vizinhança.

Um dia, Max subiu na perna de Roberto para *fazer festinhas* e Bruno, achando que se tratava de um ataque, tentou proteger seu dono. Dessa primeira briga, Bruno sai machucado e ressentido, porque era mais fraco que o amigo. Depois de curado, ele ainda atacou o antigo parceiro canino mais duas vezes, até vencê-lo de forma definitiva, matando-o. A tragédia continua: os cachorros da vizinhança, cientes do ocorrido, não perdoaram a morte de Max e planejaram sua vingança. Bruno cai na emboscada de cinco *cachorrões*, contra os quais não tinha chance de defesa. Para Clarice, a história da vida e da morte desses cães *é uma história de grande amor*: “[...] era grande o amor fraterno que ligava Bruno a Max. Mas o primeiro amor era para Roberto.” (LISPECTOR, 2010, p. 43).

O equilíbrio da conexão criada entre amor e assassinato é delicado. Por um lado, a raiva, a sede de vingança e o instinto dos animais são manifestados sem reservas, como se inevitáveis. Por outro, a devoção canina ao dono é tratada como exemplo de um grande amor. Entre o assassinato de seu amigo e sua própria morte, Bruno vive uma emoção complexa, uma tristeza profunda que não se dissocia do amor que motivara seu crime.

Os cachorros têm uma alma bem grande, eles até entendem a gente. O mundo dos cães é cheio de amor para dar, e eles dão de graça. Bruno estava triste demais sentindo falta daquele que ele matara por amor a Roberto. (LISPECTOR, 2010, p. 41).

Para compreender essa sutileza, é preciso que se encare o limiar da animalidade, gesto clariceano por excelência. A experiência com a alteridade, aqui, desdobra-se em dois eixos: humanidade e animalidade; adulto e criança. Em uma das últimas aparições públicas da escritora, na ocasião da entrevista concedida em fevereiro de 1977 para o programa *Panorama*, da TV Cultura, emissora pública do estado de São Paulo, quando questionada pelo jornalista Julio Lerner sobre o início de sua jornada pela literatura infantil, Clarice Lispector respondeu:

Começou com meu filho quando ele tinha seis anos, seis ou cinco anos, me ordenando que escrevesse uma história para ele. E eu escrevi. Depois guardei e nunca mais liguei. Até que me pediram um livro infantil. Eu disse que não tinha. Eu tinha inteiramente esquecido daquilo. Era tão pouco literatura para mim, eu não queria usar isso para publicar. Era para o meu filho. Aí lembrei:

“Bom, tenho, sim”. Então foi publicado. Foram publicados três livros de literatura infantil e estou fazendo o quarto agora. (LISPECTOR, 2011, p. 178).

Em quase todos os textos de Clarice para crianças, os animais têm papel central. Cachorro, gato e galinha estão, muitas vezes, ao alcance do olhar. O primeiro traz companhia e proteção, o segundo caça ratos, a terceira vai para a panela ou bota os ovos que vão para a panela. À moda de seus textos para adultos, monólogos internos tomam conta das narrativas, ainda que eventualmente disfarçados. De peculiar, destaca-se o tom maternal a que a escritora se refere em sua última entrevista, quando perguntada sobre as diferenças entre a comunicação com crianças e com adultos: “Quando eu me comunico com criança, é fácil, porque sou muito maternal. Quando eu comunico com adulto, na verdade estou me comunicando com o mais secreto de mim mesma, aí é difícil” (LISPECTOR, 2011, p.178). Segundo Benjamin Moser (2009), um dos biógrafos de Clarice, a autora, no período final de sua vida, parecia retirar-se cada vez mais do mundo adulto, revisitando memórias de sua própria infância.

Além dos cães, outro animal constantemente presente na obra de Clarice é a galinha, protagonista em *A vida íntima de Laura* e coadjuvante em *Quase de verdade*. Fora dos textos para crianças, a ave exerce seu papel mais emblemático em *O ovo e a galinha*, texto presente em *A Legião Estrangeira*. Heresia tentar resumir ou explicá-lo: uma reflexão profunda, fragmentada, dispersa, marcada por construções sintáticas simples e afirmações categóricas.

E a galinha? O ovo é o grande sacrifício da galinha. O ovo é a cruz que a galinha carrega na vida. O ovo é o sonho inatingível da galinha. A galinha ama o ovo. Ela não sabe que existe o ovo. Se soubesse que tem em si mesma o ovo, perderia o estado de galinha. Ser galinha é a sobrevivência da galinha. Sobreviver é a salvação. Pois parece que viver não existe. Viver leva à morte. Então o que a galinha faz é estar permanentemente sobrevivendo. Sobreviver chama-se manter luta contra a vida que é mortal. Ser galinha é isso. A galinha tem o ar constrangido. (LISPECTOR, 1977, p. 81).

O estranhamento é constante. Quanto mais afirmações se acumulam, menos os objetos se definem. Ao longo do texto, ovo e galinha parecem mais abstratos, até irrealis, carregados de mistério e de vida. Para Silviano Santiago, quando se trata de conceituar a ideia de vida na obra clariceana, não há fronteira entre humano e animal: “Em toda sua plenitude de solidão, liberdade e felicidade, na ficção de Clarice a vida é animal e humana, pulsa, move-se e é selvagem. Pulsa e quer continuar pulsando, move-se e quer continuar movendo” (SANTIAGO, 2017, p. 197). Em outro conto, *A Galinha*, de *Laços de família*, a ave é definida tanto por sua indistinção das demais quanto pela proximidade de sua morte, função que a ela se atribui.

A galinha é um ser. É verdade que não se poderia contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o galo crê na sua crista. Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria outra tão igual como se fora a mesma. (LISPECTOR, 1998d, p. 31).

Não há muita diferença entre o que é dito nesses contos e a descrição de Laura, a protagonista de *A vida íntima de Laura*. No texto para crianças, a galinha é caracterizada como *muito simples, bastante burra, apressadinha, meio marrom e meio ruiva*. Uma galinha ordinária, portanto. Quando trata do ovo, algo de inexplicável e delicado se mantém:

Um dia ela sentiu que ia ser mãe de novo. [...] sentiu que o ovo estava pronto para nascer. Como é que ela sentiu? Desculpe, não sei, porque nunca fui galinha na minha vida. Ela estava até dormindo e acordou sentindo o ovo nascendo dela. (LISPECTOR, 2010, p. 10).

Sua evidente afinidade com os bichos foi um dos assuntos levantados na entrevista concedida por ela para o jornal *O Globo* em 1976. Nela, a autora curiosamente sugere que a escapava do seu entendimento a vida íntima de uma galinha.

Somente quem teme a própria animalidade não gosta de bichos. Eu adoro. Já tive macaco, na infância. Me dou muito bem com bicho. Eu entendo uma galinha perfeitamente, quer dizer, a vida íntima de uma galinha eu não sei como é. Me dou tão bem com bicho, você não imagina. Talvez porque sou de Sagitário, metade bicho. (LISPECTOR, 1976, p. 33).

As frangas, de Caio Fernando Abreu, é uma resposta direta à convocação feita por Clarice Lispector em *A vida íntima de Laura*. Na dedicatória, o escritor gaúcho parece tatear o espaço, para ele inédito, da literatura infantil, expondo timidamente o afeto motivador de sua história: “Para Clarice, que também gostava delas, ficar quentinha do lado de lá [...]” (ABREU, 2002, p.3). E continua: “Foi por isso que resolvi escrever esta história. Eu gostava muito de Clarice e queria agradar um pouco a ela. Ela já morreu, mas sempre acho que a gente pode continuar querendo agradar quem já morreu” (ABREU, 2002, p. 10). Em carta a Hilda Hilst, o autor relata as impressões de seu primeiro encontro com Clarice, quando conversaram sobre publicações recentes de duas amigas em comum, a própria Hilda e Nélide Piñon. Ao contar a história das galinhas de enfeite que tinha em casa, o escritor rompia a fronteira entre mortos e vivos. Mais do que respondendo a um chamado, é como se ele revivesse, momentaneamente, a experiência da conversa com a autora admirada que conhecera em uma tarde de autógrafos:

Ela é exatamente como os seus livros: transmite uma sensação estranha, de uma sabedoria e uma amargura impressionantes. É lenta e quase não fala. Tem

olhos hipnóticos quase diabólicos. E a gente sente que ela não espera mais nada de nada nem de ninguém que está absolutamente sozinha e numa altura tal que ninguém jamais conseguiria alcançá-la. Muita gente deve achá-la antipaticíssima mas eu achei linda, profunda, estranha, perigosa. É impossível sentir-se à vontade perto dela [...] nunca ninguém tinha me perturbado tanto. [...] Sinto que as coisas vão mudar radicalmente para mim – teu livro e Clarice Lispector num mesmo dia são, fora de dúvida, um presságio. (ABREU In: HILST; CECILIO; ABREU, 2018, p. 22).

As frangas não são galinhas de carne e osso, mas concedem ao narrador o mesmo contato com o inexplicável da vida, como um catalisador. Afinal, personalidade e história dos objetos decorativos não são mais artificiais do que as características de Laura; são invenções, igualmente. Para Silviano Santiago (2017, p.198), na ficção de Clarice, a relação da vida animal com a vida humana “[...] serve de belvedere lírico-dramático, de onde narradores e personagens olham, observam a eles e ao(s) outro(s), intuem, fantasiam, falam e refletem sobre o mundo, os seres e as coisas, sendo por isso difícil, e talvez desnecessário, diferenciá-los.”

A eventual menção a animais repulsivos, como os ratos, enfatiza o rompimento desse limite entre formas de vida. Em *A mulher que matou os peixes*, o roedor é tratado como uma praga de forma transparente, sem que se esconda o asco que provoca:

Quase todas as mães têm medo de rato. Os pais não: até gostam porque se divertem caçando e matando esse bicho que detesto. Vocês têm pena de rato? Eu tenho porque não é um bicho bom pra gente amar e fazer carinho. Vocês fariam carinho num rato? Vai ver vocês nem têm medo e em muitas coisas são mais corajosos do que eu. (LISPECTOR, 1983, p. 11).

Já em *Perdoando Deus*, de *Felicidade Clandestina*, a interação com o roedor provoca uma reação mais profunda e distinta. No conto, a narradora protagonista é surpreendida em um momento de plenitude. O estado de graça em que se encontrava (sentia-se como se fosse mãe de Deus) e o pavor que passa a sentir ao pensar na imagem do cadáver daquele roedor tem efeito catártico e, justamente por sua continuidade no tempo, tornam-se indissociáveis, mesmo que antagônicos. A questão passa a ser, então, como tratar daquela espécie, por mais grotesca que seja, com o mesmo amor de que falava antes. Como igualar o encontro com o rato à sensação sublime que experimentara?

É porque sou muito possessiva e então me foi perguntado com alguma ironia se eu também queria o rato para mim. É porque só poderei ser mãe das coisas quando puder pegar um rato na mão. Sei que nunca poderei pegar num rato sem morrer de minha pior morte. (LISPECTOR, 1998a, p. 11).

Para Alexandre Nodari, professor de Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFPR, o encontro com a animalidade nos textos da autora estariam na fronteira entre real e sobrenatural, ou melhor, no ponto em que se fundem: “[...] uma possível definição do sobrenatural, enquanto real último, segundo Clarice Lispector: o ponto resistente no encontro entre os mundos. A realidade, sobrenatural por si só, está nesse encontro, se situa nele, em suma, é o próprio encontro dos mundos [...]” (NODARI, 2021, p. 48).

4. Cachorros, galinhas, crianças e outros bichos

Sinhá Vitória e Fabiano, protagonistas do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, têm dois filhos chamados apenas de Menino mais Novo e Menino mais Velho, além de um papagaio e uma cachorra chamada Baleia. A família caminhava pela caatinga até encontrar abrigo em uma fazenda abandonada. Em algum ponto desse percurso, o Menino mais Velho ficara paralisado pela exaustão e pela fome; o ímpeto do pai teria sido matá-lo. Entre a agonia do choro e a rendição ao desmaio, o filho é poupado, ao contrário dos dois animais: mais tarde, o papagaio seria morto por Sinhá Vitória, para que os demais tivessem o que comer, e Baleia seria sacrificada a tiros por Fabiano, porque estava doente.

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pelo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beições dificultavam-lhe a comida e a bebida. [...] Então Fabiano resolveu matá-la. [...] Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar às catingueiras, modificou a pontaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos traseiros e inutilizou uma perna de Baleia, que se pôs a latir desesperadamente. (RAMOS, 2015, p. 85).

Em *Vidas Secas*, a morte está sempre à espreita, inclusive como solução para os impasses enfrentados pelos protagonistas. Infectada pela hidrofobia e ferida gravemente pelos disparos, a cadela lutou o quanto pôde para viver. Esgueirou-se em agonia para a sombra dos juazeiros. Ali, sua consciência, reproduzida pelo discurso indireto livre do narrador, foi se apagando, até sua última fantasia: “Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamberia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme.” (RAMOS, 2015, p. 86).

Seria impreciso considerar que o fluxo de consciência da cachorra, nos últimos minutos de sua vida, fosse efeito da simples personificação do animal. Embora o narrador empreste a linguagem humana para o bicho, a imagem produzida é compatível com a consciência ali imaginada, experiência interna de uma cadela que viveu como integrante da família. Para Maria Esther Maciel (2023, p. 79, grifos da autora), a cachorra Baleia, “[...] pela estreita convivência com os humanos, tem sua animalidade contaminada por essa proximidade, na mesma proporção em que a animalidade dos humanos se intensifica, mas sem demarcar os *próprios do homem* e os *próprios do animal*”.

Na aula de 14 de março de 1984, de *A coragem da Verdade*, Foucault apresentou a interpretação que os cínicos, especialmente Diógenes, operavam sobre a relação do homem com a animalidade:

Para não ser inferior ao animal, é preciso ser capaz de assumir essa animalidade, como forma reduzida, mas prescritiva da vida. A animalidade não é um dado, é um dever. [...] A animalidade é uma maneira de ser em relação a si mesmo, maneira de ser que deve assumir a forma de uma perpétua provação. [...] Assumir, diante dos outros, o escândalo de uma animalidade que é uma tarefa para si mesmo: é a isso que conduz o princípio da vida reta segundo os cínicos [...]. (FOUCAULT, 2011, p. 234).

Para os cínicos, mais do que entrar em contato com a própria animalidade, era preciso exercê-la publicamente. Diógenes sugeria que tudo aquilo de que os animais podem prescindir não poderia ser tratado como necessidade; seria preciso livrar-se da dependência e da fraqueza para lograr a vida reta, a qual deveria ser indexada à natureza, apenas. Escandaloso viver como aquilo que, na antiguidade, se considerava antônimo de humano.

Um movimento análogo, mas não idêntico, desponta em *Água Viva*: “Não humanizo bicho porque é ofensa – há de respeitar-lhe a natureza – eu é que me animalizo” (LISPECTOR, 1998c, p. 34). Neste caso, não se trata abdicar de quaisquer necessidades para viver conforme as regras da natureza. Animalizar-se não seria retornar a um modo de vida universal, mas empreender uma exploração minuciosa das potências de cada espécie, como alteridade absoluta.

* * *

Ainda que os discursos sobre literatura, infância e educação tenham sofrido transformações estruturais desde as primeiras publicações de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira parece ainda operar em chave semelhante àquela por ele inaugurada. Como vimos, no caso da literatura infantil, raramente o consumidor final é quem decide o que pretende ler. A aquisição de livros é intermediada pelos professores, pelos pais, pela escola e por Programas do Estado. Os livros efetivamente disponibilizados para as crianças são, portanto, escolhidos por adultos, cujos critérios de escolha terão a ver com objetivos pedagógicos mais imediatos, com certa ideia de adequação à faixa etária, com limites subjetivos, com opiniões de especialistas ou com as tradições da leitura escolar. Essa ideia de adequação é tão efetiva quanto mutável.

A adequação é julgada de maneira diferente por gerações diferentes e pelos que têm interesses diferentes. Disso decorre uma longa tradição de comercialização de mitos, lendas, contos populares e contos de fadas, em desafio a quase todos os padrões estabelecidos para o conteúdo dos livros para criança. (HUNT, 2010, p. 289).

Nessa lógica, a literatura infantil seria empregada como ferramenta de preparo para as leituras da vida adulta. A cada etapa da formação, permitir-se-ia (ou seria imposto) gradualmente o acesso a textos de maior complexidade, dos livros ilustrados à literatura juvenil. Ao final do ensino básico, o estudante deveria encarar parte do cânone da literatura. Para Corazza, o papel institucional da escola, ainda que intrincado à própria noção de infância, é desinfantilizar: “Não foi para produzir a infância que a escola institucionalizou-se; foi para fazê-la cada vez menos infantil, para acelerar – sempre mais, individual e massivamente, – o processo de afânise do infantilismo do infantil, conjurando e renegando sua infantilidade” (CORAZZA, 2004a, p. 259).

Escolarização e pedagogização, além de atenderem necessidades práticas de regulação dos indivíduos e das populações, operariam como mecanismos passíveis de aperfeiçoamento, cada vez mais eficazes em sua tarefa de, no tempo certo, apagar a infantilidade e projetar a criança para o mundo da governamentalidade: “[...] transformados em outra coisa que não eles próprios, para que recorrentemente tais identidades continuem fabricando um mesmo, um idêntico, um si-próprio” (CORAZZA, 2004a, p. 260).

A idealização de um processo linear de aperfeiçoamento do leitor, ou de transformação de um leitor infantil em adulto, pressupõe não apenas que exista um procedimento ideal para desenvolver habilidades de leitura, como também que esse plano seja rigorosamente observado. O leitor em formação, apenas imaginado, precisa ser dócil ou, para usar um termo emprestado da animalidade, domesticado. A criança é um bicho diferente.

Nesse ínterim, Clarice Lispector desponta como a peça central desse quebra-cabeças: *O mistério do coelho pensante*, *A vida íntima de Laura*, *A mulher que matou os peixes* e *Quase de verdade* são os quatro títulos do arquivo aqui constituído em que os animais performam uma existência própria. O encontro entre literatura, infância e animalidade, em sua obra, é da ordem do acontecimento. Clarice apresenta, nos textos chamados infantis, o mesmo mistério da existência que há em vários de seus contos não infantis, oferecendo às crianças narrativas francas e, ao mesmo tempo, despreocupadas com certa compreensão cognitiva correta da natureza das coisas. Um leitor adulto desavisado, diante de *O ovo e a galinha*, resultará tão

surpreendido pelo texto quanto uma criança. Talvez não faça mal algum que a literatura para crianças seja capaz de abarcar algo de indecifrável ou ainda inacessível.

Na sala de estudos da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho* repousa, literalmente, na mesma prateleira que *A vida íntima de Laura*. Lá, os livros são organizados respeitando a sequência alfabética, conforme o sobrenome do autor. No arquivo forjado neste estudo, a aproximação ao universo da literatura para crianças foi de outra ordem. Cada um dos textos reunidos na composição de arquivo empírico deste estudo parece manifestar uma vontade outra de interlocução com as crianças. De perto, a literatura infantil brasileira se mostra muito mais variada do que qualquer edital possa prever. Talvez na fronteira entre humano e animal, o limite entre adulto e criança também seja esmaecido.

Uma vida íntima, um rato morto, uma barata engolida, um cachorro que fuma, um coelho pensante. O sacrifício, a função, a comida, o mistério, o ovo. Laura, Ulla, Gabi, Juçara, Otília, Blondie, Maria Rosa, Maria Rita e Maria Ruth, Osbó, Gato Malhado, Andorinha Sinhá, Joãozinho, Dilermando, Jack, Ulisses, Baleia, Argos. Uma menina de chapeuzinho amarelo, os filhos de Clarice, de Chico, de Jorge, o Menino mais Novo e o Menino mais Velho.

O arquivo arfando.

Coda

No recente documentário *Ulisses Lispector: um retrato* (2023), o jornalista Sérgio Augusto, colaborador do *Pasquim* na ocasião da entrevista de Clarice ao semanário, conta que, uma vez, perguntaram à autora como ela retrataria a morte. Ela teria respondido algo como *o meu cachorro me procurando por todo o apartamento*. Não encontramos outro registro dessa afirmação.

Referências

- ABREU, Caio Fernando. **As frangas: novela**. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora Globo, 2002.
- ABREU, Caio Fernando, Soltando as frangas. Entrevista concedida a Roni Filgueiras. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Caderno B, p. 6, 29 de abril de 1989.
- ALMEIDA, Leandro Thomaz de. A utilidade de uma investigação exata: literatura e educação. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p.1103-1118, out./dez. 2017.
- AMADO, Jorge. **O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor**. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, v. 10-11, n. 2/1, jul./dez. 1999, p.126-137, jan./jun. 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O elefante**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Rick e a Girafa**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **História de dois amores**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **José**. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973, p. 16-18.
- ANTENORE, Armando. O último amigo. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, edição 118, jul. 2016.
- AQUINO, Julio Groppa. Da infância como solidão à arte do encontro com as crianças. In: AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2019, p. 377-400.
- AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, v. 49, p. 41-53, 2018.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3ª edição revista e ampliada. Apresentação de Maria do Rosário Longo Mortatti. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZENHA, Conceição Aparecida Costa. De um corpo aos pedaços a um sujeito: o que Gepeto sempre pode ensinar sobre isso a quem educa? **Educação Temática Digital**, v.8, n. esp., p. 333-348, 2008.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Angela; SASTRE, Moisés Selfa. Os conflitos bélicos e a criança na literatura infantil. **Perspectiva**, v. 35, n. 4, n.p., out./dez. 2017.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 167-193, jan./mar. 2015.

BENJAMIN, Walter. O Narrador – considerações sobre a obra de Leskov, In: _____. **Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política**. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Círculos de leitura: um encontro com o texto literário. **Revista da FAEEBA**, v. 13, n. 21, p. 45-54, jan./jun. 2004.

BIBLIOGRAFIA Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil. v. 17. São Paulo: Seção de Bibliografia e Documentação da BIJ Monteiro Lobato/CSMB/SMC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas. **Série-Estudos**, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Cães Danados**. Minas Gerais: Editora Comunicação, 1977.

BUARQUE DE HOLLANDA, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio De Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1980.

CABRAL, Gladir da Silva; PROENÇA, Magali Naspolini. A representação da escola em Cazuza, de Viriato Correia. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 2, p. 57-69, jul. 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Literatura infantil, relações de poder-saber e posições de sujeito no currículo do primeiro ano. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p. 166-190, maio/ago. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira - momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. Os brasileiros e a literatura latino-americana. **Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 58-68, dez. 1981.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. De protagonista a coadjuvante: o ônus das virtudes de Narizinho. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 86, p. 45-60, jan./abr. 2012.

CARDOSO, Maria Angélica. A literatura de formação e os conteúdos escolares nos escritos de Monteiro Lobato: apontamentos para uma prática pedagógica. **Roteiro**, v. 31, n. 1-2, p. 89-122, jan./dez. 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Rosa e Clarice, a fera e o fora. **Revista Letras**, n. 98, p. 9-30, jul./dez. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COSTA, Cristine Ferreira; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. Era Outra Vez... A Contação de Histórias na Escola. **Reflexão e Ação**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2005.

DEBUS, Eliane. A Literatura Angolana para Infância. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, out./dez. 2013

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 185-203, 2009.

FERREIRA, Yvonélio Nery; CROZARA, Marília Simari. A construção da imagem do diabo na literatura infantil: uma leitura do conto “O bom diabo”, de Monteiro Lobato. **Teias**, v. 19, n. 52, p. 274-287, jan./mar. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. **Cadernos De Educação**, n. 54, p. 4-22, maio/ago. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva (UFSC)**, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVA, Tatielle Rita Souza da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Revista Brasileira De Educação**, v. 23, p. 1-17, 2018.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault, 1984. In: FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise**. (Ditos e escritos I). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, p. 331-344.

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. In: FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. (Ditos e escritos X). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p.51-54.

FOUCAULT, Michel. As malhas do poder, 1981. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, penalidade, prisão** (Ditos e escritos VIII). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 168-188.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política.** (Ditos e escritos VI). 1a. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010a, 1-24.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política.** (Ditos e escritos VI). 1a. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010b, p. 289-347.

FOUCAULT. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Desembaraçar-se da filosofia. In: POL-DROIT, Roger. **Entrevistas.** São Paulo: Graal, 2006a. p. 55-65.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** (Ditos e escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 193-207.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, p. 233-251, ago./dez. 2012.

GHIGGI, Gomercindo; CHAVES, Priscila Monteiro, SCHNEIDER, Daniela da Cruz. A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral. **Educação (PUCRS)**, v. 41, n. 3, p. 437-445, set/dez. 2018.

GOMES, Ângela de Castro. As Aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p. 116-133, setembro/novembro 2003.

GOMES, Sidmar Silveira. **Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOUVÊA, Maria Cristina. A construção do “infantil” na literatura brasileira. **Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2000.

GREGORIN, José Nicolau. Literatura infantil Brasileira: da colonização à busca da identidade. **Via Atlântica**, n. 9, p. 185-194, 17 jun. 2006.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa.** Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Literatura infantil e a produção de uma ‘outra’ infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 210-216, maio/ago. 2009

HILST, Hilda; ABREU, Caio Fernando; CECILIO, Ana, Lima. **Três vezes Hilda: biografia, correspondência e poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOFMANN, Ruth Margareth; SOARES, Maria Tereza Carneiro. Ensinando Economia para crianças: os contos infantis como instrumento de letramento econômico. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, p. 160-186, 2015.

HOMERO. **Odisseia**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-posições**, v. 27 - Dossiê Literatura, infância e espaços escolares, n. 2, p. 21-46, maio/ago. 2016.

LAJOLO, Marisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Reinações de Monteiro Lobato**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, p. 97-110, jul./dez., 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **O crime do professor de matemática**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 118-125.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (Pulsações)**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020b.

LISPECTOR, Clarice. **Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante e outros contos**. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Perdoando Deus**. In: LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a, p. 41-45.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem: ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

LISPECTOR, Clarice. Uma galinha. In: LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998d, p. 19-29.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Ilustrações de Carlos Scliar, 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

LISPECTOR, Clarice. **O Ovo e a Galinha**. In: A Legião Estrangeira. São Paulo, Ática, 1977, p. 81-84.

LISPECTOR, Clarice. Já tentei reformar o mundo. Mas quem sou eu, meu deus, para mudar as coisas? Entrevista concedida a Edilberto Coutinho. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 33, 29 abr. 1976.

LISPECTOR, Clarice. **Visão do Esplendor: Impressões Leves**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LOBATO, Monteiro. **A menina do narizinho arrebitado**. São Paulo: Edição da Revista do Brasil – Monteiro Lobato & Cia, 1920.

LOBATO, Monteiro. **Entrevista no Rádio com Monteiro Lobato**. Entrevista concedida a Murilo Antunes Alves. São Paulo: Rádio Record, 1948.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MARTINELLI, Laís Pacifico. Monteiro Lobato e o ideário escolanovista: um modelo de escola no sítio do pica-pau amarelo. **Contrapontos**, v. 17, n. 1, p. 94-116, jan./mar. 2017.

MACIEL, Maria Esther. **Animalidades: zooliteratura e os limites do humano**. São Paulo: Editora Instante, 2023.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MACIEL, Maria Esther. **O animal escrito: um olhar sobre a zooliteratura contemporânea**. São Paulo: Lumme Editor, 2008.

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

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1979.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 1.ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

MENNA, Lígia. **A carnavalização na literatura infantil**. São Paulo: GIOSTRI, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2022. [S. l.], 28 set. 2020.

MORAES, Fabiano Oliveira. O trabalho e a educação na literatura infantil do século XIX. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 303-326, jan./jun. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção didática e de literatura infantil. In: MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Rui (Org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais, 2001.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NEVES, Silvana Sousa de Mello. Discutindo a diversidade: trabalhando com livros de literatura infantil. **Educação Em Foco (UFJF)**, v. 13, n. 1, n.p., mar./ago. 2008.

NODARI, Alexandre. O infamiliar animismo de Clarice Lispector. In: ROUSENBAUM, Yudith; PASSOS, Cleusa Rios P. (Orgs.). **Um século de Clarice Lispector: ensaios críticos**. São Paulo: Fósforo, 2021, p. 34-50.

NUNES, Benedito. O animal e o primitivo: os Outros de nossa cultura. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.14, suplemento, p.279-290, dez. 2007.

PASQUIM. **Entrevista de Clarice Lispector**. Ano VI, n. 257, 3/6 a 9/6/1974, p. 10-13, 1974.

PECHULA, Marcia Reami; RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. Mito e Educação no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 81-94, jan./jun., 2008.

PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 129-141, jan./mar. 2014.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan./abr. 2012.

Professor Polvo. Direção: Pippa Ehrlich, James Reed. Produção de Craig Foster. África do Sul: Netflix, 2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Tatiana Belinky: uma janela para o mundo**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RAMOS, Anne Carolina. Os Avós na Literatura Infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 191-225, abr./ mar. 2015b.

RAMOS, Flávia Brocchetto; RELA, Eliana. A infância na narrativa infantil brasileira: de Mário a Raquel. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1742–1758, out./dez. 2018.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; MARTINS, Augustinho Aparecido. Monteiro Lobato Tradutor. **Educação: Teoria e Prática**, v. 10, n. 18, p. 56-60., jan./jun. 2002.

RIO ganha estátua da escritora Clarice Lispector. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 16 de maio de 2016. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/rio-ganha-estatua-da-escritora-clarisse-lispector.html>>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

SAGAN, Carl. **Contato**. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

SANTOS, Flavio Tito Cundari da Rocha; GARCIA, Silas Sampaio; AQUINO, Julio Groppa. Um olhar estrangeiro à literatura: Foucault, escrita, experiência. **Ecos**, v. 8, n. 1, p. 14-28, 2018.

SANTOS, Ivete Hipólito Pereira dos. Literatura infantil na pré-escola: por que e para quê? **Série-Estudos**, n. 13, p. 53-64, jan./jun. 2002.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos; TEIXEIRA, Marina Gontijo. Catálogos de editoras e a circulação da literatura no contexto escolar. **Educação em revista**, v. 28, n. 4, p. 136-168, dez. 2012.

SEDANO, Luciana; ALMEIDA, Silvana Carvalho de. As potencialidades da literatura infantil como recurso didático em ciências: construindo um instrumento de análise. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-22, 2020.

SANTIAGO, Silviano. Bestiário. In: **Cadernos de Literatura Brasileira. Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2017. p. 192-222.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; KAERCHER, Gladis Elise. Dois Papais, Duas Mamães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1191-1206, out./dez. 2013.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 859-874, out./dez. 2013.

Ulisses Lispector: um retrato. Direção: Eucanaã Ferraz. Produção: IMS. Brasil: Instituto Moreira Salles, 2023.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: transitoriedade do leitor e do gênero. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 36, p. 7-22, jul. 1979.