



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAPECURU-MIRIM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA

DANIEL FERREIRA CARVALHO

**A FIGURAÇÃO DA CONDUTA INFANTOJUVENIL EM CAZUZA DE VIRIATO
CORRÊA E EM O PEQUENO PRÍNCIPE DE SAINT-EXUPÉRY**

Itapecuru-Mirim
2021

DANIEL FERREIRA CARVALHO

**A FIGURAÇÃO DA CONDUTA INFANTOJUVENIL EM CAZUZA DE VIRIATO
CORRÊA E EM O PEQUENO PRÍNCIPE, DE SAINT-EXUPÉRY**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da
Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do
grau de licenciatura em Letras com habilitação em
Língua Portuguesa e suas Literaturas da Universidade
Estadual do Maranhão.

Orientador: Prof. Dr. Alex Santos Moreira

Itapecuru-Mirim
2021

Carvalho, Daniel Ferreira.

A figuração da conduta infantojuvenil em Cazuza de Viriato Corrêa e em O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry / Daniel Ferreira Carvalho. – Itapecuru-Mirim, MA, 2021.

52 f

Monografia (Graduação) – Curso de Letras Licenciatura, Centro de Estudos Superiores de Itapecuru-Mirim, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Alex Santos Moreira.

1. Literatura Infantojuvenil. 2. Cazuza. 3. O Pequeno Príncipe. I. Título

CDU: 82-93.09

Elaborada por Giselle Frazão Tavares- CRB 13/665

DANIEL FERREIRA CARVALHO

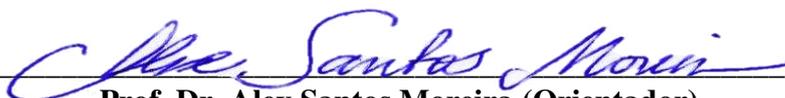
**A FIGURAÇÃO DA CONDUTA INFANTOJUVENIL EM CAZUZA, DE VIRIATO
CORRÊA E EM O PEQUENO PRÍNCIPE DE SAINT-EXUPÉRY**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da
Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do
grau de licenciatura em Letras com habilitação em
Língua Portuguesa e suas Literaturas da Universidade
Estadual do Maranhão.

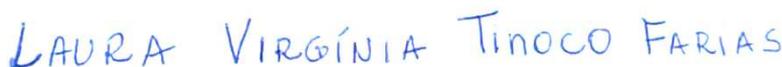
Orientador: Prof. Dr. Alex Santos Moreira

Aprovado em: 18/08/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alex Santos Moreira (Orientador)
Doutor em Letras - Linguística e Teoria Literária
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Prof.ª Ma. Laura Virgínia Tinoco Farias (Avaliado interno)
Mestra em Letras – Teoria Literária
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Prof.ª Dr.ª Izenete Nobre Garcia (Avaliador externo)
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CESCO

Dedico esta monografia aos amantes de café, aos meus pais e à eterna matrona da família Carvalho, minha avó Maria da Conceição (*in memoriam*), em nome dos abraços que não pudemos dar, das histórias que não pude ouvir e dos seus ensinamentos e lições de caráter e dignidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, o maior mestre de todos, por ser a minha âncora e por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A minha mãe e grande heroína, dona Raimunda, por cada abraço, apoio e incentivo nas horas difíceis, de cansaço e desânimo.

Ao meu pai e dono deste sonho junto a mim, seu Raimundo, por ter me ajudado a superar todas as barreiras, apesar das dificuldades, e por ter me fortalecido incondicionalmente.

A minha segunda mãe Maria Divina, a minha prima Cristina e ao meu primo Marcelo por terem aberto a porta de sua casa para mim e me acolhido de maneira tão generosa.

A minha quase melhor amiga Amanda, pelo companheirismo, incentivo, entretenimento nas horas de aflição e pelo apoio, o que foi muito importante.

Ao meu orientador Alex Santos Moreira, pelo suporte no pouco tempo que dispunha, pelas suas correções e incentivos e por todos os comentários e sugestões em suas aulas de literatura.

A Universidade Estadual do Maranhão, corpo docente, direção, administração, pessoal da limpeza e da segurança, pelo ambiente acolhedor e por oportunizarem a realização desta graduação.

Aos meus irmãos e amigos, em especial minha irmã Maria Lúcia, por toda a força e prestatividade e pelos momentos de descontração.

Aos meus companheiros de turma, por fazerem parte da minha vida nesses anos e compartilharem comigo momentos únicos.

E a todos que direta ou indiretamente tiveram participação na minha formação, o meu muito obrigado.

Temos a arte para que a verdade não nos destrua
(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Esta monografia apresenta um estudo sobre a figuração da criança na Literatura Infantojuvenil dos séculos XIX e XX, tomando como base as obras *Cazuza* (1938), de Viriato Corrêa, e *O Pequeno Príncipe* (1943), de Saint-Exupéry. Objetivou-se, no estudo dessas obras, relacioná-las à emergência de valores estéticos, sociais e educacionais do final do século XIX e início do século XX, evidenciar os traços característicos da Literatura Infantojuvenil que as ligam e compreender como a criança é figurada nas duas narrativas, investigando até que ponto o fazer artístico-literário cede lugar à função pedagógica. Realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual adotamos os estudos de Franco Jr (2009) e Gancho (2020) sobre como analisar narrativas, bem como os trabalhos sobre Literatura Infantojuvenil desenvolvidos por Coelho (1981), Zilberman (1985), Coelho (1984, 1987), Resende (1987), Penteado (2001) e Gregorin Filho (2011). Também serviram de aporte teórico outros estudos que investigam a natureza da Literatura Infantojuvenil e buscam compreendê-la por seu caráter histórico, pedagógico e estilístico. A análise, que consistiu na extração e comparação de trechos das duas obras, evidenciou que *Cazuza* e *O Pequeno Príncipe* apresentam duas crianças em situações de convívio inteiramente distintas, agindo e reagindo sob diferentes percepções de mundo e de infância. Viriato Corrêa entrega uma narrativa que exprime todo o autoritarismo e expectativa do mundo adulto sobre a criança, vista como um adulto em miniatura e que deve, acima de tudo, o respeito às instituições sociais. Já Saint-Exupéry, mesmo que não fuja inteiramente ao caráter pedagógico, oferece uma narrativa mais densa e que revela a complexidade das relações interpessoais, na qual a criança manifesta um sentimento de frustração em relação à vida adulta e às responsabilidades que decorrem dela.

Palavras-chave: Literatura Infantojuvenil; *Cazuza*; *O Pequeno Príncipe*.

ABSTRACT

This monograph presents a study on the figuration of children in children's literature of the 19th and 20th centuries, based on the works *Cazuza* (1938), by Viriato Corrêa, and *O Pequeno Príncipe* (1943), by Saint-Exupéry. The aim, in the study of these works, was to relate them to the emergence of aesthetic, social and educational values of the late nineteenth and early twentieth century, to highlight the characteristic features of children's literature that link them and to understand how children are figured in the two narratives, investigating the extent to which artistic-literary making gives way to the pedagogical function. We carried out a bibliographic research, in which we adopted the studies by Franco Jr (2009) and Gancho (2020) on how to analyze narratives, as well as the works on Children's Literature developed by Coelho (1981), Zilberman (1985), Coelho (1984, 1987), Resende (1987), Penteadó (2001) and Gregorin Filho (2011). Other studies that investigate the nature of children's literature and seek to understand it for its historical, pedagogical and stylistic character also served as theoretical support. The analysis, which consisted of extracting and comparing excerpts from the two works, showed that *Cazuza* and *O Pequeno Príncipe* present two children in entirely different situations, acting and reacting under different perceptions of the world and childhood. Viriato Corrêa delivers a narrative that expresses all the authoritarianism and expectation of the adult world about the child, seen as a miniature adult and who must, above all, respect social institutions. Saint-Exupéry, on the other hand, even though it does not entirely escape the pedagogical character, offers a denser narrative that reveals the complexity of interpersonal relationships, in which the child expresses a feeling of frustration in relation to adult life and the responsibilities that flow from it.

Keywords: Children's Literature; *Cazuza*; *The Little Prince*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: DA FRANÇA DO SÉCULO XVII AO BRASIL DO SÉCULO XX	14
2.1	A Emergência da Literatura Infantojuvenil	15
2.2	A inserção de obras infantojuvenis na produção literária brasileira	18
3	LITERATURA INFANTOJUVENIL E A LITERATURA COMPARADA	19
3.1	A criança personagem: ponto de cruzamento entre as obras infantojuvenis	21
4	A LITERATURA INFANTOJUVENIL ENTRE A PEDAGOGIA E A ARTE	23
4.1	A criança na Literatura Infantojuvenil do século XVIII ao XX	24
5	CAZUZA, DE VIRIATO CORRÊA, E O PEQUENO PRÍNCIPE, DE SAINT-EXUPÉRY, MODOS DE FIGURAR A CONDUTA INFANTOJUVENIL	26
5.1	Cazuza e as lições da escola para a sociedade	26
5.2	O “príncipezinho” e o “grande mundo dos adultos”	32
5.3	Ponto de encontro entre a narrativa do príncipezinho e do menino que desvendou o universo escolar	38
5.3.1	Afetividade e respeito: vias de acesso ao imaginário infantil	43
6	CONCLUSÃO	47
	REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

A noção de literatura, sem qualitativos, acompanha a civilização desde Antes da Era Comum¹. Historiadores relatam que as primeiras concepções sobre essa noção teriam sido registradas pelo filósofo grego Aristóteles (384-322 a. C.). Ao longo dos anos, porém, novas discussões foram se formando em torno do que se compreende como literatura, de como ela é produzida em diferentes momentos e espaços sociais e como ela se relaciona com a história da humanidade, ganhando significados não absolutos que se ligam a um dado tempo e a uma dada estrutura social.

A literatura nasce da linguagem, mas não se configura por ela. Como produto social, ela é configurada pela relação que a linguagem estabelece com as condições de produção e leitura do texto literário (LAJOLO, 1989). De discussões como essa, floresceram noções mais particulares da literatura, assim, pode-se falar em literatura brasileira, maranhense, portuguesa, etc. Interessa-nos, porém, neste trabalho, apenas o que, entre meados dos séculos XVII e XVIII, convencionou-se chamar de Literatura Infantojuvenil, ou antes, Literatura Infantil.

É na França, nos anos finais do século XVII, que se vê brotar a ideia de uma literatura para crianças e jovens, associada à instauração de uma nova concepção de criança e de família e ao reconhecimento da infância como fase importante da existência. Contudo, é apenas no século XVIII que essa literatura se expande como gênero literário que busca suprir as necessidades da burguesia e corresponder aos ensejos do público que formava entre mudanças sociais, econômicas, educacionais e artísticas.

Não obstante, a passagem do século XIX para o século XX também implicou mudanças no modo de vida da sociedade e impulsionou a produção dos livros para crianças e jovens. Com isso, no século XX, os livros infantojuvenis começaram a tratar de temas diferentes dos séculos anteriores, expondo narrativas mais complexas e pontos de vistas não oniscientes, reflexos de uma sociedade mais desenvolvida e que passou por mudanças sociológicas, educativas e industriais, demandando uma nova forma de pensar o “adequado” e o “não adequado” para as narrativas infantojuvenis (COLOMER, 2003).

¹Edward Tirykian (2017, p. 62) explica, em nota de rodapé, que A.E.C. (Antes da Era Comum) é um termo equivalente de E.C (Era Comum) e faz menção ao período anterior ao nascimento de Cristo. Os dois termos são usados em substituição aos termos com conotação religiosa A.D. (Anno Domini), A.D. (Antes de Cristo) e D.C (Depois de Cristo), mas mantém a mesma referência ao Calendário Gregoriano, demarcando os mesmos períodos e cortes históricos. In: TIRYKIAN, Edward A. *Les Formes Élémentaires de l'avie religieuse: passado, presente e futuro.* (Trad. Fernando de Gonçalves e Regina Vargas). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, nº 44, 2017, p. 38-71.

Posto isso, neste trabalho, tomamos como objeto de estudo duas obras que integram o rol de narrativas infantojuvenis: **Cazuza** (1938), do escritor brasileiro Viriato Correia (1884-1967), e **O Pequeno Príncipe** (1943), do francês Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). Objetivou-se, no estudo dessas obras, relacioná-las à emergência de valores estéticos, sociais e educacionais do final do século XIX e início do século XX, evidenciar os traços característicos da Literatura Infantojuvenil que as ligam e compreender como a criança é figurada nas duas narrativas, investigando até que ponto fazer artístico-literário cede lugar à função pedagógica, considerada por muito tempo a função basilar da Literatura Infantojuvenil.

Com bases na Literatura Comparada, este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual adotamos os estudos de Gancho (2020) e Franco Junior (2009) sobre como analisar narrativas, bem como os trabalhos sobre Literatura Infantojuvenil desenvolvidos por Coelho (1981), Zilberman (1985), Resende (1987), Lajolo (1989), Penteado (2001) e Gregorin Filho (2011). Também serviram de aporte teórico outros estudos que investigam a natureza da Literatura Infantojuvenil e buscam compreendê-la por seu caráter histórico, pedagógico e estilístico, pois se entende que eles ajudam a compreender o processo de criação e recriação das narrativas, a partir de critérios que estão para além das questões literárias e que são específicos do gênero em questão.

Assim, a relevância deste trabalho reside na possibilidade de investigação das condições de surgimento, da sua função junto ao seu público alvo e na compreensão da Literatura Infantojuvenil como um gênero de formação leitora, revelando suas potencialidades artístico-literárias e suscitando abordagens que não a tomem apenas como um instrumento pedagógico e disciplinar.

Com relação à organização das discussões, nosso estudo se estruturou em seis seções. Na segunda, que sucede a introdução (primeira seção), traçamos um breve panorama histórico da Literatura Infantojuvenil no Brasil e na França, entre os séculos XVII e XX, e apresentamos as discussões em torno do seu surgimento, dos seus percussores e de suas implicações junto à sociedade. Tratamos também da inserção de obras do gênero na produção literária brasileira e apresentamos os primeiros nomes responsáveis pela autoria de obras infantojuvenis abasileiradas.

Na terceira seção, ao traçarmos um paralelo entre nosso objeto de estudo e o campo de investigação da Literatura Comparada, demarcamos o lugar da Literatura Infantojuvenil dentro dos estudos comparatistas e estabelecemos os pontos de ligação entre as obras infantojuvenis. Considerando que a Literatura Infantojuvenil é (foi) construída sob duas

concepções, a pedagógica e a artística, que se ligam também às transformações sociais, políticas e econômicas, expomos na quarta seção alguns aspectos relativos às formas de representação da criança nas narrativas infantojuvenis e à produção dessas obras para atender às demandas estéticas ou socioeducacionais da sociedade burguesa. Com isso, estabelecemos importantes direcionamentos para a realização da análise.

Por último, na seção cinco, que precede a conclusão (sexta e última seção), analisamos o modo como as obras **Cazuza** e **O Pequeno Príncipe** figuram a criança e a infância, através da linguagem e dos símbolos presentes nas duas narrativas. A partir dessa análise, buscamos compreender como as duas obras chegam ao imaginário infantojuvenil para podermos elucidar os pontos de aproximação e distanciamento entre elas e relacioná-las à ideia de infância predominante no período de sua feitura.

Enquanto a obra **Cazuza** se apresenta mais compromissada com a transmissão de valores, atingindo seu público alvo por vias externas e prezando pelo respeito às instituições, **O Pequeno Príncipe** também o faz, mas de maneira menos acentuada, chegando à criança com uma linguagem que dá vazão ao universo fantasioso através dos devaneios da infância e da imaginação, revelando também os sentimentos e os laços afetivos que sustentam as relações interpessoais, ao mesmo tempo em que critica valores existencialistas e humanitários do final do século XIX e início do século XX.

É claro que neste estudo não se encerram todas as facetas das duas obras analisadas, pois é tarefa impossível, visto que corremos sempre o risco de privilegiar um aspecto em detrimento de outro. De todo modo, acreditamos que este estudo demonstrou como os dois autores se inserem dentro da Literatura Infantojuvenil e como suas obras contribuem para a formação de uma dada ideia de infância.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: DA FRANÇA DO SÉCULO XVII AO BRASIL DO SÉCULO XX

A Literatura Infantojuvenil², ou antes, Literatura Infantil, surgiu ligada às transformações sociais e aos valores emergentes da sociedade de meados dos séculos XVII e XVIII, de modo que, determinar o marco cronológico desse surgimento, implica também uma reflexão sobre as mudanças históricas que levaram a uma reestruturação das instâncias que se refletem ou, em algum momento, se refletiram na produção desse gênero: a instância social, econômica, artística e educacional.

De acordo com Regina Zilberman (1985), a expansão da Literatura Infantojuvenil como gênero literário teve início no instante em que a infância passou a ser reconhecida como um momento da existência que possuía características próprias e, portanto, necessitava de atendimento específico para as suas necessidades e interesses particulares. Esse processo, segundo a autora, sofreu influência de três planos: o plano social e econômico, o plano pedagógico e o plano artístico.

No plano social e econômico, verificou-se a consolidação da burguesia, uma nova classe com valores a serem transmitidos, e o desenvolvimento de uma economia mais capitalista. Nesse cenário, a família passou a ser vista como o centro das experiências sociais, o que implicou, entre outras questões, a determinação de papéis sexuais e etários a serem adotados dentro do lar. Esses papéis ligavam-se às responsabilidades a serem assumidas no conjunto social, distanciando a família da noção meramente estrutural e do sistema de linhagens, aproximando-a de um convívio mais doméstico e possibilitando o desenvolvimento de relações mais afetuosas. Nesse viés, Zilberman aponta que:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1985, p.13).

² Entendendo as discussões terminológicas em torno da designação “infantojuvenil”, servimo-nos das palavras de Isabel Coelho (2018, p. 22), para explicar a utilização desse qualitativo, assim: “atualmente convencionou-se que a natureza das obras literárias para crianças admite uma distinção para cada um desses dois públicos. Assim, obras para crianças seriam ‘infantis’ e para jovens, ‘juvenis’. A opção pelo uso de ‘infantojuvenil’, neste trabalho, advém de uma explicação histórico-temporal. Se hoje ‘infantojuvenil’ parece anacrônico, para o estudo da literatura no século XIX e no início do século XX parece ser a melhor opção, devido à insipiente separação entre crianças e jovens no estudo da juventude. Além disso, aos olhares contemporâneos, os romances para crianças e jovens do século XIX, não propunham uma adequação de faixa etária, o que resultava em uma maior liberdade para escrever longas narrativas com protagonistas ainda crianças”.

Outrossim, no plano pedagógico, também se observaram mudanças, entre elas, a reorganização da escola e, conseqüentemente, uma reestruturação do sistema de ensino, que se voltou preferencialmente para orientação de comportamentos no convívio social. Por sua vez, no plano artístico, destaca-se a emergência de formas artísticas mais populares, desenvolvidas para as culturas de massa. A esse período, os gêneros clássicos haviam entrado em declínio, o que influenciou consideravelmente a reafirmação das formas populares e a inserção de um novo gênero literário no cenário artístico (ZILBERMAN, 1985).

2.1 A Emergência da Literatura Infantojuvenil

A ideia de uma literatura direcionada para crianças é bem recente, se comparada à instauração da noção geral de Literatura, cuja definição formal mais antiga comumente utilizada pelos estudiosos de Teoria Literária pertence ao pensador grego Aristóteles³ (384-322 a. C.). É apenas em meados do século XVII que aparecem as primeiras obras escritas para criança, dado que, até então, não se reconhecia a fase da existência denominada, hoje, “infância”. Assim, adultos e crianças eram, grosso modo, compreendidos do mesmo ponto de vista social e compartilhavam os mesmo espaços, as mesmas formas de vestuário, a mesma literatura, e, algumas vezes, as mesmas funções ocupacionais (SILVA, 2009).

Destarte, alguns estudos afirmam que o surgimento da Literatura Infantojuvenil como gênero literário é datado da última década do século XVII, na França (DAVID, 2016), embora não se possa afirmar com precisão o marco inaugural. Todavia, alguns pesquisadores atribuem o início dessa literatura ao escritor e teólogo francês François Fénelon (1651-1715), com a publicação de **Fábulas** e **As Aventuras de Telêmaco** (1699), sendo, este, considerado o primeiro romance, do século XVII, editado para a infância, com o intuito de educar moralmente as crianças da nova classe em ascensão, a burguesia (CARVALHO; FONTINELE de SÁ, 2015).

Outros estudiosos defendem que, de fato, a Literatura Infantojuvenil teve sua gênese apenas no século XVIII, haja vista, “alguns textos como contos de fada já foram adaptados nessa época para atender à educação dos pequenos, textos esses que procuravam transmitir valores morais para sua educação” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 107). Carvalho e Fontinele de Sá (2015) admitem que, embora os primeiros textos infantis tenham surgido

³ A definição de Aristóteles é alicerçada no conceito de Mimesis e compreende a literatura como a representação ou imitação da realidade através da palavra.

ainda no século XVII, é o século XVIII, com a noção de infância mais lapidada, que experimenta a expansão da Literatura Infantojuvenil como gênero.

Em paralelo, Peres et al. (2012, p. 03), citando Coelho (1991), diz que “ a literatura infantil surge de fato na França, na segunda metade do séc. XVIII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o ‘Rei Sol’, que se manifesta abertamente à preocupação com a literatura para crianças e jovens”. Como resultado, observou-se a preocupação com as normas estéticas de uma literatura para crianças e o afrouxamento do mercado editorial.

A imprecisão, diga-se assim, sobre o surgimento da Literatura Infantojuvenil se deve à existência de autores anteriores a Fénelon, como Lá Fontaine (1621-1632) e Charles Perrault (1623-1703). Conquanto esse último se preocupe em escrever para crianças apenas no século XVIII, os dois autores deram escopo à literatura para crianças e jovens nos séculos XVI e XVII, publicando obras oriundas de narrativas orais e que mais tarde ganhariam grande importância dentro da Literatura Infantojuvenil. Somam-se a esse rol as Fábulas de Esopo (séc. VI a.C), narrativas que circulavam na Grécia antiga. Nesse sentido, entende-se que:

Em sua origem, a literatura infantil resultou de versões das narrações quiméricas populares (lendas, mitos, costumes, folclore). Tratava-se de narrativas fantásticas e didáticas, capazes de atrair a atenção dos ouvintes/leitores por meio de rastros de fantasia que causavam prazer e, de maneira equivalente, tentavam explicar a vida com o intuito de passar valores edificantes a serem respeitados e seguidos por uma comunidade (CARVALHO; FONTINELE de SÁ, 2015, p. 76).

As **Fábulas** de La Fontaine (1668) e (1694), **Os Contos da Mamã Gansa**, originalmente, **Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades**, de Charles Perrault (1697), e as **Fábulas de Esopo** eram parte da tradição oral, histórias contadas para adultos, por adultos, mas que, por admitirem elementos do cotidiano e o fantástico, despertavam o interesse do público infantil. É apenas no século XVIII que Charles Perrault se preocupa em escrever para crianças. Assim, até meados do século XVII “a literatura para criança não era, ainda, atestada como gênero, mas isso não significa que ela não existia”. (CARVALHO; FONTINELE de SÁ, 2015, p. 83).

Segundo Aline Silva (2009), é com o francês Charles Perrault (1697) que alguns dos contos de fada mais conhecidos nos dias atuais ganham forma: **A Bela Adormecida no bosque**, **Chapeuzinho Vermelho**, **O Gato de Botas**, **As Fadas**, **A Gata Borracheira**, **Henrique do Topete** e **O Pequeno Polegar**, algumas reformuladas posteriormente por Hans Christian Andersen (1805-1875) e pelos Irmãos Grimm, que dão corpo à Literatura Infantojuvenil no século XIX. Todas essas histórias, segundo a autora, Perrault coletou de

“narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo. Assim, acredita-se que, antes do cunho pedagógico, houve o objetivo de leitura e contemplação pela mente adulta” (SILVA, 2009, p.137). Entende-se, pois, que:

[a] intenção não era apenas de divertir a população, mas também continham a ideia de moralizar e instruir ensinamento ao indivíduo, a princípio adulto e, posteriormente, crianças. Os contos de fadas se iniciaram por meio da linguagem oral, antes mesmo do advento da escrita. Os povos já compartilhavam de seu aprendizado, pois, através da fala, os contos transmitiam aos seres humanos mensagens de preservação ou rompimento acerca de crenças, costumes e mitos cultuados por eles (PAULA; FARIA, 2019, p.77).

Nota-se, a esse ponto, que a Literatura Infanto-juvenil nasceu adjunta às transformações sociais, econômicas e artísticas, associada aos interesses de uma época. Dessa associação, resultou a demarcação de características que, segundo Regina Zilberman (1985), refletem o contexto em que essa literatura emerge:

a) ela não pode prescindir de um destinatário particular, a criança, já que aparece no horizonte literário para atender a demanda específica deste novo público; b) vinculada, desde o início, ao sistema escolar, atua como um reforço deste, de modo que se dobra aos interesses da pedagogia e confunde-se com a função educativa que lhe é tributada; c) como sua expansão acompanha o crescimento de seu público, não foge às regras do mercado, arriscando-se a ser completamente assimilada à indústria cultural e às modalidades da cultura massificada (ZILBERMAN, 1985, p.98-99).

Diante das características apontadas por Zilberman, podemos perceber as diferentes nuances que envolvem a Literatura Infantil (Infantojuvenil), como a relação intrínseca que ela possui com a criança. Esse gênero emergiu da necessidade de um público particular, a criança, o seu consumidor específico, do qual ela não pode se distanciar sem que perca sua essência. Outra face revelada pelas características citadas anteriormente, é a relação da literatura infantil com a pedagogia, de maneira que as obras, em grande parte, são entremeadas de funções educativas, transpassadas pela noção do maniqueísmo, servindo de aporte para as escolas e sendo, muitas vezes, vistas apenas por um caráter pedagógico.

É possível observar a forte influência do mercado no desenvolvimento dessa literatura, uma vez que ela surgiu ao lado do advento do capitalismo e se moldou às regras dele. Nesse sentido, os livros de Literatura Infantil, seriam mercadorias para se vender às crianças, um público rentável para o mercado capitalista. Vale lembrar que esse gênero era, inicialmente, feito para a burguesia, a classe em ascensão que detinha grande parte do poder monetário no século XVIII, poder esse que no século XIX é mais fortemente consolidado.

2.2 A inserção de obras infantojuvenis na produção literária brasileira

A Literatura Infantojuvenil brasileira é, em linhas gerais, fruto de importação. É nesse sentido que Penteado (2001) diz que até as décadas finais do século XIX não se tinha produção nacional dessa literatura no Brasil, e os livros desse gênero, anteriores a esse período, eram em maioria edições importadas da Europa, em especial, portuguesas. Sobre o adjetivo “nacional”, Penteado (2001, p. 33) diz que “a princípio [...] aplica-se, a bem da verdade, à procedência dos livros, não exatamente ao seu conteúdo, uma vez que estes eram, em sua maioria, adaptações e/ou traduções para o português de títulos europeus”.

De todo modo, foram essas adaptações/traduções, ainda que superficiais, pois retratavam aspectos de uma cultura distante, que introduziram a Literatura Infantojuvenil na vida das crianças e jovens brasileiros. Já nas últimas décadas do século XIX começa a nascer uma preocupação com a linguagem das obras que chegavam às crianças, notavam-se já as diferenças do “português lusitano” e do “português brasileiro” e a necessidade de formar uma identidade nacional própria.

É nesse período que surgem algumas das primeiras obras “abrasileiradas”, a saber, reuniões de contos e fábulas que circulavam na Europa: **Contos da Carochinha** (1894), **Histórias do Arco da Velha**, **Histórias de avozinha** (1896), **Histórias da baratinha** (1896), **Os meus brinquedos** (s.d.), **Teatro infantil** (1897) e **O álbum das crianças** (1897). Deve-se atentar que essas adaptações, apesar de apresentarem uma preocupação com o destinatário infantil, não afastam a superficialidade e o forte teor pedagógico-moralizante que basilar tais histórias (PENTEADO, 2001).

A pesquisadora Paganini Cavéquia (2010) aponta o início do século XX como o momento em que autores como Olavo Bilac (1865-1918), Coelho Neto (1864-1934), Manuel Bonfim (1868-1932) e Tales Andrade (1890-1977) irrompem a situação da Literatura Infantojuvenil no Brasil, publicando livros para atender à demanda das escolas brasileiras. Ainda segundo a autora, é no início do mesmo século, em 1921, que se observa o marco principal dessa literatura no contexto brasileiro: a publicação de **A menina do narizinho arrebitado**, de Monteiro Lobato (1882-1948). A partir dessa obra de Lobato, novos paradigmas emergem dentro da literatura para as crianças e jovens, dentre os quais surgem nomes como José Lins do Rego (1901-1957), Érico Veríssimo (1905-1975), Vicente Guimarães (1906-1981) e Viriato Correia, autor de **Cazuza** (1938), obra que integra o corpus deste estudo.

3 LITERATURA INFANTOJUVENIL E A LITERATURA COMPARADA

A veia deste estudo obriga-nos a pensar a literatura sob duas configurações: uma como objeto de análise (Literatura Infantojuvenil) e outra que sustenta a realização dessa análise (Literatura Comparada). Estabelecer a distinção entre essas duas formas de ocorrência da literatura é essencial para que se possa encontrar também uma maneira de relacioná-las, sem eximir suas particularidades. Julgando que nesses dois conceitos há pouco, ou quase nada, que se possa confundir, essa delimitação é, na verdade, apenas para explicitar como este estudo se insere dentro do método de análise comparatista e que espaço ocupa a Literatura Infantojuvenil dentro da Literatura Comparada.

Posto isso, importa dizer que a Literatura Comparada é uma forma de investigação que vem se expandindo continuamente em virtude dos variados estudos classificados como “estudos literários comparados”. Tânia Franco Carvalhal (2006) explica que esse afrouxamento ocorre porque há estudos que utilizam diferentes metodologias e os objetos de análise são diversificados. Assim, em seu livro **Literatura Comparada** (2006), a autora aponta que:

Paralelamente a um denso bloco de trabalhos que examinam a migração de temas, motivos e mitos nas diversas literaturas, ou buscam referências de fontes e sinais de influências, encontramos outros que comparam obras pertencentes a um mesmo sistema literário ou investigam processos de estruturação das obras. A diversidade desses estudos acentua a complexidade da questão (CARVALHAL, 2006, p. 06).

Quando se fala em “estudos literários comparados”, deve-se compreender que não há uma fórmula pronta que anteceda a análise. É, na verdade, a análise que determina as orientações metodológicas a serem adotadas. É preciso abandonar a ideia de que Literatura Comparada e comparação sejam sinônimas, pois uma não prescinde unicamente da outra. A comparação é “um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano” (CARVALHAL, 2006, p. 07). Já a “‘Literatura Comparada’ derivou de um processo metodológico aplicável às ciências, no qual comparar ou contrastar servia com um meio para confirmar uma hipótese” (NITRINI, 2015, p. 20).

Nesse sentido, a “comparação” para a Literatura Comparada não é uma ação, ou resultado dela, é sim um processo teórico metodológico de investigação, um meio de se alcançar determinados objetivos. Por outro lado, a “comparação”, quer seja método, quer seja

ação, é um recurso que contribui para a generalização ou diferenciação dos elementos, por assim dizer, comparados (CARVALHAL, 2006). Assim:

Pode-se dizer, então, que a literatura comparada **compara** não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe (CARVALHAL, 2006, p.08, grifos do autor).

Dessa forma, este estudo se faz pertencente ao campo de análise comparatista, pois, nele, duas obras infantojuvenis foram colocadas em confronto (comparadas) de modo a se estabelecer pontos de aproximação e distanciamento entre ambas. Anselmo Alós (2014, p. 202.) explicita que “uma das premissas elementares no campo dos estudos sobre a Literatura Infantil é a existência de um *corpus* de ‘clássicos’, isto é, um cânone infantil reiteradamente tomado pela crítica como ‘universal’” (grifos do autor). A delimitação do *corpus* apontado pelo autor é fruto de um processo de comparação, sistematizado ou não, entre obras infantojuvenis, de modo a se reconhecer os atributos que as façam alcançar o *status* de “clássicos”.

De todo modo, a Literatura Comparada deve lançar olhares não só para os clássicos pertencentes ao cânone literário, ela deve ser um campo de discussão amplo, onde se iniciem reflexões sobre obras literárias que ocupem diferentes *status* entre o público leitor. Essa abrangência permite que a posição que tais obras ocupam dentro de sua categoria de produção e leitura seja revista, bem como ajuda a encontrar e estabelecer diferentes categorias de análise. Nesse sentido, deve-se atentar ao que Alós (2014) diz sobre a premissa da existência de um “cânone universal” da Literatura Infantojuvenil:

Subjacente a essa premissa, e em nome da “universalidade” desse cânone, apaga-se o fato de que os autores de literatura infantil são oriundos de distintos espaços geográficos e de diferentes temporalidades históricas. Apaga-se também o fato de que, muitas vezes, os textos tomados como “clássicos” e “universais”, justamente por terem sido produzidos em diferentes contextos e em diferentes línguas, são extensivamente traduzidos e adaptados, fazendo com que, muitas vezes, um mesmo livro, ao circular por diferentes espaços geográficos, seja radicalmente diferente de si mesmo, em função das modificações e adaptações feitas sobre a materialidade do texto, por diferentes tradutores, nos processos de transferência de uma língua/cultura para outra (ALÓS, 2014, p. 202).

Essas particularidades apresentadas pelo autor são percebidas, principalmente, na Literatura Infantojuvenil brasileira, pois como já mencionado, ela é primeiramente fruto de importações (traduções, adaptações). Logo, estudos como este, que investiga duas obras de

países distintos (França e Brasil), são fundamentais para o reconhecimento dessas diferenças que decorrem, a bem da verdade, não da matéria das obras infantis, mas da forma como ela se apresenta através de diferentes autores, em lugares, tempos e línguas diferentes.

3.1 A criança personagem: ponto de cruzamento entre as obras infantojuvenis

“Nada vive isolado, todo mundo empresta a todo mundo: este grande esforço de simpatias é universal e constante”⁴.

A epígrafe acima é a tradução de um dos princípios básicos, formulados por Philarète Chasles, em 1835, do que se compreendia como uma "história literária comparada" (CARVALHAL, 2006). Tal princípio evidencia uma espécie de relação inevitável entre uma obra e outra e serve como justificativa para a realização dos estudos comparatistas, na medida em que revela a possibilidade de cruzamento entre diferentes obras, um elo comum. Pensa-se, pois, a respeito da Literatura Infantojuvenil: qual seria o elemento que demarca o cruzamento entre as variadas obras desse gênero? A resposta é quase óbvia: a criança. Ainda que ela se apresente de maneiras distintas, em ambientes, tempos e culturas diferentes.

Deve-se levar em conta, porém, que a criança que aparece nessas obras é produto de um meio, de uma civilização, de uma forma de pensamento, da necessidade de criação de um autor específico, em um contexto específico. É nesse sentido que Alós (2014, p. 202) diz que “a Literatura Infantil⁵ define-se não no nível da textualidade, mas em função dos atores sociais envolvidos na sua produção e recepção, assim como por seu leitor implícito: um livro infantil é escrito por adultos e destinado a crianças”.

Partindo desse ponto, a relação “produtor-receptor”, a qual Alós (2014) afirma ser assimétrica, é crucial para a investigação das finalidades das obras infantojuvenis. Isso porque “as relações crianças-adultos regem-se por mitos que têm uma verdadeira função de regulação crítica” (JEAN PERROT⁶, 2004, p. 341 apud ALÓS, 2014, p. 202). Essa premissa, aliada à existência de um “leitor implícito”, nos faz pensar que os autores de obras infantojuvenis realizam um duplo processo de criação: uma criança-personagem que figura uma criança-leitora.

⁴ Transcrito de BRUNEL, P.; PICHOS, E; ROUSSEAU, A. M. Qu'est-ce que la littérature comparée? Paris, Armand Colin, 1983. p. 19.

⁵ Ao longo deste trabalho os termos infantil e infantojuvenil estão ambos sendo utilizados como qualitativos que fazem referência à etapa da vida anterior à fase adulta, porém, sem desconsiderar a distinção entre Literatura infantil e Literatura Infantojuvenil.

⁶ PERROT, Jean. A literatura infantil e juvenil. In: BRUNEL, Pierre; CHEVREL, Yves. **Compêndio de literatura comparada**. Trad. Maria do Rosário Monteiro. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 2004, p. 325-348.

Como a Literatura Infantojuvenil é comumente escrita por adultos, mas consumida geralmente por crianças, deve-se considerar que a criança que figura nos livros é pensada para atender a determinadas expectativas (criança modelo). Tais expectativas nascem da imagem de um possível leitor infantil, que foi projetada pelo próprio autor (adulto) durante seu processo de escrita.

Importa, pois, situar os estudos que se ocupam da Literatura Infantil, de modo a facilitar o reconhecimento dela como objeto de estudo da Literatura comparada. Assim, Alós (2014), em trabalho intitulado **Percursos de Investigação Literária: o lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada**, apresenta uma sistematização desses estudos através de nove possibilidades de abordagem teorizadas pelo escritor Emer O’Sullivan, em **Comparative children’s literature**⁷ (2005):

1) teoria geral da literatura infantil; 2) estudos de contato e transferência (herdeiros da antiga metodologia comparatista de estudo de fontes e influências); 3) poética comparada aplicada à literatura infantil (herdeira da tematologia); 4) estudos de intertextualidade; 5) estudos de intermedialidade (que se preocupa com o modo através do qual os livros infantis migram para outros suportes, como os quadrinhos, a animação e o cinema); 6) imagologia; 7) estudos comparativos de gêneros literários (derivados da tematologia); 8) historiografia da literatura infantil; e, finalmente, 9) historiografia comparada dos estudos de literatura infantil (ALÓS, 2014, p. 203).

Essa sistematização, ainda que apresente importantes direcionamentos, será utilizada apenas como ilustração, respeitando-se o foco deste trabalho, que é a criança na Literatura Infantojuvenil. Porém, nada impede que busquemos relacioná-lo a uma das possibilidades elencadas por Emer O’Sullivan, entendendo que elas não esgotam as possibilidades de investigação da Literatura Infantil.

Assim, sem negar a possibilidade de pertencer a outras, inseriremos nosso estudo na primeira categoria proposta por Emer O’Sullivan, que se ocupa de “teorizações e especulações mais amplas, tentando definir, por exemplo, o que é e o que caracteriza a literatura infantil, tentando delimitar categorias de análise e formalizações teóricas mais amplas que possam dar conta dos fenômenos que o campo tenta investigar” (ALÓS, 2014, p. 203). Sendo assim, a relação “produtor-receptor”, a configuração do personagem infantil e as lógicas que regem a produção da Literatura Infantojuvenil (literária e educacional) são elementos essenciais para a caracterização dela, e como tais, permitem inserir este estudo nessa categoria de investigação.

⁷ O’Sullivan, E. **Comparative children’s literature**. 1ª ed. Routledge, 2005.

4 A LITERATURA INFANTOJUVENIL ENTRE A PEDAGOGIA E A ARTE

A Literatura Infantojuvenil esteve sempre acompanhada das transformações sociais, mudanças de valores e concepções de mundo. Esse dado permite inserir o gênero em dois paradigmas: um tradicional e um emergente (GREGORIN FILHO, 2011). A proposição do autor aplica-se ao contexto brasileiro, mas sem intenção de incorrer em equívocos, tomemo-la em nível macro, considerando que a Literatura Infantojuvenil brasileira, de modo geral, é fruto de importações (SANTOS; POSSAMAI; PASQUALINI, 2013).

Entende-se, portanto, que tais paradigmas se diferenciam, sobretudo, pela finalidade e matéria das obras de literatura infantil. No paradigma tradicional, a voz da criança era quase inexistente dentro das narrativas. A existência de uma moral dogmática, transmitida pela autoridade e visão de mundo do adulto, corporificava uma literatura de caráter pedagógico, de linguagem mimética e distanciada da criança. Por outro lado, no paradigma emergente, as produções voltaram-se mais para o caráter artístico da literatura, no qual a autoridade adulta foi sendo desconstruída e a voz da criança passou a ser ouvida. Diferente do tradicional, no paradigma emergente a criança aparece como um ser em formação, com comportamentos próprios e não como um “adulto em miniatura” (GREGORIN FILHO, 2011). Nas palavras de Rebeca Bolite (2007, p. 12):

A literatura infantil surge como meio de controle e manipulação das crianças, servindo à escola (à pedagogia, no caso). Seu caráter utilitário-pedagógico [...] faz com que ela careça de status artístico e valor estético. Adiciona-se a isto o fato de que, embora produzida para e consumida por crianças, a reflexão sobre o produto é do adulto, que, de acordo com os seus interesses, o analisa.

A autora reforça o caráter instrucional e formador da Literatura Infantojuvenil, que busca, na sua origem, transformar a criança na peça ideal do “jogo social”. Sobre isso, Isabel Coelho (2018) explica que o principal artifício utilizado para tal fim são as metáforas do universo fantástico, acrescenta-se também a presença do personagem-exemplo, que se sobressai por suas virtudes e conduta moral inabalável. Paralelamente, Alós (2014, p. 204) esclarece que a Literatura Infantil “está assentada sobre duas lógicas distintas: a do sistema literário e a do sistema educacional. A questão educacional e pedagógica está intimamente ligada ao que se entende por função social da literatura infantil” e subjaz à compreensão da ideia de infância em diferentes períodos históricos e em diferentes culturas.

Regina Zilberman, em **A Literatura Infantil na Escola** (2005), lança duras críticas sobre o caráter pedagógico da Literatura Infantil e juvenil, defendendo-a como uma

forma de desenvolvimento do imaginário do jovem e da criança que deve prezar pelas propriedades de uma obra literária. A autora aponta um empobrecimento das obras infantojuvenis, transformadas pela escola em ferramentas disciplinares, formadoras de conduta e transmissoras de valores, suprimindo sua plurissignificação, as formas de exploração do imaginário e desconsiderando o embate entre a percepção de mundo da criança e do adulto:

[...] é a linguagem narrativa que acaba por organizar a percepção infantil do mundo, às vezes negado à criança pela escola ou pela família. Por isso, o texto precisa ser coerente e verossímil, sem o que não coincidirá com as expectativas do leitor. Cabe-lhe, pois, ser literatura, e não mais pedagogia. Nessa medida, pode-se dizer que o sucesso do livro dependerá de sua orientação para o receptor, desde que em termos literários e artísticos, jamais educativos, comprovando a correspondência simétrica nos dois movimentos que conduzem à justificativa da existência do livro para a infância: da produção para a recepção, da pedagogia para a literatura (ZILBERMAN, 2005, p. 57).

Essa discussão sobre a “função social” da Literatura Infantil é também a que se pretendeu neste trabalho e está diretamente ligada à criança como personagem das histórias infantis, pois é exatamente esse aspecto que mantém a uniformidade das obras literárias infantis, e, quando não, delimita suas fronteiras, sejam elas locais, temporais ou culturais. O estudo da Literatura Infantojuvenil (e/ou Literatura Infantil) numa perspectiva comparativista é importante e necessário, pois possibilita “a compreensão das diferenças e dos pontos comuns nas condições históricas, sociais e econômicas dos diferentes contextos nacionais nos quais ela se desenvolveu” (ALÓS, 2014, p. 211).

4.1 A criança na Literatura Infantojuvenil do século XVIII ao XX

Como já mencionado, a Literatura Infantojuvenil é atravessada por uma intenção pedagógica que se manifesta de maneiras distintas, implícita ou explicitamente. Tal aspecto está relacionado às condições de surgimento dessa literatura, que buscou na sua origem instruir o comportamento das crianças, exaltando sentimentos de respeito, fraternidade, amizade, patriotismo, etc. Bolite (2017) alerta que essa característica da Literatura Infantojuvenil perdura até os dias atuais, “porém, em algumas épocas, como no século XVIII, a porção instrutiva das histórias infantojuvenis tornou-se objetivo principal das narrativas, em detrimento da construção literária propriamente dita” (COELHO, 2018, p. 27).

A ruptura desses moldes começa a ser percebida no final do século XVIII e início do século XIX, quando “o atendimento às crianças foi sofrendo mudanças significativas. Já no

início do século XX, a criança, de um “adulto em miniatura” passou a ser vista como um ser histórico e social, que pensa, age e interage com o mundo, construindo e reconstruindo seus conhecimentos” (JESUS; MENEGATTI, 2015, p. 06). Coelho (2018), no entanto, alerta que embora no século XVIII, período da Revolução Francesa, a criança fosse inserida como personagem das histórias infantojuvenis, os livros que o faziam, não davam a ela papéis de destaque, tampouco a infância se constituía em tema.

O “protagonismo infantil” dentro das narrativas, de acordo com Coelho (2018), começa no século XIX, tendo como primeiros nomes dentro desses moldes Victor Hugo (1802-1885) com **Os Miseráveis** (1862) e Charles Dickens (1812-1879), com **Oliver Twist** (1838). Seriam esses os primeiros a darem à criança (jovem) contornos mais realistas, representando-a em condições marginalizadas, no convívio com a miséria, o abandono, sob a indiferença da sociedade.

Nesse contexto, começa a aparecer no século XIX personagens infantis que fogem ao idealismo do adulto e assumem papel mais ativo. Destarte, segundo Coelho (2018, p. 27), “a percepção de que a criança e o jovem são seres autônomos e a infância é uma fase preciosa da vida deslocou as narrativas dos castelos encantados para as ruas sujas das grandes cidades. [...] distanciando-a[s] da estrutura do conto e aproximando-a[s] da forma do romance”

Na mesma linha de pensamento, Cunha (2014) indica que a inserção do personagem infantil nas histórias fez a tematização da infância ocorrer sob duas perspectivas: de um lado, relação entre a criança e a fantasia e, de outro, implicações do seu relacionamento com o mundo adulto. Nesse sentido, a literatura passou a espelhar o leitor infantojuvenil, dentro do universo ficcional. Cumpre, entretanto, esclarecer que, tendo a Literatura Infantojuvenil surgido associada à pedagogia, “em maior ou menor grau, irão caminhar juntos, na narrativa, aspectos de caráter formador, ou seja, de transmissão de valores, e aspectos estéticos – que se tornam evidentes pelo emprego de recursos literários por parte do escritor (CUNHA, 2014, p. 75)”.

Com isso, na próxima sessão, damos início à análise de **Cazuza** e de **O Pequeno Príncipe**, buscando reconhecer nas duas obras os traços característicos da Literatura Infantojuvenil e compreender como elas se aproximam ou se distanciam no tratamento da infância e na construção da personagem infantil. Paralelamente, apontaremos a forma como as duas narrativas abordam a relações da criança com o adulto e com o universo fantástico da imaginação.

5 CAZUZA, DE VIRIATO CORRÊA, E O PEQUENO PRÍNCIPE, DE SAINT-EXUPÉRY, MODOS DE FIGURAR A CONDOTA INFANTOJUVENIL

5.1 Cazuzza e as lições da escola para a sociedade

Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria para a escola. Mas eu devia ser muito pequeno. Tão pequenino que não pronunciava direito as palavras e ainda chupava o dedo e vestia roupinhas de menina. Não foram meus pais que me meteram os livros na mão. Fui eu próprio. (CORRÊA, 2004, p. 14).

É assim que o menino Cazuzza introduz sua aventura pelo universo escolar e revela para todos os jovens e crianças as vivências da infância no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX. **Cazuzza**, o livro homônimo do escritor e jornalista brasileiro Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho, foi publicado pela primeira vez em 1938 e desde então vem ocupando as estantes de diversos lares e escolas, como um dos romances de formação⁸ mais conhecidos no Brasil.

A obra, narrada em primeira pessoa, se constitui como um romance autobiográfico infantil, em que a personagem protagonista Cazuzza, apresenta ao leitor os costumes, as formas de organização sócio-políticas, as paisagens e as formas de desenvolvimento da educação no ambiente urbano e rural do Maranhão do século XIX. As ações da narrativa obedecem a uma ordem cronológica, demarcada pela própria trajetória do protagonista, que, durante a história, passa por três escolas diferentes (uma no interior de Pirapemas, uma na vila de Coroatá e uma na capital São Luís), sendo que a sua passagem pela última coincide com o período de sua adolescência.

A obra é organizada em três momentos, demarcados pela estadia do protagonista, e cada novo cenário conta com a presença de personagens distintos, cada um representando diferentes aspectos da sociedade maranhense na época. No primeiro, onde Cazuzza narra os desafios da vida interiorana em Pirapemas, o quadro de personagens é composto por: Chico Lopes, o Velho Mirigido, Jorge Carreiro, Pinguinho, Vovó Candinha, Tia Mariquinhas, o Pata-choca, Lourenço e o velho João Ricardo. Nesse cenário, observamos um conjunto familiar que não se resume às relações entre pais e filhos, mas envolve tios, avós, e outros.

No segundo momento, conhecemos uma vila da cidade de Coroatá e um novo conjunto de personagens, dos quais se destacam: Dona Jonoca, Dona Nenén, Lélé Ramão,

⁸ Esse tipo de romance conduz o leitor a descobrir o que leva uma pessoa a ser o que é, geralmente acompanhando a vida do protagonista durante anos, desde a infância até a adolescência.

Zezinho, Padre Zacarias, Custódio, o velho Honorato e o Palhaço Estringuilino. Nesse período, Cazuzza narra suas experiências de convívio na escola da vila e dá suas impressões sobre a religião, sobre o patriotismo e sobre as relações hierárquicas observados no texto. No terceiro momento, o protagonista vai para a cidade de São Luís, onde experimenta modos de vida mais modernos e começa a consolidar sua consciência de cidadão comprometido com o desenvolvimento da sociedade.

O autor, Viriato Corrêa, nascido em Pirapemas, no Maranhão, em 23 de janeiro de 1884 e falecido em 10 de abril de 1967, no Rio de Janeiro, além de livros, também escreveu crônicas históricas, como **Histórias de Nossa História** (1921), **Brasil dos Meus Avós** (1927) e **O País do Pau de Tinta** (1939), que o tornaram muito conhecido entre os escritores brasileiros⁹.

Entre os livros infantojuvenis que deram visibilidade ao escritor, encontram-se **História do Brasil Para Crianças** (1934), **Cazuza** (1938) e **A Macacada** (1948). Desses, **Cazuza** foi o que teve maior recepção pelo público, tornando-se um clássico da Literatura Infantojuvenil e o livro mais conhecido do autor. Em tom didático-moralizante, **Cazuza** dá a conhecer o dia a dia das escolas primárias entre o final do século XIX e início do XX, ao mesmo tempo em que expõe as diferenças entre a vida interiorana e urbana do estado do Maranhão.

História verdadeira de um menino de escola foi o título pensado por Viriato inicialmente, mas a extensão, como o próprio autor afirma no livro, fê-lo optar por **Cazuza**. O primeiro título faria jus à hegemonia da escola na narrativa e expõe um aspecto que, segundo Oriá Fernandes (2007), atravessa toda a obra do escritor brasileiro, o saber histórico. Em seu artigo sobre a relação de Viriato Corrêa e a educação histórica escolar, Oriá Fernandes afirma que, com intento ou não, Viriato Corrêa contribuiu para a construção desse saber no âmbito educacional e resume a concepção de história que permeia a obra do autor em cinco características:

1. *A História como mestra da vida*, fonte de infinitas lições para as novas gerações [...];
 2. *A História como narrativa oral, em que se destaca a figura do ancestral (o vovô)*, que conta histórias às crianças e que dela participou [...];
 3. *A História como relato dos fatos importantes dignos de registro à posteridade*, mas também de fatos pitorescos que foram esquecidos pelos historiadores [...];
 4. *A História possui um caráter formativo*, ao fornecer elementos que servem para a construção de valores morais e cívicos [...];
 5. *A História que deveria ser ensinada às crianças* [...]
- (FERNANDES, 2007, p. 06, grifos nossos).

⁹ Dados bibliográficos encontrados na orelha da edição 42ª de Cazuzza:

É nessa perspectiva formadora que muitos estudiosos inserem a narrativa de *Cazuza*, o menino que desvenda o universo escolar. O livro seria uma espécie de documento histórico que relata o processo de formação da sociedade entre o final do século XIX e início do século XX (CABRAL; PROENÇA, 2019). O relato da infância ligada à história e à educação não é primado de Viriato Corrêa, porém, Ana Penteadó (2001, p.42) defende que “o desejo de frequentar a escola, acalentado pelo menino com uma alegria ansiosa” é o traço distintivo entre **Cazuza** e outros romances nacionais considerados escolares, como o **Ateneu** (1888), de Raul Pompéia, **Doidinho** (1993), de José Lins do Rêgo e **Infância** (1945), de Graciliano Ramos. Nesses romances, o início da vida escolar é motivo de angústia e preocupação para as crianças, não de regozijo como em **Cazuza**:

Naquele dia tudo se juntava para me dar contentamento ao coração. [...] E, mal me acabaram de vestir, pus-me a passear pela calçada de minha casa, cheio de mim, como um pavãozinho que expõe suas penas bonitas. [...] O Chiquinho e o Vavá combinaram de passar pela minha porta para irmos juntos à casa do Maneco. Mas era tanta a minha ansiedade de chegar à escola, que eu é que os fui buscar. E fiz tudo isso correndo, o coração aos pulos, numa alegria tão risonha [...] (CORRÊA, 2004, p. 31).

Destarte, considerando as circunstâncias de inserção Literatura Infantojuvenil no Brasil, é facilmente aceitável a possibilidade de que Viriato Corrêa tenha buscado inspirações fora do país. É nesse viés, que, ao citar **Cuore** (1886), de Edmundo de Amicis, como “obra prima da literatura didática” e como uma das representações mais agudas do caráter didático-moralizante da Literatura Infantojuvenil, Gregorin Filho (2011) compara-o a **Cazuza**, defendendo que ambos seguem estilo didático-moralista semelhante.

Nesse sentido, **Cazuza** ligar-se-ia a **Cuore** “pela ênfase dada no respeito às instituições, pela defesa da educação como meio ideal para o progresso do homem e pela preocupação de confrontar a vida rural interiorana com a vida urbana” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 15). Contudo, não se pode ignorar que **Cazuza** (1938) foi um dos livros que deu margem a uma Literatura Infantojuvenil mais alicerçada na realidade, com linguagem mais acessível, revelando, por meio de experiências ingênuas, como as ações individuais são orientadas pelas relações e idealismo humanitários (RESENDE, 1987).

Francisco Mota (2012, p. 02) considera que “o processo de produção de uma literatura voltada às crianças, em certa medida, acompanha a construção social da ideia de infância, podendo ser vista como um dos elementos produtores dessa imagem”. Acrescente-se ainda que o livro de Viriato Corrêa começa a circular no Brasil na mesma década em que o

Manifesto dos Pioneiros da Educação¹⁰ (1932), assinado por figuras como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, dá força ao movimento Escola Nova, que teve seu início nas primeiras décadas do século XX. Tal movimento promulgava a ideia de uma educação transformadora e ansiava por novos contornos para a escola e por um ensino pautado na autonomia da criança (CABRAL; PROENÇA, 2019).

Dessa maneira, a criança figurada em **Cazuza** está no limiar de contradições, de ideias e ideais que se chocam e promovem discussões mais edificantes quanto mais contribuía para a construção do “cidadão ideal¹¹” para a sociedade do século XX. Durante a narrativa é possível reconhecer discursos contrastantes que se ligam principalmente à concepção de criança, à modernização e aos preceitos que envolviam a educação escolar. É nesse sentido, que a escritora e pesquisadora Vania Maria Resende atesta que:

A consciência de Viriato Corrêa surge no seu texto prenhe de contradições que fazem chocar dois aspectos fundamentais, que provavelmente atestem a formação do autor, enraizada em valores tradicionalistas e em princípios morais rígidos em conflito com o despontar de novos valores, em consonância crítica com o mundo moderno. Esse conflito é subjacente à obra, alternando, como matéria da narração, a realidade lúdica das crianças no seu desfrutar gostoso da infância livre, apta a descobertas e vivências espontâneas, e traquinagens e a experiências despojadas de seriedade, em oposição à rigidez da vida adulta (RESENDE, 1987, p. 33).

Compreende-se no livro o conflito entre duas realidades: por um lado, as traquinagens da personagem Cazuza e de seus amigos revelam uma infância despojada, livre de responsabilidades e de preocupações, observemos: “o Ninico da Totonha havia combinado o passeio à lagoa para depois do almoço, quando a povoação estivesse ferrada no sono. Iriam também conosco o Juquinha, o Maneco, O Quincas e a Chiquitita” (CORRÊA, 2004, p. 61); mas por outro lado, a escrita de Viriato Corrêa parece compromissada com a formação de cidadãos cívicos, com a transmissão de valores éticos, morais e religiosos. É bem verdade que o livro serve bem aos interesses das instituições que se ocupam de educar as crianças, pois, mesmo as traquinagens de criança oferecem algum tipo de ensinamento ou lição moralista. Veja-se o desfecho que teve a ida de Cazuza e seus amigos à lagoa:

Ainda vimos a mimosa toda enrolada pela sucuriçu, o pescoço torcido, os olhos esbugalhados, a língua de fora, berrando tragicamente. Cheguei em casa desconfiado e inquieto. Havia desobedecido meus pais, indo à lagoa ocultamente. Doía-me a

¹⁰ Escrito durante o governo de Getúlio Vargas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação propunha ideias para um reforma do sistema educacional brasileiro e criticava o empirismo dos modelos educacionais vigentes na década de 1930.

¹¹ O cidadão ideal para a sociedade do século XIX era aquele disposto a se sacrificar pela pátria e que contribuísse para o desenvolvimento da sociedade e manutenção das formas de organização social.

consciência. O quadro da sucuriçu cada vez mais se agravava na minha memória. No dia seguinte, acordei ardendo em febre (CORRÊA, 2004, p. 63).

A imbricação de fábulas e apólogos ao texto de Viriato Corrêa, aliada à figura sisuda do professor que as conta é outro recurso que não esconde o intento moralizante da narrativa. Tais textos são utilizados com tal propósito edificante que dispensam a intervenção do narrador, apenas a voz dos professores durante a aula, como um rei que fala aos súditos, a figura inaudita de quem dita o certo e o errado, expõe a didática que circunda os textos (RESENDE, 1987).

Não há, ao que se percebe, pretensão de que tais textos se unifiquem à narrativa de Cazuza, parece mais que eles se transformam em um momento de pausa. Interrompe-se a narrativa, e tudo mais é aprendido, como o momento em que a mãe chama a atenção do filho para algo de errado. E como quem não queria nada, após um evento que revelava valores controversos, o professor começava: “era uma vez...”. Ao final, a sanção para a má conduta, ou a recompensa para a boa.

Diferente eram as histórias contadas pela personagem Vovó Candinha, a “contadeira de histórias”. Assim confessa o narrador: “não havia, realmente, mulher que tivesse maior prestígio para as crianças de minha idade [...] É que ninguém no mundo contava melhor histórias de fadas do que ela” (CORRÊA, 2004, p. 27). Enquanto as histórias dos professores apenas ofereciam lições, as da Vovó Candinha, apesar disso, alimentavam a imaginação e a fantasia, e, depois de as ouvirem, os meninos dormiam “uns encostados nos outros, a sonhar com os palácios do fundo do mar, com as fadas e as princesas maravilhosas” (CORRÊA, 2004, p. 29).

O próprio título, ou antes, os esclarecimentos do autor para a escolha dele, assinalam um paralelismo entre a infância e consciência adulta, revelando a imagem de uma “criança alegre, traquinas e estouvada”, mas compromissada com a vida adulta. **Cazuza** era “mais curto”, “profundamente infantil” e “profundamente brasileiro”. A pesquisadora Nelly Novaes Coelho (1984) diz que o livro de Viriato Corrêa reflete os ideais do Brasil na década de 30, e, portanto, está compromissado com o nacionalismo, “com a formação de uma conduta ‘moral e cívica’ das crianças, desvelando, aos olhos infantis, um Brasil que precisava ser construído como nação” (PENTEADO, 2002, p. 43). É inequívoco afirmar que em **Cazuza** nada esconde ou foge ao teor moralizante da obra e tudo se converte em ensinamento, pois:

Apesar de contar com interessantes elementos mágicos, o texto cedeu às intenções didáticas, não fugindo, assim, da conveniência de levar a criança a se ajustar a modelos adultos direcionados a moldar o comportamento infantil com o prejuízo do momento presente da infância predisposta a uma fantasia, que é sufocada a cada ato de severidade e repressão (RESENDE, 1987, p. 34-35).

Em virtude desse entrelaçamento entre a infância e a fase adulta, entre o compromisso com a arte e com a formação moral e cívica, a obra de Viriato Corrêa pouco se distancia de outros textos infantojuvenis do século anterior à sua publicação. A narrativa expõe uma ideia de infância e de criança que corresponde aos interesses de uma sociedade que se via frente a um processo de modernização e lutava pela formação de uma identidade nacional, necessitando por tanto de futuros cidadãos comprometidos com o processo civilizatório.

Tal processo é representado no livro pela trajetória de moradia da personagem Cazuzá: de um povoado no interior de Pirapemas, com poucas e humildes casas, a personagem se muda para uma vila, em Coroatá, onde já se observam modos de vida mais modernos, inclusive a escola. Da vila, Cazuzá vai para a capital do Maranhão. No início do capítulo “A Cidade”, assim diz o narrador personagem: “o progresso tornou a vida tão mais veloz que as crianças da atualidade não têm mais meninice. [...] Eu, que vinha da roça e que quase nada tinha visto, estava com a alma preparada para todas as emoções. São Luís, aos meus olhos, era o esplendor das cidades” (CORRÊA, 2004, p. 160). Cumpre observar que, ao relatar a perda da meninice por conta do progresso, Cazuzá não expressa aversão, ao contrário, parece mostrar-se condescendente, como quem se refere a um processo natural e necessário.

Nesse cenário, a criança figurada na obra é moldada aos interesses das instituições sociais que regem sua trajetória até a vida adulta: a sociedade, a escola, a família e a religião. É a criança obediente, respeitosa, generosa, piedosa, tolerante, virtudes enobrecedoras que devem existir em todo ser humano. Quando surge, na narrativa, comportamentos que envolvam a soberba, a mentira, o desrespeito e tudo quanto mais seja motivo de repúdio, eles são prontamente censurados. Tal censura, entre outras formas, manifesta-se na figura do Velho Mirigido: “era um pretalhão cumprido, magro, cabeludo, tão velho que já vivia curvado para frente, em forma de arco. [...] O Mirigido enchia-nos a cabeça de pavor e o sono de pesadelos. Mais de uma vez acordei, aos gritos, sonhando que ele me estava roendo a canela” (CORRÊA, 2004, p. 22).

Todas essas questões, segundo Ana Penteado (2002, p.43), “são entremeadas de higiene e saúde, com a exaltação do amor à família, como célula a ser mantida, pois é no seu

ceio que se enceta a formação do cidadão, que será posteriormente lapidado pela escola”. Não obstante, na narrativa acompanha-se a trajetória escolar do protagonista narrador, Cazuzza, cujo intento, desde o início, era ganhar as “calcinhas de menino”.

Cazuzza é o que Regina Zilberman (1985) aponta na Literatura Infantojuvenil como um “adulto em miniatura”, que é lapidado durante seu processo de escolarização, adquirindo experiências em todos os espaços por onde circula até se tornar um “homenzinho”. Esse, inclusive, é o título do último capítulo do livro, onde Cazuzza, tendo concluído seu processo de escolarização, não é mais dado como criança: “este é o Cazuzza. Ele não é mais criança, é um homenzinho” (CORRÊA, 2004, p. 229). Essa transição de criança para homenzinho é iniciada com a partida de Cazuzza para a cidade, quando, no circo, ele dá por falta das atrações que encantam todas as crianças:

- E os trapézios? Perguntei a titio Eugênio, que estava ao meu lado. - Que Trapézios? Disse ele. - Os trapézios para os artistas trabalharem. Ele sorriu. - Não há trapézios. - E cavalos? Indaguei. - Também não há. - Não há cavalos! – exclamei espantado. E isso presta? - Presta, sim! Você vai gostar (CORRÊA, 2004, p. 162).

E durante todo o espetáculo Cazuzza se perguntava pelo palhaço: “e o palhaço, não vem?”. Era a infância de Cazuzza que escapava tal qual o palhaço, que veio sem que ele o visse, e não voltaria mais: “o palhaço? - perguntei imediatamente, esfregando os olhos. – Acabou de sair neste instantinho – disse meu tio Eugênio. Aquilo para mim foi pior que uma punhalada. – E não volta mais? – perguntei. – Não” (CORRÊA, 2004, p. 164). O palhaço já não servia para um “homenzinho”, moldado e pronto para a sociedade.

5.2 O “princezinho” e o “grande mundo dos adultos”

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 72).

“É uma coisa muito esquecida - disse a raposa. Significa ‘criar laços...’” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 65), assim explica a raposa ao pequeno príncipe sobre o ato de cativar. A frase em epígrafe concentra uma das ideias principais do livro de Saint-Exupéry, a afetividade. **The Little Prince**, no Brasil, **O Pequeno Príncipe**, foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1943, pelo ilustrador, piloto e escritor francês Antoine-Jean-Baptiste-Marie-Roger Foscolombe de Saint-Exupéry (1900-1944), um ano antes de sua morte em 1944. A narrativa do “princezinho” que desvela o mundo sob o olhar ingênuo de uma

criança se tornou um clássico da Literatura Infantojuvenil, lida por todas as faixas etárias e chegando a ser considerado um dos livros mais vendidos do mundo.

O livro de Saint-Exupéry é tomado nos estudos literários como uma obra atemporal, visto que não há no seu enredo definição temporal para os fatos narrados. Mas, considerando sua data de publicação, como outros autores, relacionamo-la ao século XX. É o narrador-personagem, na figura do aviador, que nos entrega a narrativa do pequeno príncipe que deixa seu pequeno planeta, o Asteróid-B612, para viajar pelo mundo. Diferente de **Cazuza, O Pequeno Príncipe**, comporta personagens mais alegóricos, como é o caso da Raposa, da Rosa e da Cobra, que revelam o lado fantasioso da obra. Também há outros personagens mais reais, que demonstram o formalismo e as futilidades da vida adulta: como o beerrão, o geógrafo, o homem de negócios, o rei, o vaidoso, o acendedor de lampiões.

Embora a história siga uma linearidade cronológica de acontecimentos, os espaços onde esses acontecimentos se desenvolvem são fragmentados e efêmeros, pois o protagonista (o Pequeno Príncipe) visita muitos locais, dos quais vai abstraindo informações sobre as lógicas que regem o mundo adulto, conhecendo diferentes personalidades e a si mesmo. De todo modo, a narrativa gira em torno do encontro do Aviador (narrador-personagem) com o príncipe, de onde nasce uma amizade alicerçada na imaginação e na sensibilidade.

Filho do Visconde Jean de Saint-Exupéry e de Dona Marie, o autor de **O Pequeno Príncipe**, Saint-Exupéry, nasceu na França, mais precisamente na cidade de Lyon, sul do país, em 29 de junho de 1900 (MULLER; LIMA, 2017). Entre as principais obras do autor, além da já citada, encontram-se: **Voo Noturno** (1931), **Terra dos Homens** (1939), **Piloto de Guerra** (1942), **Cidadela** (1948) e **Escritos de Guerra** (1984). Sobre Antoine de Saint-Exupéry podemos compreender que:

[...] o autor de histórias fantasiosas amava o seu país onde exercia a profissão de aviador, prestando serviços à guerra, e não se calou diante da catástrofe humana, por isso, sua obra carrega fortes indícios de seu **posicionamento crítico contra o mundo frívolo dos adultos**, e a valorização das coisas materiais em detrimento ao comportamento espiritual e humanitário. (SILVA, 2017, p. 09, grifos nossos).

Silva (2017) diz também que toda expressão literária se realiza dentro de um contexto e que o autor, ao exteriorizar o pensamento, termina por se deixar influenciar por ele, revelando fatos de uma determinada época, embora sem esgotar as possibilidades da obra literária. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender o contexto em que fora produzido/publicado o livro **O Pequeno Príncipe**.

A saber, a obra, considerada a mais conhecida do autor, fora publicada durante o seu exílio Estados Unidos, em um dos períodos de maior conflagração da humanidade, a Segunda Guerra mundial, na qual Saint-Exupéry serviu como piloto (MUNHOZ, 2014). Posto isso, Silva (2017) diz que em **O Pequeno Príncipe** o autor serve-se de uma linguagem metafórica, repleta de alegorias e sensibilidade, revelando o mundo fantástico e a engenhosidade próprios da infância, ao mesmo tempo em que critica os fundamentos existencialistas do século XX e o individualismo, fruto dos novos valores pós-guerra. Sobre isso, deve-se pontuar que:

Muitos estranham o fato de *Le Petit Prince* (SAINT-EXUPÉRY, 1999) ter sido escrito durante a guerra, fugindo um pouco do estilo empregado até então pelo autor, pois a estrutura da obra assemelha-se a um conto de fadas, embora seja difícil estabelecer uma classificação acerca desse livro. [...] *Le Petit Prince* foi julgado como incongruente e sua recepção foi um pouco menos entusiasta que seus outros livros de sucesso nos EUA, justamente pelo fato de ter sido interpretado apenas como um conto para crianças (MUNHOZ, 2014, p. 85).

Julga-se, pois, que é nessa estrutura explicitada pelo autor que reside a natureza da Literatura Infantojuvenil, no “falar das coisas tortuosas”, sem, contudo, fugir à pureza do olhar inocente da criança. Ainda assim, Patrícia Munhoz (2014) explica que a guerra exerce forte influência na produção literária de Saint-Exupéry, e que a presença da figura do aviador em suas obras revela uma relação de sua escrita com a participação que teve no conflito bélico. Ademais, “a questão do gênero não é gratuita ou simplesmente acadêmica, uma vez que interrogar-se sobre o gênero é voltar-se para a natureza profunda de uma obra” (GALEMBERT¹², 2002 apud MUNHOZ, 2014, p. 85).

A obra **O Pequeno Príncipe** se insere na Literatura Infantojuvenil como uma narrativa repleta de simbolismos e alegorias, onde colidem dois universos distintos: o do adulto e o da criança. Logo no início, ao narrar fatos da infância, o narrador em primeira pessoa confessa sua frustração com o mundo adulto:

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor, elas têm sempre necessidade de explicações. [...] As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, sempre e sempre estar explicando (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 08).

¹² GALEMBERT, Laurent de Bodin de. **La grandeur du Petit Prince**, approche générique. Paris: Le Manuscrit, 2002

O narrador de que se fala não é o pequeno príncipe, é o aviador. Autores como Janeffer Desselman (2019), ao investigarem a presença do aviador nas obras de Saint-Exupéry, atestam que é a consciência do autor que se manifesta através dessa figura. Abraçando essa possibilidade, podemos então acreditar que o autor lança mão dos relatos de infância para perpetrar “críticas a superficialidade dos adultos e do seu modo de viver, que lhe parecia destituído de sentido verdadeiro. Ele dá valor ao mundo das crianças, à fantasia e à imaginação” (ZENITH JUNIOR, 2012, p. 01). Não estamos aqui promovendo uma unificação entre autor e narrador, pois essas categorias não se correspondem, e, como afirma Janeffer Desselman (2019, p. 23), no livro “não temos elementos textuais que nos permitam afirmar a identidade do narrador”.

A imagem da serpente engolindo um elefante, que as “pessoas grandes” não puderam compreender, seria, de acordo com Von Franz (2005, p. 24), “uma imagem do inconsciente, que sufoca a vida e impede o desenvolvimento do ser humano”. O elefante devorado simboliza o fracasso do adulto em tentar chegar a um estado de realização pessoal. Esse fracasso se inicia com o abandono da infância:

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a me interessar de preferência pela geografia, pela história, pelo cálculo e pela gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma magnífica carreira de pintor. [...] Assim, durante a minha vida, fiz vários contatos com pessoas sérias. Vivi muito entre as pessoas grandes. Eu as vi bem de perto. Isso não melhorou muito a minha antiga opinião (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 08).

Embora não se possa reduzi-lo a isto, o texto de Saint-Exupéry pode ser compreendido como uma grande metáfora sobre a perda da criança interior, e, com ela, a perda da sensibilidade para reconhecer as coisas importantes do mundo. Por essa razão, Von Franz (2005, p. 22) sugere que, para o autor de **O Pequeno Príncipe**, a verdadeira vida só se experimenta na infância, quando o coração consegue captar o essencial, “todo o resto é a persona vazia correndo atrás de dinheiro, tentando impressionar os outros para ser prestigiada, havendo perdido sua verdadeira natureza, por assim dizer”.

Dito isso, nos cabe situar a narrativa do príncipezinho numa configuração de produção da Literatura Infantojuvenil, a que Gregorin Filho (2011) nomeou paradigma emergente, em oposição a um paradigma tradicional¹³. Nesse paradigma, apesar do teor

¹³ Os paradigmas propostos por José Nicolau Gregorin Filho se diferenciam principalmente pela matéria das obras infantojuvenis. No paradigma tradicional a linguagem era distanciada das crianças e as narrativas eram alicerçadas no nacionalismo, no tradicionalismo cultural, no moralismo religioso e nos princípios éticos que regiam o projeto de sociedade da burguesia até meados do século XIX. Já no paradigma emergente, esse caráter utilitário abre espaço para enredos mais complexos, apresentado discussões antirracistas, personagens infantis

moralizante, as obras inspiram reflexões mais profundas, que ultrapassam a dimensão pessoal e social, chegando a dialogar com áreas como a psicologia, questionando fundamentos existencialistas e humanitários. É essa dimensão reflexiva que se observa no diálogo do príncipezinho com a raposa. Talvez seja esse o momento mais didático da narrativa, mas também o de maior deslumbramento. Didático não no sentido de ensinar valores, mas de fazer refletir sobre eles. Veja-se um trecho:

A gente só conhece bem as coisas que cativa – disse a raposa. – Os homens não têm mais tempo de conhecer alguma coisa. Compram tudo nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me. – O que é preciso? – perguntou o pequeno príncipe. – É preciso ser muito paciente – respondeu a raposa. – Tu sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na grama. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal entendidos. Mas a cada dia tu sentarás mais perto... (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 67).

De acordo com Tavernad e Silva (2018), há, no diálogo do príncipe e da raposa, algo de inspirador, que incita a criatividade, a sensibilidade e o deslumbramento, aspectos que algumas vezes levam a um distanciamento do real. Nas palavras dos autores: “O Pequeno Príncipe simboliza a criança adormecida que ainda vive no adulto, refletindo a inocência, a esperança, a afetividade e a imaginação” (TAVERNAD; SILVA, 2018, p. 47).

O livro de Saint-Exupéry se distancia, quanto possível, dos moldes do século XVIII e início do século XIX, período em que se primava pela substância pedagógica das obras infantojuvenis, como já mencionado em sessões anteriores. A obra, produzida durante o período bélico, promove interessantes discussões sobre os valores pós-guerra, e é a figura do príncipe, o qual “jamais renunciava a uma pergunta”, que nos conduz pelas incoerências e futilidades da vida adulta.

A criança figurada na obra não é a que se prepara par o mundo adulto, é antes a que tenta compreendê-lo, que observa com estranhamento as atitudes, as relações e as motivações dos homens. Tal estranhamento é percebido “a partir dos questionamentos de uma personagem que não se mostra satisfeita com a realidade ou que não se conforma com a verdade apresentada, mas, ao contrário, busca incansavelmente entender o que está ao seu redor, num refletir contínuo, ladeado de dúvidas” (BUENO; DIDYK, 2012, p. 09). Durante a narrativa, o príncipe conhece diferentes planetas, dentre eles o planeta Terra. Assim descreve-o o narrador:

autossuficientes e questionadores, descreditando a autoridade adulta. Com isso, a partir das primeiras décadas do século XX, os autores de Literatura Infantojuvenil manifestam preocupações mais estéticas e literárias, produzindo obras de teor mais artístico e com uma linguagem própria.

A Terra não é um planeta qualquer! Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil homens de negócios, sete milhões e meio de bebedores, trezentos e onze milhões de vaidosos, isto é, cerca de trezentos e onze bilhões de pessoas grandes. [...] Os homens ocupam, na verdade, pouco espaço na superfície da Terra [...]. As pessoas grandes, é claro, não acreditarão. Elas julgam ocupar muito espaço. Imaginam-se tão importante quanto os baobás (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 56-57).

Perceba-se no trecho acima o tom informativo e, ao mesmo tempo irônico, com que o narrador descreve o planeta Terra. A falar dos habitantes, ele apresenta na verdade suas ocupações e *status* (reis, geógrafos, homens de negócios, bebedores, vaidosos), sugerindo que isso é o que importa aos adultos. A futilidade dessas ocupações é revelada na voz do narrador, quando ele diz que as pessoas grandes, embora sejam muitas e se ocupem das mais variadas coisas, ocupam pouco espaço na superfície da Terra.

Outras obras de Saint-Exupéry, como **Piloto de Guerra** (1942), também revelam o lado tendencioso de Saint-Exupéry ao falar da infância, um “grande território de onde cada um saiu” (SAINT-EXUPÉRY, 1999, p. 158), em oposição ao território das “pessoas grandes”. Tomamos a descrição que o narrador faz do planeta Terra, e direcionamo-la a esse território, onde a imaginação é reprimida. É esta a forma que tal território ganha aos olhos do príncipe: “que planeta engraçado!, pensou então. ‘É todo seco, todo pontudo e todo salgado. E os homens não têm imaginação. Repetem o que dizemos... No meu planeta eu tinha uma flor: era sempre ela que falava primeiro” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 62). E de todos os oito planetas que visitou, o pequeno príncipe saía com uma mesma ideia: “as pessoas grandes são decididamente muito bizarras” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 42).

Segundo os pesquisadores Tavernad e Silva (2018, p. 47), “o simbolismo da infância e da criança perpassa toda a narrativa do livro e é um convite ao devaneio e à reflexão”. Tal convite se realiza não apenas através da criança, mas também da figura do avião. Desselman (2016) diz que a presença do avião das obras de Saint-Exupéry simboliza uma espécie de “entre mundos”, e o avião é o elemento que possibilita a ida de um mundo ao outro, neste caso, da infância à vida adulta e vice-versa. É o avião, também narrador, que serve de ponte entre a voz da criança e o ouvido do adulto:

Eis aí um grande mistério. Para vocês, que também amam o pequeno príncipe, como para mim, todo o universo muda de sentido se num lugar, que não sabemos onde, um carneiro, que não conhecemos, comeu ou não uma rosa. Olhem o céu. Perguntem a si mesmos: “Terá ou não terá o carneiro comido a flor?” E verão como tudo fica diferente... E nenhuma pessoa grande jamais compreenderá que isso possa ter tanta importância. [...] Se então um menino vem ao encontro de vocês, se ele ri, se tem cabelos de ouro, se não responde quando é interrogado, adivinharão quem é.

Então, por favor, não me deixem tão triste: escrevam-me depressa que ele voltou...
(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 91-92).

Abraçamos, pois, neste trabalho, a narrativa do príncipezinho como uma narrativa infantojuvenil do início do século XX, distanciada quanto possível da matéria didática que circunda as obras infantojuvenis desde o seu surgimento. A criança que figura no texto exuperiano é desprovida de preconceitos, sem amarras ao mundo adulto, questionadora e reflexiva. É um ser em processo de construção social, conhecendo-se a si mesmo e ao mundo, experimentando sentimentos e sensações.

O livro **O Pequeno Príncipe** expõe uma narrativa complexa, cheia de alegorias e simbologias fantásticas, mas capaz de impulsionar reflexões sobre diferentes temas. Onde a infância é o território dos sentimentos puros, das relações consistentes, da imaginação, da criatividade, da sensibilidade, da fantasia... Já a criança é o coração latente dos homens, pronto a bater, basta que se queira enxergar a natureza profunda das coisas, pois, como diz a raposa ao pequeno príncipe, “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 70).

5.3 Ponto de encontro entre a narrativa do príncipezinho e do menino que desvendou o universo escolar

A professora e pesquisadora Cândida Vilares Gancho, em seu livro **Como Analisar Narrativas** (2020), explica que o processo de investigação literária pressupõe diferentes comandos, que devem ser definidos de acordo com os objetivos do investigador. Destarte, como este trabalho tem pés fincados no campo da Literatura Comparada, dois comandos se fizeram necessários: a análise e a comparação. Para a autora, analisar “é separar as partes, compará-las e tirar conclusões lógicas, coerentes com o texto”, e comparar (ou relacionar) “é estabelecer os pontos comuns e diferentes entre dois elementos do texto ou entre elementos do texto e da realidade (do autor, do leitor etc.)”.

Como se pode observar, os dois processos são correspondentes, pois a comparação está contida na análise, que permite relacionar diferentes textos, ou elementos do mesmo texto. Tais métodos de investigação permitiram estabelecer os pontos de aproximação e distanciamento entre as duas obras analisadas neste estudo. Trilhando esse caminho, nos deparamos com três noções apontadas por Gancho (2020), que tendem a ser motivo de confusão para iniciantes da análise literária: tema, assunto e mensagem. A autora apresenta a distinção entre esses três conceitos, esclarecendo que:

Tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Pode-se identificá-lo, pois corresponde a um substantivo (ou expressão substantiva) abstrato(a). *Assunto* é a concretização do tema, isto é, como o tema aparece desenvolvido no enredo. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde geralmente a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto(a). *Mensagem* é um pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase (GANCHO, 2020, p. 20, grifos do autor).

A autora alerta ainda para que não se confunda mensagem como a “moral da história”, pois nem sempre a mensagem das histórias é moral, algumas vezes ela a ironiza ou contraria, sendo, portanto, imoral. A mensagem é, então, aquilo que se pode extrair de positivo ou negativo das histórias; o tema corresponde à expressão “do que trata o texto”; e o assunto equivale à forma como o tema é tratado. Buscamos, pois, reconhecer como esses três conceitos estabelecem ligações entre as obras **Cazuza e O Pequeno príncipe**.

A pertinência desses elementos para este estudo encontra justificativa na própria origem da Literatura Infantojuvenil, onde o principal objetivo das histórias era transmitir mensagens morais às crianças. Não esquecendo também que foram as narrativas orais em forma de fábulas que consubstanciaram a literatura para crianças e jovens, e tinham como característica a transmissão de uma mensagem moral, quase sempre dogmática.

A este ponto, já nos é possível perceber as diferenças entre a obra de Viriato Corrêa e a de Saint-Exupéry, no que diz respeito ao tratamento da infância e à construção da personagem infantil. Contudo, deve-se reconhecer que, conquanto a infância receba atenção distinta na escrita dos dois autores, ela se constitui em tema central das duas narrativas, ainda que a ela estejam imbricados outros subtemas, os quais Arnaldo Franco Junior (2009), no texto **Operadores de Leitura da Narrativa**, classifica como “motivos”.

O texto de Franco Jr (2009) apresenta alguns conceitos-chave, caracterizados pelo autor como operadores de leitura do texto narrativo, capazes de auxiliar em diferentes procedimentos metodológicos de interpretação e análise literária. No entanto, correspondendo às exigências práticas deste estudo, nos apropriamos de apenas dois desses conceitos: o conceito de motivos e o conceito de motivação. Tais operadores nos auxiliaram a compreender a forma como a infância é constituída em tema das obras **Cazuza e O Pequeno Príncipe**.

Temos, então, que o conceito de “motivos” está relacionado ao desenrolar da narração. São subtemas que se conectam ao tema e “definem-se, normalmente, a partir das ações das personagens e, também, das situações dramáticas apresentadas no desenvolvimento da narrativa” (FRANCO JR, 2009, p. 44). Já a “motivação” aproxima-se da noção de

“assunto” discutida por Gancho (2020), haja vista abranger “o conjunto de motivos que, articulados ao tema, caracterizam o modo como este é trabalhado ao longo da narrativa” (Franco Jr, 2009, p. 44). Os dois conceitos (motivos e motivação) nos permitiram identificar os elementos circundantes ao tema (infância), o que tornou possível o reconhecimento das influências estéticas e ideológicas que direcionaram o modo como Viriato Corrêa e Saint-Exupéry abordaram a infância em seus livros.

Apoiado nos estudos de Regina Zilberman (2003), Grazioli (2020) defende que a Literatura Infantojuvenil é (ou foi) desenvolvida sob duas perspectivas, no que tange ao espaço que a criança ocupa nas narrativas. Tais perspectivas se relacionam ao “contraponto entre ‘silêncio’ e ‘voz’, que se verifica quando as referidas expressões são colocadas em paralelo” (Grazioli, 2020, p. 236). O silêncio do qual o autor fala, é um ponto chave do diálogo que Regina Zilberman (2003) enceta em seu livro **A Literatura Infantil na Escola**. Na referida obra, a autora procura

desenvolver um diálogo com uma modalidade de produção artística por muito tempo voltada ao silêncio, devido à mordada que a sociedade, regida pela norma adulta, usou para abafar a voz da criança e de todos os objetos culturais relativos ao seu mundo e às suas formas de expressão (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

As proposições de Zilberman e, também, as de Grazioli evidenciam um “silenciamento” da voz da criança nas histórias, imposto pela “estrutura social regida pela força do adulto” (GRAZIOLI, 2020, p. 236). Quando colocamos a infância como tema de **Cazuza** e de **O Pequeno Príncipe**, conseguimos observar esse contraponto, onde a primeira expõe uma criança cuja infância é ocupada, em grande parte, pela expectativa do mundo adulto. A personagem Cazuza, na sua condição de criança, ocupa também uma posição didática, em que se verifica a voz do adulto conduzindo suas ações mais simples, como se observa no trecho a seguir:

Logo que eu preparava as lições, o meu primeiro cuidado, em casa, era brincar com minha irmãzinha Zizi. Não sei se foi porque meus pais me ensinaram muito cedo a querer bem a família, ou se porque a natureza me deu uma dose de afeição, a verdade é que fui sempre muito agarrado aos meus, não podia haver irmão de mais ternura para os irmãozinhos. E quanto mais pequeninos eles eram, mais eu lhes queria, mais os acariciava (CORRÊA, 2004, p. 126).

Nesse trecho, podemos apontar um dos “motivos”, isto é, subtemas, que se articulam ao tema da infância: a família. Grazioli (2020) faz uma interessante analogia entre as obras que são direcionadas aos pequenos e os brinquedos que são oferecidos a eles no âmbito familiar. De acordo com o autor, tanto as obras infantojuvenis quanto os brinquedos

são frutos de uma tentativa do adulto “para compreender e perceber o mundo e suas circunstâncias a partir da perspectiva infantil” (idem, p. 240). Assim, a natureza estético-literária da obra **Cazuza**, em que o ideário de infância é cerceado, sobretudo, pela família, é antes um projeto do criador (adulto) para conservar certos padrões comportamentais dentro do lar e da sociedade.

Ao lado da família, desempenhando papel similar, encontra-se a escola, que também integra o projeto formador do adulto. Na obra de Viriato Corrêa, “a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17). É a escola que se ocupa de difundir na criança uma ideia de dependência em relação ao adulto, suprimindo, algumas vezes, a disposição criativa da infância e potencializando a autoridade adulta. Embora, como afirma Cabral e Proença (2019), **Cazuza** teça críticas ao modelo educacional da época (século XIX) e apresente vestígios de um modelo educacional ligado ao movimento Escola Nova, isso não exclui a visão moralista que a instituição assume durante toda a obra.

É então a família e a escola que são os (ou alguns dos) motivos que regem a forma como o tema da infância é trabalhado em **Cazuza**, servindo como mediadoras entre a criança despreparada e o mundo a ser enfrentado. Essas duas instituições corporificam tanto a noção de “assunto” discutida por Gancho (2020) quanto a de “motivação”, que aparece em Franco Jr (2009), haja vista interferirem no desenvolvimento do enredo e na composição estético-literária da obra.

Em **O Pequeno Príncipe, por sua vez**, os motivos que circundam o tema da infância se camuflam, dando, quanto possível, vazão ao imaginário infantil. É importante frisar, contudo, que a infância de Cazuza e do Pequeno Príncipe ambas são parte da percepção do adulto a respeito da condição da criança e da sua interação com os objetos culturais que lhe são acessíveis.

Ocorre que, na obra de Saint-Exupéry, a hegemonia das instituições cede lugar aos sentimentos que regem as relações humanas, como no exemplo da conversa entre o príncipe e a raposa. Quando pensamos no cenário que a obra constrói na mente do leitor: um pequeno príncipe que habita um planeta pequeno, o Asteroide B612, e viaja por tantos outros, tão minúsculos quanto e onde os adultos lhe parecem figuras “esquisitas”, parece-nos que a autoridade adulta subjuga-se ao imaginário infantil. É a complicação do mundo adulto que perturba o pequeno príncipe. No seu planeta (que concebemos como o território da infância), as coisas tem resolução fácil, ele conseguia facilmente cuidar de seus vulcões, sua rosa e continha os baobás que invadiam o Asteroide B612:

Na manhã da partida, pôs o planeta em ordem. Resolveu cuidadosamente seus dois vulcões em atividade. Ele possuía dois vulcões em atividade [...] possuía também um vulcão extinto, mas como ele dizia: “nunca se sabe”, resolveu também o extinto. Se eles são bem resolvidos, os vulcões queimam lenta e regularmente, sem erupções. As erupções são como fagulhas de lareira. Na terra, nós somos muito pequenos para resolver os vulcões. Por isso é que eles nos causam tanto dano. O pequeno príncipe arrancou também, não sem um pouco de melancolia, os últimos rebentos de baobá (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 32).

Esse trecho demonstra como no mundo infantil, onde a imaginação é fortemente exercitada, não há complicações, todos os sentimentos e valores invertidos são superados pela inocência das crianças. Logo, as “motivações” que encaminham o modo como a infância é figurada no livro de Saint-Exupéry, diferente de Cazuzza, não tem relação com o poder de legitimação das instituições. Em todos os planetas que visita, o pequeno príncipe conhece diferentes aspectos da vida adulta, de modo que a infância parece-lhe o território mais seguro, por isso sua partida. Ele não pertencia ao mundo dos adultos, como confessa o narrador:

Naquela noite, não o vi partir. Ele saiu sem fazer ruído. Quando consegui alcançá-lo, caminhava decidido, a passo rápido. Disse-me apenas: - Ah, tu estás aqui... E ele me tomou pela mão. Mas preocupou-se de novo: - Fizeste mal. Tu sofrerás. Eu parecerei estar morto e não será verdade... Eu me calara. Tu compreendes é longe demais. Eu não posso carregar este corpo. É muito pesado (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 86-87).

Deste fragmento, é possível conceber a ideia defendida por Lajolo e Zilberman (1985) de que a criança existe de fato na imaginação, e por essa razão as narrativas infantojuvenis devem explorar ao máximo esse território. Das duas obras, **Cazuzza** oferece um universo imaginário que dificulta o poder de apropriação da criança, enquanto em **O Pequeno Príncipe** a infância parece mais palpável e menos regrada pela visão de mundo do adulto. E quando a preocupação maior é a transmissão de valores morais, algum prejuízo estético a obra sofre. Sobre isso, Grazioli (2020) afirma que há estudos que comprovam que

A criança tem em si potencializadas a fantasia e a imaginação que, não raras vezes, conseguia (e consegue) driblar a intenção moralizante, instrutiva e didática que era (e muitas vezes ainda é) a tônica desses produtos culturais e lograr momentos de fruição e ludicidade, mesmo em frente à pobreza estética e ao propósito centralizador adultocêntrico (GRAZIOLI, 2020, p. 240).

Para que não se pense que estamos suprimindo o valor estético das duas obras analisadas, deixemos claro que, em momento algum, afirmamos que elas não servem aos interesses artístico-literários. Ao contrário, ambas, a seu modo expõem a condição da criança e as especificidades da infância, como é esperado das histórias endereçadas às crianças.

5.3.1 Afetividade e respeito: vias de acesso ao imaginário infantil

Quando falamos de obras infantojuvenis, devemos considerar que, apesar de transporem a ideia de infância para a literatura, elas chegam às crianças de maneiras distintas e com intenções particulares. A linguagem literária converte-se no instrumento que os autores precisam para acessar o imaginário infantil, construindo sentidos e influenciando sua postura através de diferentes vias.

Considerando a natureza das duas obras analisadas, pudemos identificar que os dois autores, Viriato Corrêa e Saint-Exupéry, assumem estratégias distintas para influenciar a postura infantojuvenil. A narrativa de **Cazuza** e de **O pequeno príncipe** diferenciam-se não apenas na sua urdidura ficcional, mas também no modo como as discussões firmadas ao longo delas atinge o público infantojuvenil.

Como já citado em sessões anteriores, a obra **Cazuza** preza pelo respeito às intuições, inculcando nas mentes das crianças uma ideia de dever a cumprir para com a sociedade, com a família, com a escola e com a nação. São, pois, essas instituições que ocupam o imaginário infantil ao longo da obra e balizam o seu comportamento. Na obra de Viriato Corrêa, as experiências vivenciadas encaminham o leitor infantojuvenil para a uma postura respeitosa, que se constitui na ponte entre a criança e o adulto que ela está predestinada a se tornar. Veja-se quando uma das personagens, professor João Cândia, explica aos seus alunos a ideia de pátria:

De pé, junto à mesa, olhos fixos no Floriano, o professor João Cândia prosseguiu: - pergunta você o que é o Brasil? É tudo que temos feito em prol do progresso, da moral, da cultura, da liberdade e da fraternidade. O Brasil não é o solo, o mar, o céu que tanto cantamos. É a história, de que não fazemos caso nenhum (CORRÊA, 2004, p. 185).

É em tom didático que o professor fala aos seus alunos, oferecendo-lhes razões para cultivar e respeitar a pátria e prescrevendo os sentimentos que devem nutrir em relação a ela. Cazuza insere-se dentro de um “pragmatismo utilitário”, que, segundo Penteadó (2001), nasceu da necessidade de educar moralmente as crianças até a década de 1970. A autora ainda defende que tal preocupação com o “educar”, fez com que muitos autores, até a década citada, relegassem o caráter artístico de suas obras a um segundo plano.

Em **O Pequeno Príncipe**, compreendemos uma arte mais desinteressada, onde são observáveis o apelo à imaginação e à fruição pela linguagem mais lírica, com preocupações mais estéticas do que moralistas e que incita a sensibilidade dos pequenos. O apelo à

imaginação e a preocupação estética da obra de Saint-Exupéry não se restringe ao plano linguístico.

O livro conta com ilustrações coloridas, cores vivas, sem traços refinados, semelhantes aos desenhos que as próprias crianças fazem na infância. A utilização de símbolos astrológicos também integra esse projeto de resgate da infância: as estrelas, o sol, os planetas. São simbologias que direcionam o leitor infantil para um espaço de devaneio, como já mencionado em sessão anterior, e dá asas a imaginação. **Cazuza**, por sua vez, apresenta cores mais neutras, com ilustrações tonalizadas em preto e branco, traços sombreados e mais apurados, que não aludem à perspectiva infantil, nem incitam a imaginação. A despeito disso, em ensaio publicado em 1937, Afrânio Peixoto, defende que:

A cultura da imaginação, além de devida, como a mais interessante das faculdades psíquicas, constitui meio de atingir outras faculdades, essencialmente educativas, pois, como finalidade. (...) Além da vantagem educativa do “conto pelo conto”, excitando a imaginação, e, por ela, às outras funções mentais, nas histórias infantis pode ser tentada uma instrução moral e cívica, mas discreta, ou melhor, implícita, para evitar a prevenção e o enfado. Mais tarde, havemos de querer também que a arte seja desinteressada. Não há forma de arte mais difícil e mais sublime que um livro de bons contos infantis, que constituem a delícia dos pequenos, na infância, e a saudade dos grandes, toda a vida (PEIXOTO¹⁴ apud ZILBERMAN; LAJOLO, 1988, p. 305).

É essa “delícia dos pequenos” e a “saudade dos grandes” que aparece em **O Pequeno Príncipe**, quando o príncipe insiste que, de qualquer maneira, o aviador desenhe para ele um carneiro: “mas lembrei-me, então, que eu havia estudado principalmente geografia, história, cálculo e gramática, e disse ao garoto (com um pouco de mau humor) que eu não sabia desenhar. Ele respondeu: - Não tem importância. desenha-me um carneiro” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 10). O príncipe oferece a “possibilidade de reencontrar na própria vida os devaneios da criança solitária” que ele fora (BACHELAR, 1996, p.94) e é esse o convite que segue por toda a narrativa.

Podemos afirmar que as relações que se firmam entre o adulto e a criança, na obra de Saint-Exupéry, não acontecem no mesmo nível que ocorre em **Cazuza**. A cumplicidade entre o aviador e o pequeno príncipe expõe uma relação de correspondência entre o adulto e a criança. Ambos são colocados no mesmo plano de compreensão das coisas, ligados por algo mais que respeito e dependência. Ligados pela afetividade: “minha estrela será para ti uma das estrelas. Assim gostarás de olhar todas elas. [...] E depois eu vou fazer-te um presente... Ele

¹⁴ PEIXOTO, Afrânio. Ensinar a ensinar: ensaios de pedagogia aplicada à educação nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

riu novamente. – ah, meu caro amigo, como eu gosto de ouvir esse riso. Pois é ele o meu presente...” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 85).

Essa é a via de acesso que Saint-Exupéry encontrou para chegar ao imaginário infantil, como quem chega ao coração, não apenas na cabeça. E assim, são os sentimentos nobres, puros e sinceros que direcionaram a postura infantojuvenil e que revelam a beleza da infância, que, durante todo o enredo, parece ameaçada pelo modo adulto de compreender o mundo. Tavernad e Silva (2018) concordam com o exposto, defendendo que:

Ao que nos parece, o personagem adulto estabeleceu uma relação mediada pela sensibilidade com o personagem criança. Numa retomada de sua infância, estabeleceu o diálogo entre o seu ser criança que caminha pelo mundo no passo das descobertas e o ser adulto que se redescobre nos planetas visitados, nas pessoas e nas coisas que, talvez, nunca tenha enxergado ao seu redor (TAVERNAD; SILVA, 2018, p. 49).

A afetividade e os sentimentos correlatos a ela, que se materializam na relação do príncipe com sua rosa, com a raposa e com o avião, conferem ao livro **O Pequeno Príncipe** o prazer estético da leitura, com passagem que conseguem mesclar o lirismo e as discussões existencialistas do pós-guerra. Leia-se outro trecho em que o pequeno príncipe conversa com a raposa:

[...] – começo a compreender – disse o pequeno príncipe. – Existe uma flor... creio que ela me cativou... – Isso é possível – disse a raposa. Vê-se tanta coisa na Terra... – Oh! Não foi na Terra – disse o pequeno príncipe. A raposa pareceu muito intrigada: - Num outro planeta? – sim. – Existem caçadores nesse planeta? – Não. – Isso é interessante! E galinhas? – Também não. – Nada é perfeito – suspirou a raposa. Mas a raposa retornou à sua ideia. – Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. Isso me aborrece um pouco (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 66).

Veja-se como o comportamento humano é metaforizado nessa passagem, revelando a guerra infinita entre oprimidos e opressores, na busca por uma legitimação de poder, que não termina porque “todos se parecem” e, no fundo, buscam a mesma coisa. O livro parece-nos demonstrar que na infância não há espaço para tais valores. Para Tavernad e Silva (2018, p. 49), “a amizade foi a mola propulsora que guiou o Avião a potencializar a infância que habitava nele, fazendo-o sair da inércia da vida adulta para o pulsar da imaginação criadora da infância”. A amizade do pequeno príncipe e do avião é sustentada na imaginação e na afetividade, eles que, durante a narrativa, percebemos que são intermitentes.

Assim, podemos perceber que apesar da infância ser constituída a partir da perspectiva do adulto tanto em **Cazuza** quanto em **O Pequeno Príncipe**, nesse último, a criança ganha um espaço de reflexão mais amplo e mais complexo, que não serve apenas ao interesse monopolizador das instituições, mas, também, oferece a possibilidade de fruição e prazer estético aos pequenos.

6 CONCLUSÃO

Pensar a Literatura Infantojuvenil como um gênero de formação leitora é pensar na sua condição de surgimento e apropriação por parte do leitor infantil, a quem ela é implícita ou explicitamente endereçada. Ainda que produzida por adultos, essa literatura não prescinde do seu destinatário particular, a criança/jovem, uma vez que ela surgiu da necessidade desse público e, como tal, é impulsionada por ele. Com isso, o desenvolvimento da Literatura Infantojuvenil teve de acompanhar a evolução da noção de infância e corresponder ao espaço que a criança foi ocupando dentro da sociedade ao longo dos anos.

Em especial a família e a escola foram instituições que tiveram importante papel na consolidação desse gênero no século XVIII, pois foram elas que conduziram a ideia de infância nessa época. Feita, inicialmente, por e para a burguesia, a Literatura Infantojuvenil atendia a objetivos específicos, um deles era contribuir para a consolidação de uma configuração de família mais reservada e com relações mais afetuosas, o que concorria com a estrutura sociofamiliar aberta à sociedade, que perdurou até meados do século XVIII.

No caso específico das obras analisadas, quando falamos em Viriato Corrêa e Saint-Exupéry, inevitavelmente, pensamos nos seus livros de maior e melhor recepção pelo público leitor: **Cazuza**, do primeiro, e **O Pequeno Príncipe**, do segundo. Raros são os que não fazem de imediato tal associação, principalmente os que conhecem a relação de Viriato com a educação e com a história, ou a ligação de Saint-Exupéry com a Segunda Guerra, período em que escrevera a obra supracitada, e na qual participou como piloto.

Pelo exposto neste trabalho, podemos perceber como as narrativas dos dois autores ocupam posições distintas no que diz respeito à forma como apresentam a relação adulto-criança e no próprio trato com a infância. Devemos, portanto, compreender que, embora a infância se constitua em tema das duas obras, muda-se a ótica pela qual ela é concebida em relação ao adulto.

No livro de Viriato Corrêa, não há como ignorar a perspectiva de mundo do adulto que transpassa toda a narrativa e se reafirma na construção da própria personagem infantil e na onipresença das instituições: família, escola, religião. Na obra de Saint-Exupéry, ainda que não possamos suprimir tal perspectiva, percebemos uma narrativa mais despretensiosa e menos preocupada com a construção de um cidadão cívico, em que a personagem infantil ganha voz mais ativa, colocando a infância em primeiro plano junto ao caráter artístico e lírico da linguagem literária.

O livro **Cazuza** pertence, pois, a uma fase mais tradicionalista da Literatura Infantojuvenil, que durou até meados do século XIX, quando as obras mantinham estreita relação com o processo de escolarização das crianças e jovens, buscando desenvolver neles atributos que interessavam à sociedade e às instituições que se ocupavam de sua educação e de sua formação moral e cívica. **O pequeno Príncipe**, por sua vez, apresenta-se como uma narrativa mais complexa, fantasiosa e mais compromissada com a imaginação e criatividade da criança, oferecendo um espaço de reflexão mais amplo sobre os aspectos da infância. Não podemos negar, entretanto, que a criança que figura nas duas narrativas é fruto de uma concepção do adulto sobre o agir, o gosto e o comportamento infantil.

O que pudemos reconhecer neste trabalho foi que, ao contrário de **Cazuza**, que concebe a criança como um adulto em miniatura, **O Pequeno Príncipe** a concebe como um ser questionador, que foge ao idealismo do adulto e é capaz de refletir e agir por si. A personagem Cazuza é o reflexo de uma estrutura social que creditava à educação e à família a responsabilidade de transformar as crianças em adultos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. O livro abre pouco espaço para os momentos de devaneio e fruição, característicos da infância, dando maior ênfase aos aspectos didático-moralizantes. Já no livro de Saint-Exupéry, transitamos por uma história repleta de alegorias e símbolos que exploram o potencial imaginativo do leitor infantil.

As discussões que se formaram em torno do nosso objeto de estudo, nos permitiram reconhecer dois contrapontos na construção da personagem infantil nas duas obras analisadas: de um lado, na obra de Viriato Corrêa, percebemos um silenciamento da voz da criança, quando as suas ações são orientadas por e para o mundo adulto. É a voz e a autoridade adulta que ditam os rumos que as personagens infantis tomam ao longo da narrativa; de outro lado, no livro de Saint-Exupéry, observamos que a voz do adulto se esmaece e ouve-se a voz da criança, criticando, quando não, questionando os valores, as crenças, as ideologias e forma que os adultos têm de se relacionar entre si e com o mundo.

A comparação entre as duas obras nos permitiu afirmar que ambas têm sua urdidura ficcional atravessada por um teor moralizante, imbricando a arte a uma tentativa de balizar a conduta do público infantojuvenil. Entretanto, embora temporalmente próximas, esse caráter pedagógico é mais fortemente observado em **Cazuza**, através da imposição do respeito e da relação de dependência da criança com o adulto, o que suprime, mas não extingue o caráter artístico-literário da obra. Dessa forma, além do aspecto artístico, inerente a toda obra literária, as duas narrativas se aproximam pelo seu caráter inevitavelmente formador, conquanto **O Pequeno Príncipe** explore mais o universo fantasioso da criança.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. Percursos de investigação literária: o lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 24, p. 201-218, 2014.

AMICIS, Edmundo de. **Coração**. 46º ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1954.

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. 3. ed. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BOLITE, Rebeca Martins. **Literatura infantil: o surgimento, a formação de leitores e a primeira biblioteca infantil pública do país**. Monografia (Graduação em Produção Editorial); Rio de Janeiro: UFRJ / ECO, 2007.

BUENO, Maria Ivonete R.; DIDYK, Edcleia A. B. Do Pequeno Príncipe à Humanização do Sujeito-educando. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão Online* – v. 2 - UNESPAR - Campus de Campo Mourão; Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_unespar-campomourao_mariaivoneterodriguesbueno.pdf>. Acesso em 12 de março de 2021.

CABRAL, G. da S.; PROENÇA, M. N. A representação da escola em Cazuza, de Viriato Corrêa. **Rev. de Educação, Ciência e Cultura** - Canoas, v. 24, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i2.5105>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

CARVALHO, D. B. A.; FONTINELE de SÁ, P. F. Literatura infantil: um percurso no contexto francês. **Contexto**, v. 28, p. 9, 2015.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4ª.ed. rev. e ampliada. - São Paulo: Ática, 2006.

CAVÉQUIA, M. A. P. **Breve Panorama da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil**. São Paulo: Abrale, 2010. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/breve-panorama.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

CHASLES, Philarete. **Le Sachel**: Nouvelles. Ed. francesa. França: Kessinger Publishing, LLC , 1835.

COELHO, Isabel Lopes. **A Representação da Infância na Literatura Infanto-juvenil europeia a partir da segunda metade do século XIX**: estudos sobre os romances *Sans famili*, *As aventuras de Pinóquio* e *Peter e Wendy*. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - FFLCH. São Paulo, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira**. 1882-1982. Brasília, Quíron/INL, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. Tradução: núcleo geratriz da literatura infantil/juvenil. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 17, p. 21-31, 1987. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8972>>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 42ª ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

CUNHA, E. A. de P. **Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro: Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica**. Dissertação (Mestrado em Letras) – CESJF, Juiz de Fora, 2014.

DAVID, Ricardo Santos. Literatura infanto-juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção literária. A prática da leitura na escola e na sociedade. **Rev. Brasileira de Literatura Comparada**, v. 18, p. 12-20, 2016.

DESSELMAN, Jeneffer. **Os pilotos de Exupéry: sobrevoando as lembranças de infância**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Subjetividade, Texto e Ensino), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta, 2019.

FERNANDES, J. R. O. É de pequeno que se torce o pepino!: Viriato Corrêa e a educação histórica de nossas crianças. In: **XXIV Simpósio Nacional de História**, 24, 2007, São Leopoldo: Unisinos, 2007.

FRANCO JR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas & ZOLIM, Lúcia. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003. p. 33-56.

GANCHO, C. Vilares. **Como analisar narrativas**. Séries Princípios - Ed. 7ª Ática, 2020.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Literatura para infância, escola, família e burguesia: Notas históricas e discussões necessárias. **Periódicos online**. Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, p. 233-251, set-dez 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19829>>. Acesso em 21 de maio de 2021.

GREGORIN FILHO, J. N. Concepção de Infância e Literatura Infantil. **Linha D'Água**, 2009, p. 107-112. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135>>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, J. N.; PINA, P. K. da C.; MICHELLI, R. S. (orgs.). **A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. RJ *Dialogarts*, 2011, p. 12-25.

JESUS, C. F. de; MENEGATTI, J. **Contribuição da Literatura Infantil para a Aprendizagem na Educação Infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – UFFS, Chapecó, 2015.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Escrever para crianças e fazer literatura. In: LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças – para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988, p. 302-305.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_da_pesquisa.pdf>.

MOTA, Francisco Thiago de Sousa. Tensões e representações da infância na literatura infantil entre 1937 e 1945. In: Seminário Internacional História e Historiografia. **Anais eletrônicos**, Fortaleza: Departamento de História – UFC, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42787/1/2012_eve_ftsmota.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2021.

MULLER, C. A.. LIMA, I. M. de. **Antoine de Saint-Exupéry: uma análise das escolhas simbólicas na obra O Pequeno Príncipe**. Monografia (Graduação em Letras - Português-Inglês) – UTFPR, Pato Branco – PR, 2017.

MUNHOZ, Patrícia. **A influência da Segunda Guerra Mundial na produção literária de Saint-Exupéry**. Tese (Doutorado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: história, teoria e crítica**. São Paulo, EDUSP, 1997.

PAULA, Edna Felipe de. Literatura Infanto-Juvenil na Formação da Identidade: o caso de uma criança de 7 e outra de 10 anos. **Rev. Acad. Edu. e Cult. em Debate** - V4, N. 1, 2018, p. 94-120. Disponível em: <<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/viewFile/315/243>>. Acesso em 10 de março de 2021.

PENTEADO, A. E. DE A. **Literatura Infantil: história e educação: um estudo da obra Cazuza, de Viriato Correa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEC, 2001.

PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. de L.; MOURA, S. M. de. A Literatura Infantil na Formação da Identidade da Criança. **Rev. Eletrônica Pró-Docência**. Edição Nº. 1, Vol. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLSO%20-%20pedagogia.pdf>>. Acesso em 25 de março de 2021.

RESENDE, V. M. **A natureza metalingüística e auto-reflexiva de obras específicas da Literatura Infantil e Juvenil brasileira**. Perspectiva (Erexim), Florianópolis, 1987.

SAINT-EXUPERY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Escala, 2015.

SANTOS, A. J. C. e; POSSAMAI, J. M. B.; PASQUALINI, J. T. F. **Literatura Infantojuvenil**. Indaial : Uniasselvi, 2013.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem Histórica e do conceito mercadológico ao Caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM** - v. 2 - n. 2 - jul/dez – 2009, p. 135-149.

SILVA, F.F. da. **Imaginário e Realismo Fantástico em Saint-Exupéry**: aspectos de valores existenciais e humanização na obra *O Pequeno Príncipe*. Monografia (Graduação em Letras Português) – UEP, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2017.

VON FRANZ, Marie-Louise. **Puer Aeternus**. São Paulo: Paulus, 2005.

ZENITH JUNIOR, Arryson A. Análise da obra “O Pequeno Príncipe” sob a perspectiva da teoria Junguiana. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Arryson_Zenith_Junior2/publication/262300920_Analise_da_obra_O_Pequeno_Prncipe_sob_a_perspectiva_da_teorja_Junguiana/links/0a85e53740b9daeb2c000000>. Acesso em 12 de abril de 2021.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. **Perspectiva**, Florianópolis, 1985, p. 98-102. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10106/9326>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

ZILBERMAN, R. Introdução. In: ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2005.