

LITERATURA INFANTOJUVENIL

Anselmo Peres Alós

Camila Marchesan Cargnelutti



LETRAS PORTUGUÊS

LITERATURA INFANTOJUVENIL

AUTORES

Anselmo Peres Alós

Camila Marchesan Cargnelutti

1ª Edição

UAB/CTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2021

©Coordenadoria de Tecnologia Educacional – CTE.
Este caderno foi elaborado pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

PRESIDENTA DA CAPES

Cláudia Mansani Queda de Toledo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Joeder Campos Soares

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

Andrea Ad Reginatto

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADOR DA CTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADORA UAB

Vanessa Ribas Fialho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADOR DA CTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Anselmo Peres Alós e Camila Marchesan Cargnelutti

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Karine Josieli König Meyer

Patrícia Nunes Pezzini

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Ilustrações

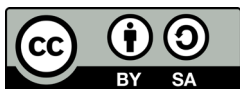
Gabriela Nehring – Ilustrações

Matheus Tanuri Pascotini – Ilustrações

Raquel Bottino Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



A4551 Alós, Anselmo Peres

Literatura infantojuvenil [recurso eletrônico] / Anselmo Peres

Alós, Camila Marchesan Cargnelutti. – 1. ed. – Santa Maria, RS :

UFSM, NTE, 2021.

1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB

Acima do título: Letras Português

ISBN 978-65-88403-22-8

1. Literatura infantojuvenil – Ensino e crítica 2. Literatura infantil – Ensino e crítica 3. Educação infantil – Contos de fadas
I. Universidade Aberta do Brasil II. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia III. Cargnelutti, Camila Marchesan
IV. Título.

CDU 373.31

82-93:37

82-93.09

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990

Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



UFSM
Pró-Reitoria de
Graduação



COORDENADORIA
DE TECNOLOGIA
EDUCACIONAL
UFSM

APRESENTAÇÃO

INFÂNCIA

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.*

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.*

*Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
– Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!*

*Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.*

*E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

*(ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa.**
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1967. p. 53-47).*

A literatura infantil (e a infantojuvenil) é, para futuros professores e professoras (sejam do curso de Letras, sejam do curso de Pedagogia), um vasto, inesgotável e importante campo de estudos e fonte de material para o trabalho em sala de aula. Se, parafraseando Paulo Freire, a tarefa do educador começa com o ensino da leitura de mundo, antes mesmo da leitura da palavra escrita, a literatura infantil (e, em especial, os contos de fadas) mostram-se como um rico material para explorar as potencialidades imaginativas e o gosto pela ficção entre crianças e jovens.

Ao longo deste Caderno Didático, que é de interesse tanto para estudantes do curso de Pedagogia quanto para estudantes do curso de Letras, serão abordados

particularmente os contos de fadas, bem como sua história e alguns aspectos psicanalíticos de sua interpretação, uma vez que se revelam fundamentais para a formação e a estruturação do imaginário infantil, bem como porta de entrada privilegiada ao mundo da leitura para o público infantil e infantojuvenil. Os dois principais objetivos a serem perseguidos são: a) discutir os modos de utilização do livro infantil em sala de aula, considerando as suas potencialidades pedagógicas; e b) caracterizar o lugar da literatura infantojuvenil na formação dos hábitos de leitura, vinculando os mesmos ao atendimento dos interesses cognitivos e estéticos do educando.

Aproveitamos aqui para agradecer a Litiele Oestreich Carvalho e Guilherme Buzatto, que realizaram uma cuidadosa leitura e a primeira revisão desse material, agora apresentado na forma de livro.

Desejamos um bom estudo e uma jornada repleta de aprendizagens!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – LITERATURA INFANTOJUVENIL: PROBLEMAS, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS ·9

Introdução ·11

1.1 Primeiras tentativas de definição ·12

1.2 O problema da definição ·25

1.3 A literatura infantil e a sala de aula ·31

1.4 Literatura infantil e literatura comparada:
caminhos de pesquisa ·40

▷ ATIVIDADES ·53

▷ UNIDADE 2 – CONTOS DE FADAS ·55

Introdução ·57

2.1 “O soldadinho de chumbo” (1838),
de Hans Christian Andersen ·58

2.2 “O patinho feio” (1844), de Hans Christian Andersen ·69

2.3 “Chapeuzinho Vermelho” (1812), de Jacob Grimm
e Wilhelm Grimm ·79

2.3 O Príncipe Sapo (1812), de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm ·87

▷ ATIVIDADES ·93

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·96

▷ REFERÊNCIAS ·97

▷ APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·106

1

LITERATURA
INFANTOJUVENIL:
PROBLEMAS, CONCEITOS
E CARACTERÍSTICAS

INTRODUÇÃO

Esse material didático divide-se em duas unidades: *Unidade 1 – Problemas da literatura infantil* e *Unidade 2 – Contos de fadas*. Ao longo de sua leitura, aprenderemos mais sobre o campo de estudos da literatura infantil e infantojuvenil, buscando também relacionar as reflexões teóricas propiciadas pelos autores citados com os questionamentos dos(as) estudantes e experiências com a literatura infantil em sala de aula.

A primeira unidade aborda, principalmente, questões teóricas relacionadas ao estudo e à crítica da literatura infantil e infantojuvenil, sendo dividida em quatro subunidades: 1.1 – Primeiras tentativas de definição; 1.2 – O problema da definição; 1.3 – A literatura infantil e a sala de aula; e 1.4 – Literatura infantil e literatura comparada: caminhos de pesquisa.

A segunda unidade desse material didático é composta pela compilação de alguns contos de fadas, considerados clássicos da literatura infantil, de modo a apresentar esses textos de uma maneira organizada para reflexões e futuras práticas nas aulas de Educação Infantil, de Literatura e de Língua Portuguesa. As subunidades são: 2.1 – O Soldadinho de Chumbo; 2.2 – O Patinho Feio; 2.3 – Chapeuzinho Vermelho; e 2.4 – O Príncipe Sapo.

Por fim, o material didático apresenta algumas sugestões de atividades e orientações de trabalho, que podem ser especialmente úteis para o aprofundamento das discussões relacionadas aos contos de fadas e à literatura infantil, assim como para guiarem os(as) futuros(as) professores(as) em suas atividades didáticas.

1.1

PRIMEIRAS TENTATIVAS DE DEFINIÇÃO

O estudo de Cecília Meireles intitulado **Problemas da literatura infantil** originou-se de um conjunto de três conferências por ela ministradas junto à Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, em 1949. Ao longo dos dois anos seguintes, ela revisou e ampliou as anotações utilizadas em suas conferências, que se transformaram na primeira edição de **Problemas da literatura infantil**, publicado em livro pela primeira vez em 1951. Trata-se de um dos primeiros livros sobre literatura infantil publicados no Brasil e, mais de meio século depois de seu aparecimento, continua sendo uma obra fundamental. Muitos dos *insights* acerca do tema apresentados por Cecília Meireles continuam sendo pertinentes para os estudos no campo da literatura infantil, infantojuvenil e juvenil, bem como para aqueles que se ocupam de pesquisar métodos e processos efetivos para a formação de leitores, seja dentro ou fora do ambiente escolar. O único senão dessa obra é o fato de se ocupar apenas de obras literárias estrangeiras, traduzidas ao português: curiosamente, essa pesquisa de Meireles não se ocupa de um único livro para crianças publicado por autor brasileiro.

Figura 1 – Crianças, leitura e imaginação



Fonte: NTE/UFSM.

De acordo com Cecília Meireles, a criança é, essencialmente, um sujeito que constrói seu mundo muito mais com os recursos da imaginação do que com os recursos manuais. Toda e qualquer construção exige, de seu construtor, materiais que lhe são externos. O conto, em qualquer uma de suas formas (feérico, maravilhoso, fantástico, tradicional, seja ele escrito, seja ele transmitido oralmente), constitui material de teor excelente para que as crianças incrementem o repertório de seus mundos subjetivos. Um mundo subjetivo enriquecido com o conhecimento dos contos é um mundo mais rico para a criança construir tanto a percepção de si mesma como a percepção das relações que trava com o mundo e com os outros. Essa perspectiva assemelha-se àquela desenvolvida pelo psicanalista Bruno Bettelheim (1978), em seu clássico estudo intitulado **A psicanálise dos contos de fadas** (a primeira edição, em inglês, é de 1976, e a tradução brasileira é de 1978), em que o autor defende a utilização dos contos de fadas na prática clínica do psicólogo infantil como material de enriquecimento e de expressão/compreensão dos dilemas inconscientes da criança.



SAIBA MAIS: edição original em inglês: **The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales.** New York: Knopf, 1976.

Se situarmos as origens da literatura infantil junto aos contos tradicionais, não se pode deixar de lado a questão da oralidade. Não custa lembrar que nem sempre é necessária a palavra escrita para a emersão do fenômeno literário. Os contos tradicionais, passados de geração a geração através da narrativa oral, e que pode ser caracterizada como **oralitura**, estão na base das fontes de grande parte dos repositórios que depois foram cristalizados por escritores em formas literárias. Os Irmãos Grimm (na Alemanha), Charles Perrault (na França), Giambattista Basile (na Itália) ou Luís da Câmara Cascudo (no Brasil) foram escritores que se celebrizaram em função do trabalho que realizaram ao fixar na letra impressa da literatura as tradições orais de suas respectivas comunidades linguísticas. Essas questões colocam, no mesmo campo de interesses da literatura infantil, tanto a literatura oral, suas formas tradicionais e os compêndios folclóricos, quanto a literatura escrita.



SAIBA MAIS: para saber mais sobre essa questão, você pode conferir o seguinte texto: ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Para Cecília Meireles:

São as crianças, na verdade, que delimitam [o alcance da literatura infantil] com as suas preferências. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, assim, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori* (MEIRELES, 1984, p. 20).

Uma diferenciação importante trazida à baila por Meireles é aquela entre “literatura infantil” e “livro para crianças”, conceitos que a autora não confunde. Livros didáticos, livros de figuras e álbuns de ilustrações, ainda que destinados às crianças, não são considerados pela autora como *literatura infantil* (Cf. MEIRELES, 1984, p. 25-26). Ela afirma ainda que:

[...] em suma, o ‘livro infantil’, ainda que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (MEIRELES, 1984, p. 29).

É de se destacar que a literatura infantil, ao contrário da literatura afrodescendente ou da literatura de autoria feminina, ou mesmo das literaturas nacionais (todas definidas, antes de tudo, pelo critério da *autoria*), é definida por e tão somente por seu *leitor*, isto é, pelo *polo da recepção*: **é literatura escrita para crianças, mas escrita por adultos**. Isso pode gerar três dos principais problemas de qualidade de uma obra de literatura infantil: o primeiro deles está no fato de que a literatura escrita para crianças, não raro, é produzida dentro de uma visão *adultocêntrica*, que coloca o texto literário a serviço de ideais do mundo adulto, e não das expectativas infantis; o segundo deles é que tanto a literatura infantil quanto o “livro para crianças”, via de regra, estão revestidos de *intencionalidades excessivamente pedagógicas* (perde-se de vista o potencial artístico e propriamente literário de um texto, e valoriza-se o potencial do livro como recurso didático em sala de aula), que terminam por transformar o *texto* em *pretexto*; finalmente, pode-se perceber também a recorrência de uma preocupação demasiadamente *moralista* e **admoestatória** nos textos destinados às crianças.



TERMO DO GLOSSÁRIO: *admoestar* significa *censurar alguém a partir da observação de seu comportamento, de sua maneira de pensar ou por uma falha cometida por esta pessoa. Também significa repreender, ou aconselhar alguém quanto à sua maneira de proceder, para que a corrija de alguma forma; significa ainda incitar uma pessoa para que esta se comporte de acordo com o que pode ser considerado apropriado. Existe uma certa modalidade de literatura infantil que é basicamente admoestatória, ou seja: não está preocupada em contar uma história, ou em incitar o gosto pela leitura nas crianças, mas simplesmente transmitir regras de conduta do tipo “se você se comportar mal, como o personagem dessa história, você vai se dar mal, exatamente como o personagem dessa história”.*

Na definição de Cecília Meireles, o livro infantil é o livro *escolhido* pelas crianças: “pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não o foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso nesse reino que o homem começa a esquecer desde que o começa a abandonar” (MEIRELES, 1984, p. 30). Mais adiante, a autora continua:

O que a constitui é o acervo de livros que, de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado ao seu mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus hábitos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas (MEIRELES, 1984, p. 32).

Entre as obras de literatura infantil que estruturam seu projeto de biblioteca infantil universal, Cecília Meireles elenca obras tais como **Robinson Crusóé**, de Daniel Defoe (1719); **Viagens de Gulliver**, de Jonathan Swift (1719); e os **Contos** (1833), de Hans Christian Andersen. Embora seja possível hoje, em pleno século XXI, questionar algumas das ideias de Cecília Meireles, outras se mostram extremamente pertinentes, em especial a que tenta delinear qual o lugar que os estudos e pesquisas sobre literatura infantil ocupam no cenário maior da historiografia, da teoria e da crítica literárias. Não são de interesse para o pesquisador de literatura infantil questões como as de alfabetização ou de letramento em sentido amplo, mas especificamente a questão do **letramento literário**; da mesma forma, não é questão pertinente a esse campo de estudos a formação de leitores fora do escopo da formação de *leitores literários*.



TERMO DO GLOSSÁRIO: para Cosson (2009), o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, e ainda que: “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2009, p. 23).

Quando se pensa em formação de leitor no campo da literatura infantil, é mister sublinhar que as principais questões que interessam giram em torno da leitura entendida como *prazer, fruição, formação intelectual* e ferramenta de desenvolvimento de *senso crítico*. Questões ligadas à alfabetização e aos primeiros domínios de formação de manejo do código escrito, mesmo sendo de fundamental importância na formação das crianças em seus primeiros anos de escolarização, são de pouco ou nenhum interesse para o pesquisador de literatura infantil.

Outra distinção importante que se faz necessária desde o início (e que é aqui recuperada a partir das discussões de Meireles) é a diferença entre **literatura infantil** e **livros para crianças**. Livros de figuras, livros-objeto, cartilhas e livros de atividades

não se configuram como *literatura infantil*, mas tão somente como livros para crianças, isto é, artefatos editoriais que, embora frequentemente lancem mão do suporte material do livro, não se enquadram como *literatura*. Um texto, para ser considerado *literário*, detém *autonomia* (ele funciona por si mesmo, e não como pretexto para uma outra atividade ou objetivo) e *plurissignificação* (ele pode ser lido de mais de uma forma – e frequentemente os significados de um determinado livro mudam bastante quando o lemos quando crianças, e quando o releemos, já adultos), ademais de outras características que colocam as obras de literatura infantil no domínio dos artefatos culturais *estéticos*. Em outras palavras, *nem todo livro para crianças é literatura infantil*: essa é uma importante distinção que precisa ser mantida em mente o tempo todo.


 INTERATIVIDADE: Univasf Debate: episódio especial sobre literatura infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXsF9VRhw4g>

Figura 2 – Literatura infantil *versus* livros para crianças



Fonte: NTE/UFSM.

Finalmente, outra questão importante diz respeito ao papel da ilustração nos livros para crianças. O mercado editorial, cada vez mais, investe em ricas ilustrações, em edições coloridas, e em livros para crianças onde a ilustração e o apelo visual dessa é tão ou mais importante que o material verbal grafado nas páginas. Para os nossos interesses, se determinado texto de um livro não funciona de maneira autônoma (isto é, se ele é incapaz de produzir significados *sozinho*, e depende das ilustrações para ser compreendido), ele não será considerado literatura infantil, mas tão somente um *livro para crianças*.

Há, obviamente, inúmeros casos limites que poderiam ser levantados para questionar essa definição; há, também, inúmeras obras que, apesar de ilustradas e dependentes das ilustrações, poderiam ser consideradas literatura infantil. Chama-se, aqui, a atenção que essa distinção (*literatura infantil vs. livros para crianças*) não é absoluta e inquestionável; todavia, ela se apresenta como um bom ponto de partida, e cada professor ou pesquisador, ao longo de sua formação, poderá encontrar caminhos, leituras e possibilidades que lhe permitam tanto continuar adotando essa distinção quanto questioná-la, optando por outras categorias de análise em seu trabalho intelectual e docente.

Há uma analogia quase óbvia entre o gesto de *contar* e o gesto de *escrever*, de um lado, e o gesto de *ouvir* e o gesto de *ler*, por outro. Seja na modalidade oral (fábulas, lendas, parábolas, “causos” e mitos), seja na modalidade escrita (contos, novelas e romances), as narrativas fazem parte da sociabilidade das mais diversas culturas humanas. Já dizia Roland Barthes (2001) que são inumeráveis as **narrativas do mundo**. Já para Cecília Meireles:

O ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas [bíblicos] o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado de sua experiência como mais indispensável à vida (MEIRELES, 1984, p. 47).



SAIBA MAIS: a respeito dessa questão, conferir a obra de Barthes:

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 103-152.

Graças ao trabalho dos bardos e menestréis, dos contadores de histórias, mamembes e andarilhos, é que muito das narrativas tradicionais, de caráter oral, permaneceram vivas, até o momento em que compiladores anônimos as recolheram e as transcreveram. Pensemos, por exemplo, nas monumentais coleções de contos sob títulos como **Mil e uma noites**. Ou pensemos ainda no trabalho dos inúmeros folcloristas e escritores que compilaram as mais diversas tradições orais na forma escrita, tais como os Irmãos Grimm, **Charles Perrault**, Mme. d'Alnoy, Giambatista Basile ou Alexander Nikolayevich Afanasyev:

Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil. Quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que a de hoje, sem os contadores de histórias e os espetáculos de então (MEIRELES, 1984, p. 55).



SAIBA MAIS: conferir: **Las mil y una noches**. Trad. María Elvira Sagarzazu. Colihue Clásica, 2006.



INTERATIVIDADE: para conhecer mais sobre as **Mil e uma noites**, assista a entrevista do professor de cultura, língua e literatura árabe, Mamede Moustafá Jarouche, que também é o tradutor da edição brasileira mais recente.

Link para acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=2or244h8LFs>.



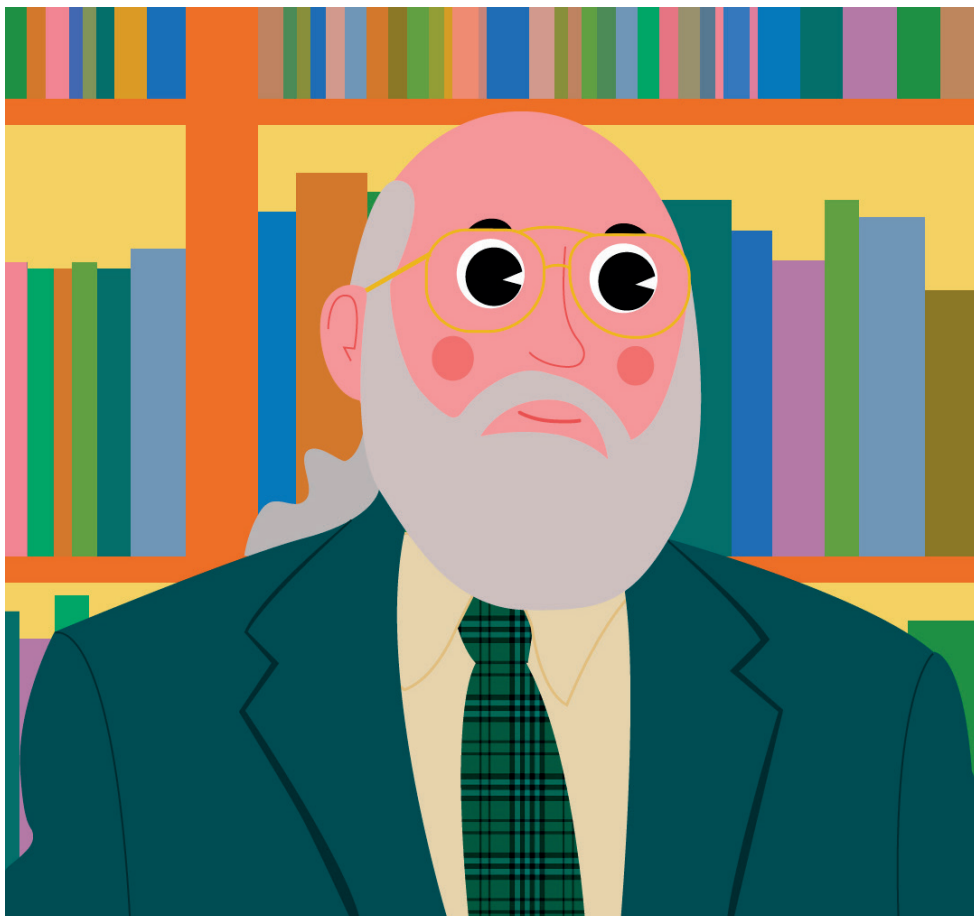
SAIBA MAIS: assista a esse bate-papo que tem como tema a obra literária de Charles Perrault, um dos primeiros escritores franceses a registrar os contos de fadas da tradição oral: <https://www.youtube.com/watch?v=vvzxYWUtzuE>.

A literatura tradicional estimula a imaginação. E mais: fornece subsídios, códigos, esquemas e repertório para que a criança aprenda a ler o mundo mesmo quando ainda não foi letrada, sequer alfabetizada. A literatura infantil apresenta o contato com um mundo através de experiências sensoriais e imaginativas, antes que a criança demonstre alguma preocupação com a racionalização do *modus operandi* do mundo social. A literatura, e em especial a literatura infantil (herdeira dos moldes narrativos de fantasia, das fadas e dos mundos encantados), permite que a criança inicie seu processo de construção de uma ponte subjetiva entre seu mundo interior e o mundo social habitado por adultos e por outras crianças: “essa pedagogia secular explica-lhe, em forma poética, fluida, com as incertezas tão sugestivas do empirismo, o ambiente que a rodeia – seus habitantes, seu comportamento, sua auréola” (MEIRELES, 1984, p. 83).

Se é verdade que Cecília Meireles salienta as proximidades entre a “pedagogia encantada” dos contos de magia da tradição oral e o papel epistemológico desses contos na formação do senso crítico dos pequenos leitores, é inevitável relacionar essa “função epistêmica e formadora” dos contos de fadas às ideias desenvolvidas por Paulo Freire acerca da noção de “leitura de mundo” em seu ensaio seminal intitulado “A importância do ato de ler”. Nesse trabalho, ao discutir a questão da leitura no contexto de alfabetização (em especial no trabalho de Freire como alfabetizador popular, realizado em São Tomé e Príncipe, na África), o autor chama a atenção para o fato de que a leitura da “palavramundo” (isso é, dos signos não verbais do mundo) começa muito antes da alfabetização formal. Relembrando sua infância em Recife, o autor exemplifica, mostrando como o canto dos pássaros, o vento e as folhas se lhe mostravam como *sinais do mundo* (sinais que ele chama de

“palavramundo” – palavras que compõem o mundo) a serem “lidos” muito antes de seu processo de alfabetização: a esse processo, ele chamará de “leitura de mundo” (FREIRE, 1989, p. 9-15).

Figura 3 – Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, reconhecido internacionalmente como um dos maiores influenciadores do movimento da pedagogia crítica



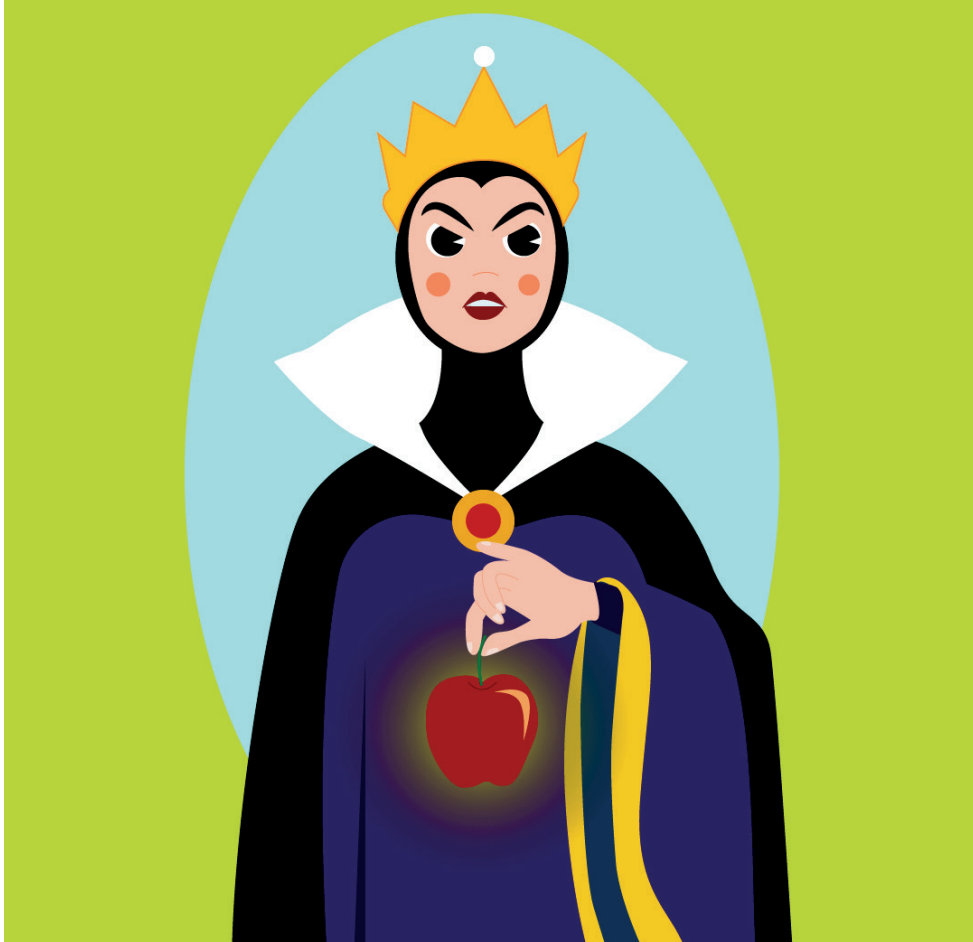
Fonte: NTE/UFMS.

Para Cecília Meireles, a literatura infantil tem **três categorias** diferentes:

A transcrição das tradições orais:

Essa é, pois, o primeiro caso de Literatura Infantil: a redação escrita das tradições orais – o que hoje constitui a disciplina do Folclore. Pode ser a redação direta, sem acréscimos, reduções ou ornamentos – e é o caso da coleção de contos dos irmãos Grimm, ou sofrendo a influência estilística do autor – como no caso de Perrault, de Mme. d’Aulnoy, das fábulas e contos de La Fontaine (MEIRELES, 1984, p. 88).

Figura 4 – Exemplo de conto escrito a partir da transcrição das tradições orais. “Branca de Neve”, conto compilado da tradição oral pelos Irmãos Grimm

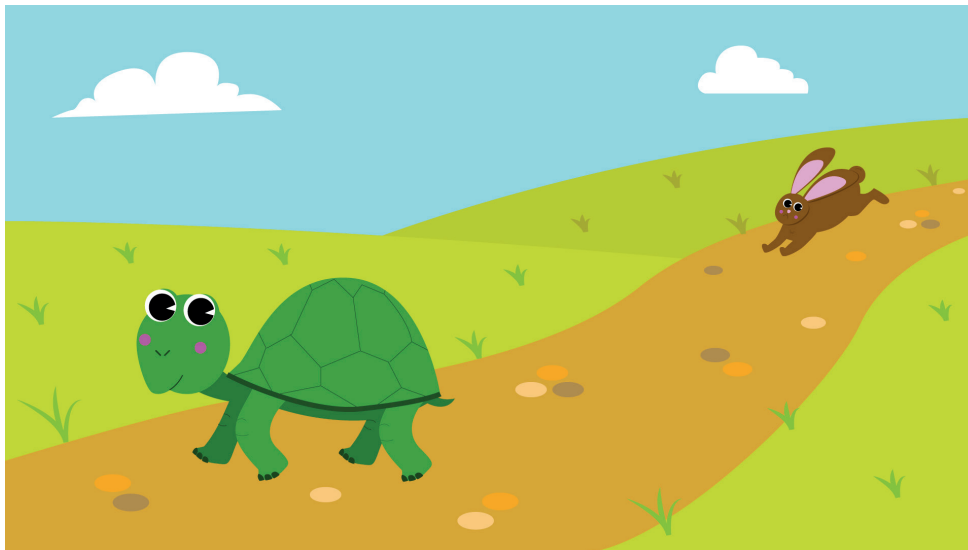


Fonte: NTE/UFSM.

Os **livros escritos para uma criança**, e que se popularizaram:

O segundo caso de Literatura Infantil é o dos livros que, escritos para uma determinada criança, passaram depois a uso geral, como aconteceu com as **Fábulas**, de La Fontaine, **As aventuras de Telêmaco**, de Fénelon, e outros mais (MEIRELES, 1984, p. 88).

Figura 5 – Exemplo de livro inicialmente escrito para crianças, mas que se popularizaram para uso geral. “A lebre e a tartaruga”, das **Fábulas** de La Fontaine



Fonte: NTE/UFSM.

Os **livros que as crianças elegendem**, “furtados” das estantes dos adultos:

O terceiro caso é o dos livros não escritos para crianças, mas que vieram a cair nas suas mãos, e dos quais se fizeram depois adaptações e reduções, visando [a] torná-los mais compreensíveis ou adequados ao ‘pequeno público’. É o caso, por exemplo, de **Robinson Crusoe**, de Daniel Defoe (1719), ou de **Aventuras de Gulliver**, de Jonathan Swift (1726) (MEIRELES, 1984, p. 88).

Figura 6 – Exemplo de livro eleito pelas crianças, ainda que originalmente tenha sido escrito para adultos. **Robinson Crusoé**, de Daniel Defoe.



Fonte: NTE/UFSM.

Fica implícito que Cecília Meireles tem particular apreço por essa última modalidade, como se pode ver na observação que a autora faz sobre como escolher, no repertório dos grandes livros da tradição ocidental, obras para as crianças:

Esses casos de leituras para adultos que vieram a ser apreciadas pelas crianças é que nos induzem a pensar que só depois de uma experiência com elas se pode, verdadeiramente, compreender suas preferências. Assim, a *Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as crianças leem com agrado*. No acervo da Literatura Geral, poder-se-iam escolher os livros sem contraindicações notórias, colocando-os à disposição dos pequenos leitores. Desse modo, em lugar de muitas obras sem real valor literário, já o pequeno leitor poderia formar a sua biblioteca com livros que, em geral, não ficam ao seu alcance senão muito mais tarde (MEIRELES, 1984, p. 97).

Todavia, é no último capítulo do livro, intitulado “Crise da Literatura Infantil”, em que a voz de Cecília Meireles parece ecoar as mesmas preocupações e reclamações dos professores e formadores de leitores dos dias de hoje:

[...] a crise do livro infantil *não* é uma crise de carência. Ao contrário, é de *abundância*. De tudo temos, e, no entanto, a criança cada vez parece menos interessada pela leitura. O cinema, o rádio, o noticiário rápido das revistas, tudo a traz ao corrente das últimas atualidades: mas em tom anedótico, sem lhe solicitar profunda reflexão nem lhe inspirar grande respeito. O mundo vai acontecendo em redor dela, e de certo modo parece um espetáculo absurdo, mas de que o homem consegue tirar vantagens, instantâneas e opulentas (MEIRELES, 1984, p. 152, grifos nossos).

A geração de Cecília Meireles queixava-se da “concorrência” que professores e educadores enfrentavam, em seu trabalho de formação de leitores, com artefatos aparentemente mais atrativos às crianças do que a literatura infantil: o cinema, o rádio, e mesmo as histórias em quadrinhos são apresentados como artefatos muito mais tentadores do que a literatura. A geração de professores responsável pelos primeiros anos de ensino, no início da década de 1980 (três décadas depois de Cecília Meireles escrever seu livro), acusava a televisão, os desenhos animados e os *videogames* como os principais concorrentes a dificultar o trabalho de formação de leitores.

Vinte anos depois, a responsabilidade pelo desinteresse dos jovens pela leitura passa a ser atribuída à popularização da *internet*. E hoje, chegando quase ao final da segunda década do terceiro milênio, quando nos encontramos nas salas de aula universitárias formando a nova geração de professores que em breve estará adentrando as salas de aula do Ensino Fundamental, o grande *bode expiatório* para justificar o fracasso docente na formação de jovens leitores é a popularização dos dispositivos de telefonia móvel, que permitem aos jovens estar a todo o momento acessando as redes sociais via *internet*.

Cabe aqui fazer uma curiosa constatação: se é verdade que os artefatos culturais, que funcionam como “concorrentes” a disputar a atenção dos jovens, vão sistematicamente renovando-se, alterando-se, e até mesmo extinguindo-se, também é verdade que os nossos procedimentos para trabalhar com a literatura infantil não mudaram praticamente nada nos últimos 80 anos: as famigeradas “fichas de leituras”, os questionários de “compreensão de texto”, a solicitação para que os alunos ainda não alfabetizados “desenhem” ou “contem com suas próprias palavras” as histórias que leram/ouviram continuam presentes de maneira quase hegemônica como procedimentos de trabalho quando o assunto é a aferição de desempenho de atividades de leitura (e não só daquelas que envolvem a literatura infantil, mas também os conteúdos das outras disciplinas curriculares).

Professores que não leem (em especial porque não possuem tempo disponível para isso, uma vez que ocupam sua jornada semanal com até 60 horas em sala de aula – sem contar o tempo gasto com correção de trabalhos ou com a preparação das aulas) e bibliotecas escolares defasadas, sem material bibliográfico atualizado,

muitas vezes sem um responsável que permita o livre acesso dos alunos, são questões que aparecem de maneira recorrente nas narrativas de trabalho dos alunos de Letras e Pedagogia que frequentam nossas aulas e já se encontram trabalhando em sala de aula. Como alcançar resultados diferentes se, no que diz respeito ao polo docente do processo de ensino-aprendizagem, *continuamos com as mesmas práticas e os mesmos problemas estruturais que os professores já enfrentavam no início da década de 1950*? Eis aqui um problema que está longe de se encontrar de todo resolvido.

1.2

O PROBLEMA DA DEFINIÇÃO

Como se a minoridade do público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 11).

Os trabalhos sobre literatura infantil, via de regra, desconsideram que o diálogo de qualquer texto se dá, em primeiro lugar, com outros textos, e tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um outro projeto escolar e político (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 11).

Figura 7 – O difícil trabalho de definição da literatura infantil



Fonte: NTE/UFMS.

A literatura infantil surge, como categoria e como produto cultural, *como um artefato a ser consumido dentro da instituição escolar*. Ela atende às demandas da escola de seu tempo (admoestação, didatismo, moralidade, aparato de transmissão da ideologia burguesa), de modo que a escola imprime alguns dos contornos que a literatura infantil assume. Por outro lado, a literatura infantil *depende da escola*, uma vez que é a escola que alfabetiza e que prepara os jovens leitores para serem

consumidores de produtos culturais:

Esta obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulando a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgi equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 17).

Juntamente com a infância, a instituição escolar surge de modo a funcionar como o catalisador da ideologia burguesa. Tendo sido facultativa, e até mesmo dispensável até meados do século XVIII, aos poucos a escolarização vai se tornando compulsória. Como destaca Shulamith Firestone, em **A dialética do sexo** (publicado em inglês, pela primeira vez, em 1970, e traduzida para o português em 1976), o surgimento das noções de escola e infância não apenas se retroalimentam, como são interdependentes: uma não se sustenta sem a outra, e ambas estão a serviço de uma sociedade de classes dividida entre os que vendem sua mão de obra e os que são proprietários dos meios de produção. Outro ponto importante acrescentado pela autora é que essas duas instituições (a escola e a infância) não apenas se tornam a base do capitalismo e a base de uma sociedade de classes na qual o proletariado é oprimido e explorado pela burguesia, mas também uma das mais eficientes maneiras de cristalizar a opressão em função do sexo e do gênero, uma vez que tanto as mulheres quanto as crianças são, se não exploradas, pelo menos colocadas como permanentemente subalternizadas em relação aos homens, independentemente da classe social a que pertençam.

Figura 8 – Relações de interdependência entre escola e literatura infantil



Fonte: NTE/UFSM.

Importa salientar, portanto, que há, desde o século XVIII, uma dupla relação de dependência entre a literatura infantil (entendida como artefato cultural a ser produzido, comercializado e consumido) e a escola, seja com as concepções didáticas e com o valor da leitura desenvolvidos e cultivados pela instituição escolar, seja com as práticas docentes e com o tipo de concepção de leitura que é perpetuado pelos professores que atuam na instituição escolar. As editoras, por sua vez, não se encontram alheias aos vínculos entre instituição escolar e literatura infantil:

Em uma sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 18).

As origens da literatura infantil encontram-se nos compêndios de contos da tradição oral de Giambattista Basile (1566-1632) e Charles Perrault (1613-1688), mas também no romance de aventuras, que surge no século XVIII, e tem seus expoentes em obras como **Robinson Crusoé** (1719) e **Aventuras de Gulliver** (1726). Todavia, é no século XIX que começa a tomar contornos o grande repositório das obras que marcarão presença nas listas e bibliotecas destinadas às crianças: os contos de Hans Christian Andersen (1833) e dos Irmãos Grimm (1812), e também os romances **Alice no país das maravilhas**, de Lewis Carroll (1833), **Pinóquio**, de Carlo Collodi (1883), e **Peter Pan**, de James Barrie (1911).



ATENÇÃO: com uma busca rápida na internet, você pode encontrar facilmente todas as obras aqui citadas, tanto para leitura quanto em formatos audiovisuais. Aproveite para conhecer mais sobre as histórias que têm encantado crianças e jovens de várias gerações!



SAIBA MAIS: assista à entrevista feita com Karin Volobuef sobre os contos de fadas dos Irmãos Grimm: <https://www.youtube.com/watch?v=vvzxYWUt2uE>.

Entram nessa lista também os romances de aventura, como **O último dos moicanos**, de James Fenimore Cooper (1826); os vários romances de Júlio Verne, tais como **Vinte mil léguas submarinas** e **A ilha misteriosa**; Mark Twain e **As aventuras de Tom Sawyer** (1876) ou **As aventuras de Huckleberry Finn** (1876); e Robert Louis Stevenson e **A ilha do tesouro** (1882). Outro filão é o dos livros que retratam o cotidiano das crianças, tais como **Os ovos de Páscoa** (1816), do Cônego von Schmidt; **As meninas exemplares** (1857), da Condessa de Ségur; **Mulherzinhas** (1869), de Louise M. Alcott; **Heidi** (1881), de Johana Spiry; e **Coração** (1886), de Edmond de Amicis. Cabe aqui perguntar: eram essas as obras que circulavam entre os jovens leitores do Brasil do século XIX? De acordo com Lajolo e Zilberman (1991), ao longo da primeira metade do século XIX, os únicos livros infantis que circulavam no Brasil eram as traduções de Cônego Christoph von Schmidt, com destaque para **O canário** (1856), **A cestinha de flores** (1858) e o já mencionado **Os ovos de Páscoa** (1860).

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel tiveram um papel fundamental, a partir da segunda metade do século XIX, como tradutores e adaptadores de obras europeias para o sistema literário brasileiro. Seus respectivos processos de tradução/adaptação destinavam-se, especificamente, a tornar as obras acessíveis aos jovens leitores. Carlos Jansen foi responsável pelos títulos **Contos seletos das Mil e uma noites** (1882), **Robinson Crusoé** (1885), **Viagens de Gulliver** (1888), **As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen** (1891), **Contos para filhos e netos** (1894) e **D. Quixote de la Mancha** (1901). Figueiredo Pimentel, em trabalho conjunto com a Editora Quaresma, organizou três importantes volumes e contos: **Contos da carochinha** (1894), **Histórias da avozinha** (1896) e **Histórias da baratinha** (1896), nos quais se mesclavam adaptações dos contos de Grimm, Perrault e Andersen com contos folclóricos brasileiros, primeiramente recolhidos em livro por Sílvio Romero e adaptados para o público infantil pelo trabalho de Pimentel.

Um livro infantil continua sendo “literatura infantil” quando lido por um adulto? E o livro adulto, quando lido por uma criança, passa a ser “literatura infantil”? Vista como um subsistema literário dentro de um conjunto maior que poderia ser chamado de “literatura geral”, ou ainda, “literatura *lato sensu*”, a literatura infantil carrega uma especificidade peculiar: os textos para crianças parecem oferecer a expressão mais forte de uma palavra viva, que é a única capaz de salvar as sensibilidades ganhas pela abstração e o espírito do sistema. Diferentemente das literaturas nacionais, que são definidas pela nacionalidade de origem de seus autores e pela materialidade do código linguístico do qual se utilizam, a literatura infantil 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.



ATENÇÃO: muitas das ideias apresentadas nos próximos três parágrafos já foram discutidas por Anselmo Peres Alós em um artigo anteriormente publicado. Você pode ler a versão completa do artigo, para se aprofundar:

ALÓS, Anselmo Peres. Percursos de investigação literária: o lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada. **Aletria** (Belo Horizonte/UFMG), v. 24, n. 1, 2014, p. 201-207. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/4052><https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/download/43631/27589>.

Anselmo Peres Alós também organizou um número especial da revista **Nau Literária**, editada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com vários trabalhos sobre literatura infantil em língua portuguesa. Você pode consultar o número completo da revista, gratuitamente, no link: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/issue/view/2170>.

E, tal como salienta Jean Perrot (2004), as relações crianças-adultos regem-se por mitos que têm uma verdadeira função de regulação crítica. Uma das principais características da literatura infantil é sua assimetria no que diz respeito ao fluxo produtor-receptor. Jean Perrot afirma que, justamente por esta instabilidade da identidade de seu leitor (ao fim e ao cabo, toda criança deixará de ser criança e se tornará um adulto), a literatura infantil despertou muito pouca atenção por parte da crítica e da teoria literária até o início do século XX. Lida e consumida por crianças, a literatura infantil é, no entanto, escrita por adultos. Esses adultos, ao escreverem, presumem um determinado tipo de leitor infantil.

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”. 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. O campo epistemológico da literatura comparada deve estar atento não apenas ao estudo das grandes obras literárias e dos cânones literários nacionais, mas deve funcionar como um espaço privilegiado para reinserir a reflexão sobre o texto literário no campo mais amplo da vida cultural das diferentes comunidades humanas.

1.3

A LITERATURA INFANTIL E A SALA DE AULA

Para Platão, o verdadeiro conhecimento reside no mito. O que se conclui ante as lições dos investigadores do tema das fadas é que o homem sempre foi um poeta e que a imaginação tem muito mais realidade do que vulgarmente se admite no mecanismo das compensações em face da realidade da vida
(ARROYO, 1967, p. 42).

Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem
(SOLE, 1998, p. 158).

A leitura haverá de ser sempre uma ética. Incumbe-lhe ensinar o homem a viver e a respirar o universo (IVO, 1982, p. 16).

Como inserir a literatura na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, de maneira que ela se torne aliada ao projeto de formação de novos leitores? O trabalho docente envolvendo a formação de leitores a partir do contato com a literatura infantil na Educação Básica é um dos principais objetivos apontados na bibliografia especializada no assunto (**tanto no campo da Pedagogia quanto no campo das Letras**) há décadas. Veja-se, por exemplo, os trabalhos de Leonardo Arroyo (1967), Maria Lúcia Amaral (1971) e Regina Zilberman (1988). Leonardo Arroyo chama atenção para o fato de que “pouco ou quase nada adiantou a exasperação de algumas teses discutíveis de uma pedagogia apenas moralizante. Já no século passado [o século XIX] debatia-se a conveniência ou não do elemento fantástico em livros para crianças” (ARROYO, 1967, p. 26).



INTERATIVIDADE: Ricardo Azevedo fala sobre literatura infantil e pedagogia. Assista no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TdTci1Dn5ps>

Figura 9 – Infância e sala de aula



Fonte: NTE/UFSM.

É recorrente, nesse conjunto de estudos de diferentes décadas, assinados por diferentes autores, a identificação do fracasso da escola na formação de leitores. Não raro, esse fracasso está ligado à mobilização de ideias equivocadas sobre a definição de *literatura infantil* e de sua função. Frequentemente o texto literário é colocado em perspectiva admoestatória, tomado como narrativa de caráter moralizante ou, mais grave ainda, como *pretexto* para o ensino de questões de gramática e de produção textual. É curioso que, quando (re)fazemos a pergunta acerca dos resultados que a escola vem alcançando na formação em pleno século XXI, a resposta a que se chega seja praticamente a mesma: a de uma sensação de incontornável fracasso. Dados do Enade 2006 apontam para o assustador fato de que 34% dos universitários brasileiros não lê mais do que dois livros ao ano:

Em uma pesquisa relacionada ao Exame Nacional de Desempenho (Enade) do ano de 2006, constatou-se que 43,6% dos universitários brasileiros – ou seja, menos de metade deles – estuda entre uma e duas horas por semana além do horário

de aula, 34% leem no máximo dois livros por ano, excetuando os escolares, e 41,3% se informam mais pela televisão. A pouca dedicação à leitura e ao estudo busca sua justificativa na falta de tempo dos alunos. Segundo o Enade 2006, 68,2% dos universitários brasileiros estudavam à noite e 73,2% trabalhavam durante o dia (TOURINHO, 2011, p. 336).

Outra pesquisa, divulgada amplamente em 2016, traz a assustadora informação de que apenas **8% dos adultos brasileiros em idade de ocupar um posto de trabalho são efetivamente capazes de ler**. Em que medida o fracasso da escola na formação de leitores competentes poderia ser entendido como uma velha pergunta para a qual ainda não conseguimos formular uma resposta pertinente?



SAIBA MAIS: de acordo com resultados apresentados por Ana Lúcia Guedes-Pinto, professora da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/so-8-dos-brasileiros-dominam-de-fato-portugues-e-matematica/>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Vera Aguiar, organizadora de **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**, já na apresentação de seu livro, assim define a literatura para crianças: “o que é a literatura infantil? Objeto cultural. São histórias ou poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças. Alguns livros nem foram escritos para elas, mas passam a ser considerados literatura infantil” (AGUIAR, 2001, p. 16).

A leitura do texto literário, infantil ou não, mobiliza uma série de conhecimentos para além do domínio da decodificação da língua escrita; ela exige habilidades cognitivas e conhecimento de mundo, bem como uma familiaridade com as formas específicas da linguagem literária, um conhecimento que só é adquirido, paradoxalmente, através do convívio ativo com a linguagem literária, isto é, através da *leitura* de textos literários. Daí advém a importância de, desde os primeiros anos de vida dos jovens, possibilidades de acesso às narrativas orais, tais como as fábulas, os contos de fadas e as cantigas de roda, que mesmo antes do início do processo formal de alfabetização já possibilitam à criança a familiarização com os jogos de linguagem característicos do texto literário.

Outra questão importante, que não se pode perder de vista, é o fato de que “a literatura [infantil ou] infantojuvenil é característica no sentido de que seu produtor é um adulto que deseja chegar ao nível da criança e do jovem, sendo-lhe impossível, obviamente, desfazer-se de seu *status* de adulto” (KHÉDE, 1986 p. 13). Já para Abreu (2006, p. 39), “temos de discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”.

Regina Zilberman destaca o fato de que a preocupação pragmática e admoestatória no trabalho docente com a literatura voltada ao público infantil e infantojuvenil é um dos principais ranços mantidos pelos professores da Educação Básica em suas práticas:

A literatura infantil [...] é levada a realizar a sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica [...]. Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta para um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2005, p. 28).



INTERATIVIDADE: Sílvio Anaz faz uma apresentação sucinta e bastante esclarecedora sobre a noção de imaginário nesse vídeo: <https://youtu.be/C33fFS7M2FI>.

No momento em que a criança começa a ter contato com a literatura infantil, ela não apenas inicia sua familiarização com a linguagem escrita. Para além disso, ela inicia a consolidar um determinado *modo de pensar*, ela passa a organizar mentalmente seus próprios valores ideológicos, seus padrões de comportamento, simultaneamente ao seu processo de construção de um imaginário **individual**.

A questão da definição do conceito de *literatura infantil* não raro é o primeiro problema de fundo teórico que emerge quando as histórias voltadas para as crianças se tornam pauta de debate acadêmico. Para Leonardo Arroyo, em **Literatura infantil brasileira** (1967, p. 25), é fundamental que “deixe-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil”. O pedagogo ucraniano Anton Makarenko, em **Acerca de la literatura** (1960), defende que a verdadeira literatura deve ser marcada por uma preocupação humanista no sentido de defender sempre as melhores ideias da humanidade, independentemente de suas origens geográficas.

Essa concepção de literatura faz-se muito presente nas discussões em torno da literatura infantil: nesse campo, não raro se deixa de lado a questão do trabalho com o texto na língua original, uma vez que as abundantes traduções (por vezes traduções livres, ou mesmo adaptações dos textos originais com bem pouca fidelidade tradutória) permitem a constituição de um *corpus* de caráter cosmopolita. Outra questão que se faz importante é a de reconhecer, dentro do universo editorial que se autodeclara *literatura infantil e infantojuvenil*, os livros “falsamente literários”. Para Jesualdo Sosa, por exemplo, os dois defeitos mais graves e mais recorrentes nos textos literários destinados às crianças são a *puerilidade* (que se reflete no ato de subestimar as capacidades cognitivas e a visão de mundo dos jovens leitores) e o *tom moralizador* que muito frequentemente termina por se revelar no desfecho dos enredos de livros destinados às crianças (SOSA, 1959).

Segundo Costa, os jovens leitores percebem, ainda que de maneira confusa, o quanto há de artificialidade nesses dois recursos, e logo se entediam desses textos. Não se pode esquecer, tampouco, de certo oportunismo do mercado editorial, que “etiqueta” como “literatura infantil” um largo espectro de publicações didáticas e paradidáticas:

Não podemos esquecer, também, a presença maciça de livros falsamente literários, mais direcionados à aprendizagem de assuntos escolares (paradidáticos, didáticos, com textos fragmentados e escolhidos para exercícios linguísticos, os livros-jogo, os livros de imagens) do que estéticos e poéticos. São aqueles livros que tomam a forma de literatura, com personagens, diálogos, cenários, conflitos e outros elementos textuais, mas que não praticam a reflexão sobre a característica poética da linguagem, evitam sentidos plurais e não escondem lições explicativas dos fatos científicos (COSTA, 2007, p. 29).

As maneiras e os limites da definição de *literatura infantil* são determinados historicamente, e colocam em jogo três dimensões (ZILBERMAN, 2005): a evolução determinada pelas diferentes modificações ao longo dos tempos do entendimento da categoria *infância*; as modificações históricas envolvidas nas diferentes concepções de *literatura* ao longo do tempo; e, finalmente, as regras da evolução interna da série na qual os textos tomados como *literatura infantil* estabelecem ao longo do tempo (ou ainda, as convenções internas de produção, distribuição e circulação dos textos considerados integrantes de um sistema que atende pela designação de *literatura infantil*).

Algo que não pode nunca ser perdido de vista é que toda a discussão realizada em torno da literatura infantil se dá em termos *adultocêntricos*. É o adulto quem *produz* a literatura infantil; é o adulto que pensa sobre a literatura infantil; finalmente, é o adulto quem *determina o acesso* (seja estimulando, seja dificultando, seja interditando) das crianças às obras designadas como literatura infantil. De acordo com a autora, a literatura infantil “é produzida apenas do adulto para a criança, e não o contrário” (ZILBERMAN, 2005, p. 67); como consequência, frequentemente a literatura infantil situa-se em uma encruzilhada de jogos de poder: “adulto *vs.* criança”, “opressor *vs.* oprimido”, “produtor *vs.* consumidor”.

Um dos poucos pesquisadores desse campo que afirma o contrário é Leonardo Arroyo. Segundo ele, “o critério válido a que nos referimos é a capacidade crítica da criança em contato com o livro. O que ela aprovar deve ser naturalmente [aceito como] a legítima literatura infantil” (ARROYO, 1967, p. 41). Se é verdade que, para Leonardo Arroyo, “o estilo em literatura infantil deve ser concreto, com uma economia verbal capaz de tornar visível a cena e o tema focalizados” (1968, p. 38), também é verdade que o grande problema enfrentado pela literatura infantil contemporânea é a presença de um didatismo excessivo que assassina a imaginação. Nos contos de fadas europeus, é muito grande a presença de um aspecto admoestatório; entretanto, esse alerta não raro está ligado apenas a uma moral da história superficial, mas também a uma orientação, no sentido de evolução simbólica e psíquica da vida emocional do jovem leitor/ouvinte.

Para Regina Zilberman (2005), a literatura infantil possui três funções bastante evidentes: a) incutir nas crianças valores de natureza social ou ética; b) propiciar a adoção de hábitos de consumo cultural (a aquisição de livros); c) estimular a adoção de comportamentos socialmente modelares (em especial nos contos de natureza admoestatória). Ela afirma ainda que “o texto para crianças pode atuar sobre elas,

refletindo neste caso a perspectiva do adulto” (ZILBERMAN, 2005, p. 65).

O processo de transição das fábulas e contos originários da tradição oral para a tradição escrita de um *corpus* literário foi muito complexo no mundo ocidental. Estas “fontes” do imaginário infantil migraram ao longo dos séculos, através da expressão oral, espalhando-se pelos povos e culturas do planeta, migração essa facilitada e acelerada pelo advento da mídia impressa, de modo que “as alterações e os acréscimos de cada povo a cada história em sua forma original foi um fenômeno de profunda repercussão” (ARROYO, 1967, p. 29).

Deve-se destacar, no contexto brasileiro, o importante trabalho de mapeamento e fixação de contos, de cantigas e de narrativas populares, realizado por autores como Câmara Cascudo (1953), Sílvio Romero (1957) e Basílio de Magalhães (1960). O trabalho de compilação, de índole filológica, realizado por esses autores, permitiu a fixação de um prolífico inventário de enredos e de elementos da tradição brasileira que será continuamente retomado por autores de literatura infantil e infantojuvenil a partir da segunda metade do século XX.

Em seu livro **A literatura infantil na escola**, Regina Zilberman (2005) propõe cinco teses acerca da literatura infantil, colocando-as em discussão ao longo da obra. Primeiramente, ela afirma que a literatura infantil se configura como um subcampo da teoria literária (tese 1). Como consequência disso, ela deve ser objeto privilegiado de discussão da teoria literária, e não da educação ou da pedagogia (embora esses campos também possuam interesse nesse objeto), uma vez que a especificidade da literatura infantil está ligada ao valor estético e ao valor literário (tese 2). Zilberman também chama a atenção para o fato de que a literatura infantil não se limita ao seu uso pragmático (com fins educativos, por exemplo), e não se submete a propostas moralizantes ou exclusivamente admoestatórias (tese 3). Logo, a sua utilização como recurso pedagógico em sala de aula deve promover prioritariamente os horizontes cognitivos do leitor, uma vez que propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade (tese 4). Finalmente, a literatura infantil promove, de um lado, o questionamento dos vínculos entre arte e ideologia, e de outro, o desvelamento dos processos de dominação da infância pelos adultos (tese 5).

Quadro 1 – As cinco teses acerca da literatura infantil, propostas por Regina Zilberman (2005).

Tese 1	A literatura infantil se configura como um subcampo da teoria literária.
Tese 2	A especificidade da literatura infantil está ligada ao valor estético e ao valor literário.
Tese 3	A literatura infantil não se limita ao seu uso pragmático, nem a propostas moralizantes ou exclusivamente admoestatórias.
Tese 4	A utilização da literatura infantil como recurso pedagógico em sala de aula deve promover prioritariamente os horizontes cognitivos e críticos do leitor.
Tese 5	A literatura infantil promove o questionamento dos vínculos entre arte e ideologia; e, ainda, o desvelamento dos processos de dominação da infância pelos adultos.

Fonte: Adaptação de Zilberman (2005).

Não se pode perder de vista que a noção de *infância* é um conceito que nasce, historicamente falando, em meados da Idade Moderna, juntamente com as noções de *família* e de *maternidade*. Para Zilberman, “antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo como um espaço separado” (ZILBERMAN, 2005, p. 15). É a partir da filosofia de Jean-Jacques Rousseau que se estabelece a noção de fragilidade da criança. Para o filósofo francês, a criança nasce pura, sendo a sociedade a responsável pela sua corrupção. É a partir da filosofia de Rousseau que, de acordo com Zilberman, “particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família” (ZILBERMAN, 2005, p. 18).



SAIBA MAIS: para saber mais acerca da invenção da infância e da escola, conferir Phillippe Ariès (1978) e Bernard Charlot (1979).

A mesma autora chama ainda atenção para o fato de que muitas vezes a literatura infantil, quando colocada sob o jugo da maquinaria escolar, funciona não como ferramenta para a emancipação do intelecto e da imaginação infantis, mas justamente como aparato normatizador a incutir normas e valores adultocêntricos:

A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (ZILBERMAN, 2005, p. 23).

Essa transmissão de valores “adultocêntricos” à criança se dá principalmente em função de como a literatura infantil articula, em sua urdidura textual, os elementos textuais do texto de ficção (narrador, visão de mundo, linguagem), de modo a intervir nos domínios do imaginário infantil:

A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem essa necessidade humana de construção de singularidade, de uma identidade idealizada porque não está definida, porque se encontra sujeita aos sabores e dissabores da vida. O leitor busca com frequência, na literatura, as perguntas e as possíveis soluções para os acontecimentos e os pensamentos que o acometem pelo simples fato de estar vivo. Por isso, a primeira e mais rápida das qualidades que esse leitor atribui a um texto significativo é o poder que a linguagem literária tem de se aproximar, minimamente, daquilo que acredita ser sua identidade (COSTA, 2007, p. 99).

Ao discutir – e rejeitar – a noção de “literatura juvenil” (e, por extensão, a de “literatura infantojuvenil”), Fanny Abramovich (1983) faz colocações interessantes

acerca da “evolução” do gosto dos jovens leitores. Abramovich não deixa de ter certa parcela de razão, uma vez que, nos parece, essa distinção tríplice normalmente está baseada em critérios etários com vistas a “escalonar” o público consumidor, muito mais do que categorizar ou distinguir três modalidades de literatura para jovens leitores. A autora chega a essa conclusão ao analisar os títulos buscados por jovens leitores:

As narrativas buscadas não foram apenas as que tinham outros garotos como heróis das histórias, buscando uma identificação simplista, entre personagem e leitor pela faixa etária... Também não me parece que a chamada ‘aventura’ é a mera saída para uma situação de selvas e ilhas desertas ou variantes no estilo, mas a procura da aventura ‘aventurosa’ da vida palpitante no surpreendente, procurada como proposta de vida... Parece-me, também, que o que é ‘literatura fácil’, tão rejeitada pelos críticos circunspectos, do tipo feito por Pearl Buck, Cronin, Erico, Jorge Amado, entre outros, foi sempre eleita pelo jovem porque a sua leitura era definitivamente mais compreensível e, sobretudo, mais apaixonante... Que as histórias de amor – principalmente as dos românticos brasileiros (mais lidos) – eram a continuação direta da leitura dos contos de fadas, com sua visão maniqueísta e suas propostas arrebatadas quando o jovem também se propõe a salvar o mundo e estar ao lado das forças do bem, tenha a conotação que tiver o bem... Que as leituras de biografias, diários e equivalentes de relatos de vida são paralelas à procura de caminhos de vida próprios, que não estão presentes em casa ou no circunscrito ambiente próximo, mas em exemplos de outras épocas e outras geografias em vidas mui sofredoras e marginalizadas, mas que, rompendo com os códigos de sua época, abriram novas possibilidades, que é o caminho que jovem também procura (romper, quebrar, sair, repropor tudo e voltar vitorioso ao seu lar tão incompreendido) (ABRAMOVICH, 1983, p. 56-57).



SAIBA MAIS: a autora aborda essas questões na seguinte obra: ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

Se é verdade que a leitura e a interpretação de um texto literário não são unívocas, mas **plurais** (isto é, não há apenas *uma leitura válida*, mas *uma pluralidade de leituras válidas*), isso não significa dizer que qualquer leitura e qualquer interpretação sejam válidas ou possam ser atribuídas a um dado texto literário.

Figura 10 – Em um texto literário, há uma pluralidade de leituras possíveis – o que não significa dizer que *todas* as leituras são possíveis



Fonte: NTE/UFSM.

De acordo com Costa (2007, p. 66), “o leitor não tem a liberdade de propor qualquer significação para um texto: é preciso haver negociação dos sentidos entre leitor e obra”. Há um limite nas possibilidades de interpretação de um texto, e esse limite é dado simultaneamente por sua própria materialidade (a linguagem que o constitui como artefato cultural) e pelas possibilidades históricas e contextuais de leitura (a conjuntura na qual o texto é lido e interpretado).

1.4

LITERATURA INFANTIL E LITERATURA COMPARADA: CAMINHOS DE PESQUISA



ATENÇÃO: uma primeira versão deste texto foi publicada pelo professor autor Anselmo Peres Alós na revista **Aletria** sob o título “Percurso de investigação literária: o lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada” (v. 24, n. 1, 2014, p. 201-207).

O artigo, na íntegra, pode ser acessado aqui: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/4052/8721>.

Emer O’Sullivan, em **Comparative children’s literature** (2005), faz uma consistente sistematização do campo dos estudos literários que se ocupa da literatura infantil, de maneira a evidenciar a importância desta como objeto de investigação para os estudos de literatura comparada. Além disso, ao circunscrever nove possibilidades teórico-metodológicas de investigação para a literatura infantil, O’Sullivan consegue solidificar, através dos procedimentos analíticos da literatura comparada, a teorização em torno deste fenômeno literário, enumerando nove possibilidades de abordagem de maneira sistemática:

- 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 como 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.

O’Sullivan admite que essa é uma delimitação inédita e provisória, uma espécie de primeira sistematização sujeita a discussões posteriores. Ele também destaca o fato de que muitas questões relativas à literatura infantil ultrapassam os nove campos por ele propostos, mas que, mesmo assim, essa delimitação metodológica auxilia a mapear as possibilidades de investigação. O primeiro campo delineado por

O’Sullivan ocupa-se 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. Leonardo Arroyo chama atenção para o fato de que “pouco ou quase nada adiantou a exasperação de algumas teses discutíveis de uma pedagogia apenas moralizante. Já no século passado [o século XIX] debatia-se a conveniência ou não do elemento fantástico em livros para crianças” (ARROYO, 1967, p. 26).

Figura 11 – Caminhos possíveis para as pesquisas sobre literatura infantil e literatura comparada



Fonte: NTE/UFMS.

A assimetria que rege o processo de semiose literária (adultos como produtores, crianças como receptoras) é um dos elementos fundamentais na constituição e na caracterização da literatura infantil. Grande parte das diferenças fundamentais entre a literatura infantil e infantojuvenil e a literatura para adultos deriva desta assimetria fundacional que atravessa todos os níveis da literatura infantil pensada como sistema.

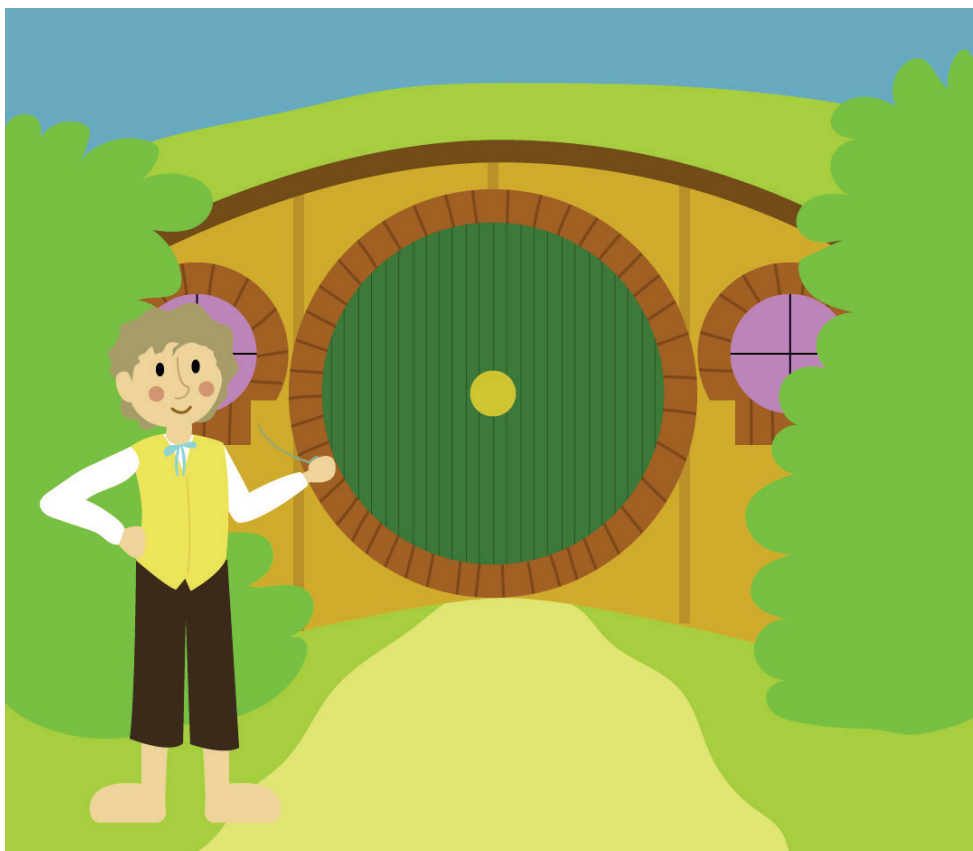
Este esquema de referências, que lança mão do recurso ao autor implícito e ao leitor implícito, é de extrema importância para compreender a literatura infantil. Algumas teorias da leitura não falam de leitor implícito, mas de leitor virtual; neste caso, o leitor virtual é uma projeção – consciente ou não – do tipo de leitor ao qual

o autor empírico e o autor implícito (ou implicado) dirigem suas palavras. Para a presente discussão, esta diferenciação entre leitor virtual e leitor implícito não se faz de maior pertinência.

Os adultos, vistos pelo autor como “intermediários” entre o texto literário e o público infantil, motivam a constante presença de paratextos na literatura infantil dos séculos XVIII e XIX. A partir do final do século XIX, estes paratextos começam gradualmente a desaparecer, e seu conteúdo passa a figurar implicitamente no próprio texto literário. Outro traço distintivo importante para a compreensão da literatura infantil é o fato de que ela 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, ao mesmo tempo em que auxilia na compreensão da concepção de infância de uma dada cultura ou de um dado momento histórico.

Paul Hazard, com seu livro **Les livres, les enfants et les hommes** (1932), é considerado um dos fundadores dos estudos comparados de literatura infantil. Se é verdade que os textos literários escritos para adultos são frequentemente lidos pelas crianças e incorporados a seus repertórios de leitura, o movimento contrário – obras literárias concebidas originalmente para crianças, e que passam a figurar nos repertórios dos adultos e da literatura *mainstream* – também ocorre.

Figura 12 – A obra **O Hobbit**, de Tolkien, foi originalmente concebida para o público infantil e adolescente, mas logo foi incorporada ao repertório adulto.



Fonte: NTE/UFMS.

Pode-se mencionar como exemplos **O Hobbit** (1998), de J. R. R. Tolkien, **Manu, a menina que sabia ouvir** (1973), de Michael Ende, **O mundo de Sofia** (2006), de Jostein Gaardner, e a saga de **Harry Potter** (2000, 2001, 2003, 2005, 2007), de J. K. Rowling. Entre as obras escritas para adultos que foram eleitas pelas crianças, destaca-se **Robinson Crusoé**, de Daniel Defoe, e **As viagens de Gulliver** (2010), de Jonathan Swift. A concepção de Hazard faz-se ainda hoje pertinente, e será defendida por muitos pesquisadores brasileiros que se detêm sobre a questão.

Figura 13 – A obra **As viagens de Gulliver**, de Jonathan Swift, foi originalmente escrita para o público adulto, mas logo foi incorporada ao gosto e repertório infantil.



Fonte: NTE/UFMS.

A defesa da literatura infantil como um espaço de emancipação da imaginação do jovem leitor é também a que aparece no trabalho de Regina Zilberman em **A literatura infantil na escola** (2005), que ataca reiteradamente o caráter pedagógico-utilitarista da literatura infantil como um dos fatores que a empobrecem, limitando o papel da plurissignificação (traço distintivo do texto literário frente a outros textos) e promulgando uma infância disciplinada. O uso doutrinário da literatura infantil pela escola e pelas instituições confessionais empobrece a experiência de leitura ao cercear os embates entre a criança e o mundo dos adultos.

A ideia de uma infância atemporal e universal é uma construção romântica. **Émile** (1762), de J. J. Rousseau, é uma das obras fundamentais na construção do mito da universalidade da infância moderna como uma condição de inocência natural, inocência essa que somente se torna passível de maldade e de corrupção a partir do mergulho da criança nas más influências da cultura. Esta é a mesma concepção de infância sobre a qual Hazard fundamentará sua defesa com relação a um corpus internacional de literatura infantil que estrutura uma espécie de identidade monolítica, uma “república mundial da infância” des-historicizada e atemporal.

A base que sustenta a “república mundial da infância” de Paul Hazard (1932; *cf.* também HAZARD, 1944), que extrapola os limites nacionais, as diferentes temporalidades históricas e os diferentes espaços nacionais e geográficos é o ideal romântico de infância, a mesma infância tematizada por J. J. Rousseau. A perda que se gera com tal concepção de um cânone universal é o apagamento e o silenciamento das diferenças culturais, *conditio sine qua non* para a emergência de um cânone universal de clássicos infantis. As contingências da infância, tais como as de classe, raça, gênero, localização geopolítica e momento histórico terminam por ser deixadas de lado.

Da mesma maneira, perde-se de vista que a categoria infância não tem uma única gênese, uma vez que diferentes espaços geográficos e em diferentes momentos históricos lidam de maneiras radicalmente diferentes com o constructo infância. Em suma, é impossível pensar em uma infância universal e atemporal. Ser criança na favela carioca não é o mesmo que ser criança em Beverly Hills ou em Tóquio, da mesma maneira que a definição de criança na Baixa Idade Média é radicalmente diferente daquela com a qual se opera no mundo ocidental no final do século XX. A virada cultural no âmbito dos estudos de literatura comparada também refletiu sobre os estudos sobre a literatura infantil.

Ainda que não estritamente comparatistas, novas abordagens passam a considerar a investigação sobre a literatura infantil a partir de miradas históricas, sociológicas e ideológicas. Passam a ser discutidos, nesses estudos, esquemas teóricos, formulações e preocupações advindas de outros campos, tais como a psicologia (tentando entender a formação e a evolução psíquica dos jovens leitores), os estudos de gênero (avaliando como as diferenças entre o masculino e o feminino são refletidas e refratadas nos níveis da representação e da autoria) e a crítica pós-estruturalista (que vai problematizar a autonomia do texto literário e suas trocas semióticas com outras linguagens – tais como o cinema, o desenho de animação e a indústria cultural voltada ao público infantil – e outros campos disciplinares – tais como a pedagogia e a história da leitura).

Os estudos de contato e transferência, herdeiros revitalizados das pesquisas de “fontes e influências” dos primórdios da literatura comparada, dedicam-se às investigações dos diferentes pontos de contato entre literaturas nacionais distintas, seja através da leitura, assimilação e disseminação de um autor em outro contexto linguístico que não o de sua origem, bem como aos estudos com relação à recepção de obras literárias estrangeiras em contextos que não aqueles nos quais foram produzidas. Outra possibilidade instigante para investigação no campo da literatura infantil é o das influências e efeitos que uma determinada obra traduzida produz no trabalho de escritores individuais.

Um dos maiores problemas no campo dos estudos e teorizações acerca da litera-

tura infantil está no fato de que as pesquisas desenvolvidas em torno dela são, via de regra, circunscritas a uma determinada nação e a uma determinada língua nacional. Mesmo os estudos que tentam dar conta dos “clássicos” e do “cânone” da literatura infantil costumam apreender esses “clássicos” a partir das traduções que circulam no país de origem (ou na língua de origem) do pesquisador. Emer O’Sullivan cita, como caso exemplar de sua crítica ao monolinguismo como imperativo restritivo nos estudos de literatura infantil no cenário internacional, a **International companion encyclopedia of children’s literature** (2004), uma importante coletânea que vem sendo tomada como obra de referência nos estudos sobre a literatura infantil para além dos limites geográficos de uma única nação.

Organizada por Peter Hunts, todos os artigos sobre teoria, crítica, gêneros e contexto histórico da literatura infantil presentes em **International companion encyclopedia of children’s literature** (2004) são de autoria de pesquisadores britânicos, americanos, australianos e canadenses. Os poucos pesquisadores que não são dessas nacionalidades também escrevem em inglês. Assim, o suposto caráter “internacional” da enciclopédia termina limitado por uma perspectiva anglófona, e as fontes citadas para leituras aprofundadas muito raramente indicam pesquisas oriundas de outras áreas [linguísticas](#).



ATENÇÃO: este é um dos pontos fundamentais de diferenciação entre a escola filológica e a literatura comparada: enquanto a filologia concentra-se em estudar os domínios estritos de uma única cultura nacional, enfatizando o monolinguismo e a identidade, a literatura comparada privilegia o espaço de trocas, relações e interações entre duas ou mais tradições literárias nacionais, o que leva a reflexão sobre o fenômeno literário, antes restrita pela filologia ao campo monolíngue, a uma abordagem plurilíngue.

Esta crítica, pertinente ao volume organizado por Peter Hunts e publicado em 1996, deixa de ter relevância quando vislumbramos a segunda edição de sua monumental antologia de estudos teórico-críticos, bastante expandida e publicada em 2004. Nessa reedição, em especial em sua segunda parte, na qual pesquisadores de diferentes espaços geográficos são convidados a escrever sobre o fenômeno da literatura infantil em seus respectivos países, embora mantenha o monolinguismo de um estudo erudito e antológico publicado por uma grande editora como a Routledge, abarca pesquisas de espaços linguístico-culturais que extrapolam significativamente o eixo eurocêntrico das publicações em língua inglesa, francesa e alemã, abrindo espaço para a reflexão sobre a literatura infantil no mundo árabe, nos países bálticos, no Brasil e na China, apenas para elencar alguns dos espaços linguísticos e culturais que foram negligenciados na primeira edição.

Os estudos de contatos e transferências são particularmente férteis no campo da literatura infantil, principalmente pela forte tradição de tradução de obras nesse campo. Apenas para ilustrar, cabe mencionar o papel de Monteiro Lobato como tradutor de inúmeras obras da literatura infantil para o sistema literário brasileiro. Ou, de maneira inversamente proporcional, as inúmeras traduções, para as mais

diversas línguas, dos contos dos Irmãos Grimm e das fábulas de Charles Perrault. Uma das razões que leva um determinado livro infantil a não ser traduzido em um dado espaço nacional é a dificuldade de “traduzir” referências culturais muito específicas da cultura de origem do livro a um novo contexto linguístico.

Pode-se ilustrar com o exemplo das raríssimas traduções de contos infantis chineses para o português. A poética comparada é herdeira das aproximações formais e estruturalistas do fenômeno literário, e revela-se particularmente produtiva para a compreensão das dificuldades para se transpor elementos culturais tais como jogos de palavras e hábitos sociais típicos de uma dada comunidade linguístico-cultural através da tradução.

Se a literatura infantil pode ser diferenciada de outras modalidades de realização do fenômeno literário, é de se supor que o uso dos elementos formais na literatura infantil também seja distinto daqueles utilizados em outras modalidades literárias. O uso do humor, da intertextualidade e da metafictionalidade, apenas para ilustrar alguns desses elementos, dá-se de maneira a buscar uma adequação ao público ao qual se dirige a literatura infantil. Alguns dos textos que fazem parte do repertório comum dos jovens leitores das mais variadas culturas e línguas nasceram a partir de adaptações de romances originalmente escritos para adultos.

Este fato justifica a enorme popularidade entre as crianças de todo o mundo – mas particularmente do mundo ocidental – das narrativas contando as histórias de heróis como Gulliver, Robinson Crusoe ou Dom Quixote. Muitos foram os escritores que recontaram, adaptaram ou “traduziram” – e invoca-se aqui a noção de tradução como *transcrição*, tal como trabalhada por Haroldo de Campos – obras escritas para adultos e que passaram a integrar as bibliotecas infantis e infanto-juvenis.

O principal elemento diferenciador do funcionamento da intertextualidade na literatura escrita para adultos e na literatura infantil reside no tipo de retomada realizada pelo intertexto e no grau de evidência desse tipo de alusão textual. Uma vez que a criança não dispõe do mesmo manancial de referências literárias advindas de leituras prévias que o leitor adulto, a profundidade e o refinamento nas alusões a obras literárias anteriores não são tão presentes quanto as referências mais superficiais e menos eruditas. Um dos contextos mais frequentes para o aparecimento de relações intertextuais, na literatura infantil, é o humor e a comédia, aliados ao elemento da surpresa e do inesperado. Algo familiar ao universo do leitor implícito emerge na superfície textual em um contexto não familiar, provocando o efeito de inadequação, de incongruência e de surpresa.

Isso pode ser visto, por exemplo, nas inúmeras releituras da história de Chapeuzinho Vermelho ao longo dos séculos. Os contos de fada, originários de uma tradição oral ancestral europeia, têm atraído a atenção de muitos escritores que se dedicaram a escrever para crianças e jovens leitores. A cada novo registro, a cada nova reescrita, alguns dos sentidos das versões anteriores são esvaziados, enquanto novas significações vão acumulando-se uma sobre a outra, por vezes silenciando completamente aqueles sentidos originais articulados pelos contadores de histórias do passado. Conto originário da tradição europeia, Chapeuzinho Vermelho foi transcrito em letra impressa pela primeira vez por Charles Perrault, em 1697. Nesta versão, o aspecto cruel e terrível que caracterizava os contos folclóricos da tradição oral é mantido, e tanto Chapeuzinho quanto sua avó são devoradas ao final

da história. Wilhelm e Jacob Grimm, por sua vez, ao retomarem esses (e outros) contos folclóricos, apagaram os aspectos cruéis e imorais, com a finalidade de destiná-los a um público especificamente infantil. Nesta versão, a avó e Chapeuzinho são salvas por caçadores que vagavam na floresta e, depois de ouvirem os gritos das duas e se depararem com o Lobo, rasgam a barriga da fera, retirando as duas, vivas, de lá de dentro.

Já na recente versão do brasileiro Rubem Alves, a ação do conto é trazida para o mundo contemporâneo. O autor procurou reconstruir a trama de uma maneira lúdica, captando as estruturas fundamentais do conto em suas origens na tradição folclórica, transfigurando as personagens de maneira estilizada, readequando-as às vicissitudes da sociedade moderna. Dado que o interesse nas trocas, nas transferências e nas (inter)relações entre diferentes sistemas literários e culturais está na gênese do campo epistemológico da literatura comparada, não é de causar espécie que as investigações comparatistas em torno da literatura infantil não se preocupam apenas com as relações entre diferentes literaturas nacionais, mas também com os diálogos possíveis entre a literatura infantil *stricto sensu* e outras manifestações estéticas e culturais.

As investigações em torno dos contos de fadas e das tradições orais que possuem vínculos estreitos com o desenvolvimento da literatura para crianças e jovens ultrapassam os limites disciplinares da literatura, colocando em confronto as tradições orais (objeto de interesse da antropologia e do folclore) e o livro escrito. Pode-se pensar aqui no trabalho dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm ao coletar e perpetuar em letra impressa os contos populares europeus. Da mesma maneira, não se pode perder de vista que, a partir do século XX, as releituras do cinema, dos desenhos animados e das histórias em quadrinhos redimensionaram a circulação, a recepção e a revitalização dos temas e motivos anteriormente perpetuados apenas através da oralidade e da palavra impressa.

Figura 14 – Jacob e Wilhelm Grimm, os Irmãos Grimm, foram responsáveis por coletar contos populares orais europeus e perpetuá-los na forma escrita.



Fonte: NTE/UFMS.

A transposição de obras literárias infantis para o cinema não apenas é objeto de relevo para a literatura comparada, na medida em que o processo de tradução semiótica de uma mídia para outra – neste caso, da palavra impressa para a imagem em movimento – coloca importantes questões teóricas, mas também reposiciona os problemas de recepção por parte dos leitores. Apesar da popularidade da trilogia **O senhor dos anéis**, de J. J. R. Tolkien, ou da série de aventuras de **Harry Potter**, de J. K. Rowling, mesmo antes de sua transposição para o cinema, não se pode fazer vista grossa ao fato de que o sucesso das versões cinematográficas para essas histórias contribuiu para a popularização e o aumento de vendas dos livros de Tolkien e Rowling.

Tal fato fica ainda mais evidente quando se pensa em outra série de livros infantis como **Crônicas de Nárnia**, de C. S. Lewis. Inicialmente publicadas no Brasil pela Editora ABU (ligada à Aliança Bíblica Universitária do Brasil) entre 1983 e 1987, a série de aventuras de fantasia de C. S. Lewis era praticamente desconhecida até o anúncio da versão cinematográfica de **O leão, a feiticeira e o guarda-roupa**, primeiro livro da série (publicado originalmente em 1950). Logo após o anúncio de lançamento do filme, a editora Martins Fontes anuncia o lançamento de uma nova edição, em volume único, dos sete volumes de Lewis, agora transformados em meteórico sucesso de vendas, em função da popularização das **Crônicas de Nárnia** pelo cinema.

Figura 15 – Exemplo de popularização de uma obra literária a partir de sua adaptação fílmica: **Crônicas de Nárnia**, de C. S. Lewis



Fonte: NTE/UFMS.

Os estudos de imagologia, com sua forte tradição no contexto do comparatismo francês, também se revelam uma abordagem com alta voltagem crítica para a aproximação da literatura infantil, uma vez que as representações da paisagem cultural na literatura infantil podem funcionar como metonímia (quando não como catacrese) de significações e de heranças culturais legadas de geração a geração através do texto literário. A imagologia descreve uma área de pesquisa da literatura comparada cujo objeto de estudo precípua é composto pelas imagens de países criadas e veiculadas pela literatura de uma determinada nação.

A imagem, noção central nesta seara de investigação, é entendida como uma tomada de consciência do eu em contraposição ao outro, ou ainda, como a expressão, literária ou não, de um distanciamento significativo entre duas ordens de realidades culturais, ou, ainda, é a representação de uma realidade cultural por meio da qual aqueles que a elaboraram revelam e traduzem seu próprio espaço cultural e ideológico. Criticada durante algum tempo como uma espécie de prolongamento dos interesses das relações internacionais ao campo dos estudos literários, a imagologia, entretanto, teve um papel fundamental para a aproximação e o confronto das diferentes literaturas nacionais, bem como para a desmistificação da noção de identidade nacional coletiva, durante muito tempo demasiadamente essencializada. Dada a presença da literatura infantil em contextos escolares e ao seu papel na formação e constituição dos valores incutidos nos jovens leitores, as investigações imagológicas têm demonstrado que a literatura infantil é um forte

repositório de imagens acerca do Outro.

A realização de uma historiografia da literatura infantil em perspectiva comparada tem importância fundamental para a compreensão das diferenças e dos pontos comuns nas condições históricas, sociais e econômicas dos diferentes contextos nacionais nos quais a literatura infantil se desenvolveu. Ainda não foi realizada uma investigação ampla que conseguisse dar conta dessas questões em sentido amplo, embora alguns trabalhos relacionando diferentes tradições nacionais já tenham sido desenvolvidos, tais como **Historia de la literatura infantil universal** (1971), **Children and childhood in Western society since 1500** (1995) e **La littérature d'enfance et de jeunesse en Europe** (1981), e essas obras sempre terminam por recair em uma olhar eurocêntrico que ignora as tradições literárias infantis da América Latina, da África ou dos países asiáticos. Emer O'Sullivan (2005), por sua vez, ao se preocupar com os estudos de historiografia da literatura infantil, destaca o fato de que tais projetos, mesmo que limitados aos países europeus, não conseguem levar a cabo a proposta ampla em função das limitações do trabalho individual de seus autores.

Pode-se observar, subjacente a esse comentário, a sugestão da necessidade de trabalhos coletivos e colaborativos para dar conta da historiografia da literatura infantil em contextos que ultrapassem as fronteiras nacionais. Uma vez que os estudos historiográficos sobre a literatura infantil aparecem, não raro, subordinados às histórias literárias nacionais, o pesquisador interessado em um estudo historiográfico para além das fronteiras nacionais de uma dada tradição literária acaba enfrentando um problema metodológico relativo à documentação, uma vez que cada tradição literária lida com a sua produção literária infantil apenas em sua própria língua de expressão literária, e o estado da arte da investigação historiográfica varia muito de uma literatura nacional para outra. Enquanto a tradição crítica em língua alemã, inglesa e francesa encontra-se em um estágio avançado de teorização e problematização metodológica da historiografia da literatura infantil, bem como da história do livro e da leitura em sentido amplo, em outros países tais reflexões encontram-se em estado incipiente e, muitas vezes, não conseguem ultrapassar o estágio de meras listas dos livros infantis mais vendidos ou dos autores de maior sucesso.

As investigações de cunho historiográfico enfrentam uma série de questões ainda em aberto no que diz respeito ao seu dispositivo teórico e analítico de trabalho. Deveriam elas estar organizadas por gêneros, por períodos, por estilos de época, por nacionalidades ou por regiões linguísticas? A periodização da literatura infantil deveria obedecer aos mesmos critérios da literatura escrita para adultos, apesar das especificidades que a caracterizam como um subsistema literário? Que impactos a teoria pós-colonial e a teoria *queer* teriam sobre a pesquisa historiográfica em torno da literatura infantil?

O último dos campos de investigação elencado por O'Sullivan tem como traço distintivo uma dimensão metacrítica. O pesquisador que se interessa pela historiografia comparada dos estudos e teorizações sobre a literatura infantil deve estar atento, simultaneamente, para as especificidades culturais e para a vocação internacionalista das teorizações produzidas em diferentes partes do mundo, mesmo quando essas teorizações tentam dar conta de um universo de obras literárias restritas a uma única comunidade nacional ou linguística. As questões que giram em torno do desenvolvimento e da evolução da literatura para adolescentes

e jovens adultos (representada, muitas vezes, pelo sintagma *literatura juvenil*) só podem ser razoavelmente compreendidas e abordadas no escopo das reflexões da história literária.



INTERATIVIDADE: assista ao vídeo sobre literatura infantil e juvenil: <https://www.youtube.com/watch?v=WQOjhuK709M>.

Se é verdade que há uma tradição literária de séculos no que diz respeito à representação da juventude e da adolescência em textos literários, também o é o fato de que a literatura escrita para adolescentes é um fenômeno relativamente recente, datado da segunda metade do século XX, uma vez que é neste período que a adolescência, entendida como categoria analítica para o desenvolvimento e a maturação da personalidade humana, emerge historicamente com toda a sua força, adquirindo um *status* simultaneamente legal e social.

É no entremeio entre a literatura infantil e a literatura para adolescentes que emerge uma das polêmicas mais frutíferas relativas à literatura para adolescentes e à formação de leitores: o lugar que vem sendo ocupado, no repertório dos jovens leitores, por séries de grande sucesso comercial, reiteradamente taxadas de “cultura de massa” destituída de valor literário. Esta crítica, voltada em um primeiro momento para as séries **Harry Potter**, **Crônicas de Nárnia** e **O senhor dos anéis**, vem sendo reiteradamente reproduzida nos julgamentos de recentes séries de grande sucesso junto aos leitores adolescentes, tais como **Crepúsculo**, de Stephany Meyer, **Percy Jackson**, de Rick Riordan, ou **Jogos vorazes**, de Suzanne Collins.

Figura 16 – Obras de grande sucesso editorial, como **Jogos vorazes**, de Suzanne Collins, têm sido alvo de críticas que buscam diminuir seu valor literário, ao considerá-las como “cultura de massa”.



Fonte: NTE/UFMS.

Entre as acusações mais recentes feitas a esse tipo de produção literária, reiteradamente são citados o emprego de linguagem facilitada, a superficialidade na construção dos enredos, a repetição de fórmulas narrativas esgotadas ao longo de cada novo título de uma série e o compromisso com uma política editorial que se pode chamar, na falta de melhor expressão, de “venda casada” realizada pelo mercado editorial em função das adaptações para o cinema, uma vez que o sucesso das versões para o cinema e a televisão realimentaria o interesse pelos livros, pautando a produção cultural em uma lógica mercadológica e não artística.

Causa espanto, entretanto, que muitos dos críticos a essa massificação da literatura infantil e juvenil teorizam sobre o fenômeno sem sequer citar as referências bibliográficas das obras que estão sendo criticadas e balizam suas conclusões. Veja-se, por exemplo, o estudo “Entre bruxos e vampiros: ideologia e alienação no mercado editorial de literatura infantil” (SANT’ANNA, 2012), o que abre espaço para uma pertinente questão: estes críticos realmente sabem do que estão falando? *Como podem eles julgar a recente produção editorial para crianças e adolescentes como de pouca monta se nem ao menos mencionam em seu trabalho as referências bibliográficas dos volumes que estão julgando desqualificados?*

Quando esse tipo de julgamento de valor, que sequer se dá ao trabalho de mencionar as referências bibliográficas da obra literária que está sendo desqualificada, emerge no cenário acadêmico, é difícil não se deixar abalar por uma sensação de retrocesso aos tempos em que a literatura infantil, em sentido amplo, era considerada um gênero menor e uma preocupação exclusiva dos bibliotecários, não sendo considerada objeto de estudo digno de teorizadores, historiadores e críticos da literatura. Neste contexto de discussão acadêmica, a posição mais acertada parece ainda ser a de Cecília Meireles, ao afirmar que a literatura infantil não é aquela escrita para as crianças, mas sim aquela que as crianças gostam de ler.



SAIBA MAIS: uma considerável bibliografia em língua portuguesa encontra-se em circulação e serve de base para aprofundar esta discussão que tenta equacionar, por um lado, literatura infantil com “grande literatura”, excluindo desse campo tudo o que possa ser entendido como cultura de massa, e por outro, uma posição menos radical, em compasso com as discussões que problematizam a formação dos cânones literários. Veja-se, por exemplo: CARVALHO (1984); COELHO (1991, 1995, 2002); GÓES (1991, 2004); HELD (1980); KHÉDE (1986); PERES (1999); ROSEMBERG (1984); PONDÉ e YUNES (1988); ZILBERMAN (1982); ZILBERMAN e LAJOLO (1993).

ATIVIDADES – Unidade 1

Para melhor compreendermos os conceitos e discussões abordadas na Unidade 1, vamos retomar alguns dos principais pontos.

1.1 Primeiras tentativas de definição

- a) Destaque algumas das principais contribuições de Cecília Meireles para a compreensão da literatura infantil.
- b) Comente sobre as origens da literatura infantil e sua relação com as tradições orais.
- c) Quais as diferenças entre “literatura infantil” e “livros para crianças”? Cite exemplos de cada um.
- d) De acordo com o que foi estudado nesse primeiro subitem, comente sobre os três principais problemas, no que se refere à qualidade, de uma obra de literatura infantil *para crianças*, mas escrita *por adultos*.
- e) E quanto aos livros que você gostava de ler quando era criança? Escreva e compartilhe sobre alguma obra ou história que tenha sido marcante para você na sua infância.

1.2 O problema da definição

- a) Explique resumidamente a dupla relação de dependência entre escola e literatura infantil.
- b) Comente sobre a assimetria na relação produtor-receptor da literatura infantil e como ela pode afetar a leitura das obras literárias infantis.
- c) Um livro infantil continua sendo “literatura infantil” quando lido por um adulto? E o livro adulto, quando lido por uma criança, passa a ser “literatura infantil”? Disserte sobre essas questões, que foram abordadas nesse subitem.
- d) É inegável a existência de um corpus de “clássicos” da literatura infantil universal, de um cânone infantil. Comente aspectos positivos e negativos da universalidade desse cânone.

1.3 A literatura infantil e a sala de aula

- a) De acordo com suas experiências, como estudante e, caso já tenha tido experiências em estágios, como professor(a), como podemos inserir a literatura na sala de aula, especialmente para auxiliar no projeto de formação de novos leitores?

b) Conforme as discussões dessa subunidade, o fracasso da escola na formação de novos leitores está ligado a alguns fatores. Cite-os e pense em possibilidades para mudar essa situação.

c) A leitura do texto literário, infantil ou não, mobiliza conhecimentos para além do domínio da decodificação da língua escrita. Comente sobre outras habilidades que são necessárias para a leitura de literatura.

d) Segundo Regina Zilberman (2005), quais são as três principais funções da literatura infantil?

e) Cite as cinco teses acerca da literatura infantil desenvolvidas por Regina Zilberman (2005) e escolha uma delas para aprofundar a discussão.

1.4 Literatura infantil e literatura comparada: caminhos de pesquisa

a) Quais são as possibilidades de sistematização da literatura infantil no campo dos estudos literários, conforme apontado por Emer O’Sullivan (2005)?

b) Considere as obras que foram originalmente escritas para adultos e que posteriormente foram eleitas pelas crianças, como **Robinson Crusóé**, de Daniel Defoe, e **As viagens de Gulliver**, de Jonathan Swift. Na sua opinião, por que essas obras caíram no gosto e entraram para o repertório literário do público infantil?

c) A partir das discussões dessa subunidade, comente sobre a importância da tradução das histórias infantis e sobre as dificuldades de “traduzir” referências culturais muito específicas da cultura de origem do livro a um novo contexto linguístico.

d) É no entremeio entre a literatura infantil e a literatura para adolescentes que emerge uma das polêmicas mais frutíferas relativas à literatura para adolescentes e à formação de leitores: o lugar que vem sendo ocupado, no repertório dos jovens leitores, por séries de grande sucesso comercial, reiteradamente taxadas de “cultura de massa” destituída de valor literário. Esta crítica, voltada em um primeiro momento para as séries **Harry Potter**, **Crônicas de Nárnia** e **O senhor dos anéis**, vem sendo reiteradamente reproduzida nos julgamentos de recentes séries de grande sucesso junto aos leitores adolescentes, tais como **Crepúsculo**, de Stephany Meyer, **Percy Jackson**, de Rick Riordan ou **Jogos vorazes**, de Suzanne Collins. Conforme abordado nessa subunidade, quais as principais críticas que essas obras literárias têm recebido? Você concorda ou discorda desses julgamentos? Disserte a respeito.

2

CONTOS DE FADAS

INTRODUÇÃO

Nessa unidade, inserimos alguns contos de fadas considerados clássicos da literatura infantil, como as histórias compiladas por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm.

Ao apresentar esses contos em um material didático, os(as) estudantes terão em mãos um compilado organizado para auxiliar em suas reflexões e também em suas futuras práticas em sala de aula, como professores e professoras. Exercitaremos, a partir daqui, a nossa capacidade de realizar a leitura e a interpretação desses contos. Se é verdade que não devemos limitar ou tolher a imaginação infantil por ocasião da leitura desses contos, é necessário chamar a atenção para o fato de que, como profissionais da educação, devemos conhecer certas estratégias e modalidades para abordar o texto literário.



SAIBA MAIS: assista à entrevista realizada com Karin Volobuev sobre a vida e a obra de Hans Christian Andersen: <https://www.youtube.com/watch?v=vvzxYWUt2uE>.

As versões aqui apresentadas dos contos de fadas encontram-se em domínio público. Infelizmente, não foi possível localizar os nomes dos tradutores responsáveis por essas versões. Outro elemento que merece ser destacado, não apenas para os quatro contos que compõem essa pequena coletânea, mas para os contos de fadas, de maneira geral, é que eles foram adaptados e readaptados, assim como foram “traduzidos” para outras linguagens artísticas, tais como o cinema, as séries de televisão, os quadrinhos, a canção popular, o balé, a ópera e a pintura, entre tantas outras. Em função disso, ao final de cada um dos quatro contos que selecionamos, você encontrará uma pequena listagem de recursos no ícone Interatividade, que levarão para outras versões em outras linguagens de cada um dos contos.

Os anos, indicados entre parênteses logo após cada um dos títulos dos contos, referem-se ao ano da primeira publicação original de cada um dos contos (em alemão, no caso dos Irmãos Grimm, e em dinamarquês, no caso dos contos de Hans Christian Andersen).



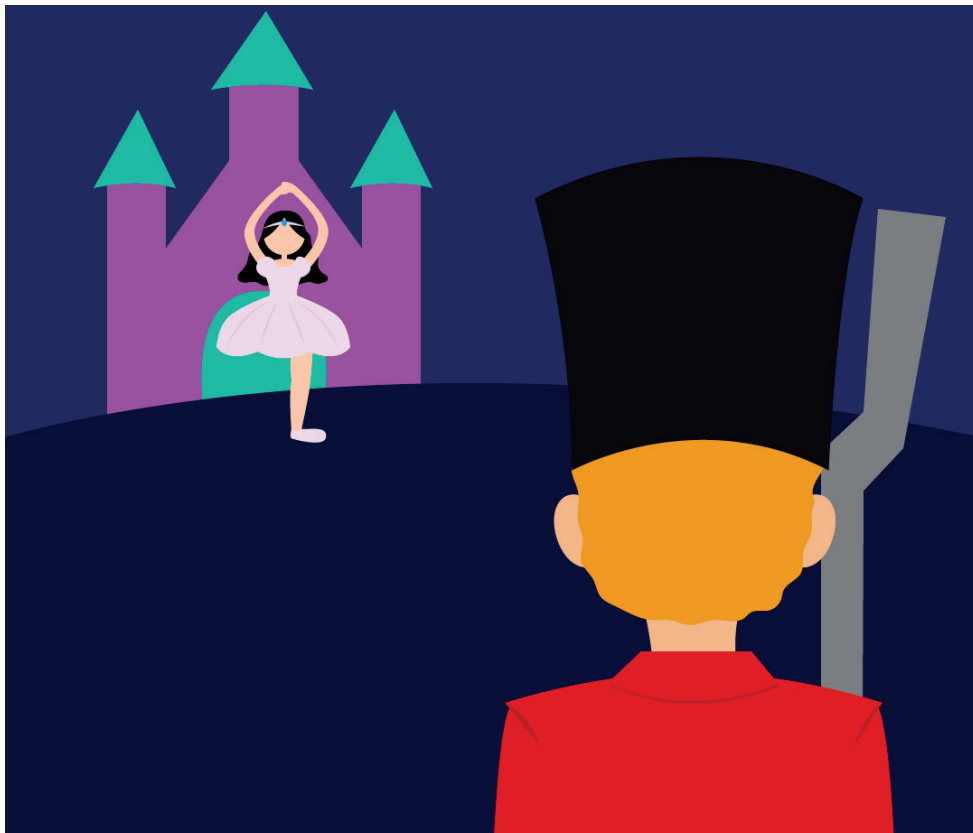
INTERATIVIDADE: encontra-se disponível, no website Domínio Público, um livro didático que contém diversos contos de fadas, além daqueles que estão sendo aqui discutidos e apresentados ao longo dessa disciplina. Gostaríamos de sugerir a todos(as) que percorram essas “páginas digitais”, para conhecer novos contos:

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000589.pdf>

2.1

"O SOLDADINHO DE CHUMBO" (1838), DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Figura 17 – O soldadinho de chumbo



Fonte: NTE/UFMS.

Em uma loja de brinquedos havia uma caixa de papelão com vinte e cinco soldadinhos de chumbo, todos iguaizinhos, pois haviam sido feitos com o mesmo molde. Apenas um deles era pernetá: como fora o último a ser fundido, faltou chumbo para completar a outra perna. Mas o soldadinho pernetá logo aprendeu a ficar em pé sobre a única perna e não fazia feio ao lado dos irmãos.

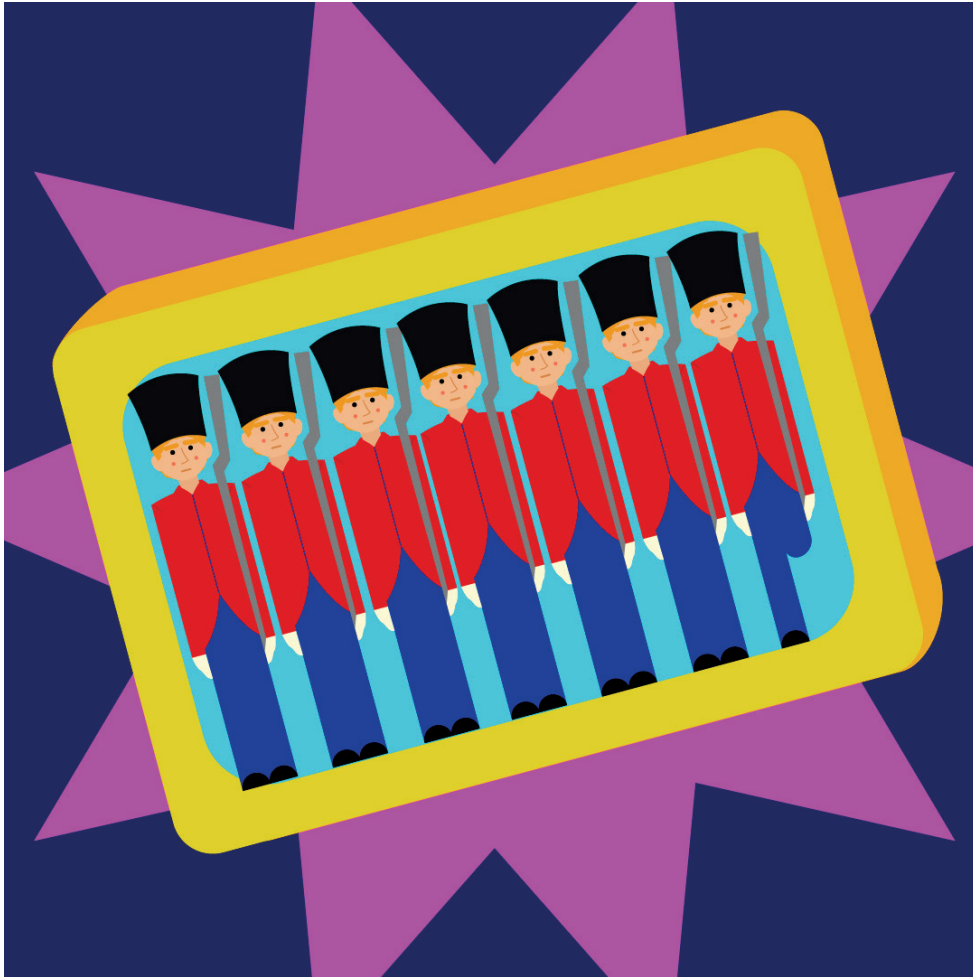
Esses soldadinhos de chumbo eram muito bonitos e elegantes, cada qual com seu fuzil ao ombro, a túnica escarlate, calça azul e uma bela pluma no chapéu. Além disso, tinham feições de soldados corajosos e cumpridores do dever.

Os valorosos soldadinhos de chumbo aguardavam o momento em que passariam a pertencer a algum menino.

Chegou o dia em que a caixa foi dada de presente de aniversário a um garoto. Foi o presente de que ele mais gostou:

— Que lindos soldadinhos! — exclamou maravilhado.

Figura 18 – O presente de aniversário



Fonte: NTE/UFMS.

E os colocou enfileirados sobre a mesa, ao lado dos outros brinquedos. O soldadinho de uma perna só era o último da fileira.

Ao lado do pelotão de chumbo se erguia um lindo castelo de papelão, um bosque de árvores verdinhas e, em frente, havia um pequeno lago feito de um pedaço de espelho.

A maior beleza, porém, era uma jovem que estava em pé na porta do castelo. Ela também era de papel, mas vestia uma saia de tule bem franzida e uma blusa bem justa. Seu lindo rostinho era emoldurado por longos cabelos negros, presos por uma tiara enfeitada com uma pequenina pedra azul.

A atraente jovem era uma bailarina, por isso mantinha os braços erguidos em arco sobre a cabeça. Com uma das pernas dobrada para trás, tão dobrada, mas tão dobrada, que acabava escondida pela saia de tule. O soldadinho a olhou longamente e logo se apaixonou, pensando que, tal como ele, aquela jovem tão linda tivesse uma perna só.

Figura 19 – A bailarina



Fonte: NTE/UFMS.

— Mas é claro que ela não vai me querer para marido — pensou entristecido o soldadinho, suspirando.

— Tão elegante, tão bonita... Deve ser uma princesa. E eu? Nem cabo sou, vivo em uma caixa de papelão, junto com meus vinte e quatro irmãos.

À noite, antes de deitar, o menino guardou os soldadinhos na caixa, mas não percebeu que aquele de uma perna só caíra atrás de uma grande cigarreira.

Quando os ponteiros do relógio marcaram meia-noite, todos os brinquedos se animaram e começaram a aprontar mil e uma. Uma enorme bagunça!

As bonecas organizaram um baile, enquanto o giz da lousa desenhava bonequinhos nas paredes. Os soldadinhos de chumbo, fechados na caixa, golpeavam a tampa para sair e participar da festa, mas continuavam prisioneiros.

Mas o soldadinho de uma perna só e a bailarina não saíram do lugar em que haviam sido colocados.

Ele não conseguia parar de olhar aquela maravilhosa criatura. Queria ao menos tentar conhecê-la, para ficarem amigos.

Figura 20 – A festa dos brinquedos



Fonte: NTE/UFSM.

De repente, se ergueu da cigarreira um homenzinho muito mal-encarado. Era um gênio ruim, que só vivia pensando em maldades.

Assim que ele apareceu, todos os brinquedos pararam amedrontados, pois já sabiam de quem se tratava.

O geniozinho olhou a sua volta e viu o soldadinho, deitado atrás da cigarreira.

— Ei, você aí, por que não está na caixa, com seus irmãos? — gritou o monstrinho.

Fingindo não escutar, o soldadinho continuou imóvel, sem desviar os olhos da bailarina.

— Amanhã vou dar um jeito em você, você vai ver! — gritou o geniozinho enfezado.

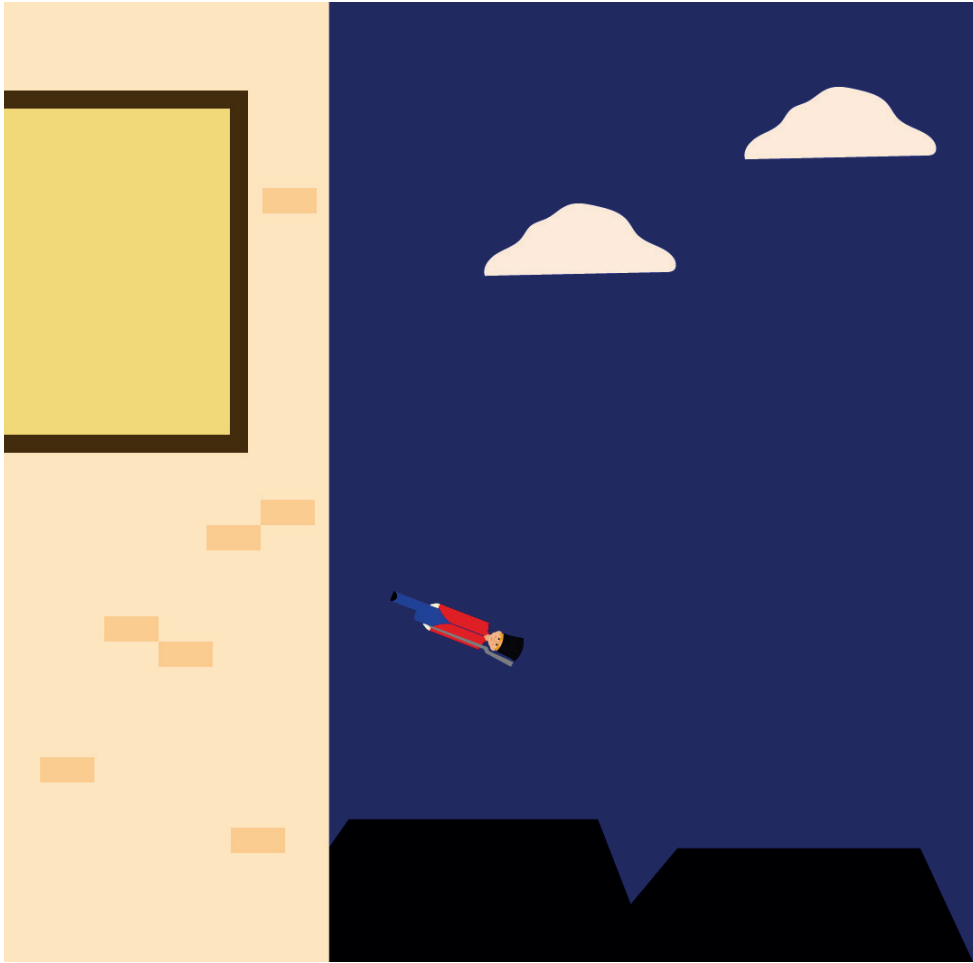
Depois disso, pulou de cabeça na cigarreira, levantando uma nuvem que fez todos espirrarem.

Na manhã seguinte, o menino tirou os soldadinhos de chumbo da caixa, recolheu aquele de uma perna só, que estava caído atrás da cigarreira, e os arrumou perto da janela.

O soldadinho de uma perna só, como de costume, era o último da fila. De repente, a janela se abriu, batendo fortemente as venezianas. Teria sido o vento, ou o geniozinho maldoso?

E o pobre soldadinho caiu de cabeça na rua.

Figura 21 – A queda



Fonte: NTE/UFMS.

O menino viu quando o brinquedo caiu pela janela e foi correndo procurá-lo na rua. Mas não o encontrou. Logo se consolou: afinal, tinha ainda os outros soldadinhos, e todos com duas pernas.

Para piorar a situação, caiu um verdadeiro temporal.

Quando a tempestade foi cessando, e o céu limpou um pouco, chegaram dois moleques. Eles se divertiam, pisando com os pés descalços nas poças de água.

Um deles viu o soldadinho de chumbo e exclamou:

— Olhe! Um soldadinho! Será que alguém jogou fora porque ele está quebrado?

— É, está um pouco amassado. Deve ter vindo com a enxurrada.

— Não, ele está só um pouco sujo.

— O que nós vamos fazer com um soldadinho só? Precisaríamos pelo menos meia dúzia, para organizar uma batalha.

— Sabe de uma coisa? — disse o primeiro garoto — vamos colocá-lo em um barco e mandá-lo dar a volta ao mundo.

E assim foi. Construíram um barquinho com uma folha de jornal, colocaram o soldadinho dentro dele e soltaram o barco para navegar na água que corria pela sarjeta.

Figura 22 – O barquinho de papel



Fonte: NTE/UFMS.

Apoiado em sua única perna, com o fuzil ao ombro, o soldadinho de chumbo procurava manter o equilíbrio.

O barquinho dava saltos e esbarrões na água lamacenta, acompanhado pelos olhares dos dois moleques que, entusiasmados com a nova brincadeira, corriam pela calçada ao lado.

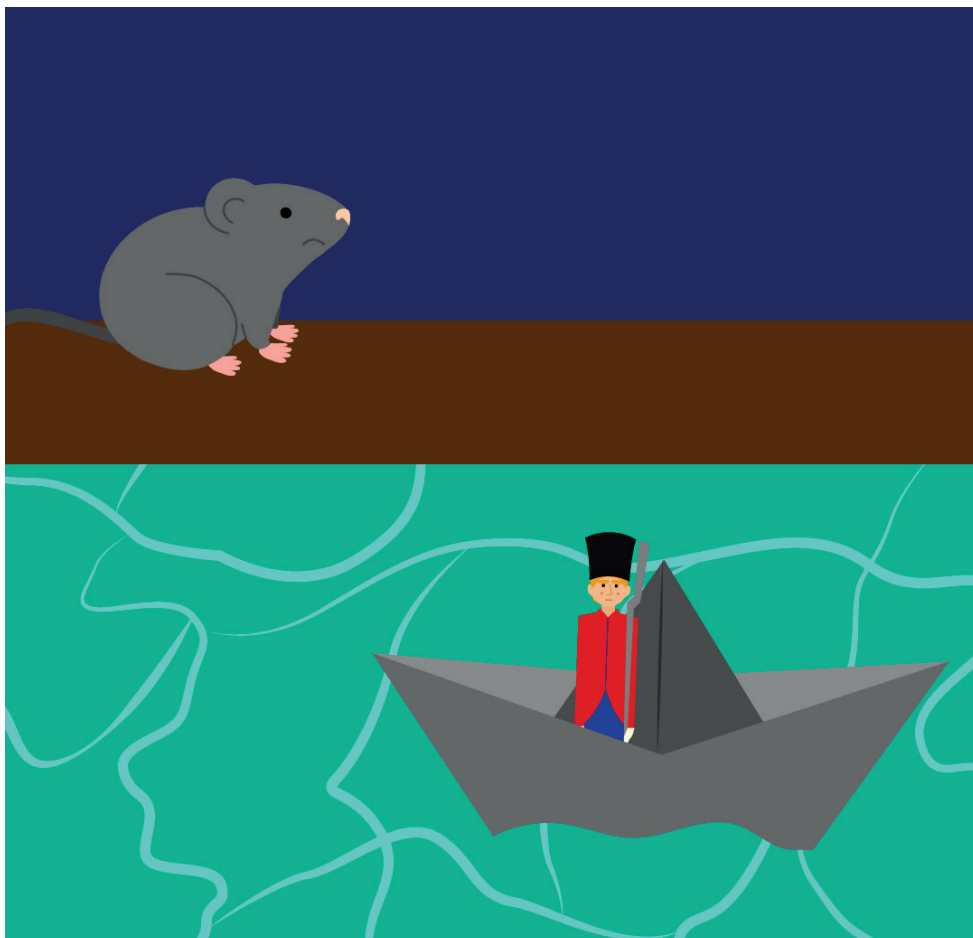
Lá pelas tantas, o barquinho foi jogado para dentro de um bueiro e continuou seu caminho, agora subterrâneo, em uma imensa escuridão. Com o coração batendo fortemente, o soldadinho voltava todos seus pensamentos para a bailarina, que talvez nunca mais pudesse ver.

De repente, viu chegar em sua direção um enorme rato de esgoto, olhos fosforescentes e um horrível rabo fino e comprido, que foi logo perguntando:

— Você tem autorização para navegar? Então? Ande, mostre-a logo, sem discutir.

O soldadinho não respondeu, e o barquinho continuou seu incerto caminho, arrastado pela correnteza. Os gritos do rato do esgoto exigindo a autorização foram ficando cada vez mais distantes.

Figura 23 – O rato do esgoto



Fonte: NTE/UFMS.

Enfim, o soldadinho viu ao longe uma luz, e respirou aliviado; aquela viagem no escuro não o agradava nem um pouco. Mal sabia ele que, infelizmente, seus problemas não haviam acabado.

A água do esgoto chegara a um rio, com um grande salto; rapidamente, as águas agitadas viraram o frágil barquinho de papel.

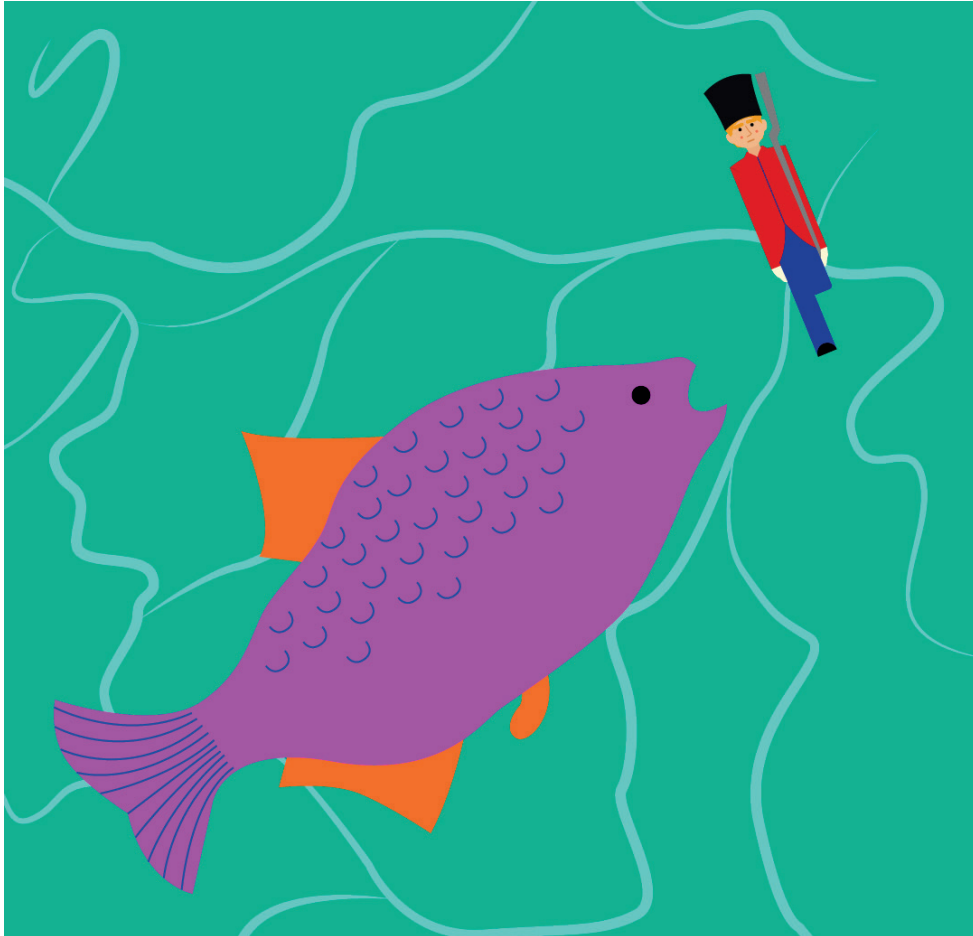
O barquinho virou, e o soldadinho de chumbo afundou.

Mal tinha chegado ao fundo, apareceu um enorme peixe que, abrindo a boca, engoliu-o.

O soldadinho se viu novamente em uma imensa escuridão, espremido no estômago do peixe. E não deixava de pensar em sua amada:

— O que estará fazendo agora minha linda bailarina? Será que ainda se lembra de mim?

Figura 24 – O peixe



Fonte: NTE/UFMS.

E, se não fosse tão destemido, teria chorado lágrimas de chumbo, pois seu coração sofria de paixão.

Passou-se muito tempo — quem poderia dizer quanto?

E, de repente, a escuridão desapareceu e ele ouviu quando falavam:

— Olhe! O soldadinho de chumbo que caiu da janela!

Sabem o que aconteceu? O peixe havia sido fígado por um pescador, levado ao mercado e vendido a uma cozinheira. E, por cúmulo da coincidência, não era qualquer cozinheira, mas sim a que trabalhava na casa do menino que ganhara o soldadinho no aniversário.

Ao limpar o peixe, a cozinheira encontrara dentro dele o soldadinho, do qual se lembrava muito bem, por causa daquela única perna.

Levou-o para o garotinho, que fez a maior festa ao revê-lo. Lavou-o com água e sabão, para tirar o fedor de peixe, e endireitou a ponta do fuzil, que amassara um pouco durante aquela aventura.

Limpinho e lustroso, o soldadinho foi colocado sobre a mesma mesa em que estava antes de voar pela janela. Nada estava mudado. O castelo de papel, o pequeno bosque de árvores muito verdes, o lago reluzente feito de espelho. E, na porta

do castelo, lá estava ela, a bailarina: sobre uma perna só, com os braços erguidos acima da cabeça, mais bela do que nunca.

O soldadinho olhou para a bailarina, ainda mais apaixonado, e ela olhou para ele, mas não trocaram palavra alguma. Ele desejava conversar, mas não ousava. Sentia-se feliz apenas por estar novamente perto dela e poder amá-la.

Figura 25 – O retorno para casa



Fonte: NTE/UFMS.

Se pudesse, ele contaria toda sua aventura; com certeza a linda bailarina iria apreciar sua coragem. Quem sabe, até se casaria com ele...

Enquanto o soldadinho pensava em tudo isso, o garotinho brincava tranquilo com o pião.

De repente como foi, como não foi — é caso de se pensar se o geniozinho ruim da cigareira não metera seu nariz —, o garotinho agarrou o soldadinho de chumbo e atirou-o na lareira, onde o fogo ardia intensamente.

O pobre soldadinho viu a luz intensa e sentiu um forte calor. A única perna estava amolecendo e a ponta do fuzil envergava para o lado. As belas cores do uniforme, o vermelho escarlate da túnica e o azul da calça perdiam suas tonalidades. O soldadinho lançou um último olhar para a bailarina, que retribuiu com silêncio

e tristeza. Ele sentiu então que seu coração de chumbo começava a derreter — não só pelo calor, mas principalmente pelo amor que ardia nele.

Naquele momento, a porta escancarou-se com violência, e uma rajada de vento fez voar a bailarina de papel diretamente para a lareira, bem junto ao soldadinho. Bastou uma labareda e ela desapareceu. O soldadinho também se dissolveu completamente.

Figura 26 – A lareira em chamas



Fonte: NTE/UFMS.

No dia seguinte, a arrumadeira, ao limpar a lareira, encontrou no meio das cinzas um pequenino coração de chumbo: era tudo que restara do soldadinho, fiel até o último instante ao seu grande amor.

Da pequena bailarina de papel só restou a minúscula pedra azul da tiara, que antes brilhava em seus longos cabelos negros.



SAIBA MAIS: versão do conto em desenho animado (você vai achar divertido ouvir a dublagem, feita no português de Portugal): <https://www.youtube.com/watch?v=FfABX26bQzc>.

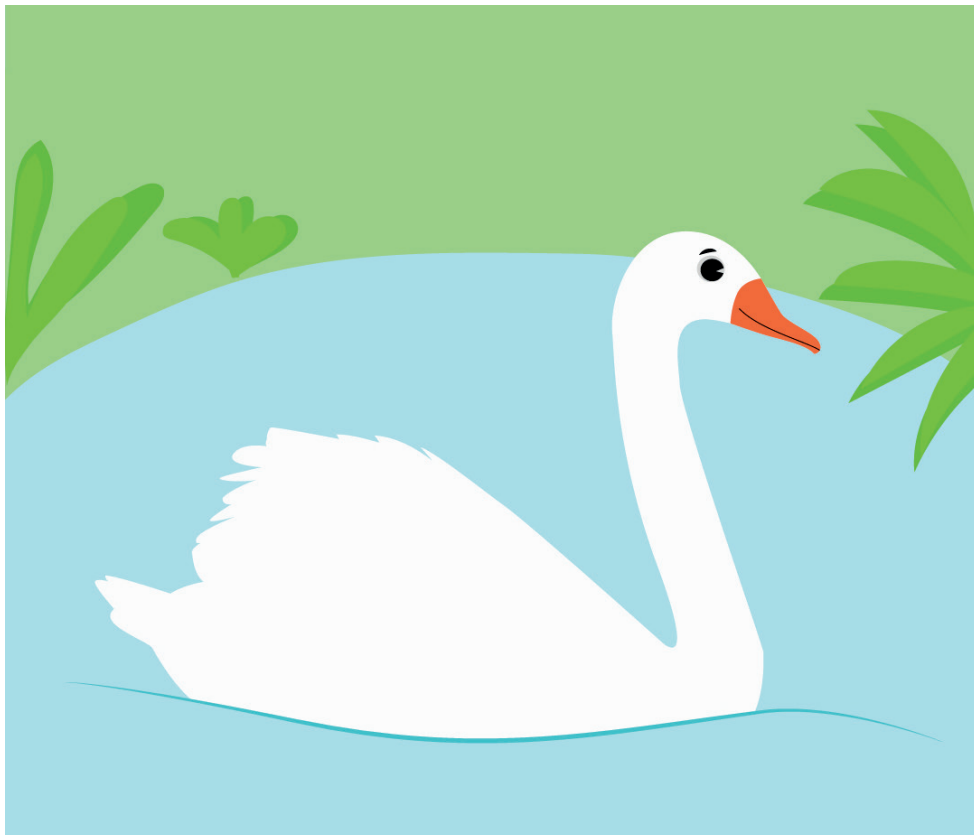
Versão narrada e ilustrada com personagens da Turma da Mônica: <https://www.youtube.com/watch?v=Rq6wMt9TugE>.

Versão narrada pelo Sílvio Santos, de 1976. Nos anos 1970 e 1980, eram muito populares os discos de vinil com contos de fadas e outras histórias narradas pelo famoso apresentador de televisão: <https://www.youtube.com/watch?v=GHTIX9E2Af8>.

2.2

“O PATINHO FEIO” (1844), DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Figura 27 – O patinho feio



Fonte: NTE/UFMS.

A mamãe pata tinha escolhido um lugar ideal para fazer seu ninho: um cantinho bem protegido, no meio da folhagem, perto do rio que contornava o velho castelo. Mais adiante estendiam-se o bosque e um lindo jardim florido.

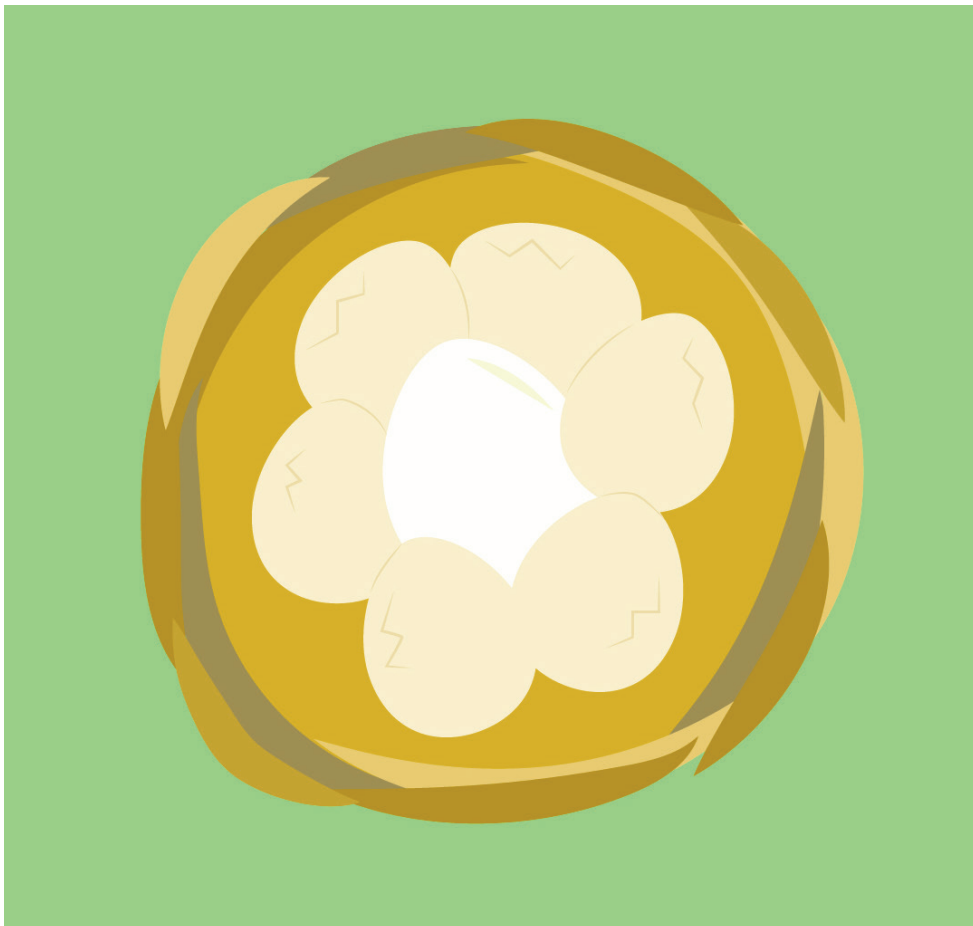
Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos. Por fim, após a longa espera, os ovos se abriram um após o outro, e das cascas rompidas surgiram, engraçadinhos e miúdos, os patinhos amarelos que, imediatamente, saltaram do ninho.

Porém um dos ovos ainda não se abriu; era um ovo grande, e a pata pensou que não o chocara o suficiente.

Impaciente, deu umas bicadas no ovão e ele começou a se romper.

No entanto, em vez de um patinho amarelinho saiu uma ave cinzenta e desajeitada. Nem parecia um patinho.

Figura 28 – A ninhada da mamãe pata



Fonte: NTE/UFSM.

Para ter certeza de que o recém-nascido era um patinho, e não outra ave, a mãe-pata foi com ele até o rio e o obrigou a mergulhar junto com os outros.

Quando viu que ele nadava com naturalidade e satisfação, suspirou aliviada. Era só um patinho muito, muito feio.

Tranquilizada, levou sua numerosa família para conhecer os outros animais que viviam nos jardins do castelo.

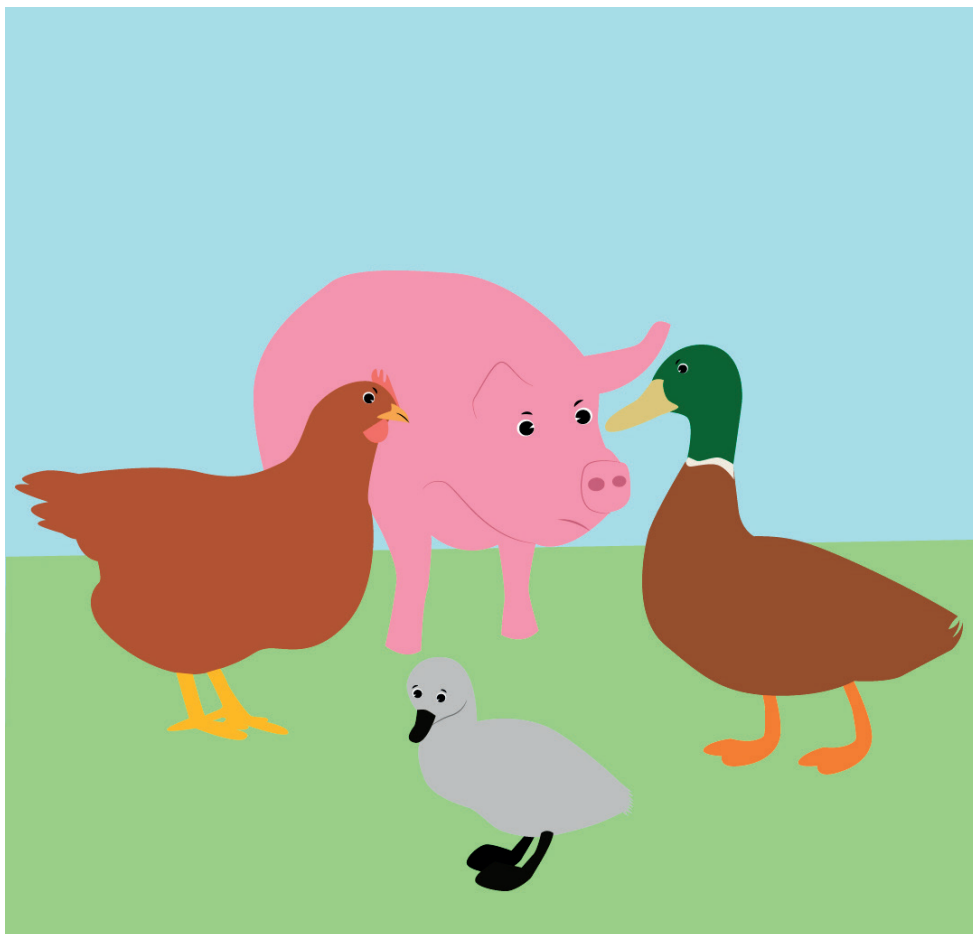
Todos parabenizaram a pata: a sua ninhada era realmente bonita. Exceto um. O horroroso e desajeitado das penas cinzentas!

— É grande e sem graça! — falou o peru.

— Tem um ar abobalhado — comentaram as galinhas.

O porquinho nada disse, mas grunhiu com ar de desaprovação.

Figura 29 – Os animais dos jardins do castelo



Fonte: NTE/UFMS.

Nos dias que se seguiram, as coisas pioraram. Todos os bichos, inclusive os patinhos, perseguiam a criaturinha feia.

A pata, que no princípio defendia aquela sua estranha cria, agora também sentia vergonha e não queria tê-lo em sua companhia.

O pobre patinho crescia só, malcuidado e desprezado. Sofria. As galinhas o bicavam a todo instante, os perus o perseguiam com ar ameaçador e até a empregada, que diariamente levava comida aos bichos, só pensava em enxotá-lo.

Um dia, desesperado, o patinho feio fugiu. Queria ficar longe de todos que o perseguiam.

Caminhou, caminhou e chegou perto de um grande brejo, onde viviam alguns marrecos. Foi recebido com indiferença: ninguém ligou para ele. Mas não foi maltratado nem ridicularizado; para ele, que até agora só sofrera, isso já era o suficiente.

Figura 30 – O patinho solitário



Fonte: NTE/UFMS.

Infelizmente, a fase tranquila não durou muito. Em uma certa madrugada, a quietude do brejo foi interrompida por um tumulto e vários disparos: tinham chegado os caçadores!

Muitos marrequinhos perderam a vida. Por um milagre, o patinho feio conseguiu se salvar, escondendo-se no meio da mata.

Depois disso, o brejo já não oferecia segurança; por isso, assim que cessaram os disparos, o patinho fugiu de lá. Novamente caminhou, caminhou, procurando um lugar onde não sofresse.

Ao entardecer chegou a uma cabana. A porta estava entreaberta, e ele conseguiu entrar sem ser notado. Lá dentro, cansado e tremendo de frio, se encolheu num cantinho e logo dormiu.

Na cabana morava uma velha, em companhia de um gato, especialista em caçar ratos, e de uma galinha, que todos os dias botava o seu ovinho. Na manhã seguinte, quando a dona da cabana viu o patinho dormindo no canto, ficou toda contente.

— Talvez seja uma patinha. Se for, cedo ou tarde botará ovos, e eu poderei preparar cremes, pudins e tortas, pois terei mais ovos. Estou com muita sorte! Mas o tempo passava, e nenhum ovo aparecia. A velha começou a perder a paciência. A galinha e o gato, que desde o começo não viam com bons olhos o recém-chegado,

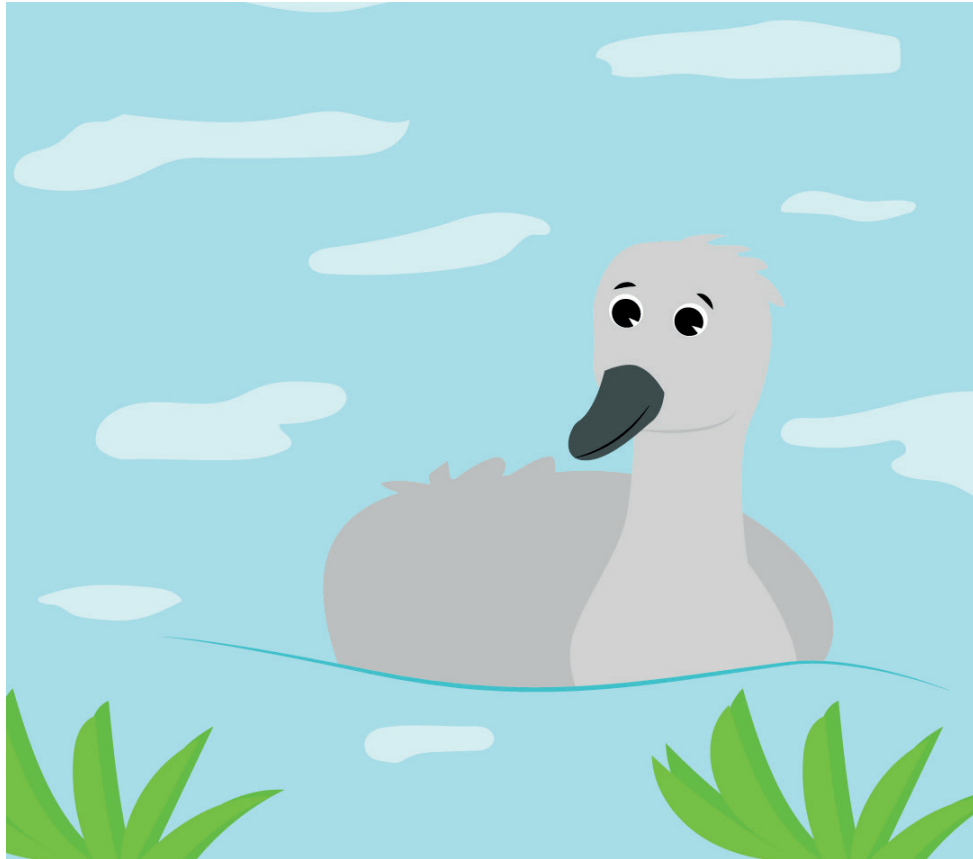
foram ficando agressivos e briguentos.

Mais uma vez, o coitadinho preferiu deixar a segurança da cabana e se aventurar pelo mundo.

Caminhou, caminhou e achou um lugar tranquilo perto de uma lagoa, onde parou.

Enquanto durou a boa estação, o verão, as coisas não foram muito mal. O patinho passava boa parte do tempo dentro da água e lá mesmo encontrava alimento suficiente.

Figura 31 – O verão na lagoa



Fonte: NTE/UFMS.

Mas chegou o outono. As folhas começaram a cair, bailando no ar e pousando no chão, formando um grande tapete amarelo. O céu se cobriu de nuvens ameaçadoras e o vento esfriava cada vez mais.

Sozinho, triste e esfomeado, o patinho pensava, preocupado, no inverno que se aproximava.

Em um final de tarde, viu surgir entre os arbustos um bando de grandes e lindíssimas aves. Tinham as plumas alvas, as asas grandes e um longo pescoço, delicado e sinuoso: eram cisnes, emigrando na direção de regiões quentes. Lançando estranhos sons, bateram as asas e levantaram voo, bem alto.

O patinho ficou encantado, olhando a revoada, até que ela desaparecesse no horizonte. Sentiu uma grande tristeza, como se tivesse perdido amigos muito queridos. Com o coração apertado, lançou-se na lagoa e nadou durante longo tempo. Não conseguia tirar o pensamento daquelas maravilhosas criaturas, graciosas e elegantes.

Figura 32 – A revoada das aves



Fonte: NTE/UFMS.

Foi se sentindo mais feio, mais sozinho e mais infeliz do que nunca. Naquele ano, o inverno chegou cedo e foi muito rigoroso.

O patinho feio precisava nadar ininterruptamente, para que a água não congelasse em volta de seu corpo, criando uma armadilha mortal. Mas era uma luta contínua e sem esperança.

Um dia, exausto, permaneceu imóvel por tempo suficiente para ficar com as patas presas no gelo.

— Agora morrerei — pensou. — Assim, terá fim todo meu sofrimento. Fechou os olhos, e o último pensamento que teve antes de cair num sono parecido com a morte foi para as grandes aves brancas.

Na manhã seguinte, bem cedo, um camponês que passava por aqueles lados viu o pobre patinho, já meio morto de frio.

Figura 33 – O inverno congelante



Fonte: NTE/UFMS.

Quebrou o gelo com um pedaço de pau, libertou o pobrezinho e levou-o para sua casa.

Lá o patinho foi alimentado e aquecido, recuperando um pouco de suas forças. Logo que deu sinais de vida, os filhos do camponês se animaram:

— Vamos fazê-lo voar!

— Vamos escondê-lo em algum lugar!

E seguravam o patinho, apertavam-no, esfregavam-no. Os meninos não tinham más intenções; mas o patinho, acostumado a ser maltratado, atormentado e ofendido, se assustou e tentou fugir. Fuga atrapalhada!

Caiu de cabeça num balde cheio de leite e, esperneando para sair, derrubou tudo. A mulher do camponês começou a gritar, e o pobre patinho se assustou ainda mais.

Acabou se enfiando no balde da manteiga, engordurando-se até os olhos e, finalmente, se enfiou em um saco de farinha, levantando uma poeira sem fim. A cozinha parecia um campo de batalha. Fora de si, a mulher do camponês pegara a vassoura e procurava golpear o patinho. As crianças corriam atrás do coitadinho, divertindo-se muito.

Meio cego pela farinha, molhado de leite e engordurado de manteiga, esbarrando aqui e ali, o pobrezinho por sorte conseguiu afinal encontrar a porta e fugir,

escapando da curiosidade das crianças e da fúria da mulher. Ora esvoaçando, ora se arrastando na neve, ele se afastou da casa do camponês e somente parou quando lhe faltaram as forças.

Nos meses seguintes, o patinho viveu em um lago, abrigando-se do gelo onde encontrava relva seca. Finalmente, a primavera derrotou o inverno. Lá no alto, voavam muitas aves. Um dia, observando-as, o patinho sentiu um inexplicável e incontrolável desejo de voar.

Figura 34 – O desejo de voar



Fonte: NTE/UFMS.

Abriu as asas, que tinham ficado grandes e robustas, e pairou no ar. Voou. Voou. Voou longamente, até que avistou um imenso jardim repleto de flores e de árvores; do meio das árvores saíram três aves brancas.

O patinho reconheceu as lindas aves que já vira antes, e se sentiu invadir por uma emoção estranha, como se fosse um grande amor por elas.

— Quero me aproximar dessas esplêndidas criaturas — murmurou. — Talvez me humilhem e me matem a bicadas, mas não importa. É melhor morrer perto delas do que continuar vivendo atormentado por todos.

Com um leve toque das asas, abaixou-se até o pequeno lago e pousou tranquilamente na água.

— Podem matar-me, se quiserem — disse, resignado, o infeliz.

E abaixou a cabeça, aguardando a morte. Ao fazer isso, viu a própria imagem refletida na água, e seu coração entristecido deu um pulo. O que via não era a criatura desengonçada, cinzenta e sem graça de outrora. Enxergava as penas brancas, as grandes asas e um pescoço longo e sinuoso.

Figura 35 – A transformação



Fonte: NTE/UFMS.

Ele era um cisne! Um cisne, como as aves que tanto admirava.

— Bem-vindo entre nós! — disseram-lhe os três cisnes, curvando os pescoços, em sinal de saudação.

Aquele que em um tempo distante tinha sido um patinho feio, humilhado, desprezado e atormentado se sentia agora tão feliz que se perguntava se não era um sonho!

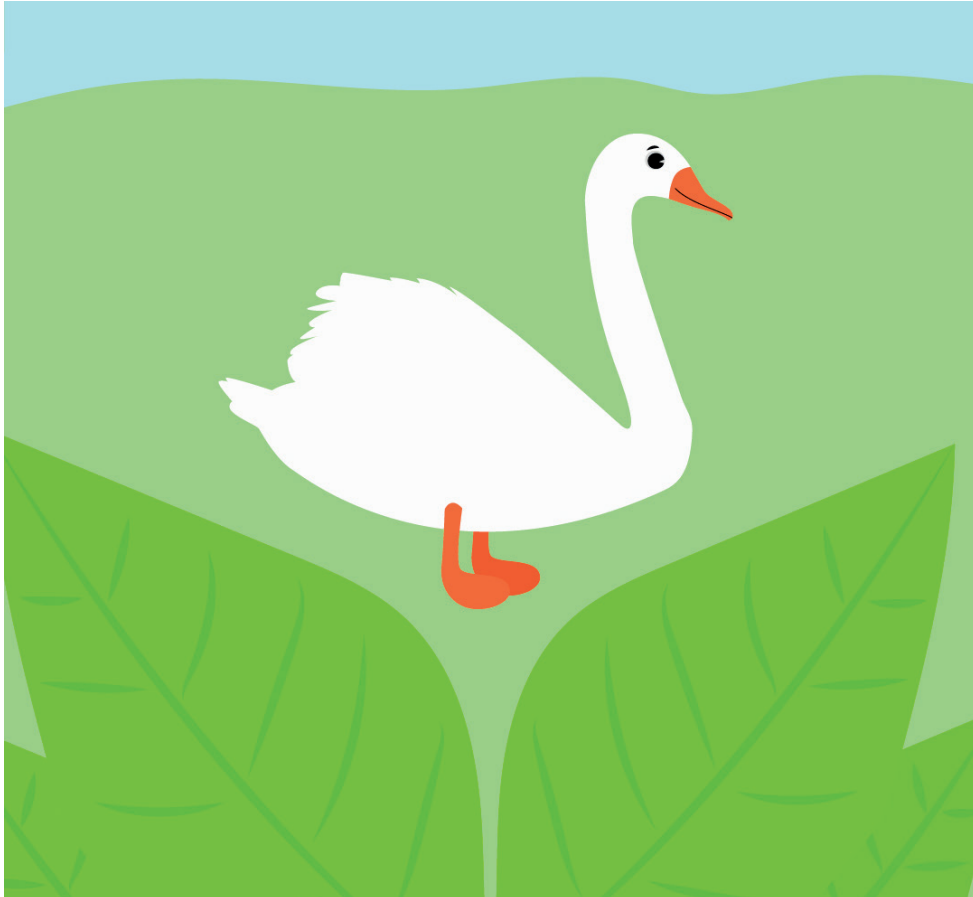
Mas, não! Não estava sonhando. Nadava em companhia de outros, com o coração cheio de felicidade.

Mais tarde, chegaram ao jardim três meninos, para dar comida aos cisnes.

O menorzinho disse, surpreso:

— Tem um cisne novo! E é o mais belo de todos! E correu para chamar os pais.

Figura 36 – O cisne



Fonte: NTE/UFSM.

— É mesmo uma esplêndida criatura! — disseram os pais.

E jogaram pedacinhos de biscoito e de bolo. Tímido diante de tantos elogios, o cisne escondeu a cabeça embaixo da asa.

Talvez um outro, em seu lugar, tivesse ficado envaidecido. Mas não ele. Seu coração era muito bom, e ele sofrera muito, antes de alcançar a sonhada felicidade.



INTERATIVIDADE: desenho animado de Walt Disney, de 1939: <https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8>.

Versão em áudio, “abrasileirada”, narrada pelo apresentador de televisão Sílvio Santos. Foi comercializada, na década de 1970, em formato de pequenos discos de vinil, para serem escutados pelas crianças que ainda não sabiam ler: <https://www.youtube.com/watch?v=nSIOFqyYaEE>.

Episódio do desenho animado Tom e Jerry, no qual o Patinho Feio é incluído como personagem, em uma releitura da clássica versão de Hans Christian Andersen: <https://www.youtube.com/watch?v=snvzakfcTmY>.

2.3

“CHAPEUZINHO VERMELHO” (1812), DE JACOB GRIMM E WILHELM GRIMM

Figura 37 – Chapeuzinho Vermelho



Fonte: NTE/UFSM.

Era uma vez uma menina amada por todos que a vissem, principalmente por sua avó. Um dia sua avó lhe deu um chapéu vermelho, desde então foi chamada de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe disse:

– Venha, Chapeuzinho Vermelho, aqui tem um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve-os para a sua avó, pois ela está doente e fraca e isto irá fazer bem para ela. Vá antes que fique muito quente, e quando você estiver indo, caminhe suave e gentilmente e não saia do caminho ou você poderá cair e quebrar a garrafa, e então

sua avó não receberá nada. E quando entrar no quarto dela, não se esqueça de dizer Bom dia e não fique espionando por todos os cantos antes de fazer o que pedi.

— Tomarei muito cuidado – disse Chapeuzinho para sua mãe, e estendeu a sua mão para se despedir.

A avó vivia no meio da floresta, a meia légua de distância da vila, e assim que Chapeuzinho Vermelho entrou na floresta, um lobo topou com ela. Chapeuzinho Vermelho não sabia que ele era uma criatura malvada, e não tinha nenhum medo dele.

Figura 38 – Chapeuzinho e o lobo na floresta



Fonte: NTE/UFSM.

— Bom dia, Chapeuzinho Vermelho – disse ele.

— Agradeço gentilmente, lobo.

— Para onde vai tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

— Para a casa da minha avó.

— O que você tem no seu avental?

— Bolo e vinho. Ontem foi dia de fornada, então minha avó pobre e doente terá algo bom, para torná-la mais forte.

— Onde vive a sua avó, Chapeuzinho Vermelho?

— Um bom quarto de légua além da floresta. A casa dela fica debaixo de três

grandes carvalhos e as castanheiras ficam bem abaixo. Você certamente sabe onde é – ela respondeu.

O lobo pensou consigo mesmo:

— Que criatura adorável e gentil! Que bocado delicioso e rechonchudo – seria melhor que ela comesse ao invés da velhinha. Preciso agir com astúcia para pegar as duas.

Então, ele caminhou durante algum tempo ao lado de Chapeuzinho Vermelho, e então disse:

— Veja, Chapeuzinho Vermelho, como são belas as flores por aqui, por que você não dá uma olhada? Eu acho, também, que você não percebeu como os passarinhos estão cantando tão docemente. Você anda muito preocupada, como se estivesse indo à escola, ao passo que tudo em sua volta na floresta é alegria.

Figura 39 – Flores para a vovó



Fonte: NTE/UFSM.

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos, e quando viu os raios de sol dançando ali e acolá entre as árvores e belas flores crescendo por todo o canto, ela pensou:

— Acho que devo levar um ramalhete de flores colhidos na hora para minha avó, isto irá agradá-la também. Ainda é tão cedo de dia, que devo chegar lá bem cedo.

E então ela correu do caminho para dentro da floresta para olhar as flores. E sempre que ela pegava uma, imaginava ter visto outra ainda mais linda à frente, corria atrás dela e ia mais e mais para dentro da floresta.

Enquanto isso o lobo correu diretamente para a casa da vovó e bateu na porta.

— Quem está aí?

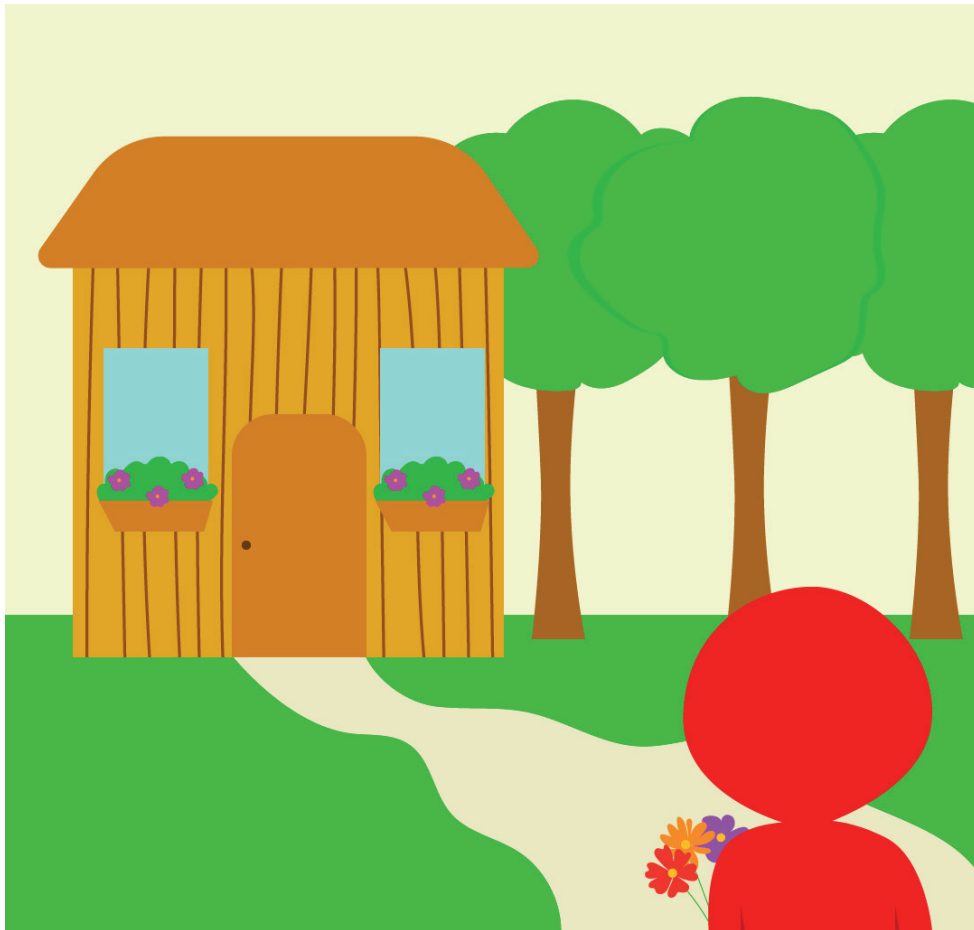
— Chapeuzinho Vermelho — respondeu o lobo.

— Levante o trinco — gritou a avó lá de dentro. — Estou muito fraca e não consigo me levantar.

O lobo levantou o trinco, a porta se abriu e sem dizer uma só palavra foi direto para a cama da avó e a devorou. Então ele vestiu as roupas dela, colocou o capuz dela, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Chapeuzinho, entretanto, estava correndo e pegando flores, e quando viu que ela tinha colhido tantas que não conseguia carregar mais, lembrou-se de sua avó e foi direto para a casa dela.

Figura 40 – A casa da vovó



Fonte: NTE/UFMS.

Ela ficou surpresa ao encontrar a porta da cabana ainda aberta, e quando ela entrou no quarto, teve um pressentimento tão estranho, e disse para si mesma:

— Oh céus! Como me sinto preocupada hoje e em outras ocasiões eu gostava

tanto de ficar com minha avó.

Ela gritou:

— Bom dia.

Mas não recebeu nenhuma resposta. Então ela se aproximou da cama e puxou as cortinas. Lá estava sua avó com sua touca esticada até o rosto e parecendo muito estranha.

— Oh! Vovó — ela disse — que grandes orelhas você tem!

— Para melhor ouvir você, minha criança — foi a resposta.

— Mas, vovó, que olhos grandes você tem — ela disse.

— Para ver você melhor, minha filhinha.

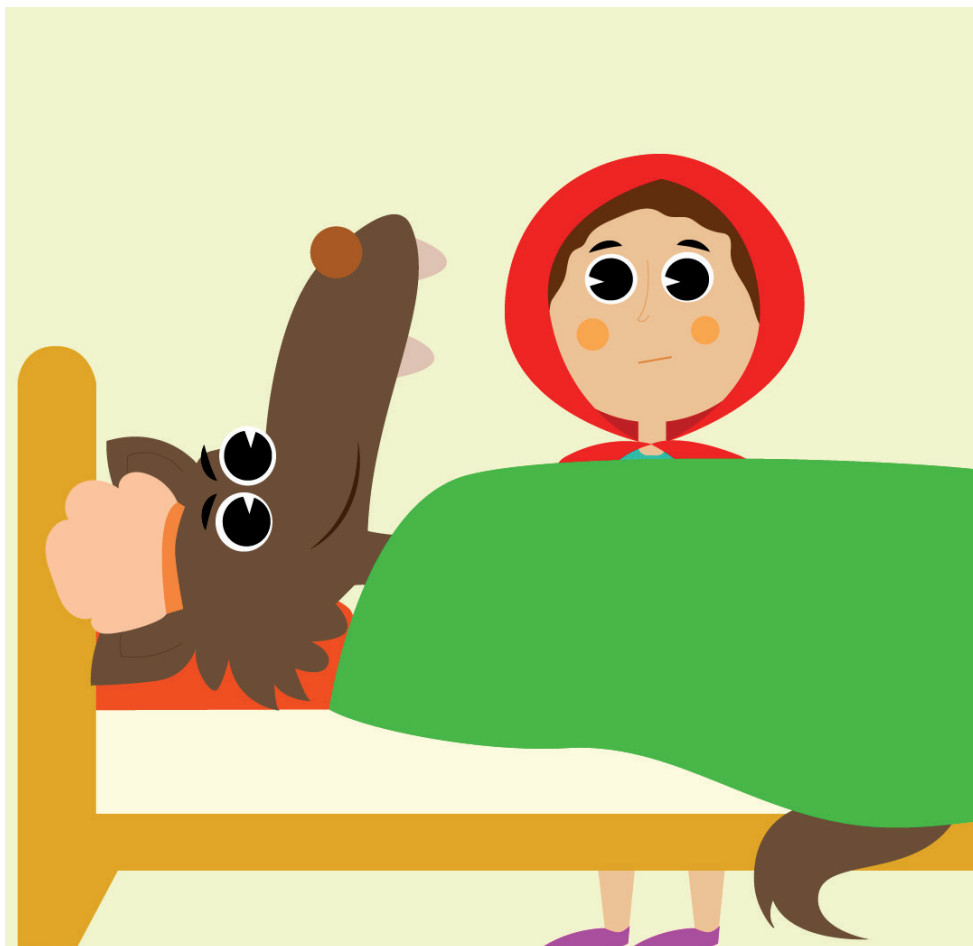
— Mas, avozinha, que mãos grandes você tem!

— Para melhor abraçar você.

— Oh! Mas, avozinha, que terrível bocarra você tem!

— Para melhor comer você!

Figura 41 – O lobo



Fonte: NTE/UFMS.

E mal o lobo disse isto, com um pulo estava fora da cama e engoliu a Chapeuzinho Vermelho.

Quando o lobo tinha saciado a sua fome, deitou-se novamente na cama, ador-

meceu e começou a roncar muito alto. O caçador estava passando pela casa naquele momento e pensou consigo mesmo:

— Como a velhinha está roncando! Devo saber se ela precisa de alguma coisa.

Então ele entrou no quarto e, quando veio até a cama, viu que o lobo estava deitado nela.

— Ei que te encontro aqui, seu pecador de uma figa! – disse ele. Há muito que tenho te procurado.

Então, quando o caçador estava para atirar no lobo, lhe ocorreu que este devia ter devorado a avozinha, e que ela ainda podia ser salva. Então ele não atirou, mas pegou um par de tesouras e começou a cortar a barriga do lobo que estava dormindo. Quando ele tinha feito dois cortes, viu surgir Chapeuzinho Vermelho, e quando fez mais dois cortes, a pequena menina saiu, gritando:

— Ah, como estou assustada! Como é escuro dentro do lobo.

Em seguida, a velha avozinha também saiu, porém mal conseguia respirar. Chapeuzinho, todavia, trouxe rapidamente duas grandes pedras com as quais eles encheram o corpo do lobo. Quando ele acordou, quis fugir correndo, mas as pedras eram tão pesadas que caiu imediatamente e caiu morto.

Figura 42 – A morte do lobo



Fonte: NTE/UFMS.

Os três ficaram contentes. O caçador tirou a pele do lobo e a levou para casa, a avozinha comeu o bolo e bebeu o vinho que Chapeuzinho havia trazido e sentiu-se melhor, mas Chapeuzinho pensou consigo mesma:

— Enquanto eu viver, nunca mais sairei do caminho para correr para dentro da floresta, quando a minha mãe me proibir de fazer isso.

Dizem também que uma vez quando Chapeuzinho estava novamente levando bolos para sua velha avozinha, outro lobo falou com ela e tentou tirá-la do caminho. Todavia, Chapeuzinho Vermelho estava cautelosa e foi diretamente pelo caminho e disse à avó que tinha encontrado o lobo, e que ele disse “*bom dia*” para ela, mas com uma maldade tão grande em seus olhos que se ela não estivesse em uma rua pública ela tinha certeza que teria sido comida por ele.

Figura 43 – Outro dia, outro lobo.



Fonte: NTE/UFMS.

— Bem, disse a avozinha, nós vamos fechar a porta para que ele não entre. Pouco tempo depois o lobo bateu na porta e gritou:

— Abra a porta, avozinha, eu sou Chapeuzinho Vermelho e estou trazendo alguns bolos.

Mas elas não responderam, nem abriram a porta, então o lobo de barba cinzenta

deu duas ou três voltas ao redor da casa, e por fim saltou no telhado planejando esperar até que Chapeuzinho fosse para casa à noite para, então, segui-la e devorá-la na escuridão. Mas a avozinha adivinhou o que o lobo estava pensando. Em frente à casa havia uma grande tina de pedra, então ela disse para a netinha:

— Pegue o balde, Chapeuzinho, eu fiz algumas salsichas ontem, então leve a água que ferve as salsichas para a tina.

Chapeuzinho levou a água até a grande tina ficar bem cheia. Então o lobo sentiu o cheiro das salsichas, farejou e deu uma espiada e esticou tanto o pescoço que não podia mais manter os pés e começou a escorregar, e escorregou direto do telhado para a grande tina e se afogou. Então, **Chapeuzinho** foi alegremente para casa, e nunca mais fez nada para magoar ninguém.



INTERATIVIDADE: adaptação em vídeo, com atores mirins:
<https://www.youtube.com/watch?v=s1kPDPq0Q2g>.

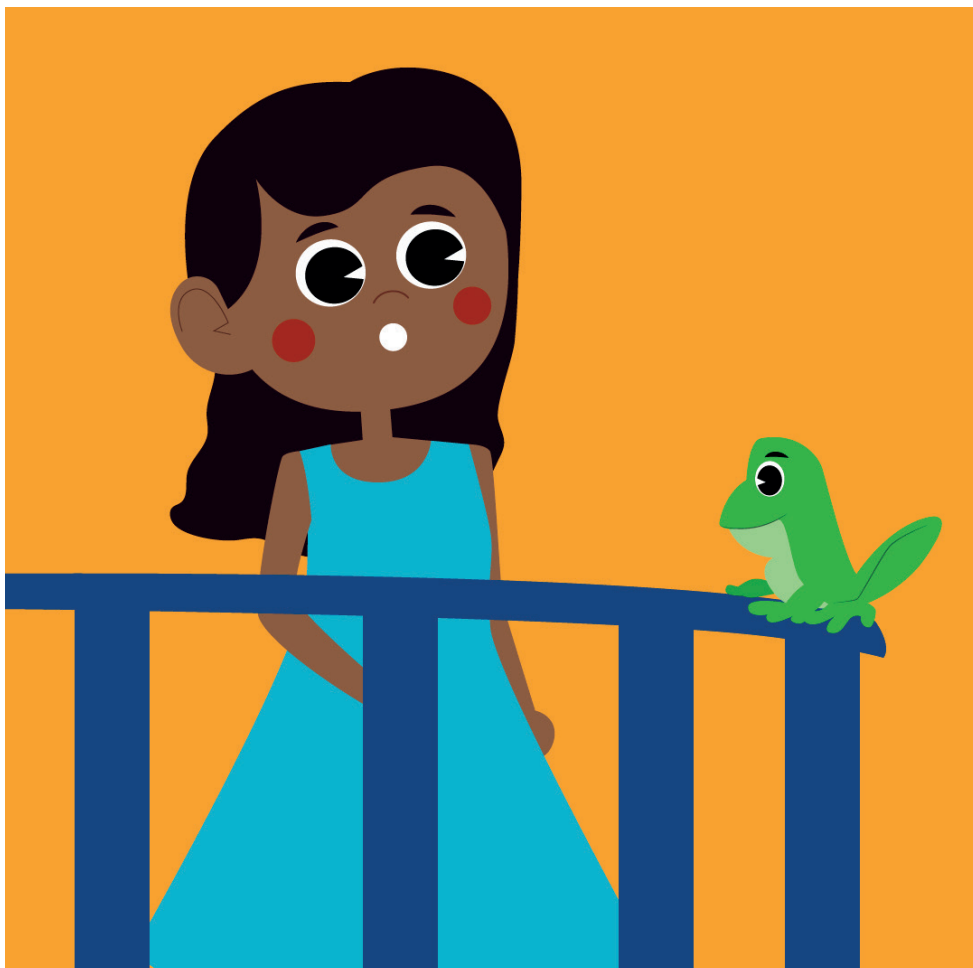
Adaptação em vídeo, com a contação da história em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), com legendas em português:
<https://www.youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8>.

“Chapeuzinho Amarelo”, uma versão diferente do clássico conto, transformado em poema por Chico Buarque:
https://www.youtube.com/watch?v=IILLL_Avu30.

2.4

O PRÍNCIPE SAPO (1812), DE JACOB GRIMM E WILHELM GRIMM

Figura 44 – O Príncipe Sapo



Fonte: NTE/UFMS.

Há muito tempo, quando os desejos funcionavam, vivia um rei que tinha filhas muito belas. A mais jovem era tão linda que o sol, que já viu muito, ficava atônito sempre que iluminava seu rosto.

Perto do castelo do rei havia um bosque grande e escuro no qual havia uma lagoa sob uma velha árvore.

Quando o dia era quente, a princesinha ia ao bosque e se sentava junto à fonte. Quando se aborrecia, pegava sua bola de ouro, a jogava alto e recolhia. Essa bola era seu brinquedo favorito. Porém aconteceu que uma das vezes que a princesa jogou a bola, esta não caiu em sua mão, mas sim no solo, rodando e caindo direto na água.

A princesa viu como ia desaparecendo na lagoa, que era profunda, tanto que não se via o fundo. Então começou a chorar, mais e mais forte, e não se consolava e tanto se lamentava, que alguém lhe disse:

— Que te aflige princesa? Choras tanto que até as pedras sentiriam pena.

Olhou o lugar de onde vinha a voz e viu um sapo colocando sua enorme e feia cabeça fora da água.

Figura 45 – O sapo



Fonte: NTE/UFSM.

— Ah, és tu, sapo — disse. — Estou chorando por minha bola de ouro que caiu na lagoa.

— Calma, não chores —, disse o sapo. — Posso ajudar-te; porém, que me darás se te devolver a bola?

— O que quiseres, querido sapo — disse ela. — Minhas roupas, minhas pérolas, minhas joias, a coroa de ouro que levo.

O sapo disse:

— Não me interessam tuas roupas, tuas pérolas, nem tuas joias, nem a coroa. Porém, me prometes deixar-me ser teu companheiro e brincar contigo, sentar-me a teu lado na mesa, comer em teu pratinho de ouro, beber de teu copinho e dormir

em tua cama; se me prometes isto, eu descerei e trarei tua bola de ouro.

— Oh, sim — disse ela. “Te prometo tudo o que quiseres, porém devolve minha bola”; mas pensou: “fala como um tolo. Tudo o que faz é sentar-se na água com outros sapos e coaxar. Não pode ser companheiro de um ser humano”.

O sapo, uma vez recebida a promessa, meteu a cabeça na água e mergulhou. Pouco depois voltou nadando com a bola na boca, e a lançou na grama. A princesinha, que estava encantada de ver seu precioso brinquedo outra vez, colheu-a e saiu correndo com ela.

Figura 46 – A bola de ouro



Fonte: NTE/UFMS.

— Espera, espera — disse o sapo. “Leva-me. Não posso correr tanto como tu”. Mas de nada serviu coaxar atrás dela tão forte quanto pôde. Ela não o escutou e correu para casa, esquecendo o pobre sapo, que se viu obrigado a voltar à lagoa outra vez.

No dia seguinte, quando ela se sentou à mesa com o rei e toda a corte, estava comendo em seu pratinho de ouro e algo veio se arrastando, *splash splish splash* pela escada de mármore. Quando chegou ao alto, chamou à porta e gritou:

— Princesa, jovem princesa, abre a porta.

Ela correu para ver quem estava lá fora. Quando abriu a porta, o sapo se sentou diante dela e a princesa bateu a porta. Com pressa, tornou a sentar, mas estava

muito assustada. O rei se deu conta de que seu coração batia violentamente e disse:

— Minha filha, por que estás assustada? Há um gigante aí fora que te quer levar?

— Ah não — respondeu ela — não é um gigante, senão um sapo.

— O que quer o sapo de ti?

— Ah querido pai, estava jogando no bosque, junto à lagoa, quando minha bola de ouro caiu na água. Como gritei muito, o sapo a devolveu e, porque insisti muito, prometi-lhe que seria meu companheiro, porém nunca pensei que seria capaz de sair da água.

Entretanto o sapo chamou à porta outra vez e gritou:

— Princesa, jovem princesa, abre a porta. Não lembras do que me disseste na lagoa?

Então o rei disse:

— Aquilo que prometeste, deves cumprir. Deixa-o entrar.

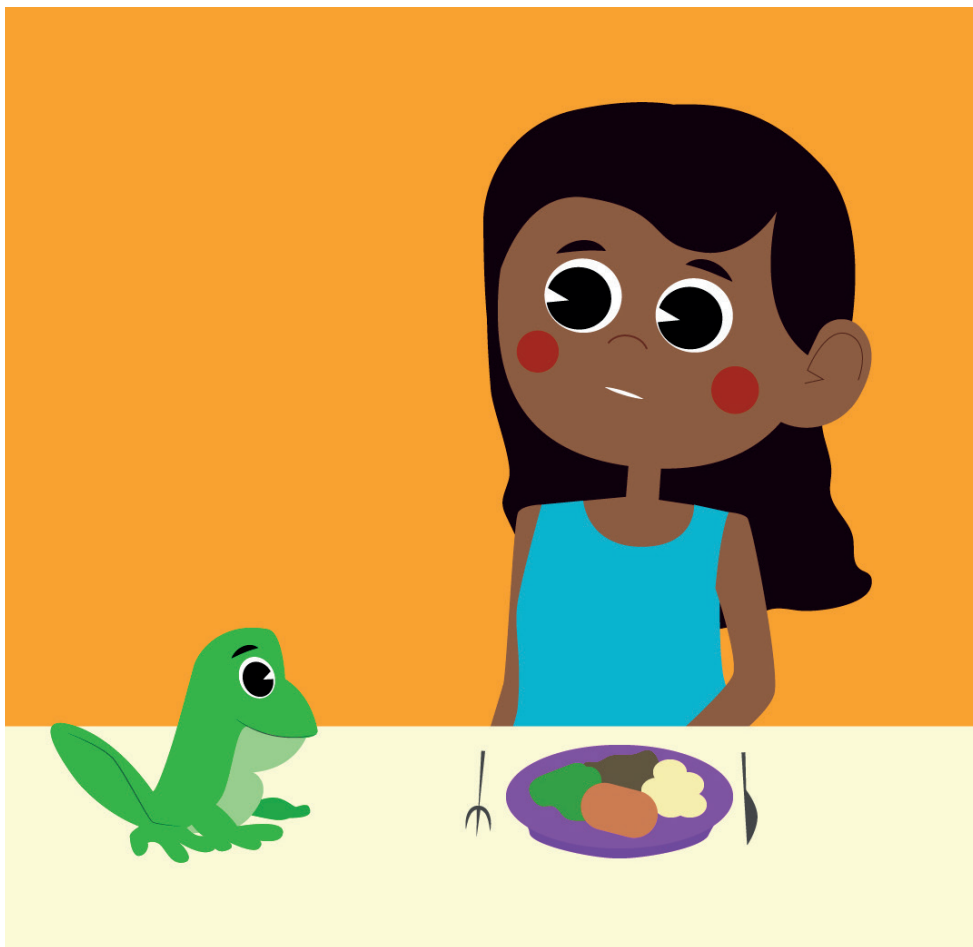
Ela abriu a porta, o sapo saltou e a seguiu até sua cadeira. Sentou-se e gritou:

— Sobe-me contigo.

Ela o ignorou até que o rei lhe ordenou. Uma vez que o sapo estava na cadeira, quis se sentar na mesa. Quando subiu, disse:

— Aproxima teu pratinho de ouro porque devemos comer juntos.

Figura 47 – Com o sapo à mesa



Fonte: NTE/UFSM.

Ela o fez, porém se via que não de boa vontade. O sapo aproveitou para comer, porém ela enjoava a cada bocado. Em seguida, disse o sapo:

— Comi e estou satisfeito, mas estou cansado. Leva-me ao quarto, prepara tua caminha de seda e nós dois vamos dormir.

A princesa começou a chorar, porque não gostava da ideia de que o sapo ia dormir na sua preciosa e limpa caminha. Porém o rei se aborreceu e disse:

— Não devias desprezar àquele que te ajudou quando tinhas problemas.

Assim, ela pegou o sapo com dois dedos, e o levou para cima e o deixou num canto. Porém, quando estava na cama o sapo se arrastou até ela e disse:

— Estou cansado, eu também quero dormir, sobe-me senão conto a teu pai.

Figura 48 – No quarto



Fonte: NTE/UFSM.

A princesa ficou então muito aborrecida. Pegou o sapo e o jogou contra a parede.

— Cala-te, bicho odioso.

Porém, quando caiu ao chão não era um sapo, e sim um príncipe com preciosos olhos. Por desejo de seu pai, ele era seu companheiro e marido. Ele contou como havia sido encantado por uma bruxa malvada e que ninguém poderia livrá-lo do feitiço exceto ela. Também disse que no dia seguinte iriam todos juntos ao seu reino.

Foram dormir e na manhã seguinte, quando o sol os despertou, chegou uma carruagem puxada por oito cavalos brancos com plumas de avestruz na cabeça. Estavam enfeitados com correntes de ouro. Atrás estava o jovem escudeiro do rei, Enrique. Enrique havia sido tão desgraçado quando seu senhor foi convertido em sapo que colocou três faixas de ferro rodeando seu coração, para se acaso estalasse de pesar e tristeza.

Figura 49 – O Príncipe Sapo



Fonte: NTE/UFMS.

A carruagem ia levar o jovem rei a seu reino. Enrique os ajudou a entrar e subiu atrás de novo, cheio de alegria pela libertação. Quando já chegavam a fazer uma parte do caminho, o filho do rei escutou um ruído atrás de si como se algo tivesse quebrado. Assim, deu a volta e gritou:

— Enrique, o carro está se rompendo.

— Não amo, não é o carro. É uma faixa de meu coração, coloquei-a por causa da minha grande dor quando eras sapo e prisioneiro do feitiço.

Duas vezes mais, enquanto estavam no caminho, algo fez ruído e cada vez o filho do rei pensou que o carro estava rompendo, porém eram apenas as faixas que estavam se desprendendo do coração de Enrique porque seu senhor estava livre e era feliz.



INTERATIVIDADE: versão cinematográfica inglesa (longa-metragem), dublada em português: https://www.youtube.com/watch?v=M5NK0V_tdvA.

Versão em vídeo, dublada em português e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com legendas em português: https://www.youtube.com/watch?v=B_1sPE7EzWU.

Versão do conto adaptada para o universo da Turma da Mônica: <https://www.youtube.com/watch?v=xXjSB0NqK9M>.

ATIVIDADES – Unidade 2

1) ROTEIRO DE DISCUSSÃO PARA OS CONTOS DE FADAS

Este breve roteiro de leitura será utilizado como “guia” para a discussão com os estudantes, seja na modalidade presencial ou nos fóruns moderados no Moodle ao longo da(s) disciplina(s) Literatura Infantil e/ou [Literatura Infantojuvenil](#).



ATENÇÃO: deve-se deixar claro aqui que essa modalidade de questionário é um procedimento didático para uso com os estudantes do ensino superior, futuros professores que se encontram em formação. Ele não deve ser utilizado para as práticas e atividades em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental, pois pressupõe conhecimentos, habilidades e competências de estudantes universitários, e não de jovens leitores em formação.

Após a leitura de cada um dos contos apresentados na Unidade 2, você deverá exercitar suas capacidades analíticas a partir dos pontos destacados em forma de questão.

A cada semana, você deverá ler um conto, redigir suas respostas em um arquivo à parte, e postá-lo na semana indicada no Moodle, no recurso “Tarefa”. As datas para a realização das respostas de vocês estarão indicadas no Moodle.

Após a postagem, participe do fórum semanal, comentando suas dificuldades ou pontos que você queira destacar a partir da leitura da semana, discutindo com seus colegas, com o tutor e o professor da disciplina.

- 1) Quem é o(a) personagem principal do conto?
- 2) Descreva o(a) personagem principal em seus aspectos físicos e psicológicos.
- 3) Qual a maior dificuldade enfrentada pelo(a) personagem principal?
- 4) Onde se passa o conto? Descreva os espaços por onde o(/a) personagem principal circula do começo ao fim do conto.
- 5) Há antagonistas que dificultam a trajetória do personagem principal em sua jornada? Quem são eles(elas)? Descreva-os(as) minuciosamente.
- 6) Qual o maior obstáculo enfrentado pelo(a) personagem principal? Como ele(ela) supera esse obstáculo?
- 7) Há personagens secundários que auxiliam o(a) personagem principal em sua

jornada? Quem são eles(elas)? Descreva-os(as) minuciosamente.

8) Há elementos mágicos, feéricos ou sobrenaturais no conto? Em que momento(s) eles surgem ao longo do conto?

9) Quais elementos simbólicos encontram-se presentes no conto? Liste-os e discuta-os.

10) Seria possível relacionar o conto com algum aspecto ou problema de nossa vida cotidiana na contemporaneidade?

11) Tendo em vista uma turma de 20 alunos de um dos cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pense em uma atividade didática (de leitura, de escrita, de formação de leitores/as, ou outra qualquer no domínio das Linguagens) com a duração de 60 minutos, e descreva-a brevemente, elencando o passo a passo metodológico que será utilizado.

2) AVALIAÇÃO:

ESTRUTURA PARA ORGANIZAÇÃO DOS SEMINÁRIOS EM GRUPO

Esta atividade foi pensada para aplicação no contexto presencial da disciplina, podendo também ser adaptada para o Moodle, com a entrega de uma atividade escrita, monográfica, ao final da disciplina. O seminário (em grupo) deverá ser organizado em quatro partes:

Parte 1 (20 a 30 minutos) – **recontar o enredo do livro** escolhido para a semana **oralmente**, como se fosse para o público infantil (primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental).

Parte 2 (20 a 30 minutos) – **discutir os aspectos estruturais do livro**: tempo, espaço, narrador, personagem principal, antagonista, personagens secundários. Discutir os elementos temáticos, metafóricos e simbólicos que estão presentes no livro.

Parte 3 (20 a 30 minutos) – **construir um plano de atividades a ser trabalhado em uma turma** (entre o primeiro e o quinto ano do Ensino Fundamental), elaborando atividades para serem desenvolvidas ao longo de duas aulas de 60 minutos cada. Entregar cópia do planejamento (sequência didática) **impressa** para todos os **presentes**.

Parte 4 (20 a 30 minutos) – **discussão com a turma e o professor**, em classe, e fechamento da atividade. **Entrega ao professor do relatório escrito e impresso relativo à preparação do seminário**, seguindo exatamente a mesma estrutura dos passos 1, 2 e 3 descritos acima.

Algumas sugestões de obras infanto-juvenis que podem ser objeto de discussão para os seminários:

- BOJUNGA, Lygia. **A casa da madrinha**. 9. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
BOJUNGA, Lygia. **Nós três**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
BOJUNGA, Lygia. **Seis vezes Lucas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 32. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
BOJUNGA, Lygia. **Os colegas**. 52. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.
LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Globo Kids, 2012.



SAIBA MAIS: MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma sequência didática pode ser considerada como um conjunto organizado de materiais de ensino destinados a ensinar/permitir a aprendizagem de um determinado conteúdo. Ela deve ser composta de recursos de ensino para alunos e orientações para o professor. Uma boa metáfora para uma sequência didática seria considerá-la como algo autossuficiente que, se recebida pelo correio por um professor, permitiria que ele conduzisse um processo de ensino-aprendizagem de sucesso.

ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SIMPLIFICADA

Uma sequência didática pode ter diversas estruturas. Exporemos uma estrutura, que pode ser modificada de acordo com as necessidades:

- 1 – Tema escolhido
- 2 – Apresentação
- 3 – Introdução / justificativa
- 4 – Público-alvo / perfil da turma
- 5 – Número de aulas
- 6 – Conteúdo abordado
- 7 – Materiais e dinâmica a serem utilizados
- 8 – Quadro sintético de aulas
- 9 – Recursos de ensino
- 10 – Descrição aula a aula



ATENÇÃO: chama-se a atenção para o fato de que há cópia de todos os textos acima mencionados nas bibliotecas da UFSM. Salienta-se ainda que poderá ser utilizada qualquer edição das obras acima, desde que elas contenham o texto completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse material didático, direcionado tanto para estudantes do curso de Pedagogia, quanto para estudantes dos cursos de Letras, discutimos sobre esse vasto campo de estudos e fonte fundamental de materiais para as práticas pedagógicas e didáticas – a literatura infantil e infantojuvenil. Buscamos, ainda, relacionar as problematizações teóricas com os questionamentos e experiências dos(as) estudantes, professores(as) em formação, incentivando-os(as) a refletirem sobre seu papel e sua prática em sala de aula.

Tanto com as problemáticas teóricas apresentadas, principalmente na Unidade 1, quanto com a leitura dos contos de fadas dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, vistos na Unidade 2, destacamos as inúmeras potencialidades da literatura infantil: de aprendizagem, de imaginação, de letramento literário, de reflexão, de crítica, de ludicidade, de encantamento, dentre outras.

Além disso, discutimos as possibilidades de utilização das histórias e livros infantis em contextos escolares, considerando as suas potencialidades pedagógicas. Nesse sentido, a leitura dos contos de fadas compilados, as sugestões de atividades e orientações de trabalho, o roteiro de discussão e a disponibilização de estrutura e modelo de sequência didática são elementos que podem auxiliar os(as) estudantes a aprofundarem suas reflexões e a orientarem suas atividades didáticas futuramente.

Desejamos que todos os estudantes dessa disciplina tenham ficado curiosos para, a partir de agora, percorrerem sozinhos as searas da literatura infantil e infantojuvenil. Como futuros professores que serão, esperamos que vocês assumam esta importante tarefa de atuarem como formadores de jovens leitores e fomentadores da curiosidade infantil. Que esses textos povoados de seres mágicos, animais falantes e crianças travessas e aventureiras tornem-se, nas mãos de vocês, ferramentas poderosas para a emancipação da imaginação, do senso crítico e da curiosidade artística e científica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Edunesp, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALQUODSI-GHABRA, Taghreed. Arabic children's literature. In: HUNTS, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature**, v. II. London: Routledge, 2004. p. 954-959.

ALVES, Rubem. **Caindo na real: Cinderela e Chapeuzinho Vermelho para o tempo atual**. Campinas: Papyrus, 2004.

ALÓS, Anselmo Peres. Percursos de investigação literária: o lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 201-217, 2014.

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 2. ed. Trad. Guttorm Hanssen. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

AMARAL, Maria Lúcia. **Criança é criança: literatura infantil e seus problemas**. Petrópolis: Vozes, 1971.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1967.

ANÓNIMO. **Las mil y una noches**. Trad. María Elvira Sagarzazu. Colihue Clásica, 2006.

ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. Trad. Octávio M. cajado. São Paulo: Ática, 2000.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 103-152.

BENJAMIN, Walter. **Visão do livro infantil: reflexões sobre a criança, o brinquedo**

e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERNHEIMER, Charles. The Bernheimer report, 1993: comparative literature at the turn of the century. In: BERNHEIMER, Charles. **Comparative literature in the age of multiculturalism**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1995. p. 39-50.

BETTELHEIM, Bruno. **The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales**. New York: Knopf, 1976.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 33. ed. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BOJUNGA, Lygia. **A casa da madrinha**. 9. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

BOJUNGA, Lygia. **Nós três**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

BOJUNGA, Lygia. **Seis vezes Lucas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 32. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

BOJUNGA, Lygia. **Os colegas**. 52. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

BRADFORD, Clare. **Unsettling narratives: postcolonial readings of children's literature**. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2007.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen. **Historia de la literatura infantil universal**. Madrid: Ministerio de Cultura, 1971.

CALDIN, Clarice Fortkamp. O bibliotecário, a criança e a literatura infantil: algumas ponderações. **Revista ACB**, Florianópolis, Associação Catarinense de Biblioteconomia, v. 6, n. 1, p. 111-128, 2001.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CARADEC, François. **Histoire de la littérature enfantine en France**. Paris: Albin Michel, 1977.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**. São Paulo: Global, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Antologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Martins, 1944.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1976.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/INL, 1978.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHATMAN, Seymour. **Story and discourse: narrative structure in fiction and film**. Ithaca: Cornell University Press, 1978.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história – teoria – análise**. São Paulo/Brasília: Quíron/INL, 1981.

COELHO, Nelly Novaes (1981). **A literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1982.

COELHO, Nelly Novaes (1981). **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**. 3. ed. Refundida e compilada. São Paulo: Quíron, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil brasileira**. São Paulo: Edusp, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COLLINS, Suzanne. **Jogos vorazes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

COLLINS, Suzanne. **Em chamas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COLLINS, Suzanne. **A esperança**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COLOMER, Teresa (2002). **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Marta Moraes da. **Mapa do mundo:** crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino de Literatura Infantil.** Curitiba: IPPEX, 2007.

CUNNINGHAM, Hugh. **Children and childhood in Western society since 1500.** London and New York: Longman, 1995.

DAY, Frances Ann. **Lesbian and gay voices:** an annotated bibliography and guide to literature for children and young adults. Westport: Greenwood Press, 2000.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe.** São Paulo: Penguin Companhia, 2012.

ENDE, Michael. **Manu, a menina que sabia ouvir.** São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

ESCARPIT, Denise. **La littérature d'enfance et de jeunesse en Europe.** Paris: Presses Universitaires, 1981.

EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.; MACHADO, Maria. **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Factores y dependencias en la cultura: una revisión de la teoría de los polisistemas. Trad. de Montserrat Iglesias Santos. In: IGLESIAS, Montserrat. **Teoría de los polisistemas.** Estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía por Montserrat Iglesias Santos. Madrid: Arco, 1999. p. 23-52.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo.** Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 9-14.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia:** romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes.** Paris: Seuil, 1982.

GÓES, Lúcia Pimentel. **A aventura da literatura para crianças.** São Paulo: Melhoramentos, 1991.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta.** São Paulo: Paulinas, 2004.

GOMES, Lindolfo. **Contos populares brasileiros.** São Paulo: Melhoramentos, 1948.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm**. 32. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2008.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos e lendas dos irmãos Grimm**. Trad. Iside M. Bonini. São Paulo: Edigraf, 1962-1963. 8 volumes.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos, infantis e domésticos**. Apresentação de Marcus Mazzari; tradução de Christiane Röhrig; ilustrações de J. Borges. São Paulo: Cosacnaify, 2012. 2 volumes.

HAZARD, Paul. **Les livres, les enfants et les hommes**. Paris: Flammarion, 1932.

HAZARD, Paul. **Books, children and men**. Trans. M. Mitchell. Boston: The Horn Book, 1944.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HO, Laina. China. In: HUNTS, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature, v. II**. London: Routledge, 2004. p. 1029-1038.

HUNTS, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature, v. II**. London: Routledge, 2004.

HÜRLIMANN, Bettina. **Europäische Kinderbüchen aus drei Jahrhunderten**. Zurich: Atlantis, 1959.

IVO, Lêdo. **A ética da aventura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (1984). **Literatura infantil brasileira**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa**. São Paulo: Editora ABU, 1982.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: os anéis mágicos**. São Paulo: ABU, 1983.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: o cavalo e o menino**. São Paulo: ABU, 1984a.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: o príncipe e a ilha mágica**. São Paulo: ABU, 1984b.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: o navio da alvorada**. São Paulo: ABU, 1985.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: a cadeira de prata**. São Paulo: ABU, 1986.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia: a última batalha**. São Paulo: ABU, 1987.

LEWIS, C. S. **Crônicas de Nárnia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LIMA, Jorge Cunha. **Leituras compartilhadas**. Rio de Janeiro: Brasil, 2006.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Globo Kids, 2012.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. **Da literatura comparada à teoria da literatura**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MAGALHÃES, Basílio de. **O folclore no Brasil**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1960.

MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAKARENKO, Anton. **Acerca de la literatura**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960.

MEIRELES, Cecília (1951). **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília (1951). **Problemas da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MEYER, Stephanie. **Crepúsculo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

NIKOLAJEVA, Maria (Ed.). **Aspects and issues in the history of children's literature**. Westport: Greenwood Press, 1995.

O'SULLIVAN, Emer. **Comparative children's literature**. London: Routledge, 2005.
PALO, Maria José; OLIVEIRA, M. Rosa. *Literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

PELLOWSKI, Anne. **The world of children's literature**. New York and London: Bowker, 1968.

PERES, Ana Maria Clark. **O infantil na literatura: uma questão de estilo**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Perrault**. Trad. Olívia Krahenbuhl. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

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.

PONDÉ, M. da Glória; YUNES, Eliana. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

RIORDAN, Rick. **A maldição do titã**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

RIORDAN, Rick. **O ladrão de raios**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

RIORDAN, Rick. **O mar de monstros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

ROMERO, Sílvio. **O folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

ROUSSEAU, J. J. **Émile ou de l'éducation**. Le Haye: Néaulme, 1762.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a câmara secreta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

- ROWLING, J. K. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANDRONI, Laura. Brazil. In: HUNTS, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature**, v. II. London: Routledge, 2004. p. 1004-1010.
- SANT'ANNA, Jaime dos Reis. Entre bruxos e vampiros: ideologia e alienação no mercado editorial de literatura infantil. **Anais do III congresso de leitura e literatura infantil e juvenil** (2012). Porto Alegre, PUCRS, 261-271.
- SANTOS, Manoel Antônio dos; PRATTA, Elisângela Maria Machado. Adolescência e uso de drogas à luz da psicanálise: sofrimento e êxtase na passagem. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 44, n. I, p. 167-182, 2012.
- SANTUCCI, Luigi. **Letteratura infantile**. Milan: Fratelli Fabbri, 1958.
- SHAVIT, Zohar. **Poetics of children's literature**. London: University of Georgia Press, 1986.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. César Coll. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUSA, Celeste H. M. R. de. **Do cá e do lá: introdução à imagologia**. São Paulo: Humanitas, 2004.
- SORIANO, Marc. **Guide de littérature pour la jeunesse**. Paris: Flammarion, 1968.
- SORIANO, Marc. **Los cuentos de Perrault: erudición y tradiciones populares**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- SOSA, Jesualdo. **La literatura infantil**. Buenos Aires: Losada, 1959.
- SWIFT, Jonathan. **As viagens de Gulliver**. São Paulo: Penguin Companhia, 2010.
- THWAITE, Mary. **From primer to pleasure in reading**. London: Library Association, 1963.
- TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis: edição completa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/>

ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 11 nov. 2017.

URBA, Kestutis. The Baltic Countries. In: HUNTS, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature**, v. II. London: Routledge, 2004. p. 990-997.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FDT, 1988.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Global, 2005.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZOGT, Werner; CAGNETTI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES AUTORES

Anselmo Peres Alós possui Graduação em Letras (2002) e Doutorado em Letras (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É Professor Associado I na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na cidade de Santa Maria/RS. Foi Professor-Visitante na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, no Paraná. Foi Professor-Leitor junto ao Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), e Professor-Colaborador do Centro Cultural Brasil-Moçambique (CCBM) e do Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM), em Maputo, no período de 2009 a 2011. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada e Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria literária, literatura comparada, literatura brasileira, literaturas latino-americanas, literatura infantil e infantojuvenil, crítica feminista, estudos de gênero e teoria *queer*. É Líder do Grupo de Pesquisa *Trânsitos teóricos e deslocamentos epistêmicos: feminismos, estudos de gênero e teoria queer*, criado em 2012 e cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) desde 2017, junto ao Grupo de Trabalho “Homocultura e Linguagens”. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Filosofia (ANPOF) desde 2018, junto ao Grupo de Trabalho “Filosofia e Gênero”. Membro do Comitê Assessor de Ciências Humanas e Sociais (incluindo Letras e Artes) da Fundação de Amparo à Ciência do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Gestão 2017-2019. Autor dos livros **A letra, o corpo e o desejo: masculinidades subversivas no romance latino-americano** (Florianópolis: Editora Mulheres, 2013) e **Leituras a contrapelo da narrativa brasileira: redes intertextuais de gênero, raça e sexualidade** (Santa Maria: PPG-L Editores/CNPq, 2017). Organizador dos livros **Poéticas da masculinidade em ruínas: o amor em tempos de aids** (Santa Maria: PPG-L Editores/CNPq, 2017) e **Configurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade** (em parceria com Renata Farias de Felipe e Andrea do Roccio Souto – Santa Maria: PPG-L Editores/CNPq, 2017). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Categoria PQ-2), e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPG-L/UFSM), na linha de pesquisa *Literatura, cultura e interdisciplinaridade*. Coordenador Substituto do PPGL/UFSM (Gestão 2019-2021).

Camila Marchesan Cargnelutti é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários) da Universidade Federal de Santa Maria (PPG-Letras/UFSM). Mestra em Estudos Literários, também pelo PPG-Letras/UFSM. Graduada em Comunicação Social (Jornalismo), também pela UFSM. Atualmente, é revisora linguística instrucional no Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). É integrante do

Grupo de Pesquisa “Trânsitos teóricos e deslocamentos: feminismo(s), estudos de gênero e teoria *queer*”, coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo Peres Alós. Atuou como tutora EaD no curso de Espanhol da rede e-Tec Idioma sem fronteiras (CTISM/UFSM). Tem desenvolvido pesquisas na área de Estudos Literários, com ênfase em Literatura Brasileira e Latino-Americana de autoria feminina, crítica literária feminista e estudos de gênero.



SAIBA MAIS: livro disponível para download gratuito no link: <http://ieg.ufsc.br/public/storage/ebooks/05092017-0647390>.

Livro disponível para download gratuito no link: <http://ieg.ufsc.br/public/storage/ebooks/29032017-0303150>.

Livro disponível para download gratuito no link: <http://ieg.ufsc.br/public/storage/ebooks/29032017-0314140>.

Para conhecer um pouco mais dos outros trabalhos de Anselmo Peres Alós sobre literatura infantil, bem como sobre outros assuntos relativos à crítica literária e ensino de literatura, acesse o perfil do autor na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4335387854670599>.

Para conhecer um pouco mais dos outros trabalhos de Camila Marchesan Cargnelutti sobre literatura infantil, bem como sobre outros assuntos relativos à literatura latino-americana e às relações interdisciplinares entre Jornalismo e Literatura, acesse o perfil da autora na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0598747619554493>.