

**CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA  
ELIETE APARECIDA DE PAULA CUNHA**

**RUPTURA E RENOVAÇÃO NO CONTO DE  
FADAS BRASILEIRO: EMÍLIA, CLARA LUZ E  
LEITOR EM PARCERIA LÚDICA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Juiz de Fora  
2014

**ELIETE APARECIDA DE PAULA CUNHA**

**RUPTURA E RENOVAÇÃO NO CONTO DE FADAS BRASILEIRO: EMÍLIA,  
CLARA LUZ E LEITOR EM PARCERIA LÚDICA**

Dissertação apresentada ao Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Mestrado em Letras. Área de concentração: Literatura Brasileira. Linha de Pesquisa: tradição e ruptura.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Abreu de Oliveira.

Juiz de Fora  
2014

## **Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca CES/JF**

Cunha, Eliete Aparecida de Paula.

Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro: Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica / Eliete Aparecida de Paula Cunha. -- 2014.  
121 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

Bibliografia: f. 117-121.

1. Literatura infantil. 2. Conto de fadas. I. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. II. Título.

CDD 028.5

## FOLHA DE APROVAÇÃO

CUNHA, Eliete Aparecida de Paula.  
**Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro:** Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica. Dissertação apresentada ao Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, realizada no 1º semestre de 2014.

## BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Abreu de Oliveira (CES/JF – SMC)  
Orientadora acadêmica

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Nogueira Schmitt (CES/JF – SMC)  
Membro convidado

---

Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (UFJF)  
Membro convidado

Examinada em: 18/03/2014.

A todas as crianças imaginativas e inventivas que fazem o mundo andar.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com a realização desta pesquisa: familiares, amigos, professores do Programa de Mestrado, em especial, à minha orientadora acadêmica, Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Abreu de Oliveira, funcionários do CES/JF, membros da Banca Examinadora e colegas de turma.

Ah! tu, livro desprezioso, que,  
na sombra de uma prateleira, uma criança  
livremente descobriu, pelo qual se  
encantou, e, sem figuras, sem  
extravagâncias, esqueceu as horas, os  
companheiros, a merenda... tu, sim, és  
um livro infantil, e o teu prestígio será, na  
verdade, imortal.  
Cecília Meireles

## RESUMO

CUNHA, Eliete Aparecida de Paula. **Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro**: Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

A presente pesquisa investiga as origens da literatura infantil e as transformações ocorridas ao longo de sua história, buscando demonstrar a ruptura no conto de fadas moderno, a partir do desvelamento das relações entre a inovação observada em **A fada que tinha ideias** (1971), de Fernanda Lopes de Almeida, e o contexto histórico-social em que se inclui essa narrativa. Com base nos pressupostos da estética da recepção e, em especial, da teoria do efeito formulada por Wolfgang Iser, efetiva-se uma leitura da obra, na qual este trabalho se concentra, com vistas a problematizar a relação entre o real, o fictício e o imaginário na construção do mundo das fadas. Direcionando seus estudos para a análise dos efeitos do texto literário no ato individual da leitura, Iser concebe o leitor como um sujeito capaz de revelar a esteticidade da obra, de interagir com o texto atribuindo-lhe sentido particular. Sob tal perspectiva, a relação do real com o fictício e o imaginário apresenta-se como uma propriedade basilar do texto ficcional, sendo o imaginário caracterizado pelas situações da vida prática (re)criadas pelo leitor em diálogo com o horizonte trazido pela ficção. Por fim, ao se estabelecer uma comparação entre a personagem Emília, de Monteiro Lobato, e Clara Luz, personagem de Fernanda Lopes de Almeida, consideradas fadas modernas, tornam-se manifestas as modificações havidas no conceito tradicional de conto de fadas, e os efeitos dessa mudança no leitor infantil contemporâneo.

Palavras-chave: Literatura infantil. Conto de fadas. Emília. Clara Luz. Teoria do efeito.

## ABSTRACT

The present research investigates the origins of children's literature and the changes occurred throughout its history, seeking to demonstrate a break in the modern fairy tale, from the unveiling of the relationships between the innovation observed in the book **A fada que tinha ideias** (1971), by Fernanda Lopes de Almeida, and the sociohistorical context wherein this narrative is included. Based on the assumptions of the reception aesthetics, and, in particular, on the effect theory formulated by Wolfgang Iser, a reading of the work is carried out, on which this study focuses, in order to problematize the relation between the real, the fictional and the imaginary in the construction of the fairy world. Conducting his studies to the analysis of the effects of literary texts in the individual act of reading, Iser understands the reader as a subject capable of revealing the aesthetics of the work, and also able to interact with the text, by assigning it a particular meaning. From this perspective, the relation between the real, the fictitious and the imaginary is presented as a fundamental attribute of the fictional text, being the imaginary characterized by situations of practical life recreated by the reader in a dialogue with the horizon brought by fiction. Finally, by establishing a comparison between the character Emilia, from Monteiro Lobato's work, and Clara Luz, a character from Fernanda Lopes de Almeida's work, both characters considered as modern fairies, the changes occurred in the traditional concept of fairy tale reveal themselves, as well as the effects of these changes in the contemporary reader-child.

Keywords: Children's literature. Fairy tale. Emília. Clara Luz. Effect theory.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>A TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: DAS ORIGENS ORIENTAIS AO BRASIL DOS ANOS 1970</b> .....	14
2.1	A GÊNESE DA LITERATURA PARA AS CRIANÇAS .....	24
2.2	PERCURSO TRILHADO PELA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA .....	40
2.2.1	<b>A infância no Brasil: alguns recortes</b> .....	42
2.2.2	<b>Os primeiros textos destinados às crianças brasileiras</b> .....	46
2.2.3	<b>Caminhos abertos por Lobato</b> .....	48
<b>3</b>	<b>A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO HORIZONTE DA LITERATURA INFANTIL: JOGO ENTRE O REAL, O FICTÍCIO E O IMAGINÁRIO</b> .....	53
3.1	LITERATURA INFANTIL: LIMITES E ESPECIFICIDADES .....	62
3.2	A LEITURA E O LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL .....	69
3.3	CRIANÇA: LEITOR E PERSONAGEM .....	74
<b>4</b>	<b>O MARAVILHOSO E O CONTO DE FADAS: AVENTURA DO IMAGINÁRIO</b> .....	78
4.1	A FADA QUE TINHA IDEIAS: UMA NOVA COMPOSIÇÃO PARA O CONTO INFANTIL BRASILEIRO .....	83
4.2	O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: UM CONVITE À IMAGINAÇÃO .....	103
4.3	EMÍLIA: A PORTA-VOZ DE LOBATO .....	107
4.4	EMÍLIA E CLARA LUZ: FADAS MODERNAS .....	109
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de contar e ouvir histórias remonta aos primórdios da humanidade. Muito antes de ser escrito o primeiro volume de contos de fadas, estes já existiam na tradição popular, sendo perpetuados pela transmissão oral.

As primeiras publicações consideradas apropriadas para crianças surgiram na França, nos anos finais do século XVII, período em que uma nova concepção de infância começava a predominar na sociedade europeia. É para essa recém-descoberta infância, que, resgatando a literatura folclórica francesa, irá escrever Charles Perrault, alicerçado em princípios pedagógicos e moralizantes. Assim, da arte de recriar o imaginário popular nasceu e floresceu a literatura infantil.

No Brasil, o gênero despontou nos últimos anos do século XIX. Antes, o que prevalecia como literatura para crianças eram traduções portuguesas dos clássicos contos de fadas e de obras educativas estrangeiras. O divisor de águas da literatura infantil nacional foi Monteiro Lobato que, rompendo com as narrativas de cunho didático e doutrinário, criou uma nova estética literária que tem a ludicidade e a gratuidade da fantasia como principais traços de diferenciação.

Percorrendo os caminhos abertos por Lobato, a escritora carioca Fernanda Lopes de Almeida, tratando o imaginário como instância (re)construtora da realidade social e da experiência pessoal, inovou, em 1971, sob um dos mais severos períodos do regime ditatorial, ao apresentar para as crianças a história da anticonvencional fadinha — criativa e questionadora — Clara Luz, personagem central do livro **A fada que tinha ideias**, objeto maior deste estudo.

Desse modo, parte-se da hipótese de que numa reestruturação dos tradicionais contos de fadas, o maravilhoso configura-se na narrativa de Fernanda Lopes de Almeida como uma forma de interpretação da realidade no nível do leitor infantil, o que lhe confere a possibilidade de vir a ser um instrumento de emancipação para esse leitor, na medida em que o conduz a uma percepção de si mesmo e da sociedade circundante.

O maravilhoso é um dos elementos essenciais das obras elaboradas com a intenção de falar ao público infantil. Por meio do prazer ou das emoções que as histórias proporcionam, o simbolismo nelas implícito auxilia a criança na (re)elaboração do real e na resolução dos conflitos naturais da infância.

A importância desta pesquisa situa-se, portanto, no aprofundamento do conhecimento científico acerca da literatura infantil, um campo de investigação vasto e até então bastante desconhecido e, sobretudo, permeado por equívocos e descaso.

Este estudo poderá também contribuir para evidenciar a validade estética do conto de Fernanda Lopes de Almeida, um dos nomes que se destacaram na vertente renovadora da produção literária brasileira destinada ao leitor infantil, principalmente nos anos 1970, e, talvez o mais significativo seja que ainda não se verificam estudos da obra analisada, bem como sobre a autora, pelo menos em termos de dissertações e teses. Nessa perspectiva, pretende-se colaborar com a constituição de uma fortuna crítica sobre uma das escritoras mais expressivas do impulso emancipatório identificado na ficção infantil nacional, que trazendo os interesses da criança para o centro do texto, concorreu para que a literatura infantil lograsse valor artístico.

Em relação à metodologia, o estudo empreendido está apoiado em dados coletados por meio de levantamento bibliográfico. A partir do registro e da interpretação das informações obtidas pela pesquisa exploratória bibliográfica, desenvolver-se-á a análise do título focalizado.

Este trabalho, filiado à linha de pesquisa “Literatura Brasileira: tradição e ruptura”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, área de concentração Literatura Brasileira, do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, encontra-se fundamentado nos pressupostos teóricos de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, Bruno Bettelheim, Cecília Meireles, Glória Pondé, Leonardo Arroyo, Ligia Cademartori Magalhães, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Philippe Ariès, Regina Zilberman e Wolfgang Iser.

Em sua estrutura, esta dissertação divide-se em cinco partes, apresentando, além da introdução e das considerações finais, três seções, sendo duas de natureza essencialmente teórica e uma reservada à análise do *corpus* literário, no qual esta pesquisa se concentra.

A começar pela proposição de que a literatura estabelece uma interlocução com o meio no qual foi produzida, estando, pois, impregnada de significações que se relacionam com a história, após a introdução, será esboçado, na segunda seção, um breve histórico da construção do conceito de infância, e investigadas as origens da literatura infantil, assim como as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória,

no âmbito internacional e nacional.

Na terceira seção, inicialmente far-se-á uma incursão na estética da recepção e, em particular, na teoria do efeito formulada por Wolfgang Iser, com o intuito de problematizar a relação entre o real, o fictício e o imaginário. Em seguida, delinear-se-ão algumas definições acerca da literatura infantil, tais como: os limites e as especificidades do gênero, seu estatuto artístico, sua função utilitário-pedagógica, o ato de ler e a criança enquanto leitor e personagem do texto literário infantil.

Na quarta seção, em um primeiro momento, buscar-se-á elucidar a relação entre o maravilhoso e o conto de fadas, para, a seguir, demonstrar a ruptura no conto de fadas moderno a partir do desvelamento das relações entre a inovação observada em **A fada que tinha ideias**, de Fernanda Lopes de Almeida, e o contexto histórico-social em que se inclui essa narrativa. Com base nos pressupostos de Wolfgang Iser, realizar-se-á uma leitura da obra em pauta na tentativa de examinar a relação entre o real, o fictício e o imaginário na construção do mundo das fadas. Por fim, estabelecer-se-á uma comparação entre a personagem Emília, criada por Monteiro Lobato, e Clara Luz, personagem de Fernanda Lopes de Almeida, consideradas fadas modernas, com o objetivo de tornar manifestas as modificações havidas no conceito tradicional de conto de fadas, e os efeitos dessa mudança no leitor infantil contemporâneo.

Finalizando, na quinta e última seção, serão tecidas as considerações finais sobre o estudo efetivado.

Ressalta-se que nesta dissertação foi adotada a grafia proposta pelo novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, no entanto, preservou-se, nas citações diretas, a grafia original das obras consultadas.

## 2 A TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: DAS ORIGENS ORIENTAIS AO BRASIL DOS ANOS 1970

O presente e o futuro não se tornam inteligíveis  
sem que as coisas do passado se levem em conta.  
Lourenço Filho

Para pensar a literatura infantil é necessário refletir sobre o seu leitor em potencial: a criança. Em face de tal constatação, algumas questões são suscitadas: No decorrer do tempo terão as crianças recebido o mesmo tratamento? Quais os sentimentos e as atitudes que os pais tinham em relação aos filhos? Como eram educados? O que difere a criança de hoje daquela que a antecedeu?

O clássico trabalho do historiador francês Philippe Ariès, **L' Enfant et la vie familiale sous l' Ancien Regime**, publicado em 1960, do qual originou, em 1973, a primeira edição brasileira do livro **História social da criança e da família**, revela que o conceito de infância é resultado de um longo e complexo processo de construção humana, que vem assumindo diversas configurações em diferentes espaços e tempos sociais.

Construída a partir do prefixo *in*, que indica negação, e do radical linguístico *fante*, que significa falar, dizer, a palavra de origem latina “infância”, no âmbito semântico, está intimamente ligada à ideia de ausência de fala. Compreendido, no entanto, no contexto das relações sociais, o termo infância, ainda que associado à noção de “carência”, não encerra uma concepção abstrata e universal, mas apresenta um caráter impreciso, cujo significado decorre das transformações sucedidas na sociedade, demonstrando, pois, que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do cenário histórico e de outras variantes sociais, como: região, raça, gênero, costumes e condições socioeconômicas.

Ariès (2011, p. 99), na obra **História social da criança e da família**, desenvolve um acurado estudo acerca da inserção da criança na vida social desde a Idade Média<sup>1</sup> até os tempos modernos, quando a família sofreu profundas transformações. Suas pesquisas mostram que na sociedade medieval inexistia o sentimento da infância, isto é, a “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”.

---

<sup>1</sup> Pode-se dizer, embora a História não se divida em compartimentos estanques, que a Idade Média é o período compreendido entre a derrocada do Império Romano (século V) e o início dos Tempos Modernos (século XV).

A criança, precocemente, por volta dos sete anos de idade, passava a viver na companhia de uma família que não a sua, enquanto seus pais recebiam em seu lar filhos de outras pessoas. Tal comportamento era comum em todos os estratos sociais.

As crianças abandonavam as roupas, os brinquedos e as brincadeiras da primeira infância e, de forma prematura, eram afastadas do convívio familiar e introduzidas no mundo dos adultos, compartilhando de seus ofícios, jogos e festas. Desse modo, a transmissão dos valores e dos saberes, e, em um plano mais amplo, a socialização dos pequenos, não ficavam a cargo dos pais. A criança aprendia as coisas que devia saber auxiliando os mais velhos a fazê-las, ou seja, a aprendizagem era assegurada pela mistura de idades. Não existia espaço para a escola nesse modelo de aprendizagem direta, em que a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era afiançada pela imersão das crianças no universo dos adultos.

Nessa sociedade havia uma indeterminação da idade. Crianças e jovens confundiam-se com os adultos, sem distinção ou restrição. Na verdade, os medievais eram indiferentes à própria ideia de idade. A cronologia pessoal era uma categoria científica, oriunda de uma terminologia erudita: “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. [...] Pertencia a um sistema de descrição e de explicação física que remontava aos filósofos jônicos do século VI a.C.” (ARIÈS, 2011, p. 04-05), ao mesmo tempo que representava “um sentimento popular e comum da vida. [...] A vida era a continuidade inevitável, cíclica, [...] inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real” (ARIÈS, 2011, p. 08-09), tocante a um fenômeno biológico e social.

A representação da periodização da vida: “idades dos brinquedos e da escola”, “idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria”, “idades da guerra e da cavalaria”, e, por fim, “idades sedentárias”, era um tema frequente na iconografia do século XIV. Tais etapas não tinham, todavia, correspondência imediata com a idade cronológica das pessoas, mas com a sua ocupação na sociedade. Assim, “as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais” (ARIÈS, 2011, p. 09).

A infância vinculava-se, essencialmente, à noção de subordinação, nesse sentido, “a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência” (ARIÈS, 2011, p. 11). Esse é o motivo pelo qual as palavras ligadas à infância (*filis* e *garçons*, por

exemplo) designavam na língua oral, os homens de baixa condição social, como: os criados, os serviçais e os soldados.

A idade não era mensurada. Embora requerida pelo Estado francês nos registros paroquiais desde o século XVI, presume-se que a data de nascimento tenha começado a ser indicada pelos párocos, com certa precisão, somente no século XVIII. O apreço pessoal pela noção de idade, segundo as considerações de Ariès (2011), deve ter-se, igualmente, avigorado no século XVI com a sua imposição, pelos reformadores religiosos e civis, àqueles que ingressavam nos colégios.

É interessante observar a atenção especial que se passou a dar à idade no século XVI e na primeira metade do século XVII. Nesse período, uma curiosa preocupação em inscrever as idades e datar esteve presente não apenas nos retratos de família, como também nos objetos e no mobiliário. Tal prática parece ter sido inspirada numa necessidade de conceder à família uma história, motivação que, por sua vez, estaria, possivelmente, articulada ao sentimento da família e à sua expansão na época.

A arte medieval não havia, ainda no século XII, se interessado pela infância. Por volta do século XIII, entretanto, a criança começa a ser representada artisticamente, mas, como um anjo de traços arredondados e efeminados ou como um adulto em tamanho reduzido, o que significa dizer que estiveram ausentes no mundo medieval, as crianças caracterizadas por uma expressão mais realista e peculiar à infância, isto é, crianças reais e históricas.

Seguindo nesta esteira, os séculos subsequentes foram testemunhas do progresso do sentimento da infância, que pode ser acompanhado pela história da arte e pela iconografia, acima de tudo a gravura e a pintura: religiosa (a partir do século XIII) e leiga (do século XV em diante). São exemplares da iconografia profana as diferentes variedades do retrato (século XV ao século XIX) e a nudez decorativa do *putto*<sup>2</sup> — técnica que embora tenha surgido no século XV, o seu desenvolvimento mais expressivo ocorreu particularmente nos séculos XVI e XVII, quando conquistou também a pintura sacra. Outra notável inovação é observada no século XVII: as crianças que inicialmente eram representadas nos retratos junto dos pais, aparecem sozinhas protagonizando a cena.

---

<sup>2</sup> Refere-se a uma criancinha nua, quase sempre do sexo masculino e representada frequentemente com asas.

A iconografia, na análise de Ariès (2011, p. 143), constitui um meio valioso de conhecimento que propicia o acompanhamento da ascensão do sentimento da família. A pesquisa iconográfica permite “concluir que o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV-XVI, para se exprimir com vigor definitivo no século XVII”.

Até o século XV são diminutas as cenas de interior, pois a iconografia leiga medieval representava eventos que se passavam em locais indeterminados, em recintos públicos como as igrejas, ou ao ar livre. A vida privada, ausente naquela sociedade, ocupa gradualmente as ilustrações no mundo ocidental durante o século XVI e, principalmente, no século XVII, verificando-se, nesses séculos, um avantajado número de imagens de famílias. Nessa medida, revela-se, sobretudo, um enorme crescimento no sentimento da família.

Por muito tempo os retratos de família foram destinados às igrejas, constituindo uma espécie de ex-voto. Apenas a partir do século XVI tais produções se laicizaram, isto é, desligaram-se de sua incumbência religiosa. Desse momento em diante, os quadros retratando as famílias em situações do cotidiano passaram, então, a decorar o interior das casas.

Em virtude da evolução de atitudes com relação à infância, uma significativa alteração irrompeu ainda no século XVII: nas famílias abastadas da sociedade dessa época — isto é, as famílias nobres e burguesas — a roupa passou a distinguir crianças e adultos. “A Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto” (ARIÈS, 2011, p. 32). Essa mudança, porém, a princípio limitou-se aos meninos (ricos!). As meninas e as crianças do povo conservaram por mais tempo a maneira de vestir dos adultos, ou seja, não houve uniformidade no desenvolvimento do sentimento da infância, visto que primordialmente esteve restrito ao universo masculino dos segmentos sociais abonados.

Com a especialização do traje das crianças, um sentimento surgiu: a primeira particularização da infância, chamada por Ariès de *papiricação*. Tratava-se, todavia, de um sentimento superficial que consistia no gosto pela graça dos pequenos seres, os quais eram percebidos pelos adultos como verdadeiros brinquedos. Brincava-se com as crianças como se brincava com os animaizinhos de estimação. Desse modo, nos primeiros anos de vida, a criança era “o pequeno ser cômico e gentil com o qual

as pessoas se distraíam com afeição, mas também com liberdade — quando não com licença — sem preocupação moral ou educativa” (ARIÈS, 2011, p. 123). Esse primeiro sentimento da infância não se restringiu às famílias ricas, estando, no fim do século XVII, igualmente presente entre as classes populares. Uma reação contra a paparicação, declarada pelos moralistas e educadores, defendia, entretanto, que as crianças deveriam ser vistas como seres racionais e não como macacos e cães, brinquedos encantadores, fonte de diversão e passatempo.

Motivada por esse movimento reformador que se preocupava, acima de tudo, com a disciplina e a racionalidade dos costumes, de maneira decisiva e imperativa, no desenrolar do século XVII, uma singular mudança alterou o lugar assumido pela criança. A educação passou a ser assegurada pela escola em substituição à aprendizagem proporcionada pela convivência com os adultos.

Cumprir dizer que na sociedade medieval, a escola, então marcada tanto pela indiferença à idade quanto pela inexistência de gradação nos currículos, era dedicada a um limitado número de eclesiásticos. Não era voltada para a infância, “era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos” (ARIÈS, 2011, p. 124). Essa mesclagem indiscriminada (e por vezes promíscua) de idades, verificada na escola medieval, começou a ser contestada no século XV pelos reformadores escolásticos. A separação dos estudantes — quase todos clérigos — mais velhos do mais jovens não tinha, contudo, o intuito de diferenciar a criança do adulto, almejava-se apenas preservar sua moralidade.

Até o século XIII os colégios funcionavam como asilos para estudantes pobres, cujos estatutos inspiravam-se nos preceitos monásticos. Nada era ensinado nesses colégios. Não havia propósito moral ou educacional. Ainda no início do século XIV, a ideia de educação não estava presente. Ao longo do período trecentista os estudantes foram, porém, submetidos ao modo de vida particular dessas pequenas comunidades, o que resultou no isolamento da população escolar do restante da sociedade.

No começo do século XV inaugurou-se, prosseguindo nesta linha de avanços, a divisão dos estudantes em grupos de mesma capacidade, sob a direção de um mesmo professor, num local comum. Com o decorrer dos anos, passou-se a nomear um mestre para cada um desses grupos, que, no entanto, permaneceram em um único ambiente. Mais tarde, no século XVI, cada grupo e seu mestre foram insulados

em salas privativas, fundando-se, assim, as classes escolares, subdivisões no interior do público escolar. Ressalta-se que tal processo de distribuição da população escolar atendeu acima de tudo à preocupação de adaptar o ensino ao aluno. Nessa perspectiva, a criação do sistema de classes de ensino correspondeu mais às questões de grau de desenvolvimento que ao enquadramento de categorias de idades, mesmo que houvesse uma vinculação não aparente entre a estruturação das classes e as idades. Durante muito tempo (até o século XVII), a relação entre idade e classe escolar foi bastante imprecisa. A criança ingressava na escola por volta dos 10 anos, o que permitiu separar a infância escolar do mundo exterior, embora a mistura de idades permanecesse: em uma única sala reuniam-se estudantes de 9-10 a 20 anos ou mais.

Ainda no século XV, e principalmente no século XVI, a escola modificou-se e se abriu para um maior e diversificado público leigo, formado por nobres, burgueses e populares. O colégio tornou-se então uma instituição basilar da sociedade, pois que, com educadores preocupados com a formação moral dos alunos, disciplina rigorosa, vigilância constante e aplicação de castigos corporais, iria educar a infância e a juventude em geral.

Convém registrar que se a escolarização em um primeiro momento não era exclusividade de uma classe social, era monopólio de um sexo: o masculino. As meninas e mulheres foram excluídas do processo educacional. A escolaridade se estenderia e difundiria entre as meninas apenas no fim do século XVIII e começo do século XIX.

Diferente do século XVIII que substituiu a escola única pelo ensino dualista: um ensino para a aristocracia e a burguesia (o secundário) e um ensino para o povo (o primário), separando as crianças em ricas e pobres; o século XVII preocupou-se meramente com “a especialização demográfica das idades de 5-7 a 10-11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios” (ARIÈS, 2011, p. 120). A criança, por meio da escolarização, foi então mantida a distância dos adultos, “numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo” (ARIÈS, 2011, p. x). Assim sendo, a escola converteu-se, no século XVII, em um instrumento de iniciação social. Além de ser um espaço de mediação entre a infância e a sociedade, ela assume ainda outros papéis que reforçam a sua relevância na vida social. Por força de lei, virou obrigatória para as crianças de todos os segmentos da sociedade, contribuindo para retirar do mercado a considerável cota de pequenos

operários que ocupavam, nas fábricas, os postos dos trabalhadores adultos desempregados.

À revolução escolar seguiu-se uma revolução sentimental e, assim, um segundo sentimento da infância surgiu fora do meio familiar, com a Igreja, os juristas e os educadores moralistas seiscentistas, passando, somente mais tarde, a integrar a vida em família.

A criança, que na Idade Média e mesmo no início da era moderna não se distinguia e se separava dos adultos, com quem compartilhava situações de lazer, aprendizagem e trabalho, vai sendo isolada da idade adulta durante o período reservado à sua formação moral e intelectual. Dessa maneira, no fim do século XVII, uma nova e fundamental noção acabou por se impor: a da inocência e da fragilidade biológica infantil, e, em nome destas, avigorou-se a necessidade de uma rígida educação assegurada pela escola, que preservasse a pureza da criança e ao mesmo tempo fortalecesse seu caráter para que se tornasse um adulto íntegro. Caracterizava essa percepção, além da tomada de consciência da ingenuidade e da fraqueza da infância, a obrigação dos adultos com essa faixa etária. Os reformadores “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social da educação, da formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa realidade” (ARIÈS, 2011, p. 128).

No século XVIII, as mudanças precedentes solidificaram-se, bem como se alargaram, propiciando que o mais recente sentimento da infância integrasse o âmbito familiar. A partir de então, a autoridade que também os pais confiaram à educação traduziu-se em sensíveis cuidados com a carreira profissional e com o futuro dos filhos, postura que decisivamente contribuiu para consolidar os laços familiares. As preocupações de ordem pedagógica inspiraram, portanto, uma afetividade nova e, à vista disso, um sentimento novo exprimiu-se, sobretudo na organização da família em torno da criança, que, por sua vez, “saiu de seu antigo anonimato” (ARIÈS, 2011, p. xi).

Se antes fora “considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância” (ARIÈS, 2011, p. 85), agora a família tinha uma alta consideração com a infância, bem como cuidados e deveres para com ela. Em razão desse novo contexto, a taxa da natalidade foi reduzida para melhor cuidar das crianças, pois perdê-las tornou-se motivo de grande dor para as famílias. As crianças morriam em grande número, mas a morte era compensada por um novo nascimento. Tinham-se,

assim, muitos filhos, ainda que poucos vingassem. Não é difícil compreender, por isso, que em épocas anteriores as pessoas se abstivessem de apegar a algo, cuja possibilidade de perda era demasiadamente grande, já que se verificava um elevado índice de mortalidade infantil. A indiferença talvez fosse um resultado direto e inevitável.

Ariès (2011, p. xv) destaca um importante e trágico fenômeno que embora não confessado, existiu e persistiu até o século XVII: o infanticídio. Não obstante ser considerado crime pela Igreja e pelo Estado, era veladamente admitido e cometido pelos pais, seja pelo esquecimento, vontade ou despreparo. Deixavam-se morrer ou ajudavam a morrer as crianças que não se queria preservar, como comprovam as palavras do autor: “o infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente.” Não realizar nada para conservar ou salvar as crianças, prossegue o historiador, “fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito”.

O quadro de fragilidade da infância alterou-se e “a idéia de desperdício necessário desapareceu” (ARIÈS, 2011, p. 23), somente com o surgimento do malthusianismo<sup>3</sup> e com a extensão dos métodos contraceptivos. Por outro lado, a preocupação com a saúde e a higiene possibilitou, igualmente, a redução do nível de mortalidade.

Em contraponto aos desmandos anteriormente cometidos e dando sequência às inovações do entresséculos, uma grande reforma moral conduzida pelos clérigos, educadores e juristas, marcou extraordinariamente a sociedade no século XVIII, período no qual reinou também uma disciplina rigorosa nos colégios. Conforme antes dito, os moralistas entendiam ser necessário preservar e disciplinar as crianças, formando-se, dessa maneira, uma concepção moral da infância que, por associar falta de experiência existencial e vulnerabilidade e, por conseguinte, preocupar-se com a decência, encarregava as instituições escolares de separar as crianças da promiscuidade da vida adulta. Sob tal ótica, a criança seria o “bom selvagem”, cuja inocência natural era preciso conservar. A escola, no entanto, com a

---

<sup>3</sup> Doutrina do economista inglês Thomas Malthus (1766-1834), segundo a qual é necessário controlar a natalidade para evitar a miséria decorrente da desproporção entre o aumento da população e a produção de alimentos.

progressiva exacerbação do seu regime disciplinar, fechou as portas para o mundo exterior, dando início a um extenso confinamento das crianças, que redundou no enclausuramento dos internatos.

Vale acentuar que a evolução da família medieval para a família moderna do século XVIII não alcançou de imediato a parcela mais pobre e numerosa da população, que manteve as tradições de aprendizagem medievais ainda no século XIX.

Sob a vitalidade do novo clima moral, os manuais de civildade<sup>4</sup> que vinham sofrendo modificações desde o século XVI, quando começaram a ser produzidos encampando um conteúdo bastante ambíguo, pois “é difícil reconhecer os que se dirigiam aos adultos e os que se dirigiam às crianças” (ARIÈS, 2011, p. 92), passaram, na segunda metade do século XVIII, a falar direta e abertamente ao universo infantil. Nessa conjuntura, a estima pelas especificidades infantis não se traduzia mais pela paparicação, mas por meio da preocupação educativa, moral e psicológica. De acordo com Ariès (2011, p. 104), “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação”. Fica, por isso, sugestivo observar que a evolução da instituição escolar está paralelamente ligada a uma evolução do sentimento das idades e da infância.

Na transição do século XVII para o século XVIII identifica-se, acima de tudo, um ponto fulcral na evolução do sentimento de família: a privatização da vida familiar. O cotidiano das famílias passou a concentrar-se no interior da casa, a salvo das ruas. A rua medieval era um prolongamento da vida privada, cenário das relações sociais e de trabalho. As residências desempenhavam uma função pública, pois não havia ambientes profissionais. As relações domésticas se confundiam com as relações de trabalho. Vivia-se em salas que se prestavam a tudo: “nessas mesmas salas onde se comia, também se dormia, se dançava, se trabalhava e se recebiam visitas” (ARIÈS, 2011, p. 181).

Neste itinerário de avanços, uma segunda preocupação, alinhada com a onda de moralização, arrebatou a família do século XVIII: a ampliação do isolamento da vida particular. Assegurou-se, assim, uma nova organização do espaço privado, por meio da independência dos cômodos e de sua especialização funcional.

---

<sup>4</sup> A civildade era a soma dos conhecimentos práticos necessários para se viver em sociedade.

Indubitavelmente há uma estreita relação entre a busca da intimidade familiar e o surgimento do novo sentimento de família. “A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos” (ARIÈS, 2011, p. 186). Nota-se, desse modo, que os progressos do sentimento da família seguem os avanços da privacidade. É natural, trilhando esse raciocínio, que em um ambiente mais particularizado se tenha desenvolvido um sentimento novo, de afeto e cuidado entre seus habitantes, que, de certo, contribuiu para enternecer as relações entre o mundo adulto e o infantil. A moralização da família foi, entretanto, um fenômeno burguês, as extremidades da hierarquia social — a alta nobreza e o povo — mantiveram os hábitos tradicionais de sociabilidade.

À ascensão da infância seguiu a promoção da importância da mulher no universo doméstico, que deveria assumir os cuidados e a educação dos pequenos nos primeiros anos de vida, responsabilidades até então delegadas às amas-de-leite. O inédito papel atribuído às esposas permitiu-lhes adquirir um novo lugar social, atenuando, em consequência, o patriarcalismo fortemente identificado no século anterior.

O teórico francês trabalha com a tese de que “o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (ARIÈS, 2011, p. 143).

Cumprido ressaltar, todavia, que o sentimento era novo, não a família. Esta existia como uma realidade social, mas isenta de afetividade. A família antiga não se apoiava em vínculos afetivos, era um agrupamento baseado em vastas relações de parentesco, peculiares ao sistema de linhagens vigente na sociedade feudal. Para esse modelo de organização, o conceito de família confundia-se com uma transação de negócio entre seus membros. O matrimônio tinha, predominantemente, alicerces em acordos políticos. A vinculação familiar visava, por assim dizer, a manter a integridade dos bens, a permanência do nome, a sobrevivência e a fidelidade a uma tradição profissional. “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (ARIÈS, 2011, p. 154). Tais modificações suscitaram, contudo, da imposição do Absolutismo que, fundado na

centralização administrativa e na soberania do Estado, ocasionou a fragmentação dos grandes grupos de outrora, os quais, conforme antes mencionado, assentavam-se em amplos laços de consanguinidade ou de aliança.

É importante notar que com o advento da burguesia decorrente da Revolução Industrial, e sob a influência dos valores preconizados pelo Iluminismo, principalmente o de individualidade, a criança conquistou de forma decisiva o seu lugar na família e na sociedade, passando a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. O racionalismo do Século das Luzes, no entanto, não só reconheceu a especificidade da infância, mas também instituiu a distinção entre criança pobre e criança rica.

A escola que durante séculos foi comum ao conjunto da sociedade, indiferentemente às condições sociais, no fim do século XVIII, a burguesia não mais admitiu a justaposição entre ricos e pobres. Esta atitude promoveu, por conseguinte, um acentuado afastamento moral e físico desses dois polos. O ensino secundário — longo e clássico, ministrado nos colégios e liceus — constituía privilégio da classe burguesa, que devia ser preparada para assumir sua função de liderar. Ao povo — segmento ao qual cumpria converter-se em mão de obra — era reservado o acesso ao ensino curto ou primário, de caráter prático, oferecido pelas escolas de caridade.

Finalmente, por meio do estudo sistematizado de Philippe Ariès, torna-se manifesto um desfilar de circunstâncias das quais emerge a criança como sujeito histórico, social e cultural, que nas relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva.

## 2.1 A GÊNESE DA LITERATURA PARA AS CRIANÇAS

Nada se cria tudo se transforma, enunciava, no século XVIII, o químico francês Antoine Laurent de Lavoisier. A literatura não contraria a regra.

Uma das práticas mais antigas do homem é a narração de histórias. Muito antes de serem registrados por meio da escrita, os contos de fadas já existiam na tradição oral, sendo transmitidos de geração a geração ao longo dos tempos. Assim, da arte de transcrever narrativas do imaginário popular, nasceu e floresceu a literatura destinada ao público infantil.

Durante o período medieval difundiu-se na Europa, e mais tarde nas colônias americanas, uma literatura conhecida atualmente como narrativa primordial, com

raízes fundadas no mundo mágico da fábula, que, por sua vez, tem suas origens em fontes orientais, ou mais especificamente, indianas. Preservado pela memória popular e perenizado pela tradição oral, e mais tarde pelo registro escrito, esse acervo inaugural percorreu séculos e gerações, desde a Antiguidade até os dias de hoje.

Sem pretender esgotar o assunto, o que seria até mesmo impraticável, vale assinalar que, a princípio, todas as narrativas exemplares — ou seja, as narrativas que simbólica ou metaforicamente encerram um ensinamento moral, prescrito como exemplo de conduta — a saber: fábula, apólogo, parábola e alegoria, eram denominadas “fábulas”, sem distinção. Segundo a ensaísta, crítica literária e professora Nelly Novaes Coelho (1982, p. 80), em **A literatura infantil: história, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**, também compartilham da esfera do simbólico o mito e a lenda. Estas variedades, no entanto, “distinguem-se das anteriores, na medida em que sua matéria pertence mais ao mundo das divindades ou das forças criadoras da Vida, do que ao mundo dos homens”.

As pesquisas dessa especialista revelam que a mais próxima influência oriental que fez germinar as narrativas europeias e inspirou muitos autores em diferentes épocas, é a versão árabe da coletânea de fábulas, composta por 14 livros, descoberta na Índia e conhecida no Ocidente como **Calila e Dimna**<sup>5</sup>. Derivado do sânscrito, Karataka e Damanaka são dois chacais que dão nome à coletânea, e personagens centrais da primeira história do primeiro livro. De acordo com a autora, **Calila e Dimna**<sup>6</sup> foi extraída de três obras: o **Pantschatantra**<sup>7</sup> (ou **O livro de instruções em cinco partes**), comumente atribuído ao sábio hindu Pilpay<sup>8</sup>, provavelmente a mais antiga coleção fabular que teria circulado por volta do século VI a.C.; o **Mahabarata**, longa epopéia primitiva indiana concebida entre o século IV

---

<sup>5</sup> No século VIII, por ordem de Al-Mansur, segundo califa abássida, Al-Mukafa fez a versão árabe de **Calila e Dimna**, traduzida do persa. Segundo Leonardo Arroyo (2011), no início do século VI, o médico Barzauaih teria sido enviado à Índia pelo monarca iraniano Cosroes Anuxiruán, para se inteirar da medicina desenvolvida naquele país. Ao regressar, o médico trouxera uma cópia do **Pantschatantra**, e, maravilhado pelo livro, tratou de traduzi-lo para o persa, com o título de **Calila e Dimna**.

<sup>6</sup> Presume-se que o aparecimento de suas versões escritas tenha sido no século V a.C.

<sup>7</sup> **Pantschatantra**, **Pachatandra** ou **Pantcha-Tandra** é uma coletânea de narrativas curtas, cujo texto original, em sânscrito, atualmente não se têm notícias. Todos os personagens de suas histórias são animais dotados de propriedades humanas.

<sup>8</sup> É importante destacar que entre os pesquisadores não há consenso sobre a concepção do **Pantschatantra**. Arroyo (2011), por exemplo, escreve que o sábio bramânico Vixnu Sarma seria o responsável pela escritura de tal obra, com o intuito de servir de aporte à educação dos filhos do rei Amara-Sacti.

a.C. e o século IV d.C; e o **Vischno Sarna**. Outras coletâneas basilares para a literatura ocidental, e também originárias da Índia, foram: **Hitopadesa**<sup>9</sup> (ou **Instrução proveitosa**), **Sendeban**<sup>10</sup> (ou **O livro dos enganos das mulheres**), **Barlaam e Josafat**<sup>11</sup> e **As mil e uma noites**<sup>12</sup>.

Assim, no âmbito da historiografia da literatura infantil, a fábula, forma literária cujas origens perdem-se na aurora dos tempos, nascida no Oriente e certamente a primeira espécie de narrativa a surgir, foi reinventada no Ocidente pelo escravo grego Esopo, no século VI a.C., e aperfeiçoada estilisticamente, no século I d.C, pelo escravo romano Caio Júlio Fedro. Inicialmente elaborada nos moldes de poema, apenas no século XIX apareceu em prosa. No século XVI, o italiano Leonardo da Vinci, redescobriu a fábula, no entanto, suas narrativas não obtiveram sucesso fora da Itália, permanecendo no anonimato até recentemente.

O francês Jean de La Fontaine (1621-1695), conhecedor das manifestações da cultura popular, foi, todavia, o grande divulgador da fábula no Ocidente moderno, em virtude do seu prestígio junto à corte francesa. Em 1683, tornou-se membro da Academia Francesa e, ainda que tenha iniciado na carreira literária como escritor clássico, consagrou-se com a fábula, narrativa popular à época considerada “inferior”. Sua primeira coletânea de fábulas, datada de 1668, foi escrita para as crianças da corte e para o pequeno delfim, Luís de França (1661-1711), então com 6 anos, filho de Luís XIV, o “Rei Sol”.

La Fontaine recriou a narrativa fabular “a partir do modelo latino e do oriental oferecido pelos textos do indiano Pilpay, introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental” (COELHO, 1982, p. 77). Pilpay, ou Bidpai, é “o Esopo dos orientais”, segundo Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1989, p. 51), na obra **A literatura infantil: visão histórica e crítica**.

Fábula (do latim *fari* = falar e do grego *phaó* = dizer, contar algo) “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 1982, p. 77). A principal peculiaridade do texto fabular é a presença do animal, cujo

<sup>9</sup> **Hitopadesa**, ou **Hitopadexa**, são narrativas de cunho exemplar ou moralizador que decorreram dos textos do **Pantschatantra**.

<sup>10</sup> De autoria atribuída ao filósofo indiano Sendabad, consta de 26 narrativas moralizantes. **Sendeban** deu origem às histórias como “Aventuras de Simbad, o Marujo”, “Aladim e o Gênio” e “Ali Babá”.

<sup>11</sup> Novela mística reconhecida como uma versão cristã da lenda de Buda, escrita no século VI por um monge que viveu em um convento próximo de Jerusalém.

<sup>12</sup> Afamada compilação de contos orientais, difundida em todo o mundo ocidental por meio de narrativas populares e pela literatura infantil.

simbolismo remonta ao totemismo (crença nos totens) e à zoolatria (adoração dos animais). O totem consiste em um símbolo sagrado ou espiritual (planta, animal ou objeto) de um clã ou tribo, concebido como seu antepassado ou divindade protetora. Ainda atualmente, os animais continuam sendo sugestivos, e bastante recorrentes, personagens da literatura infantil.

Assim como ocorreu no mundo oriental, a tradição grega foi transmitida inicialmente apenas por meio oral. Somente com o surgimento do alfabeto, no século VIII a.C., que a oralidade e a escrita começaram a existir de maneira simultânea (entre os séculos VIII e V anteriores à era cristã) como vias de transmissão da literatura na Grécia, berço da civilização clássica.

Com a **Ilíada** e a **Odisséia** (século VI a.C.) de Homero, e as fábulas de Esopo, e, igualmente importantes foram as produções romanas: **Eneida** (século I a.C.) de Públio Virgílio Marão, **As metamorfoses** (século I d.C.) de Públio Ovídio Naso, o fabulário de Fedro (século I d.C.), e **Asno de ouro** de Lúcio Apuleio (século II d.C.); um riquíssimo e vasto universo mítico passou a servir de fundamento e a exercer influência sobre os mais diversos escritores ao longo dos tempos.

Desse manancial beberam os “lais<sup>13</sup>, canções e romances medievais, a partir dos quais o conto de fadas viria a emergir como gênero narrativo”, esclarece Ana Lúcia Meregé (2010, p. 28). Cumpre dizer que nem só no mundo clássico apoiaram-se as manifestações literárias da Idade Média, pois estas também não estiveram imunes aos elementos pertencentes ao imaginário popular, oriundos do Oriente.

No decorrer da era medieval produziu-se no ocidente europeu uma volumosa literatura narrativa originária de duas fontes: “uma popular e outra culta. A de fonte popular é a prosa narrativa “exemplar”, derivada das antiquíssimas fontes orientais ou grega. A de origem culta é a prosa aventuresca das novelas de cavalaria, de inspiração ocidental”, explica Coelho (1982, p. 189, grifo da autora). A novela de cavalaria é de suma importância para o propósito deste estudo, porque “foi nela que nasceram as fadas” (COELHO, 1982, p. 198).

Inaugurada na Idade Média, a narrativa literária que conta os grandes feitos de heróis, mesclados a comoventes histórias de amor, perpetuou-se nos tempos. Permanece viva na literatura de cordel, típica do nordeste brasileiro, e continua

---

<sup>13</sup> De acordo com Meregé (2010), os lais constituem uma espécie de narrativa poética que tem seus alicerces fixados sobre os contos populares transmitidos pela tradição oral. Surgiu no século XII, na Bretanha, sendo disseminada por trovadores e jograis.

renovando-se nas mais variadas criações literárias voltadas para a infância ou a juventude. Foram os portugueses, sobretudo a partir do século XVII, que trouxeram as novelas de cavalaria para o Brasil, mas apenas no ano de 1840 essa novelística medieval foi publicada no país.

Embora a gênese das novelas de cavalaria não seja ponto pacífico entre os historiadores, Coelho (1982, p. 198) defende que surgiram na França, das primitivas canções de gesta, gênero inaugural da literatura francesa, compreendidas como “narrativas em versos que exaltam os feitos guerreiros do tempo de Carlos Magno”, o grande Imperador dos francos, no século IX.

Apesar de sua procedência culta, a novela de cavalaria, no decurso dos tempos, tornou-se a mais popular e fecunda das formas literárias provindas da época medieval. Coelho (1982) ressalta que dela originou uma das mais célebres realizações literárias do Ocidente, **D. Quixote de la Mancha** (1605), do espanhol Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1606).

Conhecida também como romance de cavalaria, a novela de cavalaria, “símbolo da luta do Homem na conquista de seu ideal” (COELHO, 1982, p. 200), a princípio foi difundida em versos, posteriormente escrita em prosa. Os poemas eram declamados ou cantados de cor, não havendo deles registros escritos. Foi a conversão da manifestação poética e cantante dos trovadores para a narrativa em prosa que os transformou em obra manuscrita.

Os romances de cavalaria costumam agrupar-se em ciclos, isto é, conjuntos de novelas que giram em torno de um mesmo assunto. São eles: o ciclo carolíngio ou francês (novelas que contam as histórias de Carlos Magno), o ciclo clássico ou greco-romano (produções que narram as sagas de heróis da Antiguidade Clássica), e o ciclo bretão ou arturiano (narrativas centradas na corte do rei Artur e de seus ilustres cavaleiros).

O ciclo bretão ou arturiano, divulgado em meados do século XII, foi o ciclo novelesco que obteve maior destaque. Tais novelas são inspiradas nas aventuras heróicas da lendária figura do rei Artur, monarca do século VI, que teria governado a Grã-Bretanha e fundado a Ordem de Cavalaria chamada Távola Redonda. São nessas novelas que “surgem os primeiros grandes amantes, guardados pela memória da literatura”, dentre eles: “Tristão e Isolda e Lancelot e Ginevra” (COELHO, 1982, p. 199).

Nutrido a imaginação dos homens com histórias permeadas pelo romanesco, pelo maravilhoso, pelo fabuloso, pela fantasia, pelo mistério e pelas proezas sobrenaturais, as surpreendentes aventuras exaltam a valentia, a fidelidade e dedicação ao soberano e a defesa dos fracos. O cavaleiro, personagem concebido segundo os padrões da Igreja Católica, apresenta-se sempre disposto a qualquer sacrifício para defender a amada ou a Fé Cristã.

Seja o ideal guerreiro, o ideal cavaleiresco ou o ideal místico-amoroso, todas as novelas de cavalaria expressam “uma complexa idealização da realidade. Seus temas básicos são as façanhas dos “cavaleiros andantes” que, segundo o códigos éticos da cavalaria e do amor cortês<sup>14</sup>, viviam repartidos entre batalhas e trabalhos de amor” (COELHO, 1982, p. 200, grifo da autora).

A literatura cortês, a partir dos anos finais do século XIII, começou a perder seu vigor assumindo componentes de cunho didático e satírico. Mais tarde, no século XV, apareceram as novelas erótico-cavaleirescas dando início à “dissolução desse ideal espiritualizante” (COELHO, 1982, p. 200).

Ainda que as pesquisas não possam determinar com exatidão onde e quando irromperam as fadas, no mundo ocidental, as primeiras referências a esses seres mágicos ocorreram nas novelas de cavalaria do ciclo arturiano, a exemplo das fadas de Avalon, Viviana e Morgana. Assim, “foi no seio do povo celta que nasceram as *fadas*. Ou melhor, foi na criação poética céltico-bretã que surgiram as primeiras mulheres sobrenaturais a darem origem à linhagem das fadas” (COELHO, 1987, p. 31). A matéria inaugural dos contos de fadas, com fadas, é, portanto, o imaginário celta, povo da região sudoeste da Alemanha que expandiu principalmente para a Península Ibérica, a Gália<sup>15</sup> e as Ilhas Britânicas.

Coelho (1982) trabalha com a hipótese de haver uma relação entre as fadas e o processo de valorização e idealização da mulher, influenciado pelo cristianismo europeu da época. Para a autora, a mulher teria começado a se despontar por meio do culto marial, incentivado pela Igreja a partir do século XII, que, no âmbito religioso, consistia em relacionar a figura feminina à Virgem Maria. Apoiadas, assim, na moral cristã, as fadas se expandiram na literatura do Ocidente simbolizando a “força secreta do feminino” (COELHO, 1982, p. 206), muito embora, na realidade, a

---

<sup>14</sup> O amor cortês exalta o amor casto que dura para além da vida, expresso por meio de um código ou ritual, onde se evidencia a dominação da mulher e a inferioridade do homem.

<sup>15</sup> Antiga província do Império Romano, que compreendia o atual território da França, partes da Bélgica e da Alemanha e o norte de Itália.

mulher vivesse sob o jugo do homem. Nessa medida, presume-se que tenha existido uma correspondência entre o surgimento da idealização da mulher, no período medieval, e a difusão das fadas entre os ocidentais, na qual os cavaleiros andantes exerceram vultoso papel.

Na Idade Média, conforme discutido no início deste estudo, não existia o sentimento da infância. No fim do século XVII, todavia, uma significativa mudança alterou esse quadro: a educação passou a ser assegurada pela escola em substituição a aprendizagem proporcionada pela mistura de idades. Fato que, somado à expansão da privacidade da vida familiar e à valorização dos laços afetivos entre pais e filhos, favoreceu o delineamento de uma nova noção de infância e de família. Foi, portanto, no século XVII, que tomaram forma no mundo europeu a educação e a literatura destinadas às crianças.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), que, no livro **Literatura infantil brasileira: historia & histórias**, sistematizam e analisam o itinerário da literatura infantil, as primeiras publicações que vieram a ser categorizadas como produção literária também adequada ao público infantil, surgiram na Europa, nos últimos anos do século XVII, quais sejam: **Fábulas** (1668-1694), de La Fontaine, **Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades** (1691-1697), com o subtítulo de “Contos da Mamãe Gansa”, de Charles Perrault, e **As aventuras de Telêmaco** (obra produzida entre 1695-1699, mas publicada postumamente, em 1717), de Fénelon.

Quanto ao intelectual Perrault (1628-1703), as autoras, para evidenciar a dificuldade de legitimação do gênero já sinalizada na sua fase inicial, registram que o escritor, eleito membro da Academia Francesa em 1671, recusou-se a assinar a primeira edição da coletânea de contos dedicada à sobrinha de Luís XIV, Élisabeth Charlotte d'Orléans (1676-1744), a Mademoiselle de Chartres<sup>16</sup>, atribuindo a autoria da obra a seu filho, o jovem Pierre Perrault Darmancourt (1678-1700), que tinha então dezenove anos. O objetivo dessa atitude talvez fosse esquivar-se das críticas de seus opositores no afamado episódio que ficou conhecido como “Querela entre antigos e modernos”.

---

<sup>16</sup> Entre os teóricos não há concordância em relação ao membro da realeza homenageado com a obra de Perrault. Lajolo e Zilberman (1999) afirmam que os contos teriam sido dedicados ao delfim da França. Coelho (1982) diz que o volume foi oferecido à neta de Luís XIV. Neste estudo, adotou-se, contudo, a informação presente em: PERRAULT, Charles. **Contos de Mamãe Gansa**. Trad. Ivone C. Benedettie. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012, p. 10.

Em 1687, dez anos antes do lançamento dos **Contos da Mamã Gansa** — nome pelo qual ficou perpetuada a compilação dos contos perraultianos — o supracitado embate veio à cena quando, inserido em uma forte tradição de valorização da cultura francesa e de sua língua, Perrault, com o propósito de dessacralizar os deuses e os heróis da Antiguidade Clássica, tornou público, numa sessão da Academia Francesa, um poema de sua autoria chamado “O século de Luís, o Grande”, em que, homenageando o rei, procurava desmistificar a veneração dos cânones clássicos. O poema que enumerava os “defeitos” e erros dos antigos e exaltava as virtudes e acertos dos modernos, de imediato provocou a exasperação do poeta francês Nicolas Boileau-Despréaux (1636-1711), o maior oponente de Perrault. Tinha-se início a tensão entre tradição e inovação que ultrapassou os muros da Academia, estendendo-se por anos e envolvendo muitos outros grandes nomes da literatura francesa daquele momento, como: Racine e La Fontaine, do lado dos antigos, e Bernard Fontenelle e Pierre Bayle, do lado dos modernos. Convém salientar que, antes dessa polêmica, já haviam despontado ideias novas e diversos artistas começavam a se insurgir contra a imitação cega da cultura clássica antiga.

Coelho (1982) observa que Perrault escreveu seus contos durante essa grande querela, período que corresponde ao esvaecimento da estética clássica, como também ao declínio do regime autoritário e violento de Luís XIV. Assim, a autora defende que o escritor teria voltado-se para o folclore francês buscando “razões que justificassem a superioridade dos “modernos”<sup>17</sup> franceses sobre os “antigos” grecolatinos” (COELHO, 1982, p. 236, grifos da autora), que se tornaram modelo artístico exclusivo, desde o Renascimento.

A revitalizada literatura de Charles Perrault limitou-se, no entanto, a apenas onze contos folclóricos colhidos, na sua maior parte, em narrativas italianas: **Decameron** (1349-1352), de Giovanni Boccaccio (1313-1375), e **Contos dos contos** ou **Pentameron** (escrito por volta de 1600), de Giambattista Basile (1575-1632).

Em 1691, a publicação do conto “Grisélidis” marcou o início de sua produção. A primeira coletânea publicada em 1697, consta de oito contos em prosa: “A Bela Adormecida no bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Mestre Gato”

---

<sup>17</sup> Os “modernos”, nessa discussão, equivalem aos autores cujas criações são posteriores à Idade Média.

ou “O Gato de Botas”, “As fadas”, “A Gata Borralheira” ou “Cinderela”, “Henrique, o topetudo”<sup>18</sup> e “O Pequeno Polegar”. Três outros títulos, compostos em versos, foram, posteriormente, incluídos na coletânea: “A Pele de Asno”, “Os desejos ridículos” e, o supracitado, “Grisélidis”. Coelho (1982), ressalta que somente em “Pele de Asno” (1694) torna-se manifesto o intuito do escritor de fazer uma literatura dirigida ao público infantil.

Encontra-se possivelmente na violência patente ou velada dos contos de Perrault, uma correspondência com a sociedade de sua época que, sob o despotismo de Luís XIV, vivia dias marcados por intrigas e escândalos dos nobres, bem como pelo desrespeito, violência, crueldade e miséria enfrentados, principalmente, pelos camponeses. Corroborando com tal tese, Carvalho (1989, p. 77), sublinha que “a crítica sutil é comum a todos os escritores infantis; ela, porém, se dilui com o tempo” à medida que a obra se distancia da data de sua escritura e da sociedade a que foi endereçada, esvaziando-se, por conseguinte, de seu teor crítico original, mas, por outro lado — vale assinalar — assume sentidos diversos, por meio das associações que fizer o leitor com sua leitura pessoal.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), Perrault foi responsável não somente pela arrancada inicial da literatura para crianças, mas também por fomentar a predileção pela leitura dos contos de fadas que, à época, circulavam apenas oralmente. O nascimento da literatura infantil europeia é, por isso, frequentemente datado de 1697, quando Perrault publicou sua antologia de contos. Ao impulso proporcionado por este literato francês soma-se, entretanto, a produção de La Fontaine, já abordada neste estudo, e a de Fénelon; bem como, o desenvolvimento literário que, concomitantemente, ocorreu na Inglaterra, berço da revolução industrial desencadeada no século XVIII.

O padre, filho da aristocrática francesa, François de Salignac de La Mothe Fénelon (1651-1715), destacou-se com **As aventuras de Telêmaco**, uma novela de cunho pedagógico composta por dezoito livros, destinada à educação e à formação moral e política de seu discípulo, o indócil neto do monarca absolutista Luís XIV

---

<sup>18</sup> São diversas as versões para este título: “Riqueti de topete”, “Riquet o topetudo”, “Riquete do topete”, “Ricardo do topete”, “Ricky do topete”, “Riquete de crista”, entre outras. Neste trabalho optou-se pela denominação utilizada por Coelho (1982, p. 238).

(1638-1715), Duque de Borgogne<sup>19</sup> (1682-1712), o segundo na linha de sucessão da coroa real francesa, que, para Fénelon, deveria ser preparado consoante princípios que não se conjugassem com o reinado autoritário construído pelo avô. O herdeiro do trono faleceu, no entanto, um ano após o óbito de seu pai e três anos antes à morte do rei.

Conforme salienta Coelho (1982, p. 247), o escritor ficou, do mesmo modo, conhecido “por ter sido um dos primeiros a se preocupar com a educação das meninas”, sendo de sua autoria o estudo inaugural que se sabe sobre a educação feminina, **Tratado da educação das meninas** (1687). O nobre eclesiástico é ainda apontado entre os pioneiros a tecer os fios de uma literatura que, embora indiretamente seja instrutiva e moralizante, aparenta ser mero divertimento.

Contemporânea e conterrânea de Perrault, a baronesa Marie D’Aulnoy (1650-1705) foi, igualmente, uma figura de grande magnitude para o universo literário infantil. À escritora Marie Catherine Le Jumel de Barneville, Madame D’Aulnoy, coube o mérito de introduzir a expressão “contos de fadas” na literatura e de resgatar a fada procedente das novelas de cavalaria, com a obra **Contos de fadas**, constituída de oito volumes redigidos entre 1696 e 1699, “que, desafiando o racionalismo clássico e o “modelo dos antigos grecolatinos” lançavam a “moda das fadas” entre os adultos” (COELHO, 1982, p. 246, grifos da autora).

Charles Perrault, tal como ocorreu com o fabulista La Fontaine, embora participasse dos círculos literários cultos, ficou eternizado na literatura universal não como um autor clássico, mas por ter cultivado um gênero popular, desprestigiado pelo ideal estético de seu tempo. Destacou-se ao resgatar a literatura folclórica francesa e registrar em livro essa tradição oral. Para Leonardo Arroyo (2011, p. 20), a relevância de Perrault “não é apenas de criador, mas também de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança”.

É oportuno dizer que o intelectual francês não concebeu os contos que publicou. Aos contos populares, “como o próprio nome indica, a única paternidade que se pode atribuir-lhes é justamente o povo”, destaca Angela Leite de Souza (1996, p. 23).

---

<sup>19</sup> O Duque de Borgogne (ou Borgonha) era filho de Luís de França, o Grande Delfim (1661-1711), e foi pai de Luís XV de Bourbon (1710-1774), o Bem Amado. Este tinha apenas cinco anos quando o trono ficou vago com a morte de seu bisavô, Luís XIV.

Em vista disso, secundando as palavras de Ivone C. Benedetti (2012, p. 11):

[...] hoje é próprio falar em “contos de Perrault”, ou seja, naqueles contos que todos conheciam, que ele não inventou, mas fixou por escrito, contos que passaram a ser lidos naquela dada forma. Logo, não há “contos de Perrault” como histórias propriamente inventadas por ele. Mas pode-se, sim, falar em *morais* de Perrault, que são de sua criação e acompanham os contos em prosa (grifos da autora).

A respeito do sentido moralizante que Perrault deu aos seus contos, encerrando-os com lições conservadoras, o psicanalista austríaco Bruno Bettelheim (1980, p. 205), em **A Psicanálise dos contos de fadas**, observa que “nos comentários e preceitos morais que Perrault acrescentava às estórias, ele falava como se estivesse piscando para os adultos por cima da cabeça das crianças”. O que parece ser, em um primeiro momento, algo bastante ambíguo, pois se o público escolhido para o consumo da obra é o infantil, o destinatário das morais acrescentadas aos contos são os adultos. Por outro lado, se é sabido que as crianças geralmente não prestam atenção às moralidades, também não ficam isentas de seus efeitos. Guardadas em seu íntimo, as moralidades vão ganhando forma à medida que as crianças conquistam um estado mais elevado de compreensão e maturidade intelectual.

Outra abordagem é realizada por Ligia Cademartori Magalhães (1994), ao discutir questões relativas à obra de Perrault que se vinculam à natureza da literatura infantil, tais como o objetivo didático e a relação com o povo. Na opinião da autora, “o trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia” (CADEMARTORI MAGALHÃES, 1994, p. 36). Sua produção, em harmonia com os interesses burgueses, trazia em seu bojo propósitos pedagógicos e moralizantes, que não guardavam nenhuma correspondência com aquele segmento que lhe deu origem, isto é, o povo.

No tocante ao relacionamento dos estratos populares com as narrativas folclóricas, Marie-Louise von Franz (1985, p. 18) comenta que:

Antigamente, até mais ou menos o século XVII, os contos de fada não eram destinados apenas às crianças, mas também a adultos das classes mais baixas da população como lenhadores e camponeses, divertindo-se as mulheres a ouvi-los enquanto fiavam.

Diante dessa observação, cabe frisar que o povo não atribuía finalidade instrutiva ou doutrinária aos contos, tinha-os como diversão. O prazer que lhes proporcionava bastava, ou seja, as histórias se justificavam por si mesmas. Sua função era de fim e não de meio.

Cademartori Magalhães (1994) prossegue sua análise acentuando que o caráter pedagógico das narrativas de Perrault estava comprometido com a concepção de infância que caracterizava o pensamento da época, no qual a criança era concebida como um ser irracional, que passaria por um longo período de maturação até alcançar o estágio racional da idade adulta. Desse modo, “na base do trabalho de adaptação, está o conceito de que a ingenuidade da mentalidade popular identifica-se com a ingenuidade da mentalidade infantil” (CADEMARTORI MAGALHÃES, 1994, p. 39). Tal relação une a “falta de cultura” das camadas inferiores da sociedade, em função de sua condição social, à insipiência da infância, devido à pouca idade.

No século XVIII, com a Revolução Industrial e a conseqüente ascensão da burguesia como classe social, a primeira instituição a se consolidar é a família, isto, conforme registrado em páginas anteriores deste estudo, com certa intervenção ideológica do Estado absolutista, que, contrapondo-se à organização social feudal — vinculada ao sistema de linhagens no qual vigorava as amplas relações de parentesco — incentivou a ampliação da privacidade no cotidiano familiar, o que resultou no fortalecimento da afetividade entre pais e filhos. Assim, com a afirmação da família burguesa uma nova noção de infância esboçou-se. Nessa esteira, a escola, que se desenvolveu no século XVII, emerge como a segunda instituição responsável pela instrução obrigatória das crianças, que, ao lado da família, fará a mediação entre a criança — um ser com interesses próprios e necessidades específicas — e a sociedade. Nessa ordem de ideias, a literatura infantil, que assinala o seu início no fim do século XVII, com Perrault, firma-se somente no século XVIII, com o advento da burguesia.

Dentro do espírito que caracterizou o “Século das Luzes”, estava a preocupação didática que transformava as obras direcionadas ao público infantil em legítimos manuais de Ciência. Instruir era o lema do Iluminismo. Nessa perspectiva, embora tenha sido reconhecida a individualidade da infância pela sociedade da razão, nos textos que eram oferecidos às crianças não estava em primeiro plano a preocupação com sua singularidade e preferências, mas com os objetivos, tanto

educativo quanto humanista, dos adultos. Tratava-se de uma literatura antes instrutiva que divertida, ou seja, uma literatura de base utilitária, voltada para a formação pedagógica e moral, assim como para a iniciação científica dos pequenos leitores.

A despeito desse cenário, as histórias de aventura com a ação e o movimento que lhes próprios, compensaram a carga de ensinamentos e caíram no gosto das crianças, consagrando-se junto a elas. As palavras de Carvalho (1989, p. 90) ratificam esse aspecto, ao afirmarem que “a aventura veio conciliar a preocupação pedagógica com a ação que o gênero exige e que responde aos interesses do jovem leitor”. A autora ainda enfatiza que a aventura atenuou “a aridez de uma Literatura carregada de conceitos científicos, didáticos, moralistas, que desinteressam e entediam a criança”. No panorama das histórias de aventuras estão os clássicos **Robinson Crusoé** (1719), do inglês Daniel Defoe (1661-1731), e **Viagens de Gulliver** (1726), do irlandês Jonathan Swift (1667-1745).

Em um século exacerbadamente racionalista, o realismo marcou a criação dos grandes autores setecentistas. Esta tendência levou ao repúdio do maravilhoso e do fantástico presentes na literatura produzida no século XVII. Assim sendo, entre a expansão dos ideais iluministas, não houve espaço para os contos maravilhosos e para as fábulas, às quais Rousseau (1712-1778) cultivava inteiro desprezo, por defender que a clareza é a qualidade fundamental de um texto para crianças.

Seguindo o itinerário bem sucedido das obras que, embora não escritas para a infância, obtiveram, contudo, ampla e imediata aceitação pelos pequenos leitores de todo o mundo, inclui-se a coletânea de histórias dos irmãos Grimm, extraídas da tradição popular.

Os alemães Jacob e Wilhelm Grimm (1785-1863 e 1786-1859), filólogos e estudiosos da mitologia e do folclore germânicos, no princípio do século XIX, animados pelo espírito do Romantismo que, segundo explica Glória Pondé (1985, p. 105), caracterizou-se “pelo culto das tradições e por uma renovação da fé, bem como pela pesquisa folclórica e pela tomada de consciência nacional”, recolheram junto a narradores populares antigas narrativas orais de seu país, que, somadas a registros literários de outras procedências, inclusive contos publicados no século XVII por Charles Perrault, resultou no volume **Contos de fadas para crianças e adultos** (1812-1822).

Tal empreitada confirma a ideia de haver fontes comuns, oriental ou grega, vistas anteriormente, apesar das distâncias de tempo e espaço que separam os escritores. Com esse material folclórico, os pesquisadores restabeleceram e revalorizaram a fantasia, renascendo toda a magia que pertence ao mundo do imaginário, pois acusados de serem dramáticos, irrealis e cruéis, durante muitos anos os contos de fadas foram desprezados pelos adultos.

Fazem parte da compilação de contos dos Grimm, títulos como: “A Bela Adormecida”, “Os músicos de Bremen”, “Os sete anões e a Branca de Neve”, “Rapunzel”, “O Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “A casa do bosque”, “João e Maria”, “O Pequeno Polegar”, “O Gato de Botas”, “O alfaiatezinho valente”, “O fogão de ferro” e a “Velha do bosque”.

Os irmãos Grimm, que no começo colocavam as crianças no mesmo nível do entendimento adulto, passaram a considerar as especificidades típicas da mente infantil e, por consequência, amenizaram a violência e o caráter doutrinal de suas narrativas. Renovaram o universo da fantasia deixando predominar, não obstante das perspectivas negativas que permaneceram nas histórias, um humanismo onde sempre impera, segundo Coelho (1982, p. 293, grifo da autora), “*a esperança e confiança na vida*”. Assim, inteiramente integrados ao movimento nacionalista e aos valores humanitários de sua época, Jacob e Wilhelm Grimm mergulharam no acervo cultural popular para alcançar o reino maravilhoso da infância.

Tendo sido o século XIX um período fértil para a literatura infantil, entre os nomes que nele surgem destaca-se também o do dinamarquês Hans Christian Andersen<sup>20</sup> (1805-1875) que, exaltando os valores populares, cultivou em seus contos a realidade cotidiana mesclada ao maravilhoso. Entre os títulos mais conhecidos de sua obra, estão: “O patinho feio”, “O soldadinho de chumbo”, “Os cisnes selvagens”, “A pequena sereia”, “A roupa nova do imperador” e “João e Maria”.

Suas histórias embora desenrolem em um mundo de ficção, mostram situações da vida cotidiana: injustiça social, contraste da riqueza ao lado da miséria, confronto entre o forte e o fraco, violência contra os desvalidos, entre outras.

---

<sup>20</sup> Em virtude de sua contribuição para a literatura infantojuvenil, na data de seu nascimento, 02 de abril, é comemorado o “Dia internacional do livro infantil”, por iniciativa do Conselho Internacional sobre Livros para Jovens (International Board on Books for Young People - IBBY). No Brasil, o “Dia nacional do livro infantil” é celebrado em homenagem a Monteiro Lobato, em 18 de abril, data em que nasceu o escritor.

Andersen teve o diferencial de utilizar não apenas a literatura popular preservada pela oralidade ou em registros escritos, mas, igualmente, a realidade captada por seus olhos. Fez ainda adaptação de contos já conhecidos, e publicou histórias criadas por ele próprio, constituídas por elementos reais que são intrínsecos ao momento histórico em que viveu. É o caso do conto “O soldadinho de chumbo”, no qual, a começar pelo herói, aparecem descrições como: “o soldadinho de chumbo”, a “janela com vidraça” de onde ele caiu, a “beira da calçada” por onde correu a enxurrada que o levou”, relata Coelho (1982, p. 305).

Além dessa diferença, isto é, a de se valer dos elementos da vida diária, a autora acrescenta que o célebre escritor dinamarquês, de origem humilde, tornou mais visíveis os modelos de comportamento requeridos pela sociedade burguesa patriarcal, liberal e cristã, que então se firmava, visto que ao contar histórias para as crianças sugeria-lhes “padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava” (COELHO, 1982, p. 305). Em vista disso, e sob a égide da ideologia romântica, são identificadas em suas narrativas, por exemplo, o incentivo à fraternidade e à caridade, a valorização da obediência, a defesa da primazia das qualidades interiores do indivíduo sobre os atributos externos, e a defesa da igualdade de direitos entre os homens.

Fluindo em dois polos, um de violência e outro de ternura, as histórias de Andersen fazem uma sábia mistura de maravilhoso e realismo. Não raras são as narrativas que “apresentam personagens, espaço e problemática retirados da realidade comum [...], entretanto, o elemento mágico está em tudo” (COELHO, 1982, p. 306), e de forma tão natural, que parece não existir limites entre o real e a fantasia.

Carroll, Collodi e Barrie são outros três grandes autores oitocentistas que se sobressaíram nesse panorama literário, cujas histórias que produziram exibem um traço em comum: decorrem no mundo real e, de repente, irrompe algo de mágico, exterior às leis naturais.

O inglês Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), conhecido pelo pseudônimo de Lewis Carroll, diácono e professor de matemática, escreveu sua mais ilustre obra em 1862, **Alice no país das maravilhas**, primeiramente intitulado **Alice por terra abaixo (Alice underground)**, depois alterado para **Aventuras de Alice no país das maravilhas (Alice’s adventures in Wonderland)**.

Publicado em 1865, **Alice no país das maravilhas** rendeu-lhe imediato sucesso. O livro narra as aventuras de uma menina, Alice, que, situada em um cotidiano comum e prosaico, corre atrás de um apressado coelho. Este, carregando um relógio de bolso, diz estar atrasado e entra em uma toca, na qual a protagonista cai e termina por chegar a um fantástico lugar desconhecido, onde vive situações incríveis.

Comentando o papel desenvolvido por Carroll na evolução da literatura talhada para as crianças, Cademartori Magalhães (1994, p. 30) afirma que o inglês “foi um inovador do conto infantil, criou histórias sem moralidade, abandonando o tom sentencioso comum às histórias do século XIX”. Segundo a autora, o texto **Alice no país das maravilhas** “rejeita qualquer pretensão didática tradicional”, deixando de lado a primazia dada, até então, às finalidades moralizantes e instrutivas das práticas literárias que buscavam modelar o comportamento da infância.

É imperioso destacar que o célebre escritor, valendo-se, na construção desse universo maravilhoso, de expressões idiomáticas inglesas, de cantigas e elementos folclóricos, de trocadilhos, de jogos semânticos e de constantes cenas de metamorfoses, dissolveu a ordem estabelecida e rompeu com o equilíbrio do real. Sobre esta peculiaridade, Coelho (1982, p. 317) escreve que, “para além do lúdico ou da graça das impossíveis aventuras vividas por Alice, o livro de Lewis Carroll continua atual, devido à ruptura com a lógica comum que ali é instaurada”. Observa ainda a autora, que, curiosamente, ao contrário do ocorrido com muitos dos livros originalmente escritos para adultos, mas que foram eternizados como histórias destinadas aos leitores mirins, **Alice no País das Maravilhas** é uma criação para crianças, que gradativamente tem interessado ao público adulto.

Conhecido pelo pseudônimo Collodi<sup>21</sup>, o italiano Carlo Lorenzini (1826-1890) destacou-se com um encantador personagem, o Pinóquio, uma obra prima da literatura infantil, criada em 1881. O boneco de madeira surgiu no folhetim “História de um boneco” (“Storia di un burattino”), publicado no Jornal para as crianças (Giornale per i bambini), cuja notoriedade do teimoso e curioso protagonista conduziu à publicação do livro **As aventuras de Pinóquio** (1883).

Objeto de múltiplas interpretações, comumente discute-se que Collodi engenhosamente inspirou-se na mitologia grega (Mito de Prometeu) para criar o

---

<sup>21</sup> O pseudônimo Collodi, segundo Carvalho (1989), seria uma homenagem de Lorenzini à sua mãe, por se tratar do nome do lugar onde ela nasceu, situado em Pescia, região da Toscana.

travesso boneco de pau que se transformou em menino, assim como em temas bíblicos (desobediência, castigo e redenção) que constituem os eixos norteadores da história.

O romancista e dramaturgo britânico, nascido na Escócia, James Matthew Barrie (1860-1937), consagrado mundialmente pela sua inesquecível criação, Peter Pan, “o mito da eterna infância” (COELHO, 1982, p. 319), que se refugia em um mundo de fantasia por rezear o que estaria por vir, ou seja, crescer. O personagem teve sua aparição inaugural no conto “O pequeno pássaro branco”, escrito em 1896 e publicado em 1902. As aventuras de Peter Pan também marcaram presença em peças teatrais e em outros contos de Barrie, que anos mais tarde deram origem ao livro **Peter Pan and Wendy** (1911).

Nesta breve síntese, fica sugestivo acentuar a incontestável contribuição desses três brilhantes escritores para a literatura infantil: a rica fusão do mundo real (convencional, conhecido e disciplinado) com o mundo imaginário (inusitado, desconhecido e livre), presente em suas obras e que deslumbra os leitores.

Por fim, entre as várias obras e autores de maior repercussão e referência para a literatura infantil no Brasil, igualmente são dignos de nota: **A bela e a fera** (1756), da francesa Madame Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780); **Oliver Twist** (1837–1839), do britânico Charles Dickens (1812-1870); **Os três mosqueteiros** (1844), do francês Alexandre Dumas (1802-1870); **Viagem ao centro da Terra** (1864), **Vinte mil léguas submarinas** (1870) e **A volta ao mundo em oitenta dias** (1873), do francês Júlio Verne (1828-1905); **Alice no país dos espelhos** (1872), do já citado inglês Lewis Carroll (1832-1898); **Coração** (1886), do italiano Edmundo de Amicis (1846-1908); **O maravilhoso mágico de Oz** (1901), do estadunidense Lyman Frank Baum (1856-1919); **Tarzan** (1914), do norte-americano Edgar Rice Burroughs (1875-1950); e **O Pequeno Príncipe** (1943), do francês Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). Deste grande elenco, não se pode omitir Walt Elias Disney (1901-1966), o ás da imagem, que integra a plêiade ilustre de representantes da fantasia e da imaginação na modernidade.

## 2.2 PERCURSO TRILHADO PELA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

As primeiras formas literárias para a infância chegaram ao Brasil com os colonizadores portugueses. Tais formas, conforme verificou-se nas páginas

precedentes deste trabalho, eram narrativas que oralmente circulavam na Europa, cujas origens remontam às heterogêneas fontes orientais ou grega. O que quer dizer que, no Brasil, como no mundo europeu, a literatura escrita foi precedida pelo acervo narrativo oral.

Em Portugal destacaram-se, no século XVI, as histórias de Trancoso, oriundas das narrativas lusitanas e ibéricas que transitavam oralmente na Idade Média. O livro **Contos e histórias de proveito e exemplo** (1575), do escritor português Gonçalo Fernandes Trancoso (1515-1596), tornou-se bastante popular no Brasil. Seus contos propalaram por aqui, segundo Arroyo (2011), desde os primeiros anos de colonização.

Às histórias que vieram com os lusitanos acrescentaram-se as tradições indígenas. Mais tarde, durante o ciclo escravagista, ambas as correntes foram enriquecidas com o aporte da cultura africana. Dessa confluência cultural, floresceu a figura das velhas negras contadoras de histórias e, em alguns casos, velhos negros, que, com suas narrativas orais, supriram, até o fim do século XIX, a insuficiência de obras literárias direcionadas às crianças.

Durante o período colonial o manancial de enredos foi transmitido pela ação catequizadora dos jesuítas, exercida até 1759, quando a reforma educacional efetuada pelo Marquês de Pombal culminou com a expulsão dos jesuítas não somente das colônias lusitanas, mas também de Portugal. Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), foi o primeiro ministro de Portugal entre os anos de 1750 e 1777, nomeado pelo então rei D. José I. As Reformas Pombalinas que abarcaram as áreas econômica, administrativa e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, é um importante marco na historiografia da educação brasileira.

De acordo com Coelho (2006), no **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**, a supressão das escolas jesuíticas significou, para o Brasil, a extinção da incipiente rede de ensino, que se manteve em estado de indigência até a vinda, em 1808, da família real e da corte portuguesa para cá. Com a chegada de D. João VI novos horizontes e perspectivas abriram-se para a educação e a cultura do país. Criaram-se vários colégios, a imprensa foi oficialmente instituída, ainda que de forma deficiente, e a primeira tipografia instalada na Bahia, em 1811, possibilitando a circulação de jornais, inclusive de jornais voltados para os pequenos e jovens leitores. Souza (1996, p. 42) ressalta que, “até então, a Coroa havia

terminantemente proibido que se imprimisse qualquer coisa no Brasil, e apenas uma ou outra tipografia tentava sobreviver na clandestinidade”.

Com os novos habitantes do Brasil também vieram novas formas literárias. Livros pertencentes ao patrimônio literário do Velho Mundo, preponderantemente de narrativas exemplares, passaram a transitar pela colônia. Obras que traduzidas e adaptadas, foram precursoras da literatura infantil nacional.

Coelho (2006) escreve que a primeira preocupação com textos para os leitores mirins surgiu durante o Primeiro Reinado (1822-1831), com D. Pedro I, quando começa a valorização do saber culto, expressa no embrionário interesse pela escola pública.

Nesse sentido, a produção literária brasileira dirigida às crianças comumente “entendida como agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento exemplares”, logo, importante agente de formação das novas gerações, “surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola” (COELHO, 2006, p. 17).

Apoiando-se nesta breve síntese, é válido afirmar que a literatura infantil nacional emergiu motivada ou vinculada a necessidades e pontos de vista educacionais e didático-pedagógicos, ou seja, mais do que uma história da literatura infantil brasileira, tem-se uma história da educação brasileira.

O divisor de águas foi, contudo, Monteiro Lobato quando, em 1921, publicou o seu primeiro livro destinado à infância, **A menina do narizinho arrebitado**. Lobato criou suas histórias servindo-se das tradições nacionais (e não das europeias!), baseadas, acima de tudo, na inesgotável fonte do folclore brasileiro.

Despertando valores estéticos e humanos, a criação literária lobatiana veio amenizar a aridez da literatura que então era praticada (carregada de conceitos didáticos e moralistas) e, abrindo espaço ao prazer e à gratuidade com as atraentes aventuras da turma do Sítio do Picapau Amarelo, selou com seus leitores um pacto lúdico, por meio do qual a recreação leva ao conhecimento.

### **2.2.1 A infância no Brasil: alguns recortes**

Durante muito tempo a infância não teve espaço em meio ao mundo adulto. A historiografia internacional revela que os europeus foram os primeiros a engendrar uma substancial mudança de atitude em relação à infância, principalmente, no que

diz respeito ao estabelecimento de rígidos limites entre as atividades de adultos e de crianças.

Pensando em termos de Brasil: O que é ser criança em uma sociedade vincada pelas marcas do escravismo? O que é ser criança num país marcado por diferenças regionais e diferenças de condições sociais e econômicas? O lugar ocupado pela criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Qual a trajetória histórica percorrida até alcançar a condição de sujeito de direitos?

Muitas são as infâncias brasileiras: dos pequenos viajantes das insalubres embarcações lusitanas do século XVI às crianças “de rua”, que vagueiam, sobretudo, pelos espaços públicos das grandes metrópoles do século XXI, a história do Brasil exhibe passagens de sofrimento e violência vividas pela população infantil. Seu destino é multifacetado: há crianças que habitam uma casa confortável, que brincam e estudam; há aquelas que têm a rua como moradia, que são vítimas do abandono, da fome, do tráfico, de abusos sexuais, do trabalho infantil, da falta de escolarização, enfim, da pobreza e tantas outras mazelas decorrentes de um sistema desigual de distribuição das riquezas nacionais.

Nesse sentido, Lajolo (2011, p. 231) afirma que são “tantas infâncias quantas forem idéias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem”. A autora adverte, no entanto, que o pesquisador não se deve pautar em uma representação idílica, ingênua e idealizada, nem em imagens amargas, duras e trágicas, que venham a configurar um artifício retórico patrocinador de um sentimentalismo acerca da infância desvalida.

Tratando-se de Brasil, país em que as riquezas estão concentradas nas mãos de poucos, não há, entretanto, como negligenciar as crianças pobres, com o seu difícil cotidiano. Já nos primeiros tempos da colonização, os portugueses supriam a falta de mão de obra adulta utilizando-se de crianças recrutadas entre as famílias pobres das áreas urbanas (pois, as crianças camponesas eram aproveitadas no trabalho agrícola) ou de crianças usurpadas de famílias judias (na busca de controlar o crescimento da população judaica em Portugal) que embarcavam como grumetes e pajens nas naus lusitanas quinhentistas. Esses tripulantes eram, nas palavras de Fábio Pestana Ramos (2010, p. 49), “vistos como adultos em corpos infantis”, sofrendo violências diversas e privações. Subiam também a bordo alguns filhos ou parentes de oficiais — a fim de aprender o ofício ou simplesmente na condição de passageiros, na companhia de suas mães — e as meninas órfãs de pai e pobres,

que eram forçadamente retiradas do seio familiar e embarcadas como “órfãs do Rei”<sup>22</sup>.

Submetidas a trabalhos pesados, enfraquecidas pela inanição decorrente de uma alimentação precária<sup>23</sup> e pela insalubridade das embarcações, as crianças, sobretudo as desafortunadas, eram atingidas por doenças desde aquelas típicas da infância, como o sarampo e a caxumba, até o escorbuto, as diarreias e a pneumonia. Não bastando tais mazelas, as crianças ainda eram vítimas de abusos sexuais e castigos corporais. Somavam-se, também, a esse cotidiano penoso os naufrágios e os ataques de piratas. Em função de todas essas adversidades, muitas crianças sucumbiam durante as travessias transoceânicas, poucas chegavam vivas à Terra de Santa Cruz.

Segundo Ramos (2010, p. 49), “a história das crianças, de qualquer idade, nas naus do século XVI só pode ser classificada, portanto, como uma história marítima trágica, ou se preferirem como uma história trágico-marítima”.

A difusão do papel na segunda metade do século XIV e a invenção da imprensa nas primeiras décadas do século XV — da qual resultou o aparecimento do primeiro livro: a Bíblia de Gutenberg, em 1456 — impulsionaram o despontar do Renascimento, amplo movimento renovador de base humanista, empenhado em retornar aos valores culturais da Antiguidade Clássica greco-romana. Transformações também impuseram-se no campo das ciências (estudos de Copérnico, Kepler e Galileu) e da religião (Reforma e Contra-Reforma). A pólvora, a bússula, o surgimento do dinheiro, a soberania política e econômica europeia, e as grandes travessias oceânicas no reinado de D. Manuel, modificaram profundamente o mundo ocidental. Foi em meio a essa efervescência que os jesuítas aportaram no Brasil em meados do século XVI, para, de acordo com Coelho (1982, p. 219), “promover a catequização dos índios e a reafirmação da fé católica, ameaçada pela Reforma protestante”.

---

<sup>22</sup> De acordo com Ramos (2010), eram meninas pobres de “14 a 30 anos”, reunidas pela Coroa portuguesa nos orfanatos de Lisboa e Porto, a fim de serem enviadas principalmente à Índia, mas algumas também teriam sido mandadas ao Brasil para se casarem com os portugueses solteiros, da baixa nobreza, estabelecidos nas colônias. Para ser considerada órfã, bastava a menina ter apenas o pai falecido.

<sup>23</sup> Ramos (2010) relata que, com a exceção dos oficiais e passageiros, que tinham acesso a uma alimentação mais rica e variada, as crianças e os demais tripulantes alimentavam-se de biscoitos (embolorados), carnes salgadas (quase sempre em estado de decomposição), peixes secos, cebolas, manteiga e água.

Os padres jesuítas da Companhia de Jesus<sup>24</sup>, que desembarcaram em terras brasileiras no ano de 1549, tinham, além das preocupações de cunho religioso já apontadas por Coelho (1982), o interesse de ensinar as crianças nativas, mestiças e portuguesas.

Após as primeiras experiências junto aos indígenas adultos, os padres entenderam que deveriam ocupar-se da formação das crianças, consideradas um “papel em branco”, por conseguinte, mais dispostas aos ensinamentos da fé e da virtude cristãs. A evangelização dos nativos crescidos apresentara-se difícil devido aos seus costumes e práticas julgados, pelos clérigos, como pecaminosos e demasiadamente arraigados, quais sejam: bebedeiras, bigamia e antropofagia. Por outro lado, percebiam também o ensino dos pequenos índios como uma possibilidade de propagação do catolicismo nas aldeias, ou seja, os filhos converteriam os pais.

Vale lembrar que, nessa época, o sentimento da infância assumia novas configurações na Europa, tendo a Igreja participação em tais mudanças. Sob a influência do Mundo Velho, trazida pelos jesuítas, traçavam-se assim, os primeiros contornos da descoberta da infância em solo brasileiro. Os representantes da ordem eclesiástica jesuíta atuaram no Brasil até meados do século XVIII, quando, em virtude da reforma educacional impulsionada pelo Marquês de Pombal, foram obrigados a deixar o país.

Nas Minas Gerais do século XVIII, as crianças, desligadas das questões políticas e econômicas — portanto, de importância secundária — estiveram esquecidas, principalmente as crianças negras.

No século XIX a especificidade da infância revela-se para as famílias da elite aristocrática. Diferente disso, a criança pobre viveu um momento de ambiguidade marcado pela Guerra do Paraguai (1864-1870). Renato Pinto Venâncio (2010), no artigo intitulado “Os aprendizes da guerra”, relata que, enquanto as famílias tentando proteger os filhos, assumiam valores mais modernos em relação à infância, o Estado imperial confessava-se retrógrado ao criar e recriar modelos arcaicos, enviando inúmeros meninos dos estratos inferiores da sociedade aos campos de batalha. Crianças carentes, órfãs ou abandonadas, entre nove e doze anos, foram, a partir do

---

<sup>24</sup> Ordem religiosa católica, essencialmente missionária, nascida na primeira metade do século XVI, mais precisamente, em 1534, por iniciativa de um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Iñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Inácio de Loyola.

início da Guerra, recrutadas forçadamente para combater no conflito armado, “quase sempre sem nenhuma preparação ou treinamento prévio” (VENÂNCIO, 2010, p.195).

Perigos, privações, maus tratos e exploração também sofreram os pequenos operários nas fábricas e oficinas desde os primórdios da industrialização brasileira, em princípios do século XX. As condições desumanas invocavam a analogia entre o trabalho fabril e o cotidiano dos cativos do regime escravocrata, recém superado.

É igualmente inevitável mencionar a exploração das crianças nas atividades agrícolas, prática que, embora condenada mundialmente desde o início dos anos 1990, está presente no Brasil ainda nos dias de hoje.

Percebe-se que atualmente muitos são os discursos acerca do mundo da infância, proferidos por organizações governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais. Nestas práticas discursivas que se proliferam, formuladas nas esferas científica, política, econômica e artística, habitam crianças reais ou ideais? Por que a infância entrou na pauta do dia? Estará o Brasil interessado em traçar projetos que possam garantir ao público infantil “um lugar definitivo ao sol”?

Cumprе esclarecer que esta pesquisa não pretende responder a tais questões, mas, tão somente despertar possíveis reflexões que venham a contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre o assunto.

### **2.2.2 Os primeiros textos destinados às crianças brasileiras**

No Brasil, a literatura infantil começou a esboçar-se nos últimos anos do século XIX, quando, de acordo com Carvalho (1989, p. 127), “a preocupação educacional se tornou uma realidade”. Antes, o que prevalecia como literatura para crianças eram adaptações e traduções portuguesas dos contos de fadas e de obras pedagógicas europeias. Os poucos autores brasileiros que existiam imitavam ou se inspiravam nos modelos europeus, visto que não contavam com a possibilidade de dar continuidade a uma tradição, porque ainda não haviam sido feitos livros para a infância no Brasil. O expediente, então, foi recorrer à tradução de criações estrangeiras, à adaptação de produções literárias consagradas, originalmente dirigidas aos adultos, e para as obras direcionadas à escola.

É importante salientar que o ensino primário brasileiro sofreu, desde os tempos coloniais até os anos 1920, com o desinteresse político, acarretando um colossal atraso em sua sistematização e a fatal ineficiência na formação de leitores.

No decurso da segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira passou por grandes transformações de ordem social, econômica e política, em razão da abolição do trabalho escravo, do fim do regime monárquico e da implantação do governo republicano. Nos anos iniciais da República, surge um movimento em torno da constituição de um projeto nacional, que buscava romper com a ideologia da oligarquia rural instalada no poder e, concomitantemente, trazia também consigo uma nova forma de conhecimento e interpretação da realidade do país ao defender uma revisão crítica do passado histórico brasileiro e de suas tradições culturais.

Sob essa efervescência nacionalista, despontou a necessidade de se produzir uma literatura própria, com teor mais brasileiro, tanto para o público infantil quanto para o adulto. É nesse cenário que começa a afirmar-se, segundo os ideais liberais, a valorização da atividade intelectual, da qual decorre o aparecimento das manifestações de reforma pedagógica e literária. Nessa medida, para Lajolo e Zilberman (1999, p. 28), as obras infantis tinham um destino certo: “o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno”.

São os livros de leituras escolares a primeira produção específica para o leitor mirim. Segundo Coelho (1982, p. 341, grifo da autora), “foram também a *primeira tentativa de realização de uma literatura para crianças*”, isto é, a literatura infantil brasileira irrompe da esfera escolar, mais precisamente, de livros de textos para a sala de aula. Os laços entre a literatura e a escola firmam-se, no entanto, a partir não só da necessidade de se ter obras para subsidiar a alfabetização das crianças, mas também do fato de competir à instituição escolar, num país de tantos analfabetos, habilitar o leitor em geral para o consumo de livros, com vistas a fomentar a incipiente indústria editorial nacional.

Antônio Marques Rodrigues (1826-1873) foi pioneiro ao publicar, em 1861, **O livro do povo**, obra que fundia objetivos doutrinários aos didáticos.

A primeira coletânea de literatura infantil brasileira coube a Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) que, em 1896, publicou **Contos da Carochinha**, uma antologia de 61 contos populares recolhidos na tradição oral local e em narrativas traduzidas e adaptadas de vários países, como os contos de Perrault, Grimm e de

Andersen. Cumpre assinalar que no Brasil e em Portugal, os contos de fadas, na forma como são atualmente conhecidos, surgiram no fim do século XIX sob a denominação de “contos da carochinha”. Esta intitulação foi substituída por “contos de fadas” somente no século XX.

Entre os precursores que melhor representam os esforços de criação do livro direcionado para as crianças, no Brasil de entresséculos (XIX-XX), pode-se igualmente ressaltar, em conformidade com as pesquisas de Coelho (1982), o nome dos escritores: Abílio César Borges (1824-1891), Hilário Ribeiro de Andrada e Silva (1847-1886), Carlos Maximiliano Pimenta de Laet (1847-1927), Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho (1850-1898), João Köpke (1852-1926), Fausto Barreto (1852-1908), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), Romão Puiggari (1865-1904), Olavo Bilac (1865-1918), Manuel José Bonfim (1868-1932), Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), Francisco Furtado Mendes Vianna (1876-1935) e Thales Castanho de Andrade (1890-1977).

As obras dos autores citados, privilegiando os aspectos pedagógicos e moralizadores, buscavam modelar o comportamento do leitor infantil. Valendo-se de mecanismos de persuasão, suas produções funcionavam, acima de tudo, como veículo de disseminação de uma imagem exemplar, e de inculcamento de valores e normas de conduta preconizados pela sociedade burguesa e pela escola.

### **2.2.3 Caminhos abertos por Lobato**

Quando a luz rompe entre as sombras da literatura infantil, fortemente marcada pela tônica utilitário-pedagógica, bem como pelo largo trânsito de influências portuguesas, eis que desponta Monteiro Lobato. Os caminhos abertos e tão laboriosamente enriquecidos pelo notável escritor paulista proporcionaram nova afeição aos textos infantis e novos contornos à nacionalidade brasileira. Em sua obra encontram-se “páginas de autêntico sentido regionalista e extraordinário colorido local”, destaca Carvalho (1989, p. 33).

O mérito de Lobato é também evidenciado por Lajolo e Zilberman (1999), na obra **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. Nesse estudo, as pesquisadoras apresentam uma perspectiva histórica da literatura infantil no Brasil, a qual se relaciona com a realidade político-econômico-social, permitindo, à vista

disso, reconhecer os traços estruturais de narrativas confirmadoras ou transgressoras da tradição literária.

Tendo desenvolvido trabalho semelhante sobre a trajetória da literatura para crianças em terras brasileiras, Coelho (1982, p. 354), no volume **A literatura infantil: história, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**, considera, assim como as especialistas anteriormente citadas, Lobato um marco na literatura infantil nacional. Para a autora, “foi ele, sem sombra de dúvida que, fazendo a herança do passado submergir no presente, encontrou o novo caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando”.

O advogado, jornalista, empresário e escritor, José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882–1948), preocupado em modificar o indiscutível estado de carência da literatura reservada à infância no Brasil naqueles anos iniciais do século XX, em oito de setembro de 1916, manifestou em carta ao seu amigo Godofredo Rangel, a intenção de adaptar, à realidade nacional, as conhecidas fábulas de Esopo e La Fontaine. Entre outros assuntos, ele diz:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão contá-las aos amigos — sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. [...] Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas-de-amora-do-mato-espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o Coração de Amicis — um livro tendente a formar italianinhos... (LOBATO, 2010, p. 370).

Em 1921, no entanto, antes de concretizar o seu projeto com as narrativas fabulares, publicou com originalidade, e fundindo a vida cotidiana e o maravilhoso em uma única realidade, o seu primeiro livro destinado às crianças, **A menina do narizinho arrebitado**, que, em 1934, após o acréscimo de novos episódios, passou a ser denominado, em uma nova e definitiva versão, **Reinações de Narizinho**. Sua obra inaugural embora tenha surgido como leitura escolar — estando nela presente, por conseguinte, um propósito educativo — superou o estreito didatismo em favor do lúdico e dos valores temáticos e linguísticos, o que lhe conferiu inteiro

distanciamento da tradição literária infantil de sua época. A função educativa da ficção de Lobato alarga-se para um conceito mais amplo de formação que, diferindo de uma postura cívica empenhada com regras morais e ensinamentos, pretende despertar a imaginação e a criticidade das novas gerações.

O olhar crítico do escritor redimensionou a literatura infantil brasileira. Ligou-a aos assuntos sociais, políticos e econômicos do país, que vivia as primeiras décadas da República ainda preso às tradições autoritárias e marcado pelo conservadorismo da elite rural. Trouxe à tona a estagnação, a passividade, o conformismo e o comodismo que imperavam não só na literatura, mas na vida do país nos mais diferentes âmbitos. Lobato, nas palavras de Cademartori Magalhães (1994, p. 48, 51), “escandaliza, assusta e ameaça a modorra nacional”. Rechaçando “os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida”. Sua ficção promove novos anseios, “incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado resposta. [...] Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios”, conferindo-lhe um especial e expressivo lugar no universo ficcional.

A vasta obra lobatiana, no que concerne à literatura infantil, engloba textos originais, adaptações e traduções, nos quais o autor conciliou “as particularidades locais e as inevitáveis e necessárias contribuições da cultura estrangeira” (CADEMARTORI MAGALHÃES, 1994, p. 46), solucionando, assim, a dualidade encontrada na origem dos variados impulsos regionalistas da literatura brasileira, isto é, o antagonismo entre a cultura nacional e a cultura europeia.

Questionador de verdades feitas e dos valores cristalizados pelo tempo, Lobato soube explorar com humor o mundo prosaico do cotidiano, descortinando realidades estáticas bem como renovando-as por meio das saborosas aventuras experimentadas pelos personagens do Sítio do Picapau Amarelo: um reino de encantamento e magia, onde a vida é uma mistura de realidade e fantasia.

Sobre a notoriedade do escritor taubateano e seu posicionamento frente à criação de textos para as crianças, Souza (1996, p. 47) escreve que:

Como todos os pioneiros da literatura, em todas as latitudes e em todos os tempos, e acima de tudo, como gênio criador que inegavelmente foi, ele não ignorou o valor das raízes humanas, nem desprezou as virtudes do sonho.

Pelo contrário, deixou que as primeiras fornecessem a seiva para seus temas e embrulhou-os com o papel colorido do faz-de-conta. Mas o presente que deu à criança não foi uma aula de cultura geral. Nem uma utopia. Antes, forneceu a ficção, como instrumento de reflexão e crítica da realidade.

O mundo ficcional engendrado pela genialidade de Lobato, além de ser atrativo, confere à criança um lugar central, opõe-se a estereótipos, provoca o senso crítico do leitor, levando-o a rejeitar ideias preconcebidas e a exercer a liberdade da interpretação. Ele rompeu com as narrativas de cunho didático e moral, criando uma nova estética da literatura infantil nacional. Suas histórias cativam a atenção das crianças e as divertem. Lobato, secundando as palavras de Carvalho (1989, p. 133), “não escreveu apenas livros para crianças, mas criou um universo para elas”. Seus memoráveis livros constituem uma fonte variada e rica de elementos maravilhosos, onde viagens ao fundo do rio e a terras encantadas, visitas de seres sobrenaturais, e a presença de animais e objetos falantes dão singular expressão à produção literária voltada para o público infantil.

Em vista dessa inesgotável contribuição, depois de Lobato a criação literária para a infância nunca mais foi a mesma. Sua fecunda obra representou um grande salto qualitativo em relação aos escritores que o precederam. Consagrado por seus leitores e pela crítica especializada, indubitavelmente vem formando ou influenciando gerações de autores que, como ele, têm buscado novos rumos. Rumos que revelaram a maturidade da literatura infantil brasileira, pois, aqueles que começaram a publicar a partir da década de 1940 puderam inscrever seus enredos sobre a tradição sólida de Lobato e não necessariamente sobre o acervo estrangeiro, como ocorrera no fim do século XIX, a menos que fizessem tal opção. Nessa medida, sobre Monteiro Lobato, afirma Zilberman (2005, p. 167-168):

Agora, é ele quem fornece os padrões a serem incorporados pelos autores nacionais, oferecendo-se como modelo e espaço de intertextualidade. O espelho utilizado para os novos autores se mirarem não mais provém de fora, mas de dentro de nossa tradição, aparecendo o criador de Narizinho e Emília como o clássico a reverenciar e, ao mesmo tempo transgredir.

Merecem destaque alguns contemporâneos de Lobato que igualmente sobressaíram-se como escritores de livros para a infância, e com ele compartilharam a evolução do gênero, dentre eles: o maranhense Viriato Correia, em especial, com a obra **Cazuza** (1938), e os então já aclamados romancistas Graciliano Ramos, que

publicou, em 1939, **A terra dos meninos pelados** e **Histórias de Alexandre**, em 1944; e, por fim, Érico Veríssimo com um conjunto de seis histórias: **As aventuras do avião vermelho** (1936), **Os três porquinhos pobres** (1936), **Rosamaria no castelo encantado** (1936), **O urso com música na barriga** (1938), **A vida do elefante Basílio** (1939) e **Outra vez os três porquinhos** (1939).

Em síntese, conforme relata Pondé (1985, p. 73), Monteiro Lobato — contrapondo-se aos tradicionais contos de fadas provenientes da Europa, que uniformizavam a produção literária infantil ocidental — “mergulha na mestiçagem, no folclore, no sincretismo, para inspirar-se nesses elementos e criar, não com uma perspectiva exótica, mas como uma forma de integração e elaboração crítica do real”. Lobato inaugurou uma literatura verdadeiramente nacional que, focalizando temas e valores tipicamente brasileiros, procura apresentar à criança o real na sua complexidade e diversidade. Ao lado de outros autores que também conceberam uma frutífera ficção infantil, conquistou o gosto de inúmeros leitores garantindo a permanência do gênero, visto que muitas das obras que surgiram nesse período continuam sendo lidas e oportunizando, a cada nova leitura, o desvelamento de novas significações.

### 3 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO HORIZONTE DA LITERATURA INFANTIL: JOGO ENTRE O REAL, O FICTÍCIO E O IMAGINÁRIO

O poeta é um fingidor. / Finge tão completamente /  
Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras  
sente.  
E os que lêem o que escreve, / Na dor lida sentem  
bem, / Não as duas que ele teve, / Mas só a que  
eles não têm.  
E assim nas calhas de roda / Gira, a entreter a  
razão, / Esse comboio de corda / Que se chama  
coração.  
Fernando Pessoa

A estética da recepção é uma teoria literária que teve sua gênese na Alemanha da década de 1960. Em meio a um agitado cenário de transformações sociais e políticas, cuja repercussão se fez sentir nos currículos universitários, o pensador alemão, Hans Robert Jauss, na aula inaugural do novo período letivo iniciado em treze de abril de 1967, na Universidade de Constança, que completava seu primeiro ano de funcionamento, expôs as teses dessa nova formulação teórica que surgiu como renúncia aos tradicionais métodos de ensino da história da literatura. Tal conferência posteriormente foi “considerada o manifesto da estética da recepção”, ressaltava Zilberman (1989, p. 5), na obra **Estética da recepção e história da literatura**.

As autoras Lajolo e Zilberman (1996, p. 11), no livro **A formação da leitura no Brasil**, destacam que essa vertente crítica propõe uma história da literatura a partir da ótica dos leitores, constituindo-se uma “das tendências que, minando a autoridade do texto e a soberania do autor, reconhecem que da perspectiva do público e do leitor também se constrói a história da literatura e calibra-se a reflexão sobre a criação literária”.

A estética da recepção pressupõe que a história da arte literária não pode prescindir da participação ativa do leitor, ou seja, abster-se de seus intercâmbios com o público, pois a obra realiza-se pela leitura. O significado da obra literária só pode ser apreensível pela análise do processo de recepção, em que o texto se revela nos seus múltiplos aspectos, e não pelo seu exame isolado, ou apenas por sua relação com o meio social. Trata-se, portanto, de uma abordagem que busca descortinar a relação dialógica existente entre o objeto literário e o seu receptor. Concebido nas teorias precedentes como um ser passivo, o leitor, a partir dessa

corrente teórica, começa a ser visto como um sujeito capaz de desvelar a esteticidade do texto ao interagir com ele, atribuindo-lhe sentidos. Convém, contudo, ter em conta que reconhecer a importância do leitor implica que a literatura igualmente deva responder às suas necessidades e se orientar consoante seus anseios.

Tanto Jauss quanto seu colega de Universidade e também fundador da estética da recepção, Wolfgang Iser, focalizam a questão da recepção do texto literário pelo leitor, todavia, enquanto o primeiro examina a recepção coletiva de um público leitor e o impacto da obra na história, o segundo direciona seus estudos para a análise dos efeitos do texto no ato individual da leitura. Se Jauss propõe uma estética da recepção propriamente dita, Iser anuncia uma estética do efeito, abordagem distinta do projeto investigativo de seu discípulo, mas ao mesmo tempo englobado por ele.

Iser (1979), no artigo “A interação do texto com o leitor”, defende que a obra literária apenas pode ser compreendida enquanto forma de comunicação que depende do leitor para a composição de seu sentido. O leitor é, sob esse prisma, parte fundamental do texto, uma peça basilar do processo artístico.

Tais afirmações poderiam levar o autor a um relativismo, no entanto, ele pondera que “as reações do leitor são predeterminadas pelas estruturas de apelo. Estas precisam do leitor para adquirir sentido [...]. Porém, elas projetam o sentido a ser ali depositado, provocando os efeitos que coincidem com a concretização desejada” (ZILBERMAN, 1989, p. 64).

O conceito de concretização formulado por Iser tem como referência os estudos de Felix Vodicka e do fenomenologista polaco Roman Ingarden, para quem o termo alude à atividade do leitor, responsável pelo preenchimento dos vazios de um texto. Para Ingarden, “o mundo imaginário representado numa obra mostra-se de modo esquematizado, portanto, incompleto e com pontos de indeterminações e lacunas” (ZILBERMAN, 1989, p. 64).

Há dois tipos de concretização: um de cunho intraliterário e outro de caráter extraliterário. O primeiro, refere-se às orientações, prévias e inalteráveis, propostas pela obra e, o segundo, às vivências particulares do leitor, que dão vigor e dialogam com a composição literária. A primeira espécie de concretização pressupõe um leitor implícito, preestabelecido pelas estruturas objetivas do texto, enquanto a outra corresponde a um leitor explícito, indivíduo histórica e socialmente condicionado,

receptor da criação artística. “Só através da concretização, o objeto literário, por princípio, inacabado pode alcançar a realização necessária” (ISER, 1979, p. 95).

Dessa maneira, à luz da teoria do efeito, o ato de ler pode ser visto sob dois prismas: o requerido pelo texto e o projetado pelo leitor, instâncias que constituem os polos do processo de comunicação. Vale examinar, no entanto, as condições que regem essa comunicação.

A leitura caracteriza-se por ser uma atividade que influencia reciprocamente esses polos, de forma que é intitulada como interação. Cumpre dizer que tal relação interativa deriva das diferenças e não das semelhanças que reúnem as partes. A relação texto-leitor estabelece, contudo, certas exigências para que a interação se estabeleça e o processo de comunicação obtenha sucesso.

Para Iser (1979, p. 88) os vazios textuais configuram-se como uma condição essencial de comunicação, visto que “são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura”. Desse modo, os graus de indeterminação da assimetria entre obra e destinatário — que constituem formas diversas de um vazio por meio do qual são estabelecidas as relações de interação — não são definidos previamente. Em razão disso, as criações literárias enunciadas com vazios exigem o seu preenchimento por parte do leitor, que então mobiliza uma multiplicidade de projeções com vistas a ocupá-los. É a assimetria, a distância entre texto e leitor, que institui os espaços vazios da tessitura do texto. O termo vazio é utilizado para descrever “a ocupação, pela projeção do leitor, de um ponto determinado do sistema textual” (ISER, 1979, p. 106).

Nesta perspectiva, a proposição de que todo texto apresenta uma assimetria inaugural assume substancial relevo, pois Iser concebe a estrutura funcional dos vazios como o fulcro do relacionamento comunicativo entre texto ficcional e leitor.

O texto de ficção possibilita, assim, diversas comunicações, que surgem do fato de o mundo intratextual não ser idêntico ao mundo empírico, visto que, conforme antes dito, a interação estabelecida a partir do ato de ler deriva das dissemelhanças e não das similitudes que apresentam as partes. Em virtude dessas múltiplas possibilidades de constituição de sentidos em uma mesma obra, a seguinte questão faz-se urgente: Como estabelecer critérios que assegurem que as interpretações, produto da projeção do leitor, não sejam puramente subjetivas e arbitrárias?

Sobre esse ponto, Iser (1979) argumenta que é necessário o texto de ficção acomodar “complexos de controle”, responsáveis por conduzir a interação entre texto e receptor em comunicação. Tais mecanismos orientam o processo comunicativo — o que implica acionar as diversas possibilidades fornecidas pelo próprio texto e convocar a entrada do leitor na obra para que possa, pela atividade ideativa, cobrir os vazios textuais, isto é, preencher as lacunas nas articulações dos diálogos, a fim de construir sentidos e revelar o que fora calado verbalmente.

Os vazios derivam, portanto, das indeterminações do texto. As indeterminações do enunciado constituem a condição primária de comunicação entre texto e leitor, são elas que permitem que este último participe da produção textual:

A indeterminação resulta da função comunicativa dos textos ficcionais e, como esta função é realizada por meio das determinações formuladas no texto, esta indeterminação à medida que textualmente “localizável” não pode deixar de ser uma estrutura. As estruturas centrais de indeterminação no texto são seus vazios (*Leerstellen*) e suas negações (ISER, 1979, p. 106, grifo do autor).

Para o teórico alemão não só os vazios estruturam uma obra, mas também as negações. Assim, tanto os vazios quanto as negações são fundadores do texto e capazes de conduzir o seu processamento pelo leitor, que é convidado a suprir o que falta no ato de leitura. Os vazios acionam a interação entre texto e leitor, enquanto as negações ocupam-se do controle, viabilizando, dessa forma, o processo de comunicação:

Os vazios e as negações contribuem de diversos modos para o processo de comunicação que se desenrola, mas, em conjunto, têm como efeito final aparecerem como instâncias de controle. Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto (ISER, 1979, p. 91).

Depreende-se, por conseguinte, que a estrutura textual possui um papel regulador da leitura que, de forma implícita, fornece critérios de diferenciação entre a absoluta projeção do receptor, a interpretação inaceitável e a constituição de um sentido adequado. Os vazios embora abram inúmeras possibilidades, isto é, uma rede de relações, do leitor é exigida uma postura seletiva, pois tais vazios,

concomitantemente, liberam aspectos ocultos que irão nortear as possíveis combinações do receptor.

Os vazios interrompem a articulação das sequências, ou seja, a conectividade textual, desperta e intensifica a imaginação do leitor, mobilizando-o a imaginar conexões para a continuação, não explicitada, da história. As palavras de Iser (1979, p. 120) ilustram esta questão:

Como interrupção da coerência do texto, os vazios se transformam na atividade imaginativa do leitor. Alcançam desta maneira o caráter de uma estrutura auto-reguladora, à medida que convertem o que subtraem em impulso para consciência imaginante do leitor: o ocultado transparece pelas representações.

Nesta esteira conceitual, a estética da recepção propõe uma concepção de leitor que se funda em duas categorias: a de horizonte de expectativas — sistema de referências que resulta dos conhecimentos sociais prévios que o leitor possui e leva para dentro do texto — e a de emancipação, concebida como a finalidade e o efeito atingido pela obra, que liberta seu receptor de suas ataduras pessoais e sociais, e outorga-lhe uma visão ampliada de si e da realidade à sua volta.

O texto ao romper com um código assume um papel simultaneamente comunicativo e libertador que convida o leitor a participar desse universo de liberdade, emancipando-se das engrenagens que o oprimem. Uma obra transgressora dos modelos canônicos, além de emancipar-se, “oferece ao leitor novas dimensões existenciais. Nessa medida, libera-o dos limites cotidianos e da dominação dos aparelhos institucionais”, enfatiza Zilberman (1989, p. 112).

Assim, da relação obra-leitor resulta a experiência estética, entendida como propiciadora da emancipação do sujeito porque:

[...] liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados (ZILBERMAN, 1989, p. 54).

A experiência estética é a dimensão primordial de uma teoria assentada na recepção, compondo-se de três planos autônomos, mas complementares: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

De acordo com Hans Robert Jauss (1979), no ensaio “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”, a *poiesis* corresponde ao prazer do leitor em participar da produção do texto. Este, quanto mais inovador, mais irá necessitar do comparecimento do receptor. A *aisthesis* está relacionada ao prazer estético que a obra provoca e ao possível efeito que o ato contemplativo pode propiciar ao leitor suscitando-lhe novas condições de perceber o mundo. A *katharsis* por sua vez está subordinada à identificação do leitor, processo que afeta o seu panorama existencial e motiva-o a agir, como explica Zilberman (1989, p. 57):

A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo que corresponde ao ideal da arte autônoma, pois liberta o espectador dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-o a julgá-los.

A ênfase dada à potencialidade emancipatória da arte confere ao receptor um lugar mais ativo e à literatura uma importante função social, entendida a partir do diálogo do texto com o leitor. A função social do texto deriva de sua capacidade de exercer influência sobre o destinatário, quando veicula, reforça, cria ou destrói modelos de comportamento, segundo declara Zilberman (1989, p. 50):

Como se comunica com o leitor, passa-lhe normas, que, enquanto tais, são padrões de atuação. Porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação.

Verifica-se, dessa maneira, que tanto o papel social quanto a esteticidade da produção literária concretizam-se na sua relação com o leitor. Nesta confluência, amalgama-se prazer, conhecimento e renovação da percepção da realidade circundante, que, por vezes, leva à subversão das convenções dominantes.

A arte não é, entretanto, mera reprodução ou reflexo dos eventos sociais. No artigo “Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época”, Iser (2002, p. 942) observa que “se o texto literário é um ato intencional dirigido a um mundo, então o mundo com que ele se relaciona não é simplesmente nele repetido, mas experimenta ajustes e correções”. Nesta acepção, a função da produção literária expressa um horizonte de sentidos. Funda-se na relação do texto com o contexto, isto é, com a realidade extratextual, afirmando as estruturas e os valores sociais ou problematizando-os.

Por conter em si uma multiplicidade de sentidos, torna-se controversa toda e qualquer preocupação com um modelo semântico que almeje elucidar o significado final de um texto literário. Seria ingênuo querer determinar o “sentido único, originalmente pretendido pelo autor de certo texto” (ISER, 2002, p. 947). Em razão disso, a dimensão última de uma criação literária não pode ser de caráter semântico, mas imaginário. Este, não tem um sentido *apriori*. O Imaginário é análogo a um espaço aberto, sem limites, permeável à invenção do possível como precursor de uma outra realidade. De natureza difusa e carente de um referencial específico que o materialize, o imaginário assume configurações diversas, sendo a ficção uma delas, conforme esclarece Iser (2002, p. 948):

A ficção é também uma configuração do imaginário na medida em que, em geral, ela sempre se revela como tal. Ela provém do ato de ultrapassar as fronteiras existentes entre o imaginário e o real. Por sua boa forma (*Wohlgeformtheit*), ela adquire predicados de realidade, enquanto, pela elucidação de seu caráter de ficção, guarda os predicados do imaginário. Nela, o real e o imaginário se entrelaçam de tal modo que se estabelecem as condições para a imprescindibilidade constante da interpretação.

A ficção sempre representa algo, porém, “o que ela representa tem apenas a qualidade de um *como se*, que não é idêntico nem ao real, nem ao imaginário” (ISER, 2002, p. 949, grifo do autor). Nessa medida, sendo diferente tanto do real quanto do imaginário, a ficção não representa o que está emergente em sua formulação verbal, mas possui um significado latente, que depende da interpretação para ser descoberto. É justamente desse não dito que emerge o imaginário no texto. A dimensão do imaginário constitui a condição para a dimensão semântica, ou seja, a construção de sentido do texto. O leitor precisa reformular o texto para si a fim de que possa recebê-lo, pois os vazios orientam suas perspectivas de representação em direção contrária à linguagem formulada, desautomatizando-o de sua ótica habitual e permitindo-lhe caminhar, conseqüentemente, em outro rumo.

É de se ressaltar que embora a ficção não seja uma cópia do real, ela não é de todo isenta de realidade. “Como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário” (ISER, 2002, p. 957). Assim, parece apropriado renunciar à usual relação de oposição entre ficção e realidade, substituindo-a por uma relação tríplice.

Segundo Iser (2002, p. 958), no artigo intitulado “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”, existe nos textos de ficção uma relação triádica entre o real, o fictício e o imaginário, operacionalizada pelo ato de fingir:

Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nessa referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Assim o ato de fingir ganha a sua marca, que é provocar a repetição no texto da realidade vivencial, por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido.

Fingir é transgredir limites entre o imaginário e o real. No ato de fingir o imaginário perde o caráter difuso e adquire aparência de real, e, assim, pela determinação alcançada por esse ato, pode embrenhar no mundo extratextual e nele agir. O imaginário configura-se na transformação da realidade em representação textual, quando se verifica o cessar de seu estado fluido em benefício de uma determinação. Por outro lado, a realidade, ao ser inserida no texto, perde em determinação, em precisão. Pode-se dizer, em síntese, que o ato de fingir é a irrealização do real e a realização do imaginário.

Percebe-se que o ato de fingir, enquanto transgressão de limites entre texto e contexto, não comporta a relação opositiva entre ficção e realidade, visto que busca relações, em vez de definir posições. Para que o imaginário possa deflagrar concretizações tanto na ficção quanto na realidade, há que se romper, como afirma Iser (2002, p. 960), com “o saber tácito” que contrapõe realidade e ficção, pois estas ainda que diferentes, são intercambiáveis.

O teórico assinala que “pelo reconhecimento do fingir, todo o mundo organizado no texto literário se transforma em um *como se*” (ISER, 2002, p. 973, grifo do autor). Sob o signo da expressão “como se” o mundo representado no texto não se refere a si mesmo, pelo contrário, designa algo diverso de si próprio, e, por esta razão, remete ao que ele não é, mas que precisa ser considerado como se fosse. Em outra formulação: o mundo do texto ainda que não seja um mundo empírico, demanda ser visto como tal. Iser (1979, p. 105) afirma que “o texto ficcional é igual ao mundo à medida que projeta um mundo concorrente. Mas difere das idéias existentes do mundo por não poder ser deduzido dos conceitos vigentes de realidade”.

O “como se” por um lado transgride o mundo representado no texto, por outro, sugere uma comparação de modo que, ao imaginar o mundo do texto como se fosse um mundo vivencial, sejam suscitadas reações afetivas no leitor. “A ficção do *como se* provoca, portanto, um ato de representação dirigido a um determinado mundo, previamente dado à consciência imaginante [...]” (ISER, 2002, p. 977-978, grifo do autor).

O mundo da ficção, como correlato do mundo constituído pelo fingir, torna possível que, por meio dele, a realidade extratextual possa ser conhecida a partir de um ângulo de visão que não lhe é próprio, motivo pelo qual continuamente ele pode ser percebido de modo diferente do que é. O mundo do texto “permite portanto que por ele sejam vistos os dados do mundo empírico por uma ótica que não lhe pertence” (ISER, 2002, p. 978), mas que poderá pertencer àquele que lê após a experiência com as lacunas textuais, visto que o imaginário tem a capacidade criativa de produzir representações de objetos não existentes.

O texto ficcional, enquanto realização e trânsito do imaginário, passa a reclamar de seu receptor a construção do objeto imaginário por ele idealizado a partir de uma suposta realidade, que, do mesmo modo que o autor, o faz por intermédio do fingir. Em suma, o que realiza a relação entre ficção e realidade é o imaginário, mediante os atos de fingir, que transgridem as fronteiras de uma e outra e do próprio imaginário. O fictício delinea demarcações no texto ficcional para logo depois infringi-las, “a fim de que assegure a necessária concretude ao imaginário, com a qual ele se torna eficaz, produz-se então nos receptores a necessidade de controlar a experiência de acontecimento do imaginário” (ISER, 2002, p. 980).

O texto literário apresenta-se como uma oportunidade para transpor os horizontes diminutos de expectativas que o leitor possa ter do universo ficcional, do universo extratextual e de si mesmo. Ao transgredir fronteiras a ficção alarga o espaço que o próprio leitor preenche, para ser outra vez transgredido. O mundo textual, dessa maneira, assume um caráter dinâmico frente ao mundo extratextual.

Sob o viés da teoria do efeito estético, a relação do real com o fictício e o imaginário apresenta-se como uma propriedade fundamental do texto ficcional, sendo o imaginário caracterizado pelas situações (re)criadas pelo leitor em diálogo com o horizonte trazido pela ficção. Assim, a literatura, segundo a tese iseriana, pode ser definida como um diálogo de vozes que se atravessam no ato da leitura.

O conjunto de concepções aqui esboçadas permite aclarar, acima de tudo, as relações entre literatura e a vida prática. Nesse aspecto, entre os mais variados conceitos e questões, cumpre salientar a função da ficção e do imaginário, a natureza emancipatória da arte literária e o papel produtivo conferido ao leitor como resultado de sua identificação com o texto lido. As ideias incorporadas pela estética da recepção e, mais precisamente, pela teoria do efeito podem certamente ser transportadas para uma reflexão acerca da literatura infantil, com vistas a tornar manifestas as ressonâncias condicionadas pelo relacionamento do gênero com seu destinatário em potencial: a criança.

### 3.1 LITERATURA INFANTIL: LIMITES E ESPECIFICIDADES

Se nos séculos que antecedem os tempos modernos havia uma indiferenciação entre o mundo adulto e o cotidiano das crianças, verifica-se, atualmente, uma crescente compartimentalização em relação às mais variadas faixas etárias. A literatura não contraria essa tendência. Nessa perspectiva, a produção literária também é dividida em blocos: de um lado, literatura infantil e literatura geral, e de outro, literatura infantil e literatura infantojuvenil, ou ainda, literatura infantil e literatura juvenil; sendo este segundo grupo classificado em analogia ao seu consumidor, de modo que a categorização dos livros por idades espelha as demarcações existentes em relação à infância e à juventude.

A literatura infantil estabelece, no entanto, uma relação paradoxal com a literatura geral, visto que entre elas se nota a simultaneidade de semelhanças e diferenças: a literatura infantil, ao mesmo tempo que se associa à literatura geral, apresenta especificidades com o propósito de atingir o seu público-alvo. Nessa medida, a literatura infantil e a literatura juvenil, mantendo conjuntamente estreitos pontos de contato, bem como caracterizações particularizadas, vivem similar contradição.

Diversos autores, a exemplo de Lajolo e Zilberman (1999), acentuam a dificuldade de legitimação da literatura infantil já evidenciada em seus primórdios, quando Perrault furtou-se a assinar a primeira edição de sua antologia de contos, atribuindo a autoria da obra ao filho. O lugar ocupado pela literatura infantil na arte literária será reflexo do lugar habitado pela criança na sociedade? Certamente a criança habita um lugar de dependência no âmbito social. Em razão disso, a

compreensão acerca do gênero seria análoga às qualidades imputadas à infância, quais sejam: menoridade, inferioridade e transitoriedade. Por outro lado, não obstante a produção orientada ao público infantil seja, muitas vezes, percebida de forma depreciativa e questionada pela crítica especializada, é notório que alcançou conquistas, haja vista o vasto e crescente número de escritores brasileiros e o acervo, ainda maior, de obras dirigidas à infância. Permanece, contudo, mesmo que veladamente, o caráter pejorativo que lhe foi inculcido desde a mais tenra existência.

Coelho (1982, p. 05) defende que a literatura infantil assumiu um lugar ao sol. Na visão da autora, o gênero, longe de ser visto como algo menor em relação à literatura geral, vem sido reconhecido “como um verdadeiro ponto de convergência das realizações, valores e desvalores, ideais, idéias ou aspirações que definem a Cultura ou a Civilização de cada época”. Possuindo, portanto, valor significativo dentro da sociedade contemporânea.

Cademartori Magalhães (1994, p. 08), na obra **O que é literatura infantil**, contribui com essa discussão argumentando que “a principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. A literatura, enquanto só substantivo, não determina seu público”, é aberta a quem possa por ela interessar-se. A adjetivação “infantil”, de outro modo, delinea previamente um destinatário específico: a criança. Nesse sentido, fica patente uma assimetria em relação a esse tipo de texto: embora destinado ao pequeno leitor, é escrito, editado e comprado pelo adulto. Revela-se, assim, o dualismo do gênero, isto é, apesar de as histórias serem dirigidas à infância, estão em primeiro lugar comprometidas com as prerrogativas do adulto, responsável pela sua criação, circulação e consumo, e não com a perspectiva da criança. Outro aspecto que decorre da fixação de um público leitor é a já mencionada marginalidade da literatura infantil que, em virtude das características inerentes ao seu público-alvo, não raro, é considerada uma produção cultural inferior.

Coelho (1982, p. 16-17) ressalta, entretanto, “que a Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; e que esta — o gênero matriz — apresenta os mesmos óbices a uma clara caracterização”. A literatura, por ser manifestação da criatividade dos seres humanos, dificilmente poderá ser estritamente definida. Ela é arte, e como tal, (re)cria o mundo por intermédio das palavras, mesclando realidade e fantasia.

Lajolo e Zilberman (1999, p. 10-11) unem-se à pesquisadora supracitada, quando afirmam que a literatura infantil e a não infantil “compartilham a natureza de

produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial”.

De maneira semelhante, Maria Antonieta Antunes Cunha (1999, p. 70), em **Literatura Infantil: teoria e prática**, assegura que “a obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere desta apenas na complexidade de concepção: a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”.

Na mesma linha de ideias, Cecília Meireles (1984, p. 20), no livro **Problemas da literatura infantil** defende que não há distinção entre literatura geral e literatura infantil, tudo é uma única literatura. A dificuldade reside em circunscrever o que se considera como exclusivo da esfera infantil, pois “são as crianças, na verdade, que o delimitam” a partir de seus interesses. Dessa forma, para a autora, a literatura infantil “em lugar de ser a que se escreve para crianças, seria a que as crianças lêem com agrado” (MEIRELES, 1984, p. 97), isto é, satisfação, o que não significa que seja desnecessário ou inconveniente escrever especificamente para crianças. Diferente disso, “costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (MEIRELES, 1984, p. 20).

Em consonância com tal pensamento, Arroyo (2011, p. 12), em **Literatura infantil brasileira**, obra de referência no campo dos estudos da literatura para crianças, destaca a soberania da preferência infantil ao enfatizar que o gosto do pequeno leitor é o parâmetro exclusivo para verificação da produção literária infantil, como se observa na citação a seguir: “deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como o único critério de aferição da literatura infantil”.

Com base nas opiniões arroladas, constata-se que os casos de textos originalmente endereçados aos adultos e que vieram a ser consagrados pelo leitor mirim, evidenciam, de fato, o quanto podem ser estéreis e limitadores os compartimentos estanques na literatura, e que somente depois de uma experiência com as crianças consegue-se realmente compreender suas preferências.

O conflito experimentado pela literatura infantil, de ser ou não ser literatura não pode aniquilar, no entanto, a recepção do leitor, de modo que permaneça indiferente aos seus efeitos. Enquanto processo de comunicação, a produção literária endereçada à infância deve amenizar a assimetria entre o adulto e a criança,

para que conquiste o estatuto artístico. Este empreendimento se bem sucedido, poderá desvencilhar os pequenos do domínio exercido pela escola e pela família.

Pondé (1985, p. 28) concorre com esta discussão quando, sobre a literatura, afirma que:

[...] ela permite à criança quebrar a imagem única proposta por um círculo inevitavelmente restrito demais: a família, a escola e o seu meio social. Apresentando-lhe diversas imagens possíveis dela mesma, a ficção lhe possibilita escapar ao modelo a que os adultos gostariam de amoldá-la, ajudando-a, deste modo, a se emancipar.

Para tanto, é necessário que a qualidade estética ultrapasse o intuito pedagógico, pois à medida que as histórias apresentam valor artístico, afastam-se naturalmente de sua gênese didática.

Bettelheim (1980, p. 12, grifo do autor) ressalta, entretanto, que “a maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles”.

Sob a mesma ótica, Meireles (1984, p. 20, grifos da autora) assinala que “mais do que uma “literatura infantil” existem “livros para crianças””, dos quais muitos não apresentam “atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos. Mas [...] não basta juntar palavras para se realizar obra literária” (MEIRELES, 1984, p. 20-21). Não é porque têm pouca experiência de vida que as crianças requerem uma criação literária menor. Os critérios para eleger o bom ou mau texto para o pequeno leitor não diferem dos preceitos utilizados para avaliar a qualidade das demais produções literárias, ou seja, o adjetivo “infantil”, destacado anteriormente por Cademartori Magalhães (1994), que define a destinação da obra, não deve interferir desfavoravelmente no valor estético do texto. É sabido que a adjetivação denota uma limitação em função da escolha de um leitor particular: o infantil, porém, o que deveria prevalecer é o substantivo literatura, na medida que a literatura infantil fosse entendida como aquela produção literária também lida pelas crianças.

Coelho (1982, p. 73) salienta que “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também ensiná-lo”. A boa literatura é aquela que consegue alegrar, sensibilizar, promover o pensamento, a criatividade e a descoberta, bem como modificar a consciência de mundo do leitor. Na seção “A

leitura e o leitor do texto literário infantil”, procurar-se-á desenvolver e ampliar as questões relativas à obra e ao leitor infantil.

Quanto ao termo “literatura infantil”, neste trabalho é utilizado de forma generalizada, referindo-se à literatura destinada às crianças e aos leitores juvenis, que, de certo modo, diferencia-se da literatura adulta, visto que desde o seu princípio esteve vinculada aos interesses escolares e direcionada a um público particular, determinado de antemão.

Para Zilberman (2005, p. 10) os escritos que compõem a literatura infantil são “aqueles que predominam na primeira década e meia de vida de cada um [...]. Poder-se-iam definir os livros para crianças por esta característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta”.

Por outro lado, conforme afirma Carvalho (1989, p. 135), “a boa Literatura Infantil não tem idade”, estende-se a crianças e não crianças, logo, dispensa delimitações específicas.

Há, no entanto, características que tendem a particularizar a produção literária em relação ao leitor infantil e juvenil, embora inexistam rígidas linhas divisórias entre um e outro, destacando-se como traços diferenciais, dentre outros, a extensão do texto, a temática, a utilização da linguagem e do vocabulário, e os aspectos visuais, gráficos e ideológicos.

É importante acentuar que não se trata de negligenciar as evidentes singularidades e diferenças biofisiopsicológicas de cada uma dessas etapas da vida humana. A infância não está sendo confundida com a juventude. O termo geral, embora limitado, pretende tão somente favorecer a explanação das ideias isentando-se de debruçar sobre categorizações, que para os objetivos deste estudo seriam irrelevantes.

Discutindo a função da produção literária infantil, Zilberman (1987, p. 61) enfatiza que, como uma criação a serviço do mundo adulto e do pragmatismo que comumente o alicerça, ela se define pelo tipo de leitor que espera atingir, ou seja, “pela modalidade de consumo que recebe”.

Veículo de transmissão de interesses e regras do mundo adulto para as crianças — seres em formação — segundo informa Cademartori Magalhães (1987, p. 41), no artigo intitulado “História infantil e pedagogia”, o gênero “teve seu início vinculado à pedagogia. O aspecto meramente lúdico de um texto não justificava a

publicação, apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis”.

Não se explicaria, igualmente, o aparecimento e disseminação do livro infantil unicamente pelos interesses econômicos, fomentados pela ascensão do capitalismo e pelo processo de industrialização que vivenciou o mundo europeu ao longo do século XIX. Sua existência deve-se, acima de tudo, ao fato de ter previamente um leitor fixado, o qual compete às histórias orientar sua formação.

Vale lembrar que a literatura infantil decorreu do novo *status* concedido à infância na sociedade e no âmbito doméstico, e da necessidade de educá-la, que, por seu turno, originou-se com a ascensão da família burguesa. A burguesia promoveu a distinção entre o setor privado e público, separou a infância do convívio com os adultos e delegou à escola a tarefa de preparar a criança para vida adulta. Por tais razões, o gênero teve sua origem vinculada a aspectos pedagógicos e não literários, estando sempre a serviço das prerrogativas escolares e de intenções moralizantes do mundo adulto. Isto elucidada, em parte, o fato de à literatura infantil vir sendo negado o estatuto artístico.

As autoras Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (1986, p. 7, 13), no volume **Literatura Infantil**: voz de criança, explicam que o livro constitui-se em um artefato por meio do qual os valores sociais passam a ser difundidos, “de modo a criar para a mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejadas na vida prática, com base na verossimilhança que os vincula”. Sendo assim, o livro infantil assume uma função utilitária e pedagógica. Esse seu uso intensamente pragmático tem em vista uma interferência sobre o universo do leitor pela “ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signo que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança”.

Prosseguindo nesta ordem de ideias, Carvalho (1989, p. 194) diz que:

A literatura é um fenômeno estético e ideológico, vinculado à cultura e à sua época. Como veículo educativo e considerando-se a permeabilidade da criança diante dos estímulos e motivações, é considerável o efeito que possa causar no comportamento do leitor em fase de formação.

Nessa medida, faz-se necessário ocupar-se da investigação dos processos de recepção da composição literária infantil, partindo da premissa que tal opção poderá possibilitar uma reflexão acerca do viés ideológico da literatura para crianças, enquanto instrumento usual de propagação de normas sociais no mundo dos pequenos leitores.

No volume **Literatura infantil brasileira: história & histórias**, Lajolo e Zilberman (1999) esboçam algumas características que definem a literatura infantil, das quais destaca-se o tipo de representação presente nos livros, que deixa aparente o mundo idealizado pelo adulto na busca da adesão afetiva e intelectual do leitor mirim para um determinado projeto de realidade.

De maneira semelhante, Meireles (1984, p. 29-30) observa que:

[...] o “livro infantil” se bem 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. Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido (grifo da autora).

Nesta acepção, Lajolo e Zilberman (1999, p. 19-20) afirmam “que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos. Todavia, por matizar essa aptidão, ou desejar aniquilá-la, ela assegura sua continuidade histórica”, que se equilibrando e, por vezes, superando suas tendências doutrinárias, consegue traduzir para o leitor a realidade dele. Para as duas estudiosas, o desafio do escritor de obras direcionadas aos pequenos leitores está em trabalhar com a tensão configurada nos dois polos: a visão do adulto e a perspectiva da criança. Da solução ordeira desse conflito nasce a história criativa e se revelam os atributos artísticos e estéticos do gênero, que o integram indistintamente à literatura geral.

A obra infantil — sintetizando as reflexões de Coelho (1982), ancoradas nos pressupostos do sociólogo francês Marc Soriano — é uma comunicação, situada em tempo e espaço determinados, entre um escritor-adulto e um leitor-criança. Nesse aspecto, sendo o adulto aquele que possui a experiência do mundo real, experiência que a criança deve atingir, o fenômeno literário torna-se um ato de aprendizagem, mesmo que não queira ensinar.

A esse respeito, Zilberman (1987, p. 134) acrescenta que “a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe

permita pôr em questão o universo representado. Por isso, ela é necessariamente formadora, mas não educativa no sentido escolar do termo”.

De singular importância são tais considerações, visto que, de modo frequente, identifica-se uma grande resistência ao pendor pedagógico do texto voltado para o público mirim, em defesa de seu absoluto caráter recreativo. Coelho (1982, p. 19) acredita, no entanto, que a literatura, dirigida às crianças ou aos adultos, “precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como um mero entretenimento (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma aventura espiritual”, rica, inteligente e emocionante.

### 3.2 A LEITURA E O LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL

A ampliação e a diferenciação dos leitores relaciona-se à industrialização da cultura. A literatura infantil participa desse movimento na medida em que foi a afirmação de um certo público consumidor que assegurou seu nascimento.

A história do leitor teve início no século XVIII, na Europa, quando convergiram fatores como: o individualismo da sociedade burguesa, a valorização da família e da privacidade do lar, o aparecimento da noção de lazer, a difusão da escola (que resultou na obrigatoriedade do ensino), o aperfeiçoamento e a expansão da imprensa por consequência da Revolução Industrial, a qual localizou na fabricação de livros uma atividade lucrativa.

O texto literário dirigido à infância embora tenha surgido com os franceses, concomitantemente teve sua difusão entre os ingleses — os pioneiros na industrialização — mantendo estreita relação com o mercado consumidor e com a escola. Em decorrência do processo industrial e das novas tecnologias, aprimorou-se e expandiu-se a produção de livros, competindo à instituição escolar preparar o público leitor para o consumo de tais produtos. Trata-se, pois, segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 18), de uma criação “para”, isto é, de uma literatura voltada para “um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo”.

Desse modo, fica patente a relativa “liberdade de criação” na composição dos textos literários, sempre permeada por condicionamentos mercadológicos e pela interferência escolar. É, no entanto, justamente essa relatividade no fazer literário que propicia espaço para a mediação do leitor, responsável por garantir sentido à

literatura que, se por um lado se desdobra em exigências múltiplas, por outro, consegue, ainda assim, obter uma identidade confirmada, sobretudo, pela continuidade histórica do gênero.

A criança é um ser em desenvolvimento, com horizontes a desbravar. Por intermédio da ficção poderá ampliar o conhecimento de si mesma e da realidade social à sua volta, o que implica o alargamento de sua visão de mundo. Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 27), em **A literatura infantil na escola**, observa que:

Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade.

Em decorrência não só do estreito universo social a que se circunscreve, mas também pela incipiente experiência de vida, a criança precisa de um suporte exterior que lhe sirva de mediador para alcançar a compreensão da realidade. Em razão disso, a modalidade literária conhecida como literatura infantil explica-se não apenas a partir de fundamentos de cunho histórico e sociológico, mas igualmente edifica-se em um alicerce antropológico. Sob esse aspecto, à literatura infantil, cabe “uma formação especial que, antes de tudo, interrogue a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela”, acrescenta Zilberman (1987, p. 134). Se a comunicação do processo de leitura obtiver sucesso, a arte literária poderá fornecer ao leitor elementos para uma emancipação pessoal, propiciando-lhe condições para preencher “as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica” (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Nesse sentido, Bettelheim (1980, p. 13) afirma:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Na interação cognitiva entre o texto e o leitor verifica-se que, acima da apreensão de uma certa mensagem, o ato de ler representa um convívio íntimo com o mundo produzido pelo imaginário. A operação de leitura de uma obra ficcional

depende, nesta perspectiva, da assimilação pessoal do universo representado, que ocasiona uma tomada de posição perante o texto e a realidade que apresenta.

O livro infantil além de ser uma forma de apresentar aos pequenos os eventos do mundo real, a sua leitura também propicia o desenvolvimento linguístico do leitor. Em vista disso, por meio da (re)elaboração da realidade empírica e do domínio da linguagem, as histórias infantis poderão atuar no desdobramento das capacidades intelectuais da criança. Nessa medida, evidencia-se a ambiguidade própria da natureza da literatura infantil:

[...] de um lado, percebida sob a ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral. De outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais, através de histórias, e a expansão do domínio linguístico (ZILBERMAN, 1987, p. 14).

Apesar de todos os condicionamentos de que padecem os textos ditos infantis, por trilharem caminhos que historicamente os prendem às estruturas familiar e escolar, e de lhes ser imputadas classificações correlatas à tipificação atribuída à infância: menoridade e inferioridade (graças à ideologia da superioridade adulta), a produção orientada ao público infantil configura-se como um relevante subsídio existencial e intelectual. Uma reflexão sobre o lugar da literatura infantil na vida da criança não pode esgueirar-se, portanto, dos aspectos contraditórios que o gênero apresenta, os quais podem ser revelados sob dois ângulos: o de sua produção e o de sua recepção.

A existência de um destinatário específico motivou o nascimento da literatura infantil, criação proveniente da inventividade do adulto, que, desde então, por um lado, vinculou-se aos interesses pragmáticos da escola e da família, por outro, vem subsidiando o desenvolvimento existencial e cognitivo da infância. Estas duas ocorrências são reflexos, no entanto, de uma primeira dualidade manifesta em aspirações antagônicas: a do adulto e a da criança.

A produção literária para a infância caracteriza-se por uma “assimetria congênita” — secundando a expressão utilizada por Zilberman (1987, p. 18), que advém da comunicação unidirecional concebida pelo escritor-adulto para o leitor-criança. Em função dessa desigualdade, emerge a necessidade de o escritor valer-se da adaptação. Esta consiste em o autor-adulto acomodar o texto literário às

particularidades infantis, cuidando para não vigorar a primazia do universo adulto sobre as perspectivas da criança. Tal recurso pode atenuar a assimetria existente entre os comunicadores — emissor e receptor — mas não elimina o caráter diretivo do texto destinado à infância: seja ele conformador, formador ou transformador.

Pondé (1985, p. 81) frisa que “a adequação ao leitor é um procedimento necessário para que haja comunicação e identificação”. A adaptação, contudo, conforme salienta Zilbermam (1987), não deve incorrer em ingenuidade ou soberba, o que comprometeria o valor estético da produção, impedindo-na de atingir a plena realização artística, e, por consequência, acabaria legitimando sua depreciação.

A depreciação da literatura infantil decorre, acima de tudo, da ausência de consistência artística. A qualidade estética da produção orientada ao público infantil é uma condição intrínseca à autoafirmação do gênero, assim como necessária ao enfraquecimento de sua inclinação pedagógica, que visa a adequar o sujeito aos comportamentos legitimados socialmente. Nesta perspectiva, “o valor literário tão somente emergirá da renúncia ao normativo, o que implica abandono do ponto de vista adulto, ampliação do horizonte temático de representação e incorporação de uma linguagem renovadora” (ZILBERMAN, 2003, p. 69).

Seguindo nessa trilha, Palo e Oliveira (1986, p. 11) destacam que, “desvencilhando-se dos desígnios utilitários de mero instrumental” e apostando na invenção e na liberdade criativa, os textos infantis elevam a sua qualidade literária e assumem um compromisso com a inteligência e a sensibilidade da criança, fazendo, por meio de uma linguagem imagética, pulsar o imaginário:

E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de *literatura infantil* investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada (grifo das autoras).

Meireles (1984, p. 32, grifo da autora) afirma que “a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. *É uma nutrição*”. A qualidade de um livro infantil deveria passar por critérios que considerassem o seu potencial de formação humana e “uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição”.

Avançando nessa concepção, Bettelheim (1997, p. 11), no livro **A terra das fadas**: análise dos personagens femininos, defende que “a história só alcança um

sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma”. Não há, portanto, de se fazer simplificações ou detalhamentos das narrativas, é preciso deixar a imaginação do leitor fluir para que encontre um sentido particular para a história.

No intercâmbio entre texto e leitor pode-se acrescer o fato de o aparecimento da literatura infantil estar também associado à premência da sociedade burguesa de instaurar e propagar a prática de leitura, que se converteu em sinônimo de intelectualidade e civilidade. Útil à formação dos pequenos e conquistando-os como consumidores, a narrativa destinada à infância difunde o hábito de ler. Na mesma proporção, todavia, cabe a ela atender às expectativas do leitor mirim, que são, fundamentalmente, as de posicionamento frente o real.

Zilberman (2003, p. 56) destaca que a leitura congrega a duplicidade característica da literatura infantil, sendo, por um lado, “propiciadora de conhecimento, compreensão da realidade empírica e até mesmo meio de experimentação desta última” e, por outro, constitui-se um recurso que reforça os valores burgueses pautados no individualismo e no isolamento. “A leitura enquanto tarefa de deciframento implica uma interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele” (ZILBERMAN, 1987, p. 80, 86). O bom texto literário esclarece o leitor sobre sua própria condição no espaço social, “ajudando-o a decodificar o mundo que lhe é adjacente e o cerca”.

A literatura (re)cria o mundo por meio das palavras, logo, deve impulsionar o leitor a uma postura crítica perante a realidade que o envolve, enriquecer suas vivências, ampliar seu campo imaginativo e fortalecer sua autonomia. A esse respeito Zilberman, (1987, p. 82) enfatiza que:

[...] mesmo permissível, a narração é constituída segundo cânones que se auto-impõem, oferecendo alternativas para o destinatário, de modo a desafiar a segurança com que este vive a realidade e fazê-lo refletir criticamente tanto sobre o mundo do texto, como sobre o seu próprio mundo.

A comunicação entre texto e leitor somente logrará êxito se a obra produzir modificações nas atitudes do receptor, se lhe permitir a correção de suas projeções, o que significa refutar conhecimentos prévios em favor de novas experiências. Só assim será anulada a “assimetria congênita”, de que fala Zilberman (1987).

O grande desafio da literatura infantil é mobilizar, a partir de um jogo ficcional, o imaginário do leitor-criança. As criações literárias enunciadas com vazios exigem do leitor o seu preenchimento, que se realiza mediante projeções. Interpretando o texto e o mundo nele encoberto, o leitor preenche esses vazios por meio da imaginação. São os vazios que mobilizam as projeções descerrando as portas do universo ficcional e do real ao leitor. É, no entanto, da habilidade do narrador que floresce a criação aberta a uma atividade de leitura deflagrada de interpretações diversas. O caráter renovador do texto associa-se diretamente à atuação do narrador. “Quanto mais este centraliza a interpretação, tanto menos possibilita uma participação no universo ficcional” (ZILBERMAN, 1987, p. 82). As mais expressivas obras de arte literária são permeadas por pontos de indeterminação, que propiciam ao leitor uma produção cooperativa de significados. Ele interage com o texto na busca do não dito.

Esta análise é avigorada por José Eduardo Gallo (2000, p. 61), quando, sobre a leitura, afirma que:

[...] sua estrutura, marcada pelos vazios e pelas situações não muito estruturadas e não fechadas, reclama a intervenção do leitor, que o faz preenchendo essas lacunas e dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, esse preencher de lacunas é feito de maneira individualizada, de acordo com as vivências e a imaginação do leitor, e, conseqüentemente, é determinado pela forma como percebemos e nos vinculamos à realidade.

O ato de ler, compondo-se de imagens simbólicas dos fatos que se pretende descortinar, relaciona-se de forma privilegiada com o mundo extratextual, visto que abarcando o domínio da linguagem, coloca a interpretação dos significados que o texto suscita como propósito maior. Em virtude dessas características, a leitura auxilia o leitor infantil no exercício da (re)construção da realidade que se relaciona.

### 3.3 CRIANÇA: LEITOR E PERSONAGEM

A presença de personagens infantis na produção literária endereçada à infância dá-se na segunda metade do século XIX, quando surgem os primeiros heróis-crianças: Alice, Peter Pan, Pinóquio e Dorothy são alguns deles. Com a centralização das histórias na criança, mudanças ocorreram: “a ação tornou-se

contemporânea, isto é, datada, e seu desdobramento apresenta o confronto entre o mundo do herói e o dos adultos”, esclarece Zilberman (1987, p. 87).

Por intermédio do personagem infantil, os livros passaram a tematizar a infância sob dois aspectos: de um lado, determinando o lugar que a fantasia desempenha na vida criança, e, de outro, reproduzindo o seu relacionamento com os adultos. O leitor-criança, dessa maneira, passou a se ver representado no universo ficcional, estabelecendo um vínculo mais fidedigno com a obra. O que não quer dizer que os pequenos leitores compulsoriamente alcançaram o protagonismo da cena, “é preciso que se examine em que medida são os interesses das personagens que saem valorizados no transcorrer dos eventos narrados” (ZILBERMAN, 1987, p. 87). Compete investigar se os textos dialogam com o seu destinatário, se lhe diz algo que contribua para ampliar a sua percepção de mundo e de si mesmo, ou se há a predominância da perspectiva do adulto-narrador.

Convém sublinhar que, se a natureza da literatura infantil foi definida partindo de suas relações com a escola, a veiculação de regras pertence, inevitavelmente, à natureza do gênero. Não se pode, portanto, negligenciar que, em maior ou menor grau, irão caminhar juntos, na narrativa, aspectos de caráter formador, ou seja, de transmissão de valores, e aspectos estéticos — que se tornam evidentes pelo emprego de recursos literários por parte do escritor.

Se concedido um espaço para a atuação o leitor, o texto literário, pela ativação do imaginário, será capaz de promover a identificação da criança com os heróis mirins que simbolizam suas dificuldades pessoais e conflitos interiores, além de oferecer meios de reflexão acerca de sua condição, o que implica uma integração do leitor no mundo das personagens. É de se ressaltar que o herói define-se não só por suas ações, mas pelas respostas ou reações provocadas no leitor. Participando do âmbito ficcional, a identificação do leitor com um dos personagens, significa assumir uma postura tal como fazem os pequenos da narrativa. “Graças ao fenômeno da identificação, a criança vive pessoalmente situações e experiências a partir de vidas diferentes da sua, enriquecendo sua experiência”, afirma Pondé (1985, p. 29).

Da atividade criativa resulta a identificação da criança-leitor com a criança imaginária que emerge do texto. Por meio da fantasia, à qual o livro proporciona acesso, a infância poderá visualizar de forma simbolizada sua circunstância, traduzir o seu mundo íntimo e reelaborar suas vivências.

Para a criança, o processo de identificação, que se traduz na interação de subjetividades (emissor e receptor) e que projeta o leitor para dentro do livro, é ainda mais intenso. “Diante de cada história, o leitor veste a pele do herói e vive sua vida, arrebatado de sensação em sensação à surpresa do desenlace”, enfatiza Meireles (1984, p. 129). Os papéis desempenhados pelos personagens são vividos pela imaginação infantil com a força de uma experiência real. Por esta via, texto e leitor se fundem — o que potencializa a possibilidade de fixar sobre a consciência do leitor de pouca idade, os modelos de comportamentos e os conflitos experimentados no universo da ficção. Assim, a leitura para a infância é um modo de representação do real, ajuda-a a reinventar a realidade a partir do jogo ficcional.

Por outro lado, se o texto pretende ser emancipador, a punição do protagonista assumiria uma posição autoritária e limitadora, convertendo a história em um exato reforço moralista e pedagógico, de forma que o desfecho satisfatório só ocorre quando são oferecidas normas de comportamento, a que o personagem deve sujeitar-se. “Nessa medida, realçando a égide familiar e condenando o herói buscador, o texto assume um papel normativo indicando ao leitor comportamentos preferenciais e reprovando as posturas interrogadoras”, observa Zilberman (1987, p. 110-111).

A autora ainda ressalta que:

Se o resultado ficcional pode apresentar caminhos comprometidos com o leitor, na medida em que lhe propiciam o reconhecimento e solução para seus dilemas internos, o contrário também pode avultar. Neste caso, a personagem é a primeira prejudicada: seus desejos são contrariados, afirma-se a autoridade paterna ou adulta por meio da valorização da norma e presencia-se a ausência de um crescimento íntimo por meio da aventura no mundo (ZILBERMAN, 1987, p. 110).

Na relação entre leitor e personagem infantis, a identificação habita, entretanto, um terreno movediço:

Se a afirmação pessoal tem como conseqüência a manifestação da individualidade, a expectativa de uma identificação enfraqueceria este objetivo, convertendo a heroína num modelo. Por isso, cabe ao leitor conservar um espaço só seu dentro do texto [...]. Assim, o narrador manipula os eventos, a fim de que seja o leitor quem, compartilhando como espectador [...], alcance uma interpretação dos acontecimentos unicamente sua, sem comentários explicadores. (ZILBERMAN, 1987, p. 126-127).

Nesses termos, conforme são expostos modelos de leitura e interpretação dos fatos limita-se a participação do leitor no texto, transformando-o em um mero receptor de ensinamentos.

Cabe salientar, todavia, que a conquista de um lugar ativo no texto não se vincula apenas à abertura para o processo de desvendamento, compete ao leitor, a partir da ativação de seu universo imaginário, admitir ou não a crítica empreendida na tessitura da narrativa, aceitar ou refutar os modelos oriundos da esfera adulta.

Dessa forma, reconhecer o leitor como parte do processo literário, implica aceitá-lo, acima de tudo, como um sujeito ativo que se posiciona frente ao texto e ao mundo que apresenta, conforme os percebam vinculados ou não à sua realidade. O não atendimento a esta prerrogativa poderá afastar a criança do livro.

#### 4 O MARAVILHOSO E O CONTO DE FADAS: AVENTURA DO IMAGINÁRIO

Quem pudesse crescer sem perder a memória da infância, sem esquecer a sensibilidade que teve, a claridade que cintilava dentro da sua ignorância, e os seus embarques por essas auroras de aventuras que se abriam nas páginas dos livros!  
Cecília Meireles

A literatura contribui para o desenvolvimento do pensamento criativo, para a organização do raciocínio e para a liberação da fantasia, bem como permite identificar e coordenar emoções e sentimentos. Tristeza, medo, ódio, violência, luto, sexualidade, racismo, preconceitos: o texto ficcional infantil trabalha esses componentes do mundo real de forma simbólica amortecendo o embate entre a realidade — com suas vicissitudes — e o universo interior da criança.

Os pequenos necessitam de uma vida rica em fantasia e as histórias têm muito a lhes oferecer emocional e intelectualmente. Nutrem a imaginação e enriquecem suas experiências, possibilitando a conquista de um estado mais levado de compreensão e de maturidade mental, afetiva, moral e social.

Nesse cenário, o maravilhoso configura-se como um dos elementos essenciais da literatura destinada às crianças, que, utilizando-se de uma linguagem simbólica para expressar o real, auxilia a ordenação das várias facetas da experiência interna e externa, levando seu receptor a refletir criticamente sobre si e a realidade ao seu redor. Assim, por meio do prazer ou das emoções que as histórias oferecem, o simbolismo nelas implícito contribui na (re)elaboração do mundo empírico e na resolução dos conflitos próprios da infância.

O termo “conto de fadas”, empregado para denominar um tipo de narrativa onde há a interferência do elemento maravilhoso, começou a ser utilizado no fim do século XVII, quando os primeiros escritores publicaram suas coletâneas de contos populares recolhidos na tradição oral. Vistos em sua essência, os contos de fadas são muito mais que ingênuas histórias para divertir, entreter ou embalar o sono das crianças. Eles se mostram como reflexo da complexa trama em que a vivência humana submerge. Por muitos séculos esses contos veem sendo contados e recontados, e, assumindo significados manifestos e encobertos, falam às mentes adultas e infantis, lidando, de forma literária, com os mais variados problemas humanos, “especialmente os inerentes à luta pela aquisição da maturidade”, ressalta Bettelheim (1980, p. 221), na obra **A psicanálise dos contos de fadas**.

Atuando no desenvolvimento da capacidade de fantasiar da criança, os contos de fadas distraem, aliviam as pressões, falam aos medos, aos conflitos e às ansiedades infantis e, ainda, encorajam os pequenos a encontrar saídas para seus dilemas e problemas psicológicos do crescimento. Nessa medida, Bettelheim (1980, p. 197) afirma que “o conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual”.

Os contos de fadas embora comumente sejam interpretados segundo a realidade histórica e social de sua gênese e transmissão, é inegável que também estão cercados de simbolismo. Sobre o sentido simbólico dos contos de fadas, Merege (2010, p. 72) acentua que:

Embora os arquétipos sejam universais, os símbolos têm significados diferentes de acordo com a cultura e mesmo de acordo com o momento em que se apresentam. Assim, as interpretações devem levar em conta o maior número possível de variáveis, embora, ao mesmo tempo, se procure descobrir o denominador comum às várias representações do mesmo tema ou imagem.

Nesta acepção, os significados imputados aos símbolos são circunstanciais, surgindo, naturalmente, conforme o contexto de criação e divulgação dos contos.

Segundo o teórico búlgaro Tzvetan Todorov (1979), o conto de fadas é uma das variedades do maravilhoso. Este, diferentemente do fantástico, não é a hesitação e uma atitude para com os fatos narrados que o caracteriza, mas a existência exclusiva de acontecimentos extraordinários. No maravilhoso “os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens nem no leitor implícito” (TODOROV, 2010, p. 59-60). Desse modo, o maravilhoso não implica surpresa e nele nada é impossível: animais falam, menino voa, princesa dorme por cem anos, bonecos viram gente, abóbora converte-se em carruagem, entre muitos outros fenômenos, sem causar perplexidade. “Na narrativa maravilhosa, a causalidade fica ausente porque tudo pode acontecer, sem necessidade de justificar-se”, salienta Pondé (1985, p. 162).

Coelho (1987), no livro **O conto de fadas**, delinea as origens das expressões literárias modernas, nascidas entre os povos da Antiguidade, bem como estabelece a diferença da natureza das formas de narrativa maravilhosa: conto de fadas e conto maravilhoso, duas denominações geralmente utilizadas sem distinções. Tais contos,

no entanto, surgem de fontes díspares e expressam problemáticas humanas bastante diferentes, tendo em comum apenas a forma, pois ambos pertencem ao universo do maravilhoso. Pode-se, assim, depreender que todo conto de fadas é necessariamente um conto maravilhoso, mas este nem sempre será um conto de fadas.

De acordo com a autora, os contos de fadas, com ou sem fadas, desenvolvem-se envoltos pela magia feérica (princesas, fadas, bruxas, gênios, etc.) e têm as questões existenciais como eixo gerador, isto é, a realização interior do herói ou da heroína. São de origem celta e despontaram como poemas, que mais tarde foram incorporados no ciclo novelesco arturiano. Os contos maravilhosos, por sua vez, desenvolvem-se no mundo da magia (animais que falam, objetos mágicos, duendes, etc.) e têm como cerne uma problemática social, ou seja, referem-se a uma realização do “eu” no âmbito exterior.

Conforme antes visto na seção 2.1 deste trabalho, esses contos nasceram das narrativas orientais, e, após atravessar milênios, finalmente na virada do século XVII para o XVIII “grande parte dessa antiga literatura maravilhosa destinada aos adultos é incorporada pela tradição oral popular e transforma-se em literatura para crianças” (COELHO, 1987, p. 15).

Apresentados os conceitos relacionados às histórias maravilhosas, retoma-se a discussão acerca da contribuição dos contos de fadas trazendo à cena o livro **A terra das fadas: análise dos personagens femininos**, de Bettelheim (1997), o qual defende que muito se perde com as reduções e as pormenorizações, bem como com as moralidades afirmadas diretamente nas narrativas. As interpretações racionalistas e as sínteses empobrecedoras pouco deixam à imaginação das crianças, que não é acionada para dar significação própria à história. “O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém detalha os significados. [...] Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento” (BETTELHEIM, 1997, p. 10). Ainda de acordo com o autor:

À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos bem conhecidos, e isso lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma história agora revela tantas coisas novas para ela. Isso só pode ocorrer se a criança não ouviu uma narrativa didática do assunto (BETTELHEIM, 1997, p. 10-11).

Desse modo, como o próprio título do volume sugere, Bettelheim mergulha no mundo das fadas com vistas a evidenciar o conto de fadas como um meio singular de os pequenos aprenderem a lidar com as questões ligadas ao seu desenvolvimento, e a fim de revelar a capacidade de tais narrativas em trabalhar de forma imaginativa com os problemas vivenciais das crianças, assim como de dar sentido às suas experiências. “Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade” (BETTELHEIM, 1980, p. 20), oferecendo uma diversidade de contribuições e significados em tantos níveis diferentes, e enriquecendo a existência infantil de tantos modos.

Ressalta-se, todavia, que o prazer experimentado e o encantamento sentido pela criança quando em contato com um conto de fadas associa-se antes a suas qualidades literárias que ao seu significado social ou psicológico, pois a exemplo de toda grande obra de arte:

[...] o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (BETTELHEIM, 1980, p. 20-21).

O autor ainda acrescenta que “os contos de fadas, como toda as verdadeiras obras de arte, possuem uma riqueza e profundidade variadas que transcendem de longe o que mesmo o mais cuidadoso exame discursivo pode extrair deles” (BETTELHEIM, 1980, p. 27). À vista disso, enfatiza-se que “nunca se deve “explicar” os significados dos contos para as crianças” (BETTELHEIM, 1980, p. 190, grifo do autor), pois as associações e interpretações que evocam no ouvinte ou no leitor, dependem de suas referências (horizonte de expectativas) e de suas preocupações pessoais em dado momento de sua existência.

A importância de uma história para a criança, em circunstância específica, “depende inteiramente de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a pressionam no momento” (BETTELHEIM, 1980, p. 23). Por isso, os significados pessoais que das histórias derivam podem ser bem diferentes. Só a criança tem condições de revelar o que um conto evoca em sua mente e ir

além da superfície a seu próprio modo, extraindo significados pessoais variados e mais profundos.

Endossando esta exposição, o britânico Peter Hunt (2010, p. 138), em **Crítica, teoria e literatura infantil**, destaca que “os textos em si não ensinam nada. Eles contêm significados potenciais estruturados em complexos sistemas de códigos linguísticos e semânticos. O acesso a esses significados depende de nossa capacidade de decodificação”. A criança, um ser em formação, lerá um mesmo texto em ocasiões distintas, de modo diverso, e produzirá, por conseguinte, diferentes sentidos à medida que seu conhecimento for modificando-se.

Pondé (1985, p. 77-78), em consonância com a teorização de Bettelheim e de Hunt, declara que:

A literatura é a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor incorporado como vivência. Esse mundo se torna possível graças ao trabalho que o autor faz com a linguagem. Literatura, pois, não transmite nada: cria tão somente no espaço da linguagem. [...] É, portanto, uma linguagem instauradora de realidades e exploradora dos sentidos que possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura.

Gallo (2000, p. 85), em **A criatividade com a literatura infanto-juvenil**, igualmente sublinha que o mérito dos contos de fadas “é indireto, pois age subterraneamente, a longo prazo, no quadro da formação global”.

O próprio Monteiro Lobato (2010, p. 370), em carta endereçada ao seu amigo de infância Godofredo Rangel, afirma que a moralidade das histórias “nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos na compreensão”.

Coelho (1982) analisando a validade da literatura de Lobato nos dias atuais, em que os leitores mirins vivem necessidades bastante diversas daqueles padrões ideais presentes nas primeiras décadas dos anos 1900, lembra que muitos anos transcorreram e que no plano dos valores muita coisa mudou. Avigorando, no entanto, o pensamento de Bettelheim, a autora ressalta que “Lobato escreveu literatura, e que, por natureza, a verdadeira literatura deixa a sua mensagem no inconsciente e um dia eclode” (COELHO, 1982, p. 373). Assim, que se aproveite dos textos lobatianos o fomento à criatividade, ao despertar da curiosidade intelectual, à imaginação criadora, à fantasia, à participação — valores válidos em toda e qualquer época.

A literatura de hoje — e de todos os tempos — deve animar as capacidades de reflexão e de crítica de seu público a fim de que ele encontre uma significação para sua vida, pois, como afirma Arroyo (2011), a verdadeira comunicação literária leva o leitor a desenvolver o seu mundo íntimo por meio do exercício imaginativo.

#### 4.1 A FADA QUE TINHA IDEIAS: UMA NOVA COMPOSIÇÃO PARA O CONTO INFANTIL BRASILEIRO

Respondendo às crescentes exigências do mercado consumidor em expansão, reflexo da industrialização e da urbanização incentivadas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, as décadas entre 1940 e 1960 caracterizaram-se pela profissionalização e pela especialização de escritores e editoras em literatura para a infância, que resultou em uma produção de livros em série, principalmente em relação à narrativa, pois a poesia não teve muitos seguidores. Esse cenário moldou-se em razão de avanços no ramo editorial e da necessária regularidade de lançamento de novos títulos (independente da qualidade que apresentassem!) para a manutenção de leitores fiéis.

Cumprido frisar que a quantidade decididamente não significou qualidade. Nessa medida, o marcante volume de histórias inéditas, mas baseadas em repetições de temas e personagens — o que favorece a profissionalização — “levou ao menor reconhecimento artístico e à maior marginalização da literatura infantil, se comparada aos demais gêneros existentes”, explicam Lajolo e Zilberman (1999, p. 87). Ficou patente, à vista disso, um descompasso estético entre a literatura para crianças e a literatura para o público em geral.

O campo literário infantil, assim popularizado, deparou-se com duas tendências. De um lado, a elitização da cultura erudita que transitava entre os grupos economicamente privilegiados — fato que deixou a literatura para crianças em uma situação desfavorável, uma vez que, enquanto segmento literário de valor reduzido, passou a atrair apenas escritores sem maior envergadura, mas eficientes para cativar a fidelidade de um público leitor. De outro lado, a concorrência com a cultura de massas que, dispondo de sofisticados e eficazes canais de veiculação, conquistou vigorosamente a preferência dos cidadãos.

Com o advento da ditadura militar que começou com o golpe de 1964, a cultura é afetada pela repressão, da qual a literatura não escapou.

Em meados dos anos 1960 e começo de 1970, o baixo índice de leitura fez-se alarmante. Em decorrência de tal constatação, o Estado mobilizou significativos investimentos para a produção de textos dirigidos à população escolar. De acordo com os estudos de Lajolo e Zilberman (1999), inovações na veiculação da literatura infantil, que passou a ser comercializada em bancas e diretamente em instituições escolares, bem como o alargamento do número e da frequência dos novos títulos, e a inclusão de fichas, questionários e roteiros em livros escolares, fizeram parte das iniciativas voltadas para a promoção do hábito de ler. Essa conjuntura ainda traduziu-se na abertura de livrarias organizadas em função da população infantil.

A reforma educacional de 1971, que ampliou a permanência da criança na escola, estendendo de seis para oito anos o ensino obrigatório, foi um dos principais motores desse fenômeno que ditou nova direção para o mundo literário. Com vistas a fortalecer o mercado editorial e a valorizar a identidade cultural do país, a Lei 5.692/1971 recomendava a leitura de autores brasileiros e contemporâneos em sala de aula, desobrigando os docentes de aterem-se exclusivamente ao livro de didático. Essa legislação, no entanto, não foi uma política isolada, tendo sido precedida pela Lei 4.024/1961, que havia estabelecido quatro anos de escolaridade obrigatória, e pelo Acordo Punta del Este e Santiago, de 1962, no qual foi firmado o compromisso de estender para seis anos o tempo do ensino obrigatório até 1970. Dessa maneira, fica manifesto que a circulação dos textos remetidos à infância conserva-se dependente do percurso escolar.

O contexto social, político e econômico demonstrou-se, então, favorável à produção e circulação de obras para crianças, que foram publicadas dentro de uma consolidada infraestrutura editorial moderna. O mercado promissor do livro para crianças tornou-se atrativo para um vultoso número de escritores, inclusive os consagrados, que vieram a realçar o gênero com o seu know-how, como é o caso de Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Chico Buarque e Clarice Lispector. Em virtude dessas mudanças, os autores e as obras ganharam prestígio, arrebatando espaços progressivamente mais amplos.

Não se pode deixar de mencionar que no início da década de 1970 a literatura infantil encontrava-se inexpressiva em função da falta de originalidade, do conservadorismo e do predomínio da perspectiva moralista e pedagógica nos textos. Após Monteiro Lobato aquele terreno literário esteve, até os anos 1960, predominantemente motivado ou vinculado a necessidades e pontos de vista

educacionais. Com isso, o estreito didatismo acarretou a diluição dos valores estéticos.

O quadro alterou-se quando alguns autores optaram por desbravar outras veredas, adotando novas formas de narrar, elegendo novos temas, e, sobretudo, abandonando a tradição didática e propondo uma literatura de contestação frente a um sistema político autoritário e coercitivo. Sobre tais aspectos, Pondé (1985, p. 84) afirma que:

[...] os textos para a infância dos anos 70 carregavam uma proposta estética e ideológica: quanto às idéias, pretendem resgatar o real em sua variedade de maneira crítica e criativa sem mentir para a criança [...]. Quanto ao nível da linguagem, o texto deve utilizar um discurso coloquial e ágil que atraia o receptor sem apresentar grandes dificuldades de comunicação.

A engajada literatura infantil de então resgatou o real com criticidade e inventividade, valendo-se de uma linguagem simples e direta para criar uma teia de relações entre conteúdo e forma.

Em tempos de repressão era difícil falar da realidade, mas por isso mesmo, mais do que em outro momento, era preciso fazê-lo. Para driblar a censura naquele período de maior autoritarismo no panorama político e social brasileiro, e realizar uma literatura de denúncia, o escritor jogava com as metáforas e com as ambiguidades. Justamente por relacionarem intimamente com o campo do simbólico, souberam, fundindo o real e a fantasia, arquitetar e desenvolver, com certa liberdade, um espaço próprio para veicular suas propostas.

Assim, no decorrer dos anos 1970 assistiu-se “a um “boom” em termos de diversidade de tendências (temática e estilística) e novas estratégias de mercado” (PONDÉ, 1985, p. 66, grifo da autora). A produção de livros infantis e as editoras especializadas nessas publicações cresceram vertiginosamente.

Reatando pontas com a literatura lobatiana, a criação literária infantil manifesta uma tendência contestadora que, comprometida com a representação realista do contexto social, guia-se pelos impasses e crises do Brasil urbano da época delineando uma ficção infantil renovadora, que traz marcas de um texto que se quer libertador.

Monteiro Lobato contribuiu para forjar uma geração de ficcionistas e obras que tiveram uma expansão intensa na década de 1970, quando, por motivação de movimentos educacionais, mas sem render-se às amarras modelares da escola,

novos escritores surgiram e a produção de obras dirigidas às crianças aumentou, bem como o público leitor.

Nesse efervescente contexto, eis que, trilhando os caminhos abertos por Lobato, surge Fernanda Lopes de Almeida. A escritora carioca, que vive atualmente na cidade de São Paulo, experiente psicóloga infantil e autora de diversos livros para crianças, nasceu em uma família de intelectuais. Seu pai, o escritor Albano Lopes de Almeida, era filho do poeta, dramaturgo e jornalista português Francisco Filinto de Almeida (1857–1945) e da escritora Júlia Valentim da Silveira Lopes de Almeida (1862–1934), a primeira mulher no Brasil a fazer da literatura uma profissão.

Autora de clássicos como **Soprinho: o segredo do bosque encantado** (1970), obra vencedora do Prêmio Jabuti de melhor livro infantil em 1971, Fernanda Lopes de Almeida faz parte do grupo de escritores que renovou a literatura infantil brasileira na década de 1970. Iniciou sua carreira literária nos anos 1950, com o conto “Luciana ciclótica”, publicado em **O conto feminino**, volume organizado por Raimundo Magalhães Júnior, em 1959. No âmbito infantil, além do citado livro inaugural, compõem a sua produção literária os títulos: **A fada que tinha ideias, Seu tatá, o distraído, Seu Tatá vai ao circo, A margarida friorenta, A curiosidade premiada, A princesa dos cabelos azuis e o horroroso homem dos pântanos, Luciana na janela, Luciana de bolsinha nova, Luciana na pracinha, Luciana na casa da vovó, As mentiras de Paulinho, Gato que pulava em sapato, O equilibrista, Pinote fracote e Janjão, o fortão, Deixa que eu faça!, Três contos de muito ouro, O rei maluco e a rainha mais ainda, Contos de Perrault, A aranha, a dor de cabeça e outros males que assolam o mundo e A lei do mais forte e outros males que assolam o mundo**. Considerando que se trata de uma ficcionista que mantém uma carreira produtiva nos dias atuais, possivelmente os leitores ainda serão brindados com diversas outras belas e instigantes histórias.

Com **A fada que tinha ideias** a escritora inovou e assegurou lugar no itinerário histórico da literatura infantil brasileira ao apresentar para as crianças a história da fadinha criativa e questionadora, Clara Luz. A obra teve sua primeira edição em 1971, logrando vários reconhecimentos no meio literário. A inovação se deu, sobretudo, pela nova dimensão conferida ao elemento mágico no conto de fadas, constituindo-o como elemento de interpretação da realidade em oposição à tese de que o maravilhoso no texto infantil age de modo a afastar o leitor mirim do

real. Se nos clássicos contos de fadas o protagonista é comumente apresentado em situação similar ao leitor infantil — isto é, de impotência — e se somente pela intervenção da magia consegue o herói obter sua emancipação, contrariando essa padronização, Fernanda Lopes de Almeida constrói uma personagem central forte, independente e destemida, cujos maiores feitos não são fruto de mágicas — que por sinal colocavam-lhe sempre em apuros — mas de seu poder de argumentação e de sua sagacidade.

**A fada que tinha ideias**, alinhada com o “boom latino-americano”<sup>25</sup>, foi considerada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), como uma das cinco melhores obras infantis brasileiras publicadas entre 1967 e 1971, e incluída na Bibliografia Seletiva de Literatura Infantil da UNESCO, no Ano Internacional do Livro (1972). Além disso, foi selecionada, em 1976, para o acervo permanente da Biblioteca Internacional para a Juventude, de Munique, e recebeu, em adaptação para o teatro, o prêmio MEC/Troféu Mambembe, no ano de 1982.

O livro narra a história de Clara Luz, uma fada de dez anos de idade que, com sua mãe, vivia no céu, mais precisamente, “numa rua toda feita de estrelas, chamada Via Láctea”<sup>26</sup> e, como o próprio título sugere, era cheia das ideias.

Vermelhinha, a estrela cadente, e a Gota de Chuva, eram suas grandes amigas. Clara Luz poderia ser apenas mais uma fada, mas ela não era uma fada comum: tinha muitas ideias e opiniões. Recusava-se a fazer mágicas pelo tradicional Livro das Fadas, pois não lhe interessava fabricar tapetes mágicos nem desencantar princesas. Original e sem preguiça de pensar, queria ter ideias e mágicas próprias.

A Fada-Mãe admirava ao mesmo tempo que temia os inúmeros atrevimentos da filha, sobretudo por rezear a punição da Rainha das Fadas. Por muitas vezes, teve que reverter as mágicas da traquina fada-menina. Como exemplos, a vez em que Clara Luz transformou o bule de café em um passarinho com três asas, e o dia em que a fadinha não seguiu os passos da receita de bolinhos de luz e a massa cresceu tanto que quase escorreu até à Terra.

---

<sup>25</sup> Movimento literário que surgiu nos anos 1960, quando escritores como o argentino Julio Cortázar, o mexicano Carlos Fuentes, o peruano Mario Vargas Llosa, e o colombiano Gabriel García Márquez, desafiaram as convenções estabelecidas na literatura latino-americana com trabalhos experimentais e fortemente politizados, que, pelo seu alto valor literário, ganharam projeção internacional.

<sup>26</sup> ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. 28. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 7. As subsequentes citações desta obra serão feitas por esta edição, indicando-se o título abreviado A FADA, em maiúsculas, seguido do número da página.

Para a protagonista o interessante era inovar, ou seja, realizar mágicas novas. A ousada fada também fazia chover colorido, brincava de modelar bichos com nuvens, inventava festas com teatro e muita música, e, até mesmo, convenceu sua professora de Horizontologia a conhecer de perto os horizontes novos que desejava desvelar.

Tantas fez Clara Luz que todas as fadas do céu foram convocadas, pela Rainha das Fadas, a comparecerem ao palácio para explicarem, entre outras coisas, a invasão dos animais à sua nobre moradia e o conteúdo da carta remetida pela Bruxa Feiosa, que se queixava sobre o colorido da chuva que caíra na Terra.

As fadas tinham tanto temor ao que a Rainha poderia fazer quando descobrisse a verdade, que quase todas acabaram desmaiando. Clara Luz, identificada pelo olhar corajoso e desafiante, foi convidada a esclarecer os fatos ocorridos, isto é, as suas próprias travessuras. Diante de um público estarecido, expôs com clareza suas iluminadas opiniões à Majestade, que orgulhosa pela inteligência da fadinha, nomeou-a Conselheira-Chefe do palácio das fadas. Ao assumir o cargo, “o primeiro conselho que deu foi mandar acabar com o Livro das Fadas e abrir os horizontes” (A FADA, p. 60).

O fim da narrativa assemelha-se, como bem observa Zilberman (2005), a cenas de **Alice no país das maravilhas**, em que a protagonista defronta-se com a Rainha de Copas, prepotente e temida como a Rainha das Fadas. A menina inglesa, antecessora de Clara Luz, igualmente, não se deixou aturdir, e terminou por alterar as regras instituídas naquele reino. O confronto, nos dois casos, torna evidente a oposição entre o velho e o novo, a coerção e a liberdade, o medo e a coragem, o canônico e o inovador.

Como se pode verificar, a figura central de **A fada que tinha ideias** é símbolo do antiautoritarismo: seja por não se render às impositivas receitas de mágica do Livro das Fadas, seja por nunca se afligir com o despotismo da Rainha das Fadas, monarca sempre severa com suas súditas. A autêntica Clara Luz insurge contra as lições petrificadas dos Livros das Fadas e busca o inexplorado. O engessamento dos ensinamentos estruturados em fórmulas mágicas estereotipadas desagrade à pequena fada, carente de mudanças. Com sua vara de condão e ávida por descobertas, Clara Luz quer lançar-se no risco da novidade. Aos posicionamentos conservadores das fadas-mães e da Rainha, opõe-se a visão inovadora e repleta de originalidade da fada-menina. Assim sendo, o adulto autoritário e o questionamento

à tradição são objetos de discussão da história. Clara Luz, por sua vez, contraria todos os modelos cristalizados das mágicas tradicionais e realiza suas ideias de criação. Brinca e inventa livremente.

Sem preocupar-se com a dominadora Rainha, a fadinha, segundo a crítica literária Laura Sandroni (2007, p. 62), “exerce a sua liberdade de pensar e de criar, fundamental para o desenvolvimento do ser humano”, manifesta curiosidade pelo novo, arrisca-se com o desconhecido, rompendo com as envelhecidas ideias contidas no “embolorado” Livro das Fadas, ou seja, com a racionalidade do adulto.

Estas considerações apresentam-se como uma oportunidade de problematizar a relação entre o real, o fictício e o imaginário em **A fada que tinha ideias**, e, problematizando-a, algumas perguntas são suscitadas: Como a narrativa de Fernanda Lopes de Almeida leva à reflexão, de modo a concorrer para a apropriação da realidade pelo leitor? De que recurso(s) a autora se utiliza para estabelecer a mediação com o leitor nessa obra? Como se configura o elemento mágico no conto focalizado?

À vista de todos os comentários anteriormente arrolados acerca da personagem Clara Luz, torna-se válido reportar-se ao tema da liberdade de expressão nos anos 1970, período em que o Brasil vivia uma das mais duras experiências de repressão exercida pelo governo ditatorial. Nesse sentido, o livro **A fada que tinha ideias** pode ser entendido como uma alegoria sobre a relutância à brutal censura do regime militar que, cerceando as liberdades, despertava a busca por um novo existir. Coadunando com essa proposição, a professora e escritora Maria de Lourdes Abreu de Oliveira (2012, p. 8, 9) afirma que “no contexto histórico brasileiro, houve situações em que o escritor precisou criar vias indiretas para veicular posicionamentos contrários a sistemas vigentes”. Nessa medida, diversos escritores “sutilmente, traficaram seus pontos de vista, burlando a censura e interesses de vária ordem”.

Sob tal perspectiva, a obra publicada no período da ditadura militar seria uma manifestação da crença de Fernanda Lopes de Almeida em ideais libertários, fundamentais para a existência de qualquer nação (até mesmo aquelas situadas no céu!). A liberdade exercida por Clara Luz coincide com o ideal liberal da narrativa, que diz respeito ao inconformismo e à contestação dos tiranos e das regras que fundam a convivência familiar e social.

Zilberman (2005), na obra **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**, elucida a trajetória da expansão e da renovação da produção literária destinada ao público infantil, a contar do seu nascimento até a década de 1980, no âmbito da narrativa, da poesia, do teatro e da ilustração (considerada não como ornamento, mas na condição de elemento principal do texto). Nesse estudo, a autora observa que Clara Luz não se adapta aos valores dominantes, aos quais, de modo simpático, rebela-se “e conquista, de imediato, o leitor, que, como ela, é levado a contradizer a autoridade e a questionar a tradição” (ZILBERMAN, 2005, p. 57).

Fernanda Lopes de Almeida, a criadora da fadinha independente e autêntica, assinala a insubordinação da literatura infantil contra o sistema político então vigente e, num plano mais amplo, exprime um posicionamento diante do exercício do poder e do modo como era desempenhado. O texto valendo-se de uma linguagem metafórica coloca em evidência a necessidade de o povo expressar-se diante das forças dominantes. A produção literária infantil safou-se da repressão política talvez porque não sendo vista, não era evocada e, assim, “pôde se apresentar como uma dessas válvulas de escape, por onde os produtores culturais — escritores, ilustradores, artistas em geral — tiveram condições de manifestar suas ideias libertárias e conquistar leitores” (ZILBERMAN, 2005, p. 46).

Clara Luz parece ser uma síntese de metáforas que escondem um discurso que contraria a imagem exemplar da infância obediente e passiva frente aos ditames e convenções do mundo dos adultos. Criança, menina e protagonista: considerando que na década de 1970 surge uma retomada do movimento feminista no país, não estaria a pequena fada também fomentando uma reflexão sobre a opressão e o espaço relegado à mulher na sociedade patriarcal brasileira?

Partindo dessa apreensão e pressupondo que a aparente despreziosidade da literatura infantil propicia múltiplos olhares e diversas abordagens, o livro até poderia ser visto como feminista, pois, além de ser protagonizado por um ser do sexo feminino, o enredo desenvolve-se praticamente em torno de figuras femininas: Clara Luz, Fada-Mãe, Rainha das Fadas, Vermelhinha, Gota de Chuva, Professora de Horizontologia, Senhora Relâmpaga, Bruxa Feiosa, Fada Mensageira, fadas-mães e suas filhas, damas de honra e fadas conselheiras. O Relampagozinho, seus quatro irmãos e seu pai são a única manifestação do masculino, mas estes personagens têm uma atuação pouco expressiva na narrativa. Ao progenitor de Clara Luz, a Fada-Mãe faz apenas uma única e rápida menção quando, intrigada

com as ideias da garota, comenta: “Só se ela saiu ao pai, que era o mágico mais inventador da corte do Rei dos Mágicos” (A FADA, p. 21).

Vale notar o rompimento da formação familiar tradicional: pai, mãe e filho(s). Esta estrutura somente é verificada na família dos relâmpagos, os demais agrupamentos familiares são formados apenas por mães e filhas. Assim, o texto traduz, de certa maneira, a independência da mulher na sociedade, condição que, se ainda não se fazia real, era veemente invocada. Outro aspecto a ser realçado, tangencia o fato de, muito embora o horizonte masculino tenha se esvaecido na narrativa, a autoridade e o poder, comumente a ele associados, são figurados no papel da Rainha e das fadas-mães. Pode-se perceber também, que, com exceção de Clara Luz, todos os demais personagens possuem nomes genéricos e descritivos, arranjo que favorece à criança o melhor entendimento do enredo, bem como torna mais fácil o processo de identificação com a protagonista infantil e, por conseguinte, o preenchimento das lacunas de compreensão de seu pensamento, de forma que seja capaz de inventar o seu próprio existir.

Em vista das discussões precedentes, acredita-se que a arte, mesclando sabores e saberes, estabelece uma interlocução com o meio no qual foi produzida, estando, pois, impregnada de significações que se relacionam com a história do ser humano e da sociedade, fazendo-se necessário, portanto, explorar o diálogo entre a ficção e o contexto histórico para se alcançar a compreensão de um produto artístico. Corroborando com esta tese, Antonio Candido (2011, p. 13) defende que uma obra só pode ser entendida “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”, em que a dimensão social deixa de ser um elemento externo para ser um componente estruturador da produção literária.

Todas as reflexões aqui esboçadas acerca da dialocidade entre o texto ficcional e o contexto de sua elaboração, não querem dizer que **A fada que tinha ideias**, de Fernanda Lopes de Almeida, tenha ficado social e historicamente datada. Se assim fosse, a mesma não teria legitimidade nos dias atuais marcados por um regime democrático e pela ampla liberdade de expressão (ao menos em tese!). Passados, porém, mais de quarenta anos da primeira edição do livro, este não perdeu o seu vigor, podendo ser lido não apenas como um registro de uma época e de um lugar específico, mas também como uma obra literária que soube abordar aspectos sociais e políticos arraigados nas relações humanas, haja vista o

autoritarismo e a opressão serem observados nas mais variadas situações da vida cotidiana, sobretudo na relação adulto-criança.

Apresentando uma linguagem simples, sem ser simplista, o texto bem humorado de Fernanda Lopes de Almeida rompe com o compromisso pedagógico e doutrinário presente na gênese das produções destinadas à infância, e consolida a noção de que a criança é um ser criativo, de pensamento livre e sedento por descobertas.

Afasta-se do paradigma dos textos voltados para os leitores de pouca idade ao iniciar a narrativa sem marca de tempo — o conhecido “era uma vez” — que aponta para a atemporalidade dos contos de fadas. A história assim começa: “Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada sua mãe” (A FADA, p. 7).

Antecedendo o desenvolvimento das ações do enredo, o narrador, além de apresentar a protagonista e o espaço em que ela vive, torna visíveis a autoridade e o conservadorismo corporificados na figura da Rainha das Fadas, assim como sinaliza para as aventuras que estariam por vir nas próximas páginas:

A Fada-Mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada. Ela morria de medo do dia em que a Rainha das Fadas descobrisse que Clara Luz nunca saíra da Lição Um do Livro.  
A Rainha era uma velha fada muito rabugenta. Felizmente vivia num palácio, do outro lado do céu (A FADA, p. 7).

A relevância da inquietude e da independência das ideias como elemento de transformação social é, conjuntamente, assinalada na abertura da obra:

Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando alguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?  
— Não...  
— Pois repare só (A FADA, p. 7).

Na sequência, a narrativa divide-se em onze partes: “Os bolinhos de luz”, “O aniversário de Vermelhinha”, “A chuva colorida”, “A professora de Horizontologia”, “A volta da Gota de Chuva”, “As fadinhas brincam de modelagem”, “Visita à Dona Relâmpaga”, “O teatro de Clara Luz”, “A Rainha e as fadas conselheiras”, “A reunião no palácio” e “A decisão da Rainha”. Trata-se, assim, de uma obra que tende para uma organização moderna. Sua estrutura fragmentária, em que se sucedem vários quadros mais ou menos independentes, somada à experiência da colagem de

gêneros textuais — isto é, o gênero narrativo vai se alternando com os gêneros carta, receita, canção — constituem registros que se completam num harmonioso diálogo.

A renovação está presente já no título do livro. Diferente das fadas convencionais, Clara Luz, a personagem principal, é uma fada com ideias, que vence os obstáculos por intermédio de aptidões humanas (razão e inteligência) e não pelo recurso à magia. Fernanda Lopes de Almeida também inovou quando deixou de seguir o modelo das histórias de fadas: não é um príncipe ou um rei que conduz a dinâmica da narrativa, mas uma fada-menina. Desse modo, a autora inaugura em 1971 um procedimento que irá tornar-se frequente, na década, nos textos para crianças: fadas encabeçando o título das narrativas. Na esteira do sucesso de **A fada que tinha ideias**, outras fadas se seguiram: **A fada desencantada** (1975) de Eliane Ganem, e **Onde tem bruxa tem fada** (1979) de Bartolomeu Campos de Queirós, são exemplos.

Elegendo fadas para protagonizar os enredos, os escritores mudam o rumo dos contos tradicionais e conferem um lugar de destaque à figura feminina. As meninas e moças “fadadas pela tradição a traduzir fragilidade e dependência, elas começam por romper esse padrão e acabam por introduzir outro paradigma, na condição de porta-vozes da liberdade e da rebeldia [...]” (ZILBERMAN, 2005, p. 89). Por força dessa liderança, as histórias em que as fadas desempenham o papel principal são renovadoras, conforme explica Zilberman (2005, p. 59):

[...] não apenas porque temas e seres tradicionais da literatura infantil aparecem numa condição diferente e transformadora, mas também porque as mudanças são lideradas por mulheres que, de um jeito ou de outro, se rebelam contra papéis previamente fixados, situações convenientes ou deveres consolidados pelo tempo.

O fato de trabalhar com o que há de mais tradicional nas narrativas para a infância: as fadas, pode dar a entender que não se tratava de um avanço, e sim de um retrocesso. Fernanda Lopes de Almeida, no entanto, retorna aos primórdios da literatura infantil — isto é, aos contos de fadas surgidos com Perrault — mas para renová-los. A autora moderniza um modelo clássico de narrativa, o conto de fadas, para trazer à cena literária temas contemporâneos, e, com leveza, encampa uma literatura de contestação.

Contestação que está presente na história sob vários aspectos: ao denunciar a estagnação das normas e a opressão que tomam corpo, respectivamente, no Livro das Fadas e na figura da Rainha das Fadas, ao contrastar o novo com o velho fazendo emergir a necessidade de renovação, e ao sugerir aos pequenos leitores seguirem sua inteligência e não os mandos dos adultos.

A postura opressora da Rainha pode ser percebida no fragmento seguinte:

Queria ver quem estava com cara de culpada.  
 Mas, como todas estavam com cara de culpadas, ela ficou na mesma. Então berrou:  
 — Quem não tiver culpa fica proibida de fazer cara de culpa!  
 Mas nisso, descobriu, lá no fim da sala, uma fada pequena, com uma cara muito lampeira.  
 — Levante-se menina. Você é a única que está com cara diferente. Como é o seu nome?  
 — Clara Luz, Majestade.  
 — Por que está com cara diferente?  
 A Fada-Mãe quis responder pela filha:  
 — A cara dela é assim mesmo, Majestade. Não repare.  
 — Reparo no que quiser – respondeu a Rainha. — E ninguém pediu a sua opinião. Cale-se! (A FADA, p. 50-51).

Há momentos em que a autora chega a ridicularizar o comportamento da soberana, focalizando o poder com comicidade:

A Rainha bateu no chão com o cetro, que é uma espécie de bengala que as rainhas usam:  
 — Façam alguma coisa! — berrou ela.  
 — Mas o que Vossa Majestade quer que façamos? — perguntaram as fadas, gaguejando de tão atrapalhadas. — Diga e faremos!  
 A Rainha não sabia o que queria, de modo que ficou mais furiosa ainda. Então berrou para as conselheiras:  
 — Vocês não são conselheiras? Que estão esperando? Aconselhem!  
 — Mas aconselhar sobre que assunto, Majestade?  
 — Não interessa! Aconselhem imediatamente ou serão despedidas (A FADA, p. 44).

Na passagem a seguir tornam-se claros os demais aspectos antes descritos, que são, basicamente, a estagnação das normas corporificada no Livro das Fadas, a necessidade de renovação que desponta do contraste entre o novo e o velho, e o apelo para que, ao frescor da mente infantil, não se sobreponha o “direcionismo” dos adultos:

— Minha filha, faça uma forcinha, passe ao menos para a Lição Dois! — pedia a Fada-Mãe, aflita.

- Não vale a pena, mamãe. A Lição Um é tão enjoada, que a Dois tem que ser duas vezes pior.
- Mas enjoada por quê?
- Ensina a fabricar tapete mágico.
- Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?
- Não acho não. Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma idéia nova! (A FADA, p. 7-8).

Outro ponto expressivo da narrativa, o qual alude à falta de autonomia e de competência dos adultos para lidar com a novidade, é evidenciado no diálogo das fadas adultas diante do resultado desastroso de uma das ideias de Clara Luz:

- Olha só o chuveiro de luz que está saindo lá da Via Láctea!
- Será que é uma mágica?
- Não pode ser. Não existe nenhuma mágica assim no Livro das Fadas!
- Existe sim, na página vinte e três.
- [...]
- Todas olharam: a página vinte e três ensinava a transformar abóbora em carruagem. Ninguém ficou sabendo nada sobre aquela mágica que estava acontecendo na Via Láctea.
- Não está no Livro. Não podemos fazer nada (A FADA, p. 11-12).

Percebe-se que as ideias criativas da fadinha fogem ao convencional, rompem a ordem instituída (o Livro das Fadas), bem como coloca em destaque a fragilidade dos “horizontes fechados” e dos conhecimentos estanques. O novo produz alterações na vida cotidiana, modificando práticas e comportamentos arraigados. Para aqueles que querem, no entanto, manter-se “sob a segurança que representa o conhecido, o novo tende a ser rechaçado”, ressalta Gallo (2000, p. 93).

Na história também são realçados a necessária proteção da família e o potencial de transformação que existe em cada indivíduo:

- A Fada-Mãe, aflita, resolveu, pela primeira vez na vida, fazer uma mágica que não era do Livro. Com três varadinhas da vara de condão, fez a massa de luz dançar um bailado no ar e virar um cometa.
- [...]
- Puxa, mamãe! Você quando quer faz cada mágica! — exclamou Clara Luz entusiasmada. — Pena você perder tanto tempo encantando e desencantando princesas! (A FADA, p. 12).

O trecho seguinte, em que Clara Luz revida uma ameaça feita pela Dona Relâmpaga, fica aparente a intrepidez da protagonista:

— Vou dar queixa à Rainha das Fadas! Essa menina vai receber um castigo que ela vai ver só!

[...]

— Sabe de uma coisa? — gritou Clara Luz. — Não tenho medo nenhum das suas queixas. Pode ir dar queixa. E que modos são esses de entrar na casa dos outros? Não tem educação? (A FADA, p. 14).

Nota-se que a garota não se deixa intimidar pela invasora, pelo contrário, repreende o seu comportamento e assume a função que caberia ao adulto, neste caso, à Fada-Mãe.

Como Clara Luz tem muitas ideias, no episódio “A chuva colorida” encontra-se mais uma de suas peripécias. Na passagem abaixo transcrita é possível conferir o quanto aquela sociedade vivia uma situação de submissão e obediência ao poder exercido pela Rainha das Fadas:

— Clara Luz! Você coloriu a chuva?

— Colori.

— Mas com ordem de quem?

— De ninguém mamãe. Para colorir a chuva não precisa ordem, não. Basta a gente ter idéia.

— Mas, menina, quem manda aqui no céu, é a Rainha (A FADA, p. 20).

A Fada-Mãe tinha um forte sintoma frente aos contratempos gerados pelas ideias da filha: ela ficava sem ar. Perdia o ar por tanto temer que os feitos da filha chegassem ao conhecimento da Rainha. Sobre tal reação da mãe, a menina, sem titubear, proferiu uma acurada observação: “Só fica com falta de ar quem quer. Tem ar sobrando” (A FADA, p. 21). Não estaria o texto assinalando a censura exercida pelo governo da época em que foi publicado o livro e, ao mesmo tempo, fomentando o despertar para um futuro de liberdade?

Diante da resignação e do imobilismo dos adultos, Clara Luz é o agente de transformação, a responsável por alterar o *status quo*. Ela intervém no sistema social que rege a vida no Reino das Fadas e altera a sua ordem, modifica-o. Dessa maneira, o estereótipo dos contos de fadas é refutado: a nobreza sábia e poderosa é oposicionada pela voz infantil, lúcida e questionadora, que desafia o poder estabelecido e, propondo mudanças, instaura o novo.

Outro aspecto digno de distinção é o olhar da autora sobre o ensino escolar. Em **A fada que tinha ideias** a escola também é alvo de crítica principalmente no que enfatiza sua faceta conservadora, ao revelar o tradicionalismo e o anacronismo

dos métodos educacionais. Condena, mas também aponta caminhos. Pautada em uma conduta renovadora, exhibe práticas mais arejadas que permitam à criança uma formação mais livre, e que valorizem a inventividade, o espírito aventureiro e as ideias arrojadas dos pequenos, considerados aprendizes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Os exemplos abaixo são ilustrativos dessa dimensão.

Na primeira aula de Horizontologia — área de conhecimento que, na Terra, equivale ao ensino de Geografia — ao ser arguída pela Professora que queria ver o que a nova aluna sabia sobre o horizonte, Clara Luz, sem hesitar, foi de imediato dizendo:

- Saber, mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.
- Opiniões?
- É, sim. Quer que eu diga?
- Quero — respondeu a Professora, muito espantada.
- A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos.
- Esta enganada — disse a Professora. — Horizonte é só um (A FADA, p. 23).

Nesse mesmo encontro, a fadinha não se deixou intimidar e foi logo explicitando suas ideias:

- [...] eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.
- Ué! Devíamos estar onde, então?
- No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entenderia logo. Sou muito boa para entender.
- [...]
- Não sei se é permitido... Não foi assim que eu aprendi Horizontologia no colégio...
- [...]
- Coitada, levou anos aprendendo Horizontologia sentada!
- A Professora levantou-se de repente:
- Sabe de uma coisa? Vamos! (A FADA, p. 23-24).

Observa-se que a professora experimenta uma nova metodologia de ensino proposta por Clara Luz, mais ainda: é a mestra que aprende com a aluna.

Fernanda Lopes de Almeida concebe, como fizera Lobato, um ensino alicerçado em valores mais críticos, colocando na berlinda e discutindo ideias fossilizadas. Quer isso dizer que a criança exemplarmente obediente e passiva não tem lugar em sua narrativa. A autora, a exemplo do escritor taubateano, acena para a possibilidade de ruptura com o sistema de valores convencionais, por parte da criança. Saliencia sua capacidade de rebeldia, criação e independência. Dá-lhe voz.

Em “A volta da Gota de Chuva” há outros relevantes aspectos que se tornam perceptíveis na transcrição que segue:

— Minha filha, você não será muito pequena para ter tantas opiniões? Tenho medo que faça mal a sua saúde!

— Não se preocupe, mamãe. Desde três anos de idade, eu comecei a ter opiniões. Agora estou com dez, de modo que tenho sete anos de prática.

— É... Isso é verdade... Você tem praticado bastante — concordou a Fada-Mãe (A FADA, p. 30).

Haveria uma idade ideal para se ter ideias? A pouca experiência existencial necessariamente estaria atrelada ao pouco pensar? Só os adultos ensinam? Somente eles são detentores de saberes? A criança deve aprender apenas os ensinamentos dos adultos ou a ela cabe ser sujeito ativo no processo construção de seus conhecimentos?

A parte intitulada “As fadinhas brincam de modelagem” apresenta algumas dimensões que valem ser abordadas.

Numa bela tarde em que as pequenas fadas divertiam-se dando forma de bichos às nuvens, Clara Luz teve a ideia de fazer uma magia para que os animais corressem. E, assim, “de repente os bichos todos saíram galopando pelo céu” (A FADA, p. 33). Ouvindo aquele barulho, as mães apressaram-se para saber o que estava acontecendo e, deparando com aquela bicharada, mais que depressa solicitaram que as meninas fossem para dentro de suas casas para protegerem-se. Muito aborrecidas, pois naquela hora é que a brincadeira estava ficando boa de verdade, atenderam ao chamado de suas mães que lhes diziam: “Quer ser devorada por algum leão?” (A FADA, p. 33). Por mais que afirmassem ter sido elas as criadoras daquele zoológico, as fadas-mães recusavam-se a acreditar: “— Não é possível. Elas ainda nem aprenderam a fazer tapete mágico direito! / A outra pensou um pouco e depois decidiu: / — Nossas filhas não sabem fazer leão, pronto. Está acabado” (A FADA, p. 34).

Foi um choro só em todos os lares. Após refletirem um pouco sobre toda aquela tristeza das fadinhas por conta dos animais, as mães reuniram-se para conversar sobre o ocorrido:

— Eu acho que é tudo verdade mesmo — disse uma delas. — Nossas filhas sabem muito mais coisas do que nós pensamos. Todas ficaram caladas, refletindo sobre aquilo.

— No nosso tempo — disse uma — aprendíamos a fabricar tapete mágico e ficávamos muito contentes com isso.  
 — É mesmo — concordaram as outras (A FADA, p. 34-35).

Uma das mães interrompeu, no entanto, a conferência e disse que, sinceramente, detestava fabricar tapetes mágicos. Paulatinamente, as demais fadas, uma a uma, também manifestaram o seu descontentamento não só com a fabricação de tapetes e com a atividade de desencantar princesas, mas igualmente com todas as lições do Livro das Fadas.

Por outro lado, explicitaram a vontade de confeccionarem bichos, conforme fizeram suas filhas, e reconheceram que perderam muito tempo, e, por isso, tinham pressa para que as meninas ensinassem-lhes tal feitura. Como as fadinhas encontravam-se muito cansadas em virtude do dia agitado que viveram, e já se fazia tarde, prometeram, às mães, instruí-las a fazer os animais de sua preferência assim que o sol raiasse.

No dia seguinte, porém, as fadas-mães, envergonhadas e temerosas por terem se declarado insatisfeitas com o legado do Livro das Fadas, reprimem seus desejos:

— Que mau exemplo nós demos, ontem de noite!  
 — É mesmo! Se a Rainha soubesse que até falamos mal do Livro!  
 — É melhor fingirmos que esquecemos toda a história.  
 E foram cuidar do seu serviço, como se nada tivesse havido (A FADA, p. 35).

A passagem destacada suscita uma série de questões, a começar pela ausência de confiança, por parte dos adultos, nas capacidades intelectuais da infância. Se em decorrência de sua reduzida idade, falta-lhes experiência existencial, por outro lado às crianças, sobram-lhes curiosidade e imaginação. Quem disse que ao agir tem-se de saber de antemão o que está fazendo? Se assim fosse, haveria lugar para a criatividade das crianças? Certamente não, e todas as possibilidades do viver criativo seriam cerceadas.

Fica evidente ainda o conformismo dos adultos. Estes, ainda que queiram libertar-se, sufocam todos os ímpetos de um novo existir. As fadas-mães embora almejem trilhar novos caminhos, diferentemente da heroína mirim, nunca partem para a ação. Permanecem resignadas às normas fixadas no Livro das Fadas e executadas com mão de ferro pela Rainha, não conseguem emancipar-se, ou seja,

desvencilhar-se das entranhas da tradição, sobretudo por temerem o desagrado da soberana fada e as presumíveis retaliações.

Um último ponto da narrativa a ser salientado versa sobre a promoção de Clara Luz a conselheira da Rainha. Como condição para aceitar tal nomeação reivindica que morem com ela, no palácio, sua mãe e sua professora de Horizontologia, reconhecendo que ainda é pequena e que só poderá ser uma boa conselheira junto a uma boa mãe e a uma boa professora. Diante da atitude da menina fica sugestivo pensar que para fazer o novo não é preciso romper com o velho, mas, partindo de seus alicerces, criar outras tantas possibilidades que venham a aprimorar o indivíduo e a sociedade que o rodeia. Afinal, como acertadamente afirmou Clara Luz: “Quem inventa uma mágica nova está melhorando o mundo” (A FADA, p. 58).

Convém salientar que o enredo embora esteja situado em um cenário mágico, apresenta problemática análoga àquela identificada no cotidiano dos seres humanos. Nele, verificam-se elementos ficcionais (fadas e bruxa) e elementos da vida real que são facilmente perceptíveis ao leitor (relação mãe-filho, hierarquia, relações de amizade e de trabalho, atividades domésticas, cenário escolar). Por conter elementos e situações comuns à realidade humana, a história permite ao leitor justapor as vivências dos personagens às suas.

Conforme se descreveu anteriormente, Fernanda Lopes de Almeida construiu **A fada que tinha ideias** a partir da forma canônica dos contos de fadas oriundos da Europa, possivelmente, com o propósito de desmistificar modelos convencionais de comportamento e discutir questões políticas atuais, em uma época em que estavam em curso a repressão, proveniente da ditadura militar, e o anseio pela liberdade por parte da sociedade brasileira. Outros autores também seguiram e enriqueceram esta linha de criação, dentre os quais merecem distinção: Eliardo França com **O rei de quase-tudo** (1974), Ana Maria Machado, que escreveu **História meio ao contrário** (1978) e **Raul da ferrugem azul** (1979), Ruth Rocha responsável pela trilogia **O reizinho mandão** (1978), **O rei que não sabia de nada** (1979) e **Sapo vira rei vira sapo** (1982), e Cora Rónai, que compôs **Sapomorfose, o príncipe que coaxava** (1983).

Se a liberdade é um dos motes da personagem e o ideário liberal um dos meios de integração do leitor mirim à obra, a punição da protagonista fatalmente repercutiria neste leitor. Sendo o objetivo da narrativa a promoção da criatividade e

uma tomada de posição, a repreensão ou o castigo daquele que dessa maneira age, assim como toda e qualquer atitude que se fizesse autoritária e limitadora, causariam uma inconsistência com a temática proposta. Ao acenar para um final feliz a narrativa fomenta a imaginação do leitor, chama-o para um viver participativo e autêntico, convida-o a perceber que, por intermédio do fazer criativo, suas ideias podem concretizar-se, caso contrário seria muito desencorajador para o mesmo.

O texto em análise propicia uma leitura aberta, primeiro, porque não contém em si uma afirmativa — aos moldes das moralidades — que levaria certamente a uma explicação e encerraria a narrativa numa só interpretação. Diferente disso, sugere uma experiência com a qual o receptor possa se identificar por já ter vivido algo similar. Segundo, porque sendo o conto de fadas uma criação literária utiliza-se do simbólico para apresentar suas ideias. Nesse sentido, os temas simbolizados no texto requerem perspectivas, isto é, a participação do leitor.

Temática e recursos literários alcançam a ruptura com o modelo válido socialmente tanto pelo comportamento da figura central de **A fada que tinha ideias**, quanto pela atuação do narrador, que deixa espaço para as representações do leitor. A conquista de um lugar ativo no texto pelo receptor e a abertura para este aceitar ou não as críticas ao mundo adulto, participam dos elementos que conferem o aspecto renovador da obra. Nessa medida, o livro configura-se um reduto de onde a criança retira vigor para enfrentar a autoridade e a repressão que comumente habitam o universo adulto e permeiam a relação deste com a infância. A centralização dos eventos narrados num personagem infantil é também de suma relevância, de certo, surge do intuito de firmar um vínculo mais verdadeiro entre o receptor e a obra.

A narrativa, inserida no contexto do maravilhoso, permite a criação de um mundo de sugestões que aciona o imaginário do leitor e lhe oferece meios de reflexão sobre si mesmo e sobre os valores em circulação na sociedade, desencadeando, por conseguinte, a ampliação de suas experiências e horizontes. “O maravilhoso, antes de ser a antítese do real, é uma forma de interpretá-lo no nível do leitor infantil”, enfatiza Cademartori Magalhães (1987, p. 139).

Desse modo, Fernanda Lopes de Almeida redescobre o elemento maravilhoso (a fada) e coloca-o na narrativa em intercâmbio com o real, tecendo metáforas de situações sociais e políticas sem utilizar-se, contudo, de maniqueísmos interpretativos, comuns ao acervo da tradição. Embora o espaço da ação de Clara

Luz seja o céu, sua criadora faz um recorte da realidade que não foge à representação mimética do real.

A pesquisadora Pondé (1985, p. 152) conceitua realidade como “um conjunto de valores, sentidos e significações que surge aos olhos do leitor como um processo contínuo de descoberta e autocriação onde, colocada a ambiguidade e a tensão ele reconhecerá o real”. O trabalho do escritor consiste, nesse sentido, em recriar determinados aspectos do real por meio da linguagem artística. “Assim, o que aparece, no texto, não é a realidade em si mesma, mas uma transfiguração emocionada dela”. Nessa ordem de ideias, o Realismo como um movimento artístico, num sentido mais amplo, não é o oposto do Romantismo e da fantasia que lhe é própria, mas, uma estética que tem a verossimilhança como princípio fundamental.

Pondé (1985) ressalta que na literatura infantil brasileira dos anos 1970, mesmo nas narrativas de fadas que a tradição consagrou pela fantasia, predominou o realismo, cujas variações manifestam-se em cinco grandes categorias: realismo do cotidiano, realismo grotesco, realismo-naturalismo, realismo psicológico e realismo maravilhoso. Para fins deste estudo interessa focalizar, no entanto, apenas esta última tendência.

No realismo maravilhoso o insólito incorpora-se à realidade eliminando a separação entre a dimensão do humano e do natural, e a dimensão do não humano e do sobrenatural, ou seja, reduz tudo a um único plano anulando a oposição entre realidade e fantasia. Enfim, “o realismo maravilhoso, associado à perspectiva crítica de uma linguagem inventiva e radical, contém profundas vinculações com a conjuntura ideológica e social, pela rebelião através do jogo de palavras, idéias e formas” (PONDÉ, 1985, p. 165).

Diante de toda a teorização exposta, entende-se que pelo recurso à fantasia, a qual aciona o imaginário da criança, esta poderá ter a oportunidade de atuar em sua realidade e quem sabe, a exemplo de Clara Luz, modificá-la, resolvendo dilemas pessoais ou sociais. Decisivamente, por tudo que aqui foi amalhado, pode-se afirmar que a narrativa de Fernanda Lopes de Almeida trata-se de uma narrativa original e que apresenta envergadura para oferecer ao leitor mirim um melhor conhecimento de si e do mundo que o cerca.

## 4.2 O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: UM CONVITE À IMAGINAÇÃO

No panorama do despertar da consciência nacional, a obra infantil de Monteiro Lobato estabelece uma importante interlocução com o efervescente movimento em torno de um projeto para o país. Seus personagens transitam num universo ficcional, no qual fica aparente a preocupação do escritor — intelectual crítico e participante — com as questões nacionais e com os grandes problemas mundiais de sua época. Sensível aos eventos contemporâneos a que assistia, o conjunto de sua obra, nos termos de Cademartori Magalhães (1987, p. 138), “apresenta problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, através das especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente”.

Para dar vida às suas ideias, Lobato criou uma constelação de personagens e a todos eles deu vez e voz. Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, Tia Nastácia, e os bonecos Emília e Visconde Sabugosa, compõem o quadro de seres humanos e não humanos que formam o elenco inalterável das histórias lobatianas. Junto a esse núcleo aparecem, envolvidos nas aventuras, personagens ocasionais: Tio Barnabé, Jeca Tatu, os habitantes do Reino das Águas Claras e, ainda, os visitantes, como o Pequeno Polegar e o Gato Félix. Estão também no conjunto: o Saci e a Cuca, figuras originárias do folclore e da tradição popular local, bem como os animais falantes, o porco Rabicó, o burro Conselheiro e o rinoceronte Quindim. A fixação de um grupo de personagens explica-se pela intenção de manter cativo o interesse do leitor, pois com personagens conhecidos e estimados, uma obra convida a outra num infundável espiral.

Quanto a essa contínua sedução do leitor, convém ter em mente que Lobato era empresário do ramo editorial. Em vista disso, embora visasse o desenvolvimento qualitativo do campo da ficção infantil, igualmente tinha os olhos nos lucros. Escritor, mas também homem de negócios, e assim com um pé na literatura e outro nos dividendos, o fato é que Lobato produziu, incontestavelmente, uma robusta obra tanto em termos de qualidade, quanto de quantidade.

Outro fator imutável é a unidade de cenário: em todas as histórias o Sítio do Picapau Amarelo está presente. No reino encantado de Dona Benta Encerrabodes de Oliveira repousam duas dimensões que se fundem e se completam: a dimensão da realidade — que é a vivência do cotidiano — e a dimensão da fantasia, sendo ele (o sítio) o suporte ou o ponto de partida e chegada das mais instigantes aventuras

dos personagens. Ora nele inteiramente passando a ação, ora ocupando o início, o centro ou o fim das narrativas, visto que, com o pó de pirlimpimpim<sup>27</sup> — o pó mágico criado pelas fadas e trazido para o sítio por Peninha, o menino invisível — as aventuras estendem-se pelo tempo e por todos os cantos do mundo.

Desse modo, congregando realidade e fantasia, a pequena propriedade rural alarga-se em múltiplas experiências vivenciadas em ilimitadas viagens pelas mais inusitadas regiões. Na formulação de Carvalho (1989, p. 137, grifo da autora) “os pequenos heróis partem para o mundo maravilhoso, para o plano da fantasia, paradoxalmente em busca do real, do cognoscitivo, e retornam à realidade do “Sítio”, onde novas aventuras são elaboradas”.

A turma do sítio viaja no tempo por céus, terras e mares, e retorna com seus conhecimentos ampliados. Toda aventura é acompanhada de uma aprendizagem. Sob esse prisma, a obra de Lobato “percorre a seguinte trajetória: a realidade como premissa, a fantasia como meio, a verdade como fim, para atingir o bem supremo, que é a liberdade” (CARVALHO, 1989, p. 139).

Tendo em conta que Dona Benta embora possua atributos dos adultos, tais como: sabedoria e responsabilidade, não exerce um poder coercitivo, nem desempenha uma função paterna, observa-se que Lobato rompe com a valorização da vida doméstica controlada por uma instância superior e dominadora (sobretudo a masculina). Ele também recusa um conhecimento universal transmitido unicamente pela instituição escolar, que, na maioria das vezes, pautando-se em um ensino diretivo, monótono e demasiadamente abstrato, demonstra-se inábil para a tarefa de fomentar nos pequenos aprendizes uma postura crítica perante a realidade. Em face disso, o Sítio do Picapau Amarelo e as aventuras de seus habitantes converteram-se em uma grande escola.

O conhecimento na literatura lobatiana revela-se como um recurso para o indivíduo se colocar no mundo. No universo maravilhoso picapauense “uma coisa é certa e infalível: [...] todos estão sempre num contínuo movimento de curiosidade e interesse: sempre buscando novas formas de descobrir e saber” (CARVALHO, 1989, p. 156).

---

<sup>27</sup> LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2009b. p. 234.

Lobato era partidário da Escola Nova<sup>28</sup>, assim, na sua ficção, valorizava o pensamento científico e a atitude reflexiva, bem como deixava patente que a modernização da sociedade brasileira deveria, igualmente, concretizar-se na educação.

O sítio não é somente um cenário para o transcurso das ações, mas uma concepção de mundo e de sociedade, assim como um posicionamento frente à criação de textos para as crianças. Nessa medida, para Lajolo e Zilberman (1999, p. 56), “está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil — e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira”.

O Sítio do Pica-pau Amarelo constitui um mundo próprio, soberano e independente. Ele não tem localização geográfica, regional ou local. O que se pode inferir é que fica situado no Brasil, ou ainda, que é o próprio Brasil. A propriedade de Dona Benta expressa, por um lado, o que era o país daquela época: fundado em uma economia decadente predominantemente agrícola e no evidente atraso de mentalidade da população rural. Por outro lado, o lugar representa o Brasil reivindicado por Lobato, a saber: uma nação culta, moderna e em crescimento, cuja principal atividade econômica fosse a exploração das riquezas minerais, sobretudo do petróleo. Em outras palavras, no sítio converge o que estava transcorrendo na sociedade nacional em termos reais e ideais. Ele tem uma essência metafórica: é a representação do Brasil real e do Brasil postulado pelo escritor. Avigorando tal proposição, Lajolo (2011, p. 239) diz que:

[...] as histórias do pica-pau amarelo parecem fazer do sítio de Dona Benta um modelo social para o Brasil posterior a 1930, o que de certa forma dá à obra infantil lobatiana papel de relevo no projeto de formação, reconstrução ou modernização do país em que se empenha o escritor.

Lobato almejava a modernização do país e sua equiparação a nações desenvolvidas. Apregoava que a brasilidade deveria ser preservada, mas

---

<sup>28</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação educacional, que surgiu no fim do século XIX. Nascido na Europa e na América do Norte, chegou ao Brasil em 1882, por intermédio de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino nos anos de 1920, quando o país passava por uma série de transformações de ordem social, política e econômica. O movimento ganhou impulso nas primeiras décadas do século XX, principalmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento — assinado por 26 intelectuais, entre os quais estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Cecília Meireles — defendia-se a universalização da escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

incorporando o que o mundo moderno criou de mais interessante, a exemplo da ciência e da tecnologia — recursos explorados intensamente em seus textos. A produção ficcional lobatiana trouxe consigo uma nova forma de conhecimento e interpretação da realidade do país ao propor uma revisão crítica de suas tradições culturais. Superou, no campo literário, a dualidade entre o que é brasileiro e o que vem de fora, ao conciliar a cultura popular nacional e a produção intelectual estrangeira. Tais aspectos somados às inovações linguísticas, que se pautaram em uma linguagem narrativa ágil e próxima da fala coloquial, esboçam a afinidade de Lobato com o Modernismo do período. “Em sua literatura infantil, todas as premissas da criatividade modernista estão dinamicamente presentes”, atesta Coelho (2006, p. 644).

Nessa medida, Cademartori Magalhães (1994, p. 48) defende que o autor taubateano “é a nossa vanguarda, antes de essa palavra ganhar as conotações que a marcaram a partir de 22. Vanguarda que não seguia nenhum programa já estabelecido, caracterizando-se pelo risco da inovação, da aventura da descoberta pessoal”.

Coadunam com esta explanação as reflexões tecidas por Souza (1996, p. 46):

Como acomodar, dentro de uma literatura infantil acanhada, a genialidade do primeiro escritor brasileiro a encontrar, de fato, a linguagem que vai diretamente à criança? O aparecimento de Monteiro Lobato, com *Narizinho Arrebitado*, em 1921, só se explica pelo espírito revolucionário que dominava todos os campos da arte brasileira. No ano seguinte, a histórica Semana de Arte Moderna em São Paulo apenas ratifica o movimento de renovação que, afinal, atingiria a vida brasileira em sua totalidade: na área educacional, com a Escola Nova; na social, com o crescimento urbano e a ascensão da classe média; e na cultural, com a busca da brasilidade e o alcance de novos meios de expressão no âmbito da linguagem.

Enfim, o Sítio do Picapau Amarelo é uma deliciosa morada para as mentes inquietas da infância, “uma espécie de paraíso, mas um paraíso muito especial: em primeiro lugar, porque, se tem uma proprietária, não existe um dono, nem se verifica o exercício do poder autoritário. Não há dominadores, o que se encontra até no Jardim do Éden”, enfatiza Zilberman (2005, p. 29). São terras de encanto e magia. Um mundo maravilhoso de fantasia e imaginação, onde tudo pode acontecer.

### 4.3 EMÍLIA: A PORTA-VOZ DE LOBATO

Quem não conhece ou não se lembra da boneca de pano Emília — magistral criação de Monteiro Lobato — que nasceu de uma saia velha de Tia Nastácia e começou a tagarelar (e nunca mais parou!) em virtude de uma pílula ministrada pelo Doutor Caramujo, médico do Reino das Águas Claras?

Coelho (1982) considera Emília, também conhecida como Marquesa de Rabicó, a personagem mais representativa da obra lobatiana, por, diferentemente dos demais personagens que constituem o grupo familiar do Sítio do Picapau Amarelo, não representar nenhum arquétipo, pois vive em constante tensão dialética com todos que a cercam.

No artigo intitulado “Emília, a boneca atrevida”, Lajolo (2001, p. 119) destaca que a personagem “protagoniza as obras infantis de Monteiro Lobato e incendeia a imaginação de todos os leitores. Inferniza, ao mesmo tempo, a vida de quem quer estudá-la, embaralhando de propósito os fios que poderiam tecer sua história”. Sobre a companheira de Narizinho, a autora ainda ressalta que:

É pelo exercício da palavra, falada e escrita, que ela atinge outro patamar, transformando-se de desenxabida boneca de pano — igual a tantos outros brinquedos que participam de tantas histórias infantis — na irresistível, cintilante e espevitada criatura que encanta e desconcerta os leitores de Monteiro Lobato, maiores e menores (LAJOLO, 2001, p. 122).

Carvalho (1989, p. 159, 160) defende que Emília — um amálgama de fantasia e realidade, de mágico e humano — veio substituir as fadas na obra lobatiana. Assim, para a pesquisadora, “Emília, a Fada de pano, é a personagem-tipo mais notável já criada na Literatura da criança e imortalizada por Monteiro Lobato. Personagem, dentro do mundo da fantasia; tipo, como polarização de seu criador”. Ela é a verdade que desafia nas narrativas de Lobato: “como personagem-tipo, no seu relacionamento com o mundo da criança, onde sua autenticidade surpreende as próprias crianças, habituadas a um padrão *standart* de comportamento; ou como tipo caricatural, na configuração do *eu* lobatiano” (grifo da autora).

A liberdade experimentada pela bonequinha “sem papas na língua”, rompe com as expectativas e provoca surpresa no leitor. Nessa medida, Lajolo (2001, p. 137), com muita propriedade, declara que “Emília faz toda a diferença. Emília deixa

uma pulga atrás das orelhas dos leitores, que, com a falante e espevitada boneca, aprendem a perguntar: e se o mundo fosse diferente?”.

Muitas são as características que definem a boneca, sejam positivas ou negativas. Ela é irreverente, obstinada, destemida, ousada, independente, crítica, autêntica, criativa, curiosa, imaginativa. Espertíssima, sempre! Por outro lado, é presunçosa, insolente, individualista, ambiciosa, interesseira, dominadora e autoritária. Em diversas circunstâncias Emília “se revela como um protótipo-mirim do “super-homem” nietzchiano, com a sua Vontade de Domínio e exacerbado individualismo” (COELHO, 1982, p. 367, grifo da autora).

Certas atitudes da extraordinária boneca falante podem ser entendidas como uma sátira à deformação do sistema liberal capitalista contemporâneo. Nesse sentido, evidenciam-se duas práticas de Emília — a petulante porta-voz das ideias libertárias e progressistas de Lobato — que caracterizam a denúncia do autor aos desmandos do capitalismo. A primeira refere-se ao autoritarismo da boneca em **Memórias de Emília**, quando ordena (e não pede) ao Visconde de Sabugosa que seja o escriba de suas Memórias, e ele servilmente a obedece:

— Visconde — disse ela —, venha ser meu secretário. Veja papel, pena e tinta. Vou começar as minhas Memórias.

[...]

— Faça o que eu mando e não discuta. Veja papel, pena e tinta.

O Visconde trouxe papel, pena e tinta. Sentou-se. Emília preparou para ditar (LOBATO, 2009a, p. 13).

A segunda atitude remete ao sucesso a qualquer preço que resulta, inevitavelmente, na exploração do homem pelo homem, quando Emília confessa que saber fazer as coisas é usurpar o trabalho dos outros, pois aprendeu que o grande segredo da vida dos homens é a esperteza. Para a bonequinha metida à filósofa “ser esperto é tudo. O mundo é dos espertos” (LOBATO, 2009a, p. 64).

Tatiana Belinky (19-- apud COELHO, 1982, p. 371), especialista em Lobato, a respeito das atitudes de Emília, diz:

[...] em que pese toda sua brilhante personalidade lobatiana, por ser boneca e não gente, pode demonstrar a fazer desfilarem impunemente todos os “pecados” infantis: malcriação, o natural egoísmo de criança, a rebeldia, a birra, a teimosia, a esperteza marota e interesseira e até uma certa maldade ingênua — tudo imediatamente esquecido, sem maiores conseqüências nem sentimentos de culpa.

De acordo com Coelho (1982, p. 372), no comportamento de Emília identificam-se traços naturais da infância, quais sejam:

[...] a necessidade de auto-afirmação, de liderança ou predomínio sobre os demais; a vaidade, o egoísmo, a gula, a mitomania ou a agressividade (que as mais das vezes é um sinal de comunicação ou participação com o outro); a tendência ao disfarce ou à malícia para vencer as forças mais fortes que a sua (como a dos adultos que constantemente a coíbem em seus autênticos impulsos, a fim de educá-la); etc.

Tais traços infantis assumem uma conduta transgressora em relação às censuras advindas do meio social disciplinador, desafiando, por conseguinte, a ordem vigente (do mundo adulto). A autora ainda observa que a boneca “de livro para livro, vai-se tornando cada vez mais “gente”, na medida em que se agudiza a sua visão crítica das coisas. E não, na medida em que ela se *socializa*” (COELHO, 1982, p. 372, grifos da autora), como usualmente ocorre nas histórias para crianças, sejam elas tradicionais ou contemporâneas, a exemplo do que sucedeu com o personagem Pinóquio, de Collodi. Emília é sempre contestadora, não se curva às regras e às verdades prescritas, constituindo-se um “verdadeiro ser de exceção”.

Por tudo que foi dito acerca da arrebatadora boneca de pano, seria ousado em demasia cogitar que Clara Luz trata-se de uma versão, não menos célebre, da personagem Emília, criada por Lobato nos anos 1920?

#### 4.4 EMÍLIA E CLARA LUZ: FADAS MODERNAS

No legado literário de Monteiro Lobato aparecem figuras dotadas de propriedades extraordinárias e eventos maravilhosos a exemplo dos universais contos de fadas, de modo que, por este e tantos outros motivos, **A fada que tinha ideias** pertence à tradição lobatiana, tendo na aproximação à Emília o seu elo mais forte. Sob essa ótica, as personagens Clara Luz, de Fernanda Lopes de Almeida, e Emília, de Lobato, guardam inúmeros pontos de contato. As relações entre estas duas figuras femininas são inegáveis, evidenciando uma perfeita identidade entre os feitos de uma e outra.

A similitude entre as personagens atribui-se, sobretudo, à autenticidade, à independência, à inteligência, à criatividade, ao inconformismo que ambas manifestam diante das convenções e aos talentos mágicos que apresentam.

É de Emília e de Clara Luz que sempre partem os questionamentos e as ideias. As duas têm espírito aventureiro e gostam de buscar atividades desafiadoras. Clara Luz é uma fada-criança. Emília, embora seja uma boneca, mimetiza o comportamento infantil, por isso, ambas as personagens aproximam-se do mundo do pequeno leitor, que é chamado a identificar-se com a conduta libertária das mesmas.

Clara Luz habita um espaço fantástico: o reino das fadas, que fica localizado no céu. Emília mora no Sítio do Picapau Amarelo, um recanto de encanto e magia que, mesclando realidade e fantasia, possui muito dos contos de fadas, haja vista ser povoado por bonecos e animais falantes.

Não importa, entretanto, se a dinâmica narrativa está situada no mundo das fadas ou em uma idílica propriedade rural brasileira, é a voz transgressora das personagens em pauta que sempre subverte a ordem do universo adulto. Uma e outra são ousadas e destemidas, dispondo, no caso da boneca, de ampla liberdade para tomar decisões. Quanto à fada-menina, esta faz suas deliberações mesmo sem a permissão dos adultos.

Outro traço compartilhado pelas duas diz respeito a não viverem conflitos internos, elas agem sempre de modo resoluto e sem rodeios. Não se deixam persuadir, manifestam autonomia e personalidade quando ameaçadas pelos mais fortes.

Clara Luz é fada com varinha mágica e tudo, afinal a vara de condão é o mais notável instrumento de magia do mundo das fadas. Mas... E Emília? Ela não possui este maravilhoso objeto mágico!... Quanto a isso não cabem sobressaltos, pois o seu próprio criador resolve a questão.

Lobato, no conto “Uma pequena fada”, publicado no livro **Histórias diversas**, transfere sua posição à Narizinho valendo-se de um diálogo entre Dona Benta e sua neta, que afirma:

— Ando cismando que Emília é uma fada que veio a este mundo sob forma de boneca e depois virou gente. Tudo em Emília são disfarces — até a vara de condão de todas as fadas.

— Não estou entendendo, minha filha — disse Dona Benta, erguendo os óculos para a testa.

— Pois eu estou; e estou cada vez mais convencida de que o “faz de conta” de Emília é uma varinha de condão disfarçada. Que diferença há entre o “faz de conta” e uma varinha mágica? (LOBATO, 2011, p. 74).

Para fundamentar suas suspeitas a menina narra a aventura de Hércules com o javali do Erimanto, ocasião em que estando o herói grego em uma situação de extrema dificuldade — pois dispunha de apenas uma última flecha (sem ponta!) para derrotar o agressor — Emília interveio: “faz de conta que essa tem ponta” e a flecha adquiriu ponta e matou o javali!...” (LOBATO, 2011, p. 75). Diante de tal façanha da boneca de pano, Narizinho declara:

- [...] Emília é uma fada, vovó! Logo, o tal “faz de conta” que ela tanto usa é uma vara de condão disfarçada...
- Sim, uma vara verbal...
- ... porque as varas de condão podem ter todas as formas, e não só a de vara – pelo menos eu penso assim (LOBATO, 2011, p. 76).

Emília, a boneca com olhos de retrós preto e estofo de macela, feita pelas mãos da negra Nastácia, antecessora da protagonista de **A fada que tinha ideias**, não tem varinha de condão, mas possui um atributo mágico — o que Dona Benta chamou de “vara verbal” — que lhe faz fada tal qual Clara Luz. Esta, por outro lado, embora tenha uma vara de condão, não é nela que se concentra o seu vigor. Sua superlativa força, assim como a da fada de pano, está nas ideias e nas atitudes. Clara Luz nasce fada. Emília, torna-se. Uma pílula mágica confere-lhe o dom da fala: seu maior recurso de magia.

As personagens em questão, conforme antes dito, acercam-se até nas habilidades mágicas. No episódio “As fadinhas brincam de modelagem”, Clara Luz, diante do explícito entusiasmo de suas amigas que almejavam ver em movimento os animais por elas confeccionados, sem delonga anunciou:

- Sei de uma mágica para fazer todos esses bichos correrem [...].
- Conte! Conte como é, Clara Luz!
- Vocês vão ter que fazer tudo de novo. Não vale fazer de qualquer maneira. Tem que ser assim: vocês vão modelando e vão pensando: “vou fazer a melhor modelagem da minha vida”.
- E depois?
- Depois acontece a mágica. É só isso.
- Ah! É fácil.
- E as fadinhas correram para fazer aquela mágica. Foi uma trabalhadeira.
- [...]
- De repente os bichos todos saíram galopando pelo céu (FADA, p. 32–34).

Observa-se que, assemelhando-se à proeza de Emília junto ao herói da mitologia grega, Hércules, a fada-menina realiza um evento sobrenatural por

intermédio da ação verbal e da atividade do pensamento, ou seja, as duas fadinhas modernas, ricas de ideias, executam suas intervenções utilizando-se de habilidades humanas e não pelo recurso aos clássicos poderes mágicos comumente identificados nas histórias maravilhosas.

Confere-lhes também modernidade o fato de serem questionadoras das verdades prontas em épocas que a infância era educada, tanto pelas famílias como pela escola, segundo rigorosos padrões de comportamento, a que deveria seguir. Elas são, dessa maneira, figuras femininas que se destacam nas narrativas com vistas a romper com o paradigma da criança bem comportada e obediente, e anunciar a liberdade e a rebeldia.

Cumprir destacar que a maioria dos livros de Lobato foi escrita durante a ditadura do governo Vargas, um período austero e hostil a críticos e opositores. No âmbito global, nessa mesma época, assistiam-se à ascensão do nazismo e do fascismo, bem como à devastação da Segunda Guerra Mundial. No caso de Clara Luz, a sociedade brasileira vivia, igualmente, sob uma pesada tirania militar quando a narrativa veio a público. Nesse sentido, os dois autores, afinados com os ideais de seu tempo, reproduzem e interpretam a realidade nacional, mas, sobretudo, a desafia.

Em face de todas as afinidades aqui delineadas, torna-se inevitável considerar a personagem que rege a história de Fernanda Lopes de Almeida — a quem não faltou a centelha que animou a imaginação lobatiana — a herdeira mais íntima de Emília, figura que de modo igual roubou a cena na saga do Sítio do Picapau Amarelo.

A literatura infantil configura-se um complexo manancial capaz de explorar a capacidade imaginativa das crianças, de despertar-lhes o espírito crítico e de ampliar-lhes a percepção si e do mundo que as rodeia, visto que o leitor mirim ao dialogar com o texto literário se reconhece nas personagens que o representa, no caso em tela, as fadas Emília e Clara Luz. Estreitar relações com o leitor conferindo-lhe um lugar de destaque no universo ficcional foi justamente o que, com maestria, fizeram Monteiro Lobato e Fernanda Lopes de Almeida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um tipo de produção cultural que apresenta uma variedade de temas e estilos que devem expressar a maneira de viver e de ver o mundo na perspectiva da criança. A ela tudo é permitido, desde que, à determinação utilitária e pedagógica, sobreponha-se o trabalho artístico da linguagem, fator que lhe confere valor literário. Em virtude da crescente superação dos preconceitos que a acompanham desde sua gênese, a literatura destinada à infância tem logrado uma maior liberdade de criação, embora continue estreitamente vinculada à escola, tendo em conta que surgiu e se desenvolveu ancorada em motivações educacionais.

Na trajetória emergente da literatura infantil identificam-se dois momentos decisivos: o século XVIII, quando, sob a influência dos valores liberais burgueses, circunscreve-se ao âmbito escolar; e o século XX, quando, em busca de se dissociar da preocupação pedagógica e moralizante a que sempre esteve atrelada, volta-se para a exploração literária da linguagem e para a experimentação de novos conteúdos, abrindo-se para a crítica, a reflexão e a emancipação. É, pois, nesse segundo cenário que, no Brasil, desponta na década de 1920 a produção lobatiana. Por esse motivo, toda reflexão acerca da literatura infantil brasileira não pode prescindir do trabalho de Monteiro Lobato — visto que em seu patrimônio literário está o germe que norteia, em termos de tema e linguagem narrativa, os escritores que o sucederam.

Nos anos 1970, ocorreu na área da literatura infantil um significativo aumento de escritores que, seguindo o rastro deixado por Lobato, retomaram a trilha das novas experimentações — entre eles, Fernanda Lopes de Almeida. Nesse mesmo período, verificou-se também o crescimento de publicações e, em especial, da melhoria da qualidade estética dos textos.

Datada de 1971, **A fada que tinha ideias**, na esteira das tendências do decênio, resgata o real de modo crítico e criativo. Desvencilhando-se dos propósitos pragmáticos e educativos, rompe com os textos infantis convencionais que, carregados de preconceitos e estereótipos, oferecem uma perspectiva conservadora e conformista, bem como modelos comportamentais a aprendizes passivos. No domínio estético, valendo-se de um estilo coloquial e direto, supera a linguagem pedante e doutrinária das histórias então correntes e se aproxima, de forma lúdica, dos discursos popular e oral.

Utilizando-se, assim, de um vocabulário simples e leve, Fernanda Lopes de Almeida consegue recriar não apenas uma realidade da infância propriamente dita, mas também questões sociais e políticas situadas à época da produção do texto. Convém enfatizar que a arte literária nunca é neutra, pelo contrário, é um elemento político, exige tomada de posição e certa militância, conforme demonstra o conto de Fernanda Lopes de Almeida. Subjaz, portanto, à sua narrativa uma mensagem social que anuncia que o sujeito pode e deve reagir às injustiças, questionar e subverter as estruturas reacionárias. Tematizar o anacronismo do sistema de ensino, o lugar reservado à mulher na sociedade, o poder autoritário, a negação de uma ordem e valores estabelecidos, conferem à sua obra superioridade literária sobre a pedagógica.

Diante da análise empreendida, pode-se afirmar que Fernanda Lopes de Almeida tece, em **A fada que tinha ideias**, os fios de uma obra de elevado valor artístico e rica em fantasia, na qual o maravilhoso, abrindo as portas ao imaginário, assume um caráter emancipador pelo jogo que a autora opera com a articulação verbal, levando à reflexão e ao prazer da leitura. Desse modo, se os contos de fadas tradicionais, colhidos ou influenciados pelo acervo da literatura oral europeia, veiculavam modelos de comportamento desejáveis pela classe burguesa para as novas gerações, a inovação proclamada em **A fada que tinha ideias** aponta, sobretudo, para a inversão e questionamento da postura de tais narrativas, tanto no enfoque como na forma de criar.

O relato ficcional de Fernanda Lopes de Almeida, refletindo, pois, circunstâncias mundanas, confere um novo relevo à criança, que pela sua atividade criadora, desempenha um papel transformador na história ao romper os limites impostos pelo adulto repressor. Tendo em conta que a narrativa afasta-se dos padrões convencionais, o leitor é surpreendido porque não se verifica a permanência do conhecido. A qualidade do texto da autora revela-se ao contradizer as expectativas do leitor em relação ao modelo consagrado de conto de fadas. Muda-se o foco do clássico protótipo do gênero: não se advoga a afirmação de uma ordem prescrita, em que o saber fica restrito ao adulto, em vez disso, patrocina-se a ótica da infância, sempre inquiridora, curiosa e rebelde. Nesse sentido, torna-se manifesto que a narrativa de Fernanda Lopes de Almeida solidariza-se com a perspectiva do pequeno leitor ao valorizar o mundo infantil avivado pela presença do novo, da

ousadia e do criativo, consolidando, por conseguinte, a noção de que a criança é um ser inventivo, de pensamento livre e ávido por descobertas.

Em face dos comentários expostos acerca da obra, na qual este estudo centraliza-se, foi possível observar dois rumos diversos. Por um lado, Fernanda Lopes de Almeida rompe com a tradição ao revelar anseios mais democráticos na política e uma visão mais liberal da criança, uma vez que, na sua história o ideal do personagem central submisso e obediente é superado por uma heroína ativa e questionadora. Por outro lado, a tradição é de certo modo valorizada na medida que a narrativa recupera o ambiente medieval (castelo), os personagens reais (rainha) e mágicos (fadas).

Além disso, constatou-se que a narrativa exprime aspectos que guardam estreito vínculo com a teoria do efeito formulada por Wolfgang Iser. **A fada que tinha ideias** configura-se uma verdadeira comunicação literária capaz de levar o leitor à identificação, afetando o seu quadro existencial de modo a motivá-lo a agir, e, assim, desenvolver, por meio do exercício imaginativo, o seu mundo interior e a compreensão da sociedade circundante.

Apresentando-se como uma criação aberta e emancipatória, emergem do enredo e dos personagens múltiplos pontos de vista, que asseguram ao leitor a sua escolha, a sua liberdade em relação à história, dado que a deliberação sobre os fatos cabe ao próprio leitor e não ao narrador, emissário do autor e, portanto, porta-voz do adulto. Representando aspectos da realidade e com sua estrutura permeável às opções do leitor, a obra promove a criatividade e reivindica sua intervenção, convida-o a preencher suas lacunas e dar vida ao mundo da ficção. Cumpre ressaltar que, à medida que o texto ficcional instaura um diálogo com o receptor, levando-o a participar ativamente dele, a literatura para crianças deixa de ser autoritária e torna-se um espaço no qual se inter cruzam muitas vozes. Assinalando, à vista disso, o horizonte do autor, verificando a perspectiva do leitor e discutindo, a partir do texto ficcional, as relações entre arte e realidade, pode-se descobrir que uma história são muitas histórias.

**A fada que tinha ideias** consiste, dessa maneira, numa obra que poderá converter-se em objeto de estudo para diferentes pesquisas, posto que a amplitude de possibilidades e a riqueza de simbolismos que nela estão contemplados permitem múltiplas análises e abordagens, não só no tocante à literatura, mas

também no que diz respeito a outras áreas de conhecimento, sobretudo o campo da pedagogia, da psicologia e da sociologia.

Por fim, considerando que esta pesquisa se propôs a realizar uma comparação entre a personagem Emília, de Monteiro Lobato, e Clara Luz, personagem de Fernanda Lopes de Almeida, ressalta-se que, por intermédio de suas célebres criações, figuras capazes de despertar no leitor o seu espírito crítico e de ampliar sua percepção de mundo, estes ficcionistas celebram uma parceria lúdica com quem lê.

Ambos os autores foram sensíveis às ocorrências contemporâneas a que testemunhavam. Reproduziram, com sutileza privilegiada, a sociedade de seu tempo, preservando em sua ficção laços com a realidade brasileira. Suas histórias falam de um mundo vinculado à vida prática do leitor, conduzindo sua atenção para a discussão dos valores que estão à sua volta. Alicerçados na realidade imediata percebida pelo leitor, utilizam-se da fantasia para compor uma literatura emancipatória, que leve esse leitor a uma contemplação crítica de si próprio e do contexto social no qual está inserido. Isto significa dizer que em suas produções a realidade é interpenetrada pelo maravilhoso sem perder contato com a experiência vivencial do leitor.

As originalíssimas Emília e Clara Luz — cheias de graça (e de ideias!) — juntas simbolizam a criança em sua plena liberdade de ação. Suas atemporais “reinações” são substrato para a imaginação dos leitores de diferentes épocas. Nelas as crianças encontram autênticas companheiras de aventuras. As duas fadinhas modernas certamente seduziram e muito ainda irão seduzir — com o seu potencial literário e com suas “varinhas de condão verbal” — leitores das mais diversas faixas etárias.

Por todo os caminhos aqui percorridos e assentando-se no pressuposto de que a linguagem literária insere-se em um campo de variadas apreensões, este estudo constitui apenas um olhar sobre as representações contidas no livro de Fernanda Lopes de Almeida, olhar que poderá ser renovado ou complementado indefinidamente por meio de novas correlações que fizer o leitor com sua leitura particular.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. 28. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Unesp, 2011.

BENEDETTI, Ivone C. Perrault ou a inocente delação de uma época. In: PERRAULT, Charles. **Contos de Mamã Gansa**. Trad. Ivone C. Benedettie. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012. p. 7-22.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Na terra das fadas**: análise dos personagens femininos. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CADEMARTORI MAGALHÃES, Ligia. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI MAGALHÃES, Ligia. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 41-60.

\_\_\_\_\_. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI MAGALHÃES, Ligia. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 135-160.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. Crítica e sociologia. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 13-25.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989. (Série Crítica e teoria literária).

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

\_\_\_\_\_. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5. ed. rev. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FILHO, Lourenço. Apresentação à primeira edição: Um livro básico sobre literatura infantil. In: ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Unesp, 2011. p. xxxv.

GALLO, José Eduardo. **A criatividade com a literatura Infanto-juvenil**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000. (Coleção Estudos Acadêmicos).

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

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em suas fontes**. 3. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 927-954.

\_\_\_\_\_. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em suas fontes**. 3. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 955-988.

\_\_\_\_\_. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção literatura e teoria literária).

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção literatura e teoria literária).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. Emília, a boneca atrevida. In: MOTA, Lourenço Dantas; ABIDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). **Personae**: grandes personagens da literatura brasileira. 8. ed. São Paulo: SENAC, 2001. p. 119-137.

\_\_\_\_\_. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-250.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Globo, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma pequena fada. In: **Histórias diversas**. São Paulo: Globo, 2011. p. 74-78.

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

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas**: origens, histórias e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes de. Literatura infantojuvenil brasileira: uma literatura à guisa de prólogo. In: DOMINGUES, Thereza da Conceição Aparecida; REDMOND, William Valentine (Org.). **A literatura infantojuvenil brasileira na contemporaneidade**. Juiz de Fora: Editar, 2012. p. 7-10.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

PERRAULT, Charles. **Contos de Mamãe Gansa**. Trad. Ivone C. Benedettie. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012, p. 10.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013. p. 42.

PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes**: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças em embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19-54.

SANDRONI, Laura. Um clássico da literatura infantil. In: ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. 28. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 62.

SOUZA, Angela Leite de. **Contos de fada**: Grimm e a literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 192-209.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A sombra e o mal nos contos de fada**. Trad. Maria Christina Penteado Kujawski. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: \_\_\_\_\_; CADEMARTORI MAGALHÃES, Ligia. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 3-40.

\_\_\_\_\_. A literatura infantil e o leitor. In: \_\_\_\_\_; CADEMARTORI MAGALHÃES, Ligia. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 61-134.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

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