

LITERATURA INFANTIL E TRADIÇÃO PEDAGÓGICA: O CASO DE “A BELA ADORMECIDA”

CHILDREN'S LITERATURE AND PEDAGOGICAL TRADITION: THE CASE OF A “SLEEPING BEAUTY”

Mirian Lorena Marques Silva

Universidade Estadual de Goiás – UEG
mirianlorena380@gmail.com

Samuel Carlos Melo

Universidade Estadual de Goiás – UEG
samuel.melo@ueg.br

Resumo. Este trabalho tem como objetivo efetuar uma análise comparativa dos contos "Sol, Lua e Tália" (1634), de Giambattista Basile (1566 - 1632), e “A Bela Adormecida” (1812), de Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786/1859), no intuito de observar marcas da origem da Literatura Infantil como instrumento de manutenção dos valores burgueses. Apoiando-se, principalmente, nas obras de Candido (1999), Zilberman (1987) e Coelho (1991), o artigo foi dividido em três capítulos. O primeiro procura estabelecer uma discussão sobre o estatuto da Literatura Infantil. No segundo, trata-se das relações entre Literatura e Ensino. No terceiro, efetua-se a comparação entre os contos.

Palavras-chave. Literatura Infantil. Adaptações. Ensino.

Abstract. This work aims to carry out a comparative analysis of the short stories "Sol, Lua e Tália" (1634), by Giambattista Basile (1566 - 1632), and "Sleeping Beauty" (1812), by Jacob Grimm (1785-1863) and Wilhelm Grimm (1786/1859), in order to observe marks of the origin of Children's Literature as an instrument for maintaining bourgeois values. Based mainly on the works of Candido (1999), Zilberman (1987) and Coelho (1991), the article was divided into three chapters. The first seeks to establish a discussion on the status of Children's Literature. In the second, it deals with the relations between Literature and Teaching. In the third, the comparison between the stories is made.

Keywords. Children's literature. Adaptations. Teaching.

INTRODUÇÃO

O surgimento da Literatura Infantil está atrelado à consolidação dos valores burgueses, como um instrumento de manutenção do ideário da nova classe social em ascensão a partir da segunda metade do século XVIII. Histórias populares, recolhidas da tradição oral, voltadas para o público adulto, passaram a ser adaptadas a partir da nova concepção de infância e família, tornando-se ferramentas moralizadoras. Decorrente disso, ainda hoje, o estatuto da Literatura Infantil enquanto Arte é questionado, mesmo após o surgimento de autores que elaboram obras em que se propõe a emancipação do leitor infantil.

Diante disso, este trabalho objetiva analisar comparativamente duas versões do conto clássico “A Bela Adormecida”: “Sol, Lua e Tália” (1634), de Giambattista Basile (1566 - 1632), e “A Bela Adormecida” (1812), de Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786/1859). Com esse cotejo, pretende-se observar, por meio das adaptações, marcas da instrumentalização do conto ocorrida no século XIX em favor da confirmação dos valores burgueses.

Para isso, este estudo está dividido em três partes. Na primeira, apoiando-se, principalmente nos estudos de Zilberman (1987), discute-se o estatuto da Literatura Infantil, abordando, de forma breve, pontos referentes à sua origem. Na segunda parte, aborda-se as relações entre Literatura e Ensino, tendo como base, especialmente, os trabalhos de Candido (1999) e Reyes (2020). Por fim, na quarta parte, efetua-se a análise comparativa, buscando apontar possíveis marcas do processo que deu origem à Literatura Infantil como instrumento pedagógico burguês.

O estatuto da Literatura Infantil

Para que se possa observar os possíveis efeitos de sentido provocados pelas alterações no conto “A Bela Adormecida” (1812), de Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786/1859), em relação à sua fonte, “Sol, Lua e Tália” (1634), de Giambattista Basile (1566 - 1632), será preciso, inicialmente, retomar alguns pontos que envolvem a origem da Literatura Infantil e suas relações com a Pedagogia, assim como o novo conceito de família e infância.

A origem da literatura infantil remonta o final do século XVIII, período de diversas transformações sociais e artísticas, que podem ser percebidas até os dias atuais. Segundo Regina Zilberman (1987), a literatura infantil surgiu com a ascensão da Burguesia, do ensino, da

obrigatoriedade da escola, das práticas políticas, da filantropia, da pedagogia e psicologia, frutos da família moderna e da nova noção de infância.

Desse modo, o surgimento da literatura infantil não é propriamente literário, mas sua tipologia está vinculada entre as relações do mundo adulto com a visão de mundo da própria criança, isto é, os contos destinados para os adultos são reescritos em uma linguagem adaptada para as crianças com a perspectiva moralista. O escritor de um livro literário precisa dialogar com o leitor (infantil) para que se tenha o entendimento dos valores repassados nas obras.

Pensar em literatura infantil é lembrar-se do público para o qual esse gênero se destina: a criança, e que foi a partir da concepção de infância que os textos infanto-juvenis surgiram. De acordo com Zilberman (1987), antes das grandes transformações sociais da humanidade não se existiam textos destinados às crianças e nem a ideia da infância. Essa concepção foi gerada pela necessidade que ocorreu de ser criada uma nova noção de família em meio à Idade Moderna, na qual não se basearia mais nas “relações de parentesco”, entretanto, em um modelo de família unicelular cujo objetivo era à preservação dos filhos, o afeto e a privacidade.

A autora afirma ainda que as crianças do sistema feudal eram dotadas de papéis determinantes, uma vez que elas eram tratadas como um adulto em miniatura e que mais tarde, pelo surgimento da família unicelular, elas são vistas a partir daí como seres dotados de valores característicos não só do século XVII, mas, também, de uma sociedade em transformação na qual vê enfraquecer o sistema absolutista e os grupos de parentesco vinculados às “grandes propriedades”.

Diante disso, Regina Zilberman afirma que:

Sua emergência deveu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela. Por tal razão, careceu de imediato de um estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento em termos de valor estético, isto é, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura (ZILBERMAN, 1987, p.4).

Entretanto, a autora afirma que é necessário “colocar a questão não apenas a partir de uma sociologia da infância, mas tomar base a vivência que esta tem no mundo, em nível propriamente existencial.” (ZILBERMAN, 1987, p. 12). Retomando o conceito de R.W. Peukert (1972), a Zilberman observa que o mundo da criança é como um “espaço vazio”, não por ser vazio de experiência, mas por elas ainda não terem um meio interior que possibilite a organização dessas experiências.

Diante disso, este é o lugar que a literatura infantil pode ocupar de forma peculiar, pois, “[...] ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois

elementos que são especialmente adequados para a conquista dessa compressão do real.” (ZILBERMAN, 1987, p. 13). Tratam-se da história, em que a realidade é sistematicamente apresentada, e a linguagem, mediadora entre o mundo e a criança, além de contribuir para seu alargamento linguístico. Como resultado, “o saber adquirido dá-se [...] através do domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica” (ZILBERMAN, 1987, p. 14).

Segundo a autora, isso deixa explícita a duplicidade congênita da Literatura Infantil. Sob a ótica do adulto, assume um caráter pedagógico, imbuída no processo de dominação da criança. Porém, quando comprometida com o interesse da criança, [...] transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais [...]”. (ZILBERMAN, 1987, p. 14).

Posto isso, chega-se ao papel da Literatura Infantil na educação. Segundo Nely Novaes Coelho (1981), a escola é a principal base de formação individual do ser humano, em que a literatura deve ocupar um papel especial, pois ela estimula o exercício da mente, a consciência do eu em relação ao outro, a percepção do real, o conhecimento da língua, etc. Olhar para a escola nesse ângulo de formadora, não quer dizer que ela seja tradicionalista, mas, além disso, quer permitir que o aluno se autoconheça e que o mesmo tenha um acesso significativo pela cultura que o rodeia.

Segundo Coelho, a literatura infantil na escola contribui para a formação do indivíduo com uma nova mentalidade. Para isso, o agente formador precisa estar sempre atualizado das transformações do cotidiano e sempre reorganizar seus pressupostos, sendo eles orientados pela literatura, a realidade social, e a docência.

Como se viu, as relações entre Literatura Infantil e Pedagogia, em sua origem, são marcadas por tensões. Entretanto, isso não é restrito à ficção criada para os jovens, abarcando, também, a Literatura “adulta”. Sendo assim, cabe agora levantar algumas questões que envolvem a Literatura e o ensino.

Literatura e ensino

Em “A literatura e formação do homem”, Antonio Candido afirma que a literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. Segundo ele, isso se dá por meio de uma função psicológica, baseada na necessidade universal de ficção e fantasia, presente nas formais mais “humildes e espontâneas” de satisfação, como anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão,

assim como os contos folclóricos, as lendas, mitos e em diferentes níveis complexo da ficção (CANDIDO, 1999, p. 82).

De acordo com Candido, “A fantasia quase nunca é *pura*”, pois ela quase sempre se refere a algum costume, fenômeno natural, problemas humanos, ou/etc. Segundo ele, é daí que “[...] surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.”

Sabemos que um grande número de mitos, lendas e contos são etiológicos, isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade. Por isso há uma relação curiosa entre a imaginação explicativa, que é a do cientista, e a imaginação fantástica, ou ficcional, ou poética, que é a do artista e do escritor. Haveria pontos de contacto entre ambas? (CANDIDO, 1999, p. 83).

A partir dessas relações, Antonio Candido questiona se não teria a Literatura uma função formativa, do tipo educacional. Para ele, a Literatura teria, sim, uma função formativa, “mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (CANDIDO, 1999, p. 84).

Para o autor, portanto, a função formativa da literatura vai além de uma visão estritamente pedagógica. Ao contrário das instituições ideologicamente orientadas, cujo papel educacional é oficialmente atribuído, como a escola e a família, a literatura “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1999, p. 84).

Como consequência desse impacto indiscriminado, afirma Candido, tem-se atitudes dúbias dos educadores e moralistas que, ao mesmo tempo, veem a Literatura como fonte de imoralidade e de doutrinação ideológica:

Vejamos um exemplo apenas. Todos sabem que a arte e a literatura têm um forte componente sexual, mais ou menos aparente em grande parte dos seus produtos. E que age, portanto, como excitante da imaginação erótica. Sendo assim, é paradoxal que uma sociedade como a cristã, baseada na repressão do sexo, tenha usado as obras literárias nas escolas, como instrumento educativo. Basta lembrar, na venerável tradição clássica, textos como a *Iliada*, o Canto IV da *Eneida*, o Canto IX dos *Lusíadas*, os Idílios de Teócrito, os poemas apaixonados de Catulo, os versos provocantes de Ovídio, — tudo lido, traduzido, comentado ou explicado em aula. Esta situação curiosa chegou até os nossos dias de costumes menos rígidos, e vive gerando brigas entre pais e professores, por causa da leitura de Aluísio Azevedo ou Jorge Amado (CANDIDO, 1999, p. 85).

Candido compreende serem essas contradições interessantes, pois a sociedade fica inibida de “[...] restringir a leitura de textos que deveriam ser banidos segundo os seus padrões,

mas que pertencem a um autor ou a uma obra que, por outro lado, reforçam estes padrões” (CANDIDO, 1999, p. 85).

É nesse sentido que Antonio Candido compreende a função humanizadora da Literatura, como instrumento que pode contribuir, dialeticamente, para construção da personalidade, não como projeção, mas enquanto experiência. Segundo ele, a Literatura pode ser um instrumento poderoso de iniciação à vida que não corrompe e nem edifica, “[...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1999, p. 85).

Em “Direito à Literatura” (1995), o autor desenvolve essa ideia no sentido de considerar o acesso à Literatura, em todos os seus níveis, como parte dos direitos humanos:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, p. 175).

Segundo ele, da mesma forma que o sonho seria responsável por nosso equilíbrio psíquico, possivelmente, não há equilíbrio social sem o acesso à literatura. Sendo assim, “ela pode ter importância equivalente às das formas de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal e escolar” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Na esteira de Antonio Candido, Regina Zilberman (2009) e Yolanda Reis (2020) discutem as questões que envolvem o ensino de Literatura e a Escola. Para Zilberman, a discussão sobre o ensino de Literatura deve ser pensada dentro das questões que envolvem a crise da leitura e, conseqüentemente, a crise da própria Escola. Segundo a autora, as dificuldades de se ensinar Literatura esbarram nas deficiências da Escola, cuja organização e os métodos não conseguiram acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, assim como as do consumo:

Se, por lado de dentro, a crise da leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária [...], pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam o encolhimento e ameaçam substituí-la. Com efeito, as pessoas que poderiam vir a constituir o público da literatura apresentam outros interesses que não coincidem com o consumo de textos impressos, mas visuais, auditivos ou performáticos, como se a sociedade experimentasse um retorno a formas mais primitivas de comunicação, aquelas que teriam sido superadas quando da disseminação da escrita desde priscas eras (ZILBERMAN, 2009, p. 28-29).

Para Regina Zilberman, apenas reafirmar as virtudes da leitura, não ultrapassará o resgate histórico de sua contribuição para emancipação do indivíduo na cidadania e no conhecimento e, ao mesmo tempo, do consumo e da economia de mercado. Para autora, um caminho possível para a superação da crise da leitura e, conseqüentemente, da crise da leitura literária, pode ser encontrado no efeito ambivalente provocado pela Literatura nos educadores e moralistas, como já disse Antonio Candido (1999), a que ela chama de “caráter revolucionário”.

De acordo com Zilberman, os materiais ficcionais, mesmo os de característica escapista, além de seu caráter revolucionário, são flexíveis e mutáveis, o que facilitaria sua adaptação as novas condições do mundo contemporâneo. Para a autora, “leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos (ZILBERMAN, 2009, p. 28-29).

Ao discutir o lugar da Literatura na Educação, Yolanda Reyes (2020) dialoga com o que propõe Zilberman, mas no sentido do que ela chama de uma “educação sentimental”. A autora identifica como problemático o ensino de Literatura a partir de definições e rótulos, alertando para que, ensinada dessa forma, a Literatura costuma não dar segunda chance. Segundo Reyes, a experiência literária é cada vez mais necessária, considerando a cultura de pressa e tumulto em que os jovens estão submetidos, igualando-os, e impedindo que eles possam exercitar um aprofundamento em si mesmos:

Em meio à avalanche de mensagens e estímulos a experiência literária brinda o leitor com coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável [...] (REYES, 2020, p.27-28).

No caso da Literatura Infantil, isso ainda é mais problemático. Como se viu no primeiro capítulo, o texto ficcional escrito para crianças surge como um instrumento ideológico para a manutenção dos valores burgueses, o que reduziu, ao menos em seus primeiros momentos, a possibilidade de que uma leitura “revolucionária” ou que estimule a sensibilidade. Pelo contrário, ao se cotejar as adaptações de contos infantis, é possível perceber as modificações se orientam por uma determinada perspectiva moral e ideológica, visando a manutenção de terminados valores. É o que se pretende mostrar no próximo capítulo, com a análise de Sol, Lua e Talia”, de Giambattista Basile, e “A Bela Adormecida”, dos irmãos Grimm.

Análise das versões do conto “A bela adormecida”

Como se sabe, a maioria dos contos infantis clássicos são adaptações de histórias recolhidas da cultura popular europeia e que se destinavam aos adultos. É o caso de “A Bela Adormecida” (1812), conto dos Irmãos Grimm, uma das várias adaptações do conto “Sol, Lua e Tália” (1634), de Giambattista Basile. Separados por quase dois séculos, esses textos apresentam diferenças que, se cotejadas, podem contribuir para a compreensão sobre o modo como a Literatura Infantil, em sua origem, foi utilizada como instrumento de manutenção ideológica da burguesia. Para isso, a análise será dividida em três pontos: (1) a origem da maldição; (2) os personagens; e (3) o despertar da maldição.

Em comum, os textos têm o fuso como elemento desencadeador da maldição. Na obra de Basile, “[...] uma farpa lhe entrou na unha e instantaneamente ela caiu morta ao chão” (2020, p.1). No conto dos Irmãos Grimm, a menina “[...] espetou o dedo e, no mesmo instante em que foi picada, foi tomada de um profundo sono” (2020, p. 2). Entretanto, observe-se que a versão do século XIX, diferente de sua fonte, traz um detalhamento da maldição, que seria fruto do ressentimento de uma fada má por não ter sido convidada para a festa de batizado da princesa.

Aparentemente inofensivo, esse esvaziamento do mistério em torno dos motivos da maldição acaba restringindo o campo de interpretação do leitor: a maldição, que na obra de Basile, tem sua origem indeterminada, na versão dos Irmãos Grimm se torna fruto de um desvio moral. A adaptação, assim, opera por meio de um processo de instrumentalização do texto em favor de determinada concepção ideológica, que também pode ser observado nos demais pontos.

É o caso das diferenças relativas aos personagens. A princípio, destaque-se duas: a atuação das fadas e a mudança do personagem que desperta a moça, passando de um rei, no conto mais antigo, para um príncipe, no texto do século XIX. No conto de Basile, as fadas surgem após o nascimento de Sol e Lua:

Depois de nove meses, Tália deu à luz a um par de crianças, um menino e uma menina, duas jóias resplandecentes que, guiadas por duas fadas que apareceram no palácio, foram por elas colocados nos seios da mãe. E uma vez que as crianças, querendo mamar, não encontravam o mamilo, puseram na boca justamente aquele dedo que tinha sido espetado pela farpa e tanto o sugaram que acabaram por retirá-la (BASILE, 2020, p. 1).

Observe-se que a intervenção das fadas em “Sol, Lua e Tália” é sutil, reduzida a essa cena e, embora a ação tenha resultado no despertar da moça, isso se dá de forma quase que

involuntária. No conto dos Irmãos Grimm, ao contrário, as fadas ocupam espaço central, sendo a origem da maldição (com a fada má) e, ao mesmo tempo, a salvação da princesa, convertendo a maldição da morte em sono profundo (com a fada boa). Nesse sentido, é elucidativo o entendimento de Zilberman (1987) sobre a função do ente maravilhoso (a fada) nos contos infantis:

[...] o adulto onipotente, aliado e bom, que soluciona o problema maior do herói, de modo que este se sujeite à dominação do outro, sem questionar de onde provém seu poder ou quem o delegou a ele. Na passagem do relato folclórico à literatura infantil, perdeu-se o conteúdo de rebeldia; mas permaneceu o elemento do estado de impotência do protagonista central e, por extensão, da criança (ZILBERMAN, 1987, p. 16).

Seja na explicação da origem da maldição ou reduzindo o mistério em torno da ressurreição, em que a morte é convertida em sono profundo, as fadas do conto do século XIX parecem atuar como a representação autoritária do adulto, determinando os rumos da protagonista e, por extensão, do leitor infantil, na medida em que delimitam as possibilidades de interpretação, “preenchendo” os espaços do conto de Basile.

Ao se observar a mudança de um rei para um príncipe, chega-se ao ponto do despertar da moça. No conto de Giambattista Basile, o despertar de Tália é consequência de um estupro:

O rei, acreditando que ela dormia, chamou-a. Mas, como ela não voltava a si por mais que fizesse e gritasse, e, ao mesmo tempo, tendo ficado excitado por aquela beleza, carregou-a para um leito e colheu dela os frutos do amor, e, deixando-a estendida, voltou ao seu reino, onde por um longo tempo não se recordou mais daquele assunto (BASILE, 2020, p. 1).

A moça engravida e dá a luz a Sol e Lua. As crianças, guiadas por duas fadas, são colocadas no seio da mãe e, ao sentirem fome, não encontram o mamilo e acabam sugando o dedo que tinha sido espetado pela farpa, retirando-a, o que provoca o seu despertar. De acordo com Bruno Bettelheim (2002), o conto de Basile traz uma espécie relação edipiana feminina, em que o pai-rei, que abandona a filha, e o amante-rei, que a estupra, acabam sendo substitutos um do outro em períodos distintos da vida da moça, o que simbolizaria, para o autor, questões relativas ao desenvolvimento sexual.

Na adaptação dos Irmãos Grimm, o processo de instrumentalização do texto reorganiza esses elementos, suavizando e, mais uma vez, estreitando a margem de interpretação. Com presença do príncipe, ao que parece, a questão edipiana, identificada por Bettelheim (2002), é esvaziada. Não há mais a substituição de um rei por outro, já que o pai e a mãe (ausente em

Basile) não só não abandonam o palácio, mas também são acometidos pelos efeitos da maldição, sendo salvos por ele. Além disso, elimina-se a rival feminina, encarnada no conto de Basile pela esposa do rei e, com o beijo, encobre-se o estupro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isso, é possível compreender que essas diferenças observadas no conto dos Irmãos Grimm em relação à obra de Giambattista Basile são marcas do processo que deu origem da Literatura Infantil como instrumento da manutenção da moral burguesa, descrito no primeiro capítulo. O estreitamento das possibilidades de interpretação acaba orientando ideologicamente a leitura, contribuindo com a manutenção de valores vinculados à nova concepção de infância e família, já em curso no período em que a versão dos Irmãos Grimm foi escrita.

Como se viu com Candido (1999), a contribuição da Literatura para a formação humana está em seu caráter indeterminado de possibilitar o acesso às múltiplas faces da vida. No que se refere ao conto dos Irmão Grimm, as modificações em relação a sua fonte impedem essa indeterminação, reduzindo o campo de experiência e, assim, contribuindo para o processo de dominação da criança.

Evidentemente, os contos permitem análises sob diversos outros aspectos, como, por exemplo, em relação às adaptações fílmicas e o desenho animado. Um cotejo com as diversas versões elaboradas para o cinema e a televisão pode fornecer uma perspectiva ainda mais rica dessas marcas, especialmente no que tange às novas configurações de família e o desenvolvimento dos estudos sobre a infância estabelecidos a partir do século XX.

REFERÊNCIAS

BASILE, Giambattista. **Sol, Lua e Tália**. Tradução: Karin Volobuef. Disponível em: <http://volobuef.tripod.com/op_basile_sol_lua_talia_kvlobuef.pdf>. Acesso em: 20 de ago, 2020.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

_____. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **A Bela Adormecida**. Tradução: Karin Volobuef. Disponível em: <http://volobuef.tripod.com/tr_dornroeschen.htm>. Acesso em: 13 de ago, 2020.

REYES, Yolanda. **O lugar da literatura na educação**. Disponível em <https://issuu.com/pulodogato/docs/pages_from_lerebrincar-miolopnbe>, acesso em 08/04/2020.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M. K. (Org). A escola e a leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____; CADERMATORI MAGALHÃES, Ligia. **Literatura infantil: emancipação e autoritarismo**. São Paulo: Ática, 1987.

SOBRE A AUTORA E O AUTOR

Mirian Lorena Marques Silva

Graduanda em Letras/Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – UEG/UnU de Iporá.

Samuel Carlos Melo

Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG (IAEL/POSLLI). Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo – USP.

Recebido em setembro de 2021

Aceito para publicação em novembro de 2021

Publicado em dezembro de 2021