

MUNDO LITERÁRIO INFANTIL E UNIVERSO ARTÍSTICO: POSSÍVEIS CONCEITOS PARA UM PONTO DE ENCONTRO

Adriana Batista de Souza Koide^a

Jussara Cristina Barboza Tortella^b

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha^c

RESUMO

A partir dos pressupostos teóricos de Peter Hunt e Luigi Pareyson, este artigo propõe uma visão peculiar sobre a literatura infantil, associando-a ao conceito de formatividade. Reconhecendo a especificidade da escrita para crianças, que não se reduz em si e por si, este texto considera tal literatura como arte, criação, conhecimento e expressão.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; crítica; formatividade.

Recebido em: 08 nov. 2016

Aprovado em: 05 abr. 2017

^a Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente; vice-diretora da rede municipal de Campinas e professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Americana. E-mail: adriana-bskoide@gmail.com.

^b Doutora em Psicologia da Educação pela Unicamp; professora e pesquisadora titular, em regime de dedicação integral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Participa do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Docentes. E-mail: jussaratortella@puc-campinas.edu.br.

^c Doutora em Educação pela Unicamp; professora e pesquisadora titular, em regime de dedicação integral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Participa do Grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Docentes. E-mail: silrocha@uol.com.br

Introdução

Permitindo a imersão em um mundo de sensibilidades, refletindo realidades, sonhos e fantasias, a literatura infantil integra os registros da humanidade. Peter Hunt (2014), professor emérito da Universidade de Cardiff, no Reino Unido, considera a literatura infantil e as crianças como partes de uma cultura que não pode ser ignorada. Ciente de que a expressão *literatura infantil* ainda gera confusão, principalmente quando negligencia a percepção de singularidades presentes no texto para crianças, Hunt (2014, p. 230) argumenta que ela “se define exclusivamente em torno de um público que não pode ser definido com precisão. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal ela é simples, efêmera, acessível”, e acrescenta que, só porque o texto é destinado para um público suposto como “inocente”, já não é possível conceber a obra literária infantil, em si e por si, como inocente. Já não é possível entender o texto para a criança como mero recurso pedagógico. Ao que nos cabe defender que, pelo já dito, é possível associar conceitos de crítica literária propostos por Hunt (2014) ao conceito defendido por Pareyson (2001) de arte como formatividade: para este autor, a arte é uma atividade formativa (formatividade), tal como a literatura infantil que buscamos trazer aqui, uma arte que, enquanto transforma o texto infantil em fruição, imaginação, criatividade, pode contribuir para a constituição e o desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e agir não apenas nas crianças, mas também nos adultos.

Literatura infantil: da marginalidade à formatividade

Hunt (2014) compreende que a singularidade principal da literatura infantil está na destinação da obra; o autor enfatiza, porém, que isto não a faz menor do que as outras literaturas, afirmando que suas características diferenciadas exigem uma poética singular, recheada de confluências e conflitos; a suposição de inferioridade da literatura infantil, de acordo com o autor, não é apenas uma contradição conceitual, mas é, antes de tudo, insustentável sob termos linguísticos ou filosóficos. Pode-se afirmar que os pressupostos do pesquisador inglês não diferem fundamentalmente da conjectura formulada por pesquisadoras nacionais como Lajolo e Zilberman (2007, p. 9-10), quando expressam que:

[...] nunca é demais frisar o peso circunstancial que o adjunto *infantil* traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto. [...] As relações da literatura infantil com a não infantil são tão marcadas quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior.

As razões para a marginalização da literatura infantil no meio acadêmico são diversas. Sob a ótica de Hunt (2014), uma delas é a premissa de que a escrita para crianças deve ser simples, o que traz a falsa ideia de que a maioria dos livros infantis demanda pouco trabalho, considerando-se, de forma inexata, o seu produto final como trivial, destinado a uma cultura menor; o autor considera que as próprias riqueza, pluralidade e vitalidade da literatura infantil atuaram, e continuam a atuar, contra sua aceitação pela crítica.

Para Hunt (2014, p. 244), o texto para criança, como sério objeto de estudo, nasceu em “um universo profissional extremamente eclético e comprometido, que tende a ser muito intuitivo e dedicado, mas não raro anti-intelectualizado”. O critério de *dulce et útil*⁴, que persiste em sobreviver na crítica do livro infantil, preserva-o em uma tradição marginalizada. Mostra o autor que, assim como os avanços de qualquer pensamento crítico adaptam-se a um cotidiano externo aos espaços acadêmicos, aqueles que trabalham com crianças e livros também poderiam se beneficiar dos apontamentos indicados pela crítica da literatura infantil, para discernir o que está acontecendo nos textos ou com os textos e para entender que é necessário encontrar meios de abordagem para a literatura infantil a partir de princípios básicos e escolhas criteriosas, pois, muitas vezes, as pessoas têm noções equivocadas do que seja ou do que realmente pretendem com a literatura para crianças.

⁴ Expressão latina que significa “agradável e útil”. Ao falar sobre isso, o autor considera que tal critério há tempos já não faz parte de outras áreas literárias, e para isso baseia-se em CRAIGO, Hugh. *Children’s Book Review*, n. 4, 1974, p. 158.

Nesse sentido, formulamos o seguinte questionamento: o que seria exatamente “literatura infantil”? Poderia ser reconhecida como contos de fadas, fábulas, lendas, poemas, livros de imagens, técnicas de multimídias que combinam palavras, imagens, formas e sons, entre outros, destinados às crianças?

Encontramos em Lajolo (1995, p. 15) uma resposta possível para a questão: “tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura”, afinal, perguntas diversas sobre as definições de literatura são permanentes ao longo do tempo, mas as respostas são provisórias, porque dependem de pontos de vista pessoais, da interpretação individual da palavra por cada pessoa, do contexto da discussão. Derivada da palavra latina *littera*, que significa “letra”, o termo literatura não pode ser definido por conceitos cristalizados, porque “cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição” (LAJOLO, 1995, p. 25). Partindo dos pressupostos da referida autora, há variabilidade nas formas de conceituar e definir o que é literatura infantil. A visão de Lajolo (1995) vem ao encontro do que propõe Hunt (2014, p. 880), quando este informa que, “tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seus propósitos. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de literatura infantil”.

Nessa direção, Cadermatori (2010), sem afirmar verdades absolutas, acrescenta que literatura é palavra intransitiva, e ressalta que, independente do adjetivo que receba, seu significado pode ser fruição, deleite, arte. Hunt (2014) defende que nem toda literatura é arte; contudo, lamenta que a apreciação da literatura infantil, quando arte, nem sempre esteja disponível para seu público. Para esse autor, a percepção estética da literatura pode contribuir com a formação de uma criança com competências e habilidades que estão em constante desenvolvimento, ou seja, a arte percebida nos textos literários possibilita à criança o desenvolvimento e o refinamento de sentimentos, pensamentos, ações e sensações que podem fazer parte de comportamentos que ela levará consigo para sua vida. Mas, de qual arte estamos falando?

Sem a pretensão de trazer um conceito restrito e para um entendimento aproximado do que pode ser arte, buscamos apoio teórico em Luigi Pareyson, filósofo italiano com relevante produção acadêmica em Estética. Pareyson (2001) explicita que arte é formatividade, ou seja, atividade artística que consiste em formar, desvendar, inovar, fazer, fruir; assim, para o autor, os conceitos

de “forma-atividade” podem ser adequados para definir arte. Christov (2011), ao evocar Pareyson, acrescenta que, ainda mais importante do que trazer um conceito para uma palavra tão múltipla em significados como arte, é preciso antes compreendê-la como construção, como conhecimento e como expressão:

Construção, pois a palavra latina *ars* gera em português arte e ambas estão na raiz do verbo articular: unir partes de um todo, construir um todo. Arte é produção que exige técnica, mas não se reduz à técnica. Supõe trabalho de transformação e criação e não de mera cópia do real, pois mesmo as cópias recriam, transformam matérias e formas. Arte é fazer que contempla regras de linguagem, técnicas de criação para superação de limites, em diálogo com a realidade para criar outras realidades. Arte é conhecimento, pois o termo alemão para arte é *Kunst* que se aproxima do termo inglês *Know*, do próprio latim *cognosco* e do grego *gignosco*. São termos derivados da raiz *gno* que significa saber teórico ou prático. Arte é também expressão, pois cria formas para dizer e formas para exteriorizar emoções e conceitos (CHRISTOV, 2011, p. 37).

Assim, formas que imitem ou transformem a realidade, que provoquem e instiguem o pensamento, a reflexão, externalizando ideias, sentimentos e emoções, podem ser entendidas como construção, conhecimento e expressão. Tão diversas definições podem ser consideradas como fundamentos da arte, desde que unidas entre si e não absolutizadas, no entanto, para que essas definições possam se constituir em possíveis essências para arte, não podem ser descartadas como atividade humana (PAREYSON, 2001).

O reconhecimento da presença da arte em todas as atividades humanas não é unânime. Para Pareyson (2001), há duas correntes de pensamentos divergentes: a primeira nega tudo o que não seja estética ou suficientemente bom em termos artísticos, restringindo as belezas da arte; já a segunda preocupa-se irrisoriamente em distinguir a arte verdadeira da genérica. Como resultado, a arte deixa de ocupar o espaço que deveria lhe caber, ficando à deriva na distinção entre a arte bela e a arte mecânica. O autor redime esse impasse

reconhecendo que a arte pode ser reconhecida em toda atividade humana, desde que esteja acompanhada pela “formatividade”, ou seja, para que uma atividade humana seja arte, ela precisa inovar, desvendar, reinventar. Portanto, na ideia de formatividade está presente o conceito da atividade humana que forma (formativa).

Nessa perspectiva, é possível reconhecer a literatura infantil como arte, como atividade humana que se traduz em formatividade, se a compreendemos também como construção, conhecimento e expressão.

Vista como construção, a literatura infantil pode ser entendida como criação que utiliza, mas não se reduz a técnicas ou normas pré-determinadas; podemos justificar nossa associação entre arte formativa e literatura infantil a partir da compreensão de Hunt (2014), quando demonstra a especificidade característica da escrita para crianças como técnica que não pode ser reduzida em si e por si. Se percebida como conhecimento, a literatura infantil, pelas vias de um saber teórico explícito ou implícito, pode se transformar em sabedoria prática, concreta, que auxiliará a criança em suas ações e emoções. Apontada como expressão, a literatura infantil, por meio de palavras, sons, imagens, dialoga com pessoas, tempos e espaços diferentes, permitindo, por essa expressividade, a formação e/ou a transformação da criança⁵.

Enquanto atividade humana formativa, a literatura infantil pode apresentar obras clássicas que vencem o tempo, em incontáveis adaptações que percorrem e encantam pessoas nos mais distantes cantos do mundo, repercutindo nos dias atuais, insurgindo e transformando-se na medida em que novas necessidades sociais se apresentam; a literatura infantil mostra-se como atividade humana formativa nas obras de Monteiro Lobato, que inovaram em seu tempo e continuam atraindo a atenção de pessoas há quase um século, por sua irreverência e humor; a literatura infantil veste-se de atividade humana formativa também em obras como as da escritora Ruth Rocha, que, por meio da fala de pessoas e animais ou de recortes do cotidiano, provocam, instigam, divertem e levam à reflexão. Estes são apenas alguns exemplos de obras que,

⁵ Somos conscientes de que as associações aqui indicadas são mínimas perante a infinidade de outras que poderiam ser levantadas; porém, buscamos limitá-las aos objetivos deste artigo, em que propomos o reconhecimento da literatura infantil como arte, assentando-nos principalmente nos pressupostos teóricos de Hunt (2014) e Pareyson (2001).

por seu exercício de formatividade, assumem caráter artístico, tal como sugere Pareyson (2001, p. 34), quando avalia também como formativa toda obra cuja estética coincida com uma apreciação específica; afinal, as atividades humanas são plenas em “possibilidades *artísticas* que se matizam *do fazer com arte* ao *fazer arte*, e seria injusto tanto relegar para fora da arte quanto identificar com a verdadeira arte, propriamente dita”. Com os sentidos aguçados por essas provocações, seria possível afirmar, então, que nem toda literatura infantil deve ser considerada arte?

Literatura boa? Literatura ruim?

Assim como podemos dizer que nem toda pintura ou música devem ser consideradas arte, o mesmo ocorre na literatura infantil. Citando Pareyson (2001), podemos formular que, se a obra literária não for formativa, não será considerada arte; parafraseando Hunt (2014), tal como já dissemos anteriormente, nem toda obra destinada ao público infantil pode ser considerada arte, pois, de acordo com esse autor, há livros que tendem a gerar mais calor do que luz quando o assunto é criatividade, liberdade de pensamento e inovação, porque menosprezam a capacidade de entendimento da criança. Contudo, tal relato não implica, necessariamente, na qualificação de uma obra como boa ou ruim, afinal:

O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil (HUNT, 2014, p. 57).

Ao destacar a relatividade na qualificação de um livro como “bom” ou como “bom para”, o autor supracitado também chama a atenção para o fato de que tal julgamento, em sua quase totalidade, é feito pelo adulto, situação

também observada na escrita para a criança, que tem autores majoritariamente adultos. Talvez por esse motivo as obras literárias se encontrem, muitas vezes, cerceadas por controle e por decisões morais. Assim, o livro nem sempre é usado para acolher ou transformar, mas para *moldar* as opiniões das crianças, sendo comum se supor que, por sua menoridade e exígua experiência, elas não dispõem de apreciação estética; em consequência disso, esta tende a ser extrínseca na literatura infantil.

Os estudos de Hunt (2014) sugerem que, para haver julgamento, é preciso haver rigor no método de estudo da literatura infantil, a fim de que não se utilizem concepções predeterminadas por respostas culturalmente reproduzidas, em geral, por uma minoria dominante. Reafirma o autor a importância do conhecimento sobre a crítica da literatura infantil para aqueles que trabalham com crianças e livros, para que possam estar livres para concordar ou não com o que é julgado como “bom” ou “bom para” na literatura. Se não houver, por parte desses profissionais, o entendimento dos princípios básicos dos textos, escolhas criteriosas dos livros que serão utilizados e a definição de quais finalidades se pretende alcançar, muitas crianças continuarão sendo apresentadas à literatura infantil da maneira como tem acontecido desde tempos remotos, ou seja, a literatura infantil “tem sido definida até agora como limitar, e não como expandir” (HUNT, 2011, p. 368).

Tendo como fundamento a visão crítica da literatura infantil defendida por esse autor, é possível dizer que, se ajudar na formação de crianças mais críticas e reflexivas está entre nossos objetivos, já não é possível aceitar uma escolha aleatória ou igualitária para o livro infantil; também não é possível a mera indicação de obras escolhidas por coadjuvantes, como editores e críticos literários, que, na maioria das vezes, não pertencem ao contexto no qual a literatura infantil será trabalhada.

Portanto, precisamos examinar os textos (e, por textos, quero dizer todos os modos de comunicação, em sons, imagens e palavras) como nada além de uma série de totens diante dos quais sacrificamos gerações de estudantes. Assim, essa revolução crítica não é um mistério. Ela é básica, ainda mais, na literatura infantil. (HUNT, 2014, p. 381).

A escolha de uma obra feita a partir da releitura do texto sob o ponto de vista infantil é um convite para os adultos tentarem compreender essa literatura como crianças, em uma proposta crítica e atenta para a extração de sensações e reações a partir dos textos; isso ajudará a construir as opiniões infantis, em um processo de formatividade.

O adulto mediador e a funcionalidade da literatura infantil

Coaduna com as visões de literatura de Hunt (2014) e de arte de Pareyson (2001) a compreensão de Cunha (2003), quando informa que a literatura infantil, através do olhar do autor, no texto destinado para a criança, pode propor reflexões e ampliações de conhecimentos, estabelecendo divergências e não apenas convergências de opiniões e entendimentos. Cunha (2003) salienta que entre o autor, a obra e a criança, há ainda outro elemento a merecer destaque: o mediador do encontro entre o texto produzido para a criança e a criança de fato. O mediador, já citado por Hunt (2014) como “o adulto que trabalha com crianças e livros”, pode conduzir a utilização da literatura infantil para a arte ou para a informação. Para a autora, a matéria-prima do texto infantil, construída na maioria das vezes por palavras, não pode ser chamada de exclusiva, pois, na literatura infantil, a palavra serve tanto para a informação quanto para a arte. Tal fato não ocorreria em outras manifestações artísticas, cuja expressão pode ser identificada com mais facilidade, como o som na música, as cores na pintura. Dessa forma, a palavra-arte⁶ definida por Cunha (2003) pode estar em oposição à palavra-informação por que:

[...] a palavra-informação é essencialmente denotativa: quanto mais preciso e unívoco for seu significado, tanto melhor ela vai cumprir sua função. Deseja-se que o maior número possível de pessoas entenda do mesmo modo a informação. Com a palavra-arte, dá-se o contrário: ela é essencialmente conotativa. Quanto

⁶ A palavra-arte é entendida por nós em concordância com a definição de texto infantil apresentada por Hunt (2014), ou seja, como todos os modos de comunicação para o público infantil, em sons, imagens e palavras.

mais multívoca, quanto mais possibilidades de informação ela criar, mais será uma palavra poética. Não se pretende, por isso mesmo, a igualdade de interpretação (CUNHA, 2003, p. 42)

Entendemos, dessa forma, que palavra-arte e palavra-informação compõem, juntas, a funcionalidade da literatura infantil; contudo, a palavra-arte tem uma abrangência maior quando o assunto é formatividade. Pensamos que esteja neste aspecto o principal ponto de tensão entre os *dulce et utile* questionados pela crítica do texto infantil, pois a arte nessa modalidade textual não é inútil, como reconhece Hunt (2014) ao dizer que os livros para criança podem ser definidos tanto como “bons para” como por somente “bons”; sendo assim, compreendemos que, de certa maneira, a literatura infantil é aquilo que o adulto escolhe fazer dela: palavra-arte ou palavra-informação. Se escolhido como palavra-arte, o texto infantil pode abarcar uma pluralidade de sentidos, tal como toda e qualquer expressão artística formativa que permite a fruição, a construção do conhecimento, a expressão, o prazer estético.

No universo da arte, que acolhe o mundo literário com essa visão de formatividade, Monteiro Lobato foi um dos pioneiros a pensar na relação entre a palavra-arte e a criança. Possibilitando um discurso com várias interpretações, Lobato defendia que o livro infantil não deveria limitar a compreensão do pequeno leitor apenas ao que dizia o autor, e acreditava que a criança deveria ganhar asas para imaginar e sonhar com o livro infantil. Saraiva (2001, p. 37) avalia que, com Lobato, a literatura infantil brasileira “recebeu uma roupagem nova, visível na inovação temática das histórias”. O enredo, a linguagem visual, o humor agregavam valores temáticos e linguísticos às obras de Lobato, renovando inteiramente o livro infantil no país.

“O aspecto mais inovador na proposta literária de Lobato foi que a criança passa a ter voz, ainda que vinda da boca de uma boneca de pano, Emília”, ressalta Lucila Simões (2013, p. 237). Temas até então inexplorados no universo literário infantil também foram apresentados por ele, como o apelo às teorias evolucionistas para explicar os percursos da sociedade; a preocupação com problemas sociais vigentes, acompanhada por soluções idealistas e liberais; o relativismo dos valores e crenças da época, entre outros assuntos.

A grande revolução operada por Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira poderia ser expressa com uma imagem: a produção de livros para crianças até 1920 se apresentava como um adulto que carrega uma criança no colo. Além de expressar proteção e cuidado, segurar a criança no colo põe em relevo a fragilidade e a incapacidade da criança de se sustentar com os próprios pés. Além disso, no colo do adulto a criança não tem liberdade de olhar na direção que desperta sua atenção, mas está sujeita a olhar apenas a direção que o adulto aponta e essa direção é sempre marcada por uma visão idealizadora, porque simplista, para não dizer pueril, de mundo. É então que Lobato pega a criança e a põe em pé no chão, a seu lado. Indo além, o adulto Lobato é que se inclina para alcançar a perspectiva da criança e, a partir daí, continuar apontando, não uma, mas muitas formas de ver o mundo. Ele constata e aposta naquilo que os demais autores ainda não tinham percebido: a criança é um ser inteligente e capaz de juízos críticos. Disso é que decorre sua postura inovadora: a relação de respeito – e não de dominação, que tem com seu jovem leitor (SIMÕES, 2013, p. 237).

A criança vista por Hunt (2014) como um ser em desenvolvimento, com formas de pensar e agir diferentes, mas não inferiores às do adulto, e que pode ir além do mundo que lhe é apontado em múltiplas interpretações, não difere da criança vista por Monteiro Lobato, tampouco difere da criança que buscamos trazer para o presente estudo. Neste percurso, a literatura infantil se configura para nós como palavra-arte, que emerge para a vida, afirmando-se em suas especificidades; e, enquanto especifica-se, acolhe em si a própria vida, que coloca a criança de pé, não só para olhar o mundo na direção que lhe convém, mas também para visualizar e poder escolher novas formas para agir em seu viver. Dessa forma, assim como a vida adentrou na arte literária para o público infantil, a arte literária encontra meios para agir na/sobre a vida.

Conclusões

A contribuição inovadora que almejamos trazer neste artigo consiste na forma pela qual apresentamos a literatura infantil: como formatividade, unindo argumentos de Hunt (2014) e Pareyson (2001), aliando crítica literária ao conceito de arte formativa. Vista dessa forma, a literatura infantil pode ser mais bem entendida como meio para a fruição, para a criatividade e para o conhecimento direcionado, que não pode ser ignorado nesse cenário formativo.

Autoras como Kaercher (2010), Santos (2011) e Massagardi (2014) defendem a literatura infantil como arte; porém, ao investigarmos suas contribuições acadêmicas, todas consonantes com nosso tema de estudo, sentíamos que algo nos escapava. Concordávamos com o ponto de vista das autoras; contudo, faltavam-nos recursos para validar a literatura infantil como arte. O presente estudo não apenas busca argumentos que sustentem com mais vigor esse reconhecimento da literatura infantil como arte, mas pretende também compreender melhor os motivos para que assim seja. O que pode fazer da literatura infantil uma arte? Toda literatura infantil é arte? Como podemos conceituar a literatura infantil nos dias atuais? Qual é o critério de escolha para eleger ou classificar uma obra como boa ou ruim? Qual é o papel do adulto mediador entre a criança e o texto infantil?

Buscamos responder tais indagações ao longo do artigo e apontamos, à guisa de conclusão, que não vemos outra forma de consolidar as indicações e sugestões de Hunt (2014) e Pareyson (2001) a não ser por formações docentes contextualizadas que desvelem ao adulto mediador a compreensão da literatura infantil como algo para além de simples letras e imagens, como algo para além da fruição. Nesse sentido, compreendemos que fruir e instruir não são antônimos. No contexto educativo, as duas palavras possuem significados que devem caminhar juntos, e o elo de união pode sim ser o texto escrito para crianças (HUNT, 2014).

É com um ensino crítico, portanto, que acreditamos ser possível defender o lugar que cabe à literatura infantil no universo artístico e no espaço educacional, ressaltando a importância de sua participação em um repertório cultural necessário para a fruição, para a criatividade, para a formação humana, para a vivência de experiências individuais e intransferíveis, para o conhecimento do mundo comum e da vida social. Por meio de palavras, letras, sons ou imagens, a literatura infantil ajuda a construir este e outros mundos, além de si mesma.

Referências

- CADERMATORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Rede São Paulo de Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio*. São Paulo, 2011.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2003.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. 1ª ed. digitalizada. E-book Kindle. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. *Cadernos de formação: formação de professores. Educação Infantil, princípios e fundamentos*. São Paulo: Unesp, v.3, 2010. p. 135-142.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. *Percursos da literatura na educação*
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. [Tese de Doutorado em Letras e Linguística.] Universidade Federal da Bahia, 2011.
- SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos literários*, n. 46, 2013. p. 219-242.

CHILDREN'S LITERARY WORLD AND ARTISTIC UNIVERSE: POSSIBLE CONCEPTS FOR A MEETING POINT

ABSTRACT

From the theoretical assumptions of Peter Hunt and Luigi Pareyson, this article proposes a peculiar view on children's literature, associating it with the concept of formativity. Recognizing the specificity of writing for children, which is not reduced in and of itself, this text considers such literature as art, creation, knowledge and expression.

KEYWORDS: Children's literature; art; formativeness.