Universidade Estadual de Campinas

UNICAMP

Cláudia Alleoni Borges de Toledo

**A conexão da Literatura Infantil com o
Processo Educacional: Elo prazeroso**

Campinas
2005

Cláudia Alleoni Borges de Toledo

**A conexão da Literatura Infantil com o
Processo Educacional: Elo prazeroso**

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Campinas
2005

Cláudia Alleoni Borges de Toledo

A conexão da Literatura Infantil com o Processo Educacional: Elo prazeroso

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

Nome do 1º leitor

Faculdade de Educação/UNICAMP

Nome do 2º leitor

Faculdade de Educação/UNICAMP

AGRADECIMENTOS

A Deus pela inteligência, vida e oportunidade; por me permitir superar os momentos difíceis e ter chegado até aqui.

A minha família, pela paciência, aceitação e imenso carinho.

Aos amigos e por todos aqueles que entraram em minha vida e me ensinaram a crescer, a ser mais gente.

“Oh! Bendito o que semeia livros...

livros à mão-cheia...

E manda o povo pensar!

O livro caindo n'alma

É germen — que faz a palma

É chuva — que faz o mar”.

Castro Alves

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	1
2 LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO EDUCATIVO	16
2.1 A literatura infantil e a escola	16
2.2 Origem da literatura infantil	23
2.3 A literatura infantil no Brasil	24
3 ESPÉCIES DE NARRATIVAS	28
3.1 Fábula	29
3.2 Lenda	30
3.3 Contos populares	31
3.4 Contos de fadas tradicionais	32
4 POESIA	36
4.1 Poesia folclórica	36
4.2 Poesia infantil	38
5 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE E SELEÇÃO DE TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL	41

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

No primeiro momento deste trabalho descrevo sobre minha trajetória acadêmica/profissional e a conexão simultânea da literatura infantil no decorrer dos meus vinte e cinco anos de magistério.

O primeiro capítulo apresenta a importância da literatura infantil no processo educacional. Em seguida a origem da literatura infantil e um breve histórico da literatura infantil brasileira.

No segundo capítulo enumero e resumo as várias espécies de narrativas infantis.

O terceiro capítulo falo da poesia folclórica, em poesia infantil.

No quarto capítulo apresento alguns critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil.

Finalmente na última parte apresento as considerações finais sobre o tema literatura infantil e algumas conclusões a que cheguei refletindo sobre o percurso da minha formação nos três anos de PROESF.

INTRODUÇÃO

Se você quiser conhecer alguém profundamente, preste atenção nas histórias que essa pessoa conta e lê. Nossas histórias preferidas sempre falam dos nossos maiores segredos, das emoções mais verdadeiras de nossas vidas, dos nossos grandes sonhos e esperanças.

Quando era garota e ficava triste ou chorava, minha avó Maria me punha no colo e contava uma história. Quando eu queria entender o mundo dos adultos e não conseguia, ela me dava um livro, dizendo: “Para saber ler a vida, a gente precisa saber ler os livros”. Portanto, cresci acreditando que o mundo era repleto de histórias e que, se eu prestasse atenção nelas, seria capaz de viver melhor, com mais alegria e tranquilidade.

Foi assim, lendo e ouvindo histórias de todos os tipos (fora do ambiente escolar) que descobri que, para uma história ser boa, tem que fazer rir, chorar ou sentir medo, senão fica chata e não prende a atenção.

Mais tarde quando estava no quarto ano da Escola Normal (1978), pesquisando tipos de histórias para a disciplina de Português – Literatura Infantil, descobri que elas eram divididas em tipos diferentes: as que ensinam a pensar, geralmente engraçadas; as de mistério, que provocam sempre um pouquinho de medo, e as histórias tristes, que dão vontade de chorar. Descobri ainda um outro tipo de história do qual gostei muito: as de encantamento, que falam de lugares mágicos e de personagens que se transformam, fogem para outros mundos e nos fazem sonhar.

Na antiga Grécia se contava que o trabalho dos escritores e contadores de histórias eram inspirados pelas musas. A inspiração era o presente dessas

belíssimas criaturas mágicas que flutuavam ao redor dos artistas. Calíope era o nome da musa da poesia e Clio era a musa da história. A mãe dessas musas era Mnemósine a deusa da memória. Talvez seja por isso que as melhores histórias que ouvimos ficam guardadas na nossa memória e, cada vez que as narramos, parecem trazer uma novidade, um sabor de juventude, a lembrança poderosa de uma forte emoção.

Quando comecei a lecionar (1980) tinha a ilusão de que iria contar e ler muitas histórias para meus alunos, pois acreditava e ainda acredito, que os momentos dedicados à leitura de histórias infantis poderiam aquecer as relações em sala de aula, tornando-as mais humanas, estimulando o diálogo, a troca de idéia, a expressão das emoções e principalmente consolidar naqueles pequenos seres humanos muitos valores essenciais para a formação de seu caráter: respeito, amizade, liberdade; além de oferecer uma boa escrita e uma boa expressão oral.

Mas isso não aconteceu, me deparei com uma escola igualzinha a que eu estudei: local de transmissão de conhecimentos, onde o aluno fixava, memorizava, sem perceber na maioria das vezes o que realmente significa todo aquele “depósito bancário” de conteúdos e nada de literatura infantil.

Quando eu tentava introduzir a hora da leitura, dia da leitura, e outras sugestões ligadas à literatura infantil, ouvia sempre: “Isso é só no começo”, “Está parecendo enrolação de aula”, e que havia conteúdos muito mais importantes para serem ministrados, que eu deixasse isso para uma outra ocasião...

Sem experiência, acabei achando que todos estavam com razão e aquele entusiasmo adormeceu dentro de mim. Continuei trabalhando, mas sem muito estímulo, tanto que decidi parar de dar aulas e fui fazer cursinho preparatório para o

vestibular... Mas, qual faculdade? Tinha dúvidas. Pedagogia? Nem pensar...
Aprimorar meus conhecimentos como professora, pra quê?

Após pesquisar muito, optei por Nutrição. Prestei vestibular, mas só consegui vaga para minha segunda- opção: Biologia.

Cursei o primeiro ano de Biologia na PUCC, à noite (1981).

Para ter minha própria renda, me inscrevi para substituição na Rede Estadual de Ensino e consegui uma sala de primeira série para o ano todo.

Novamente, decepção... mas como minha intenção não era continuar a carreira no magistério (dose ilusão) segui as “regras” direitinho, sem questionamentos e inovações.

Em 1982 fiz minha transferência para o curso de Nutrição e para agradar minha mãe e seguir o conselho de minha sogra, ambas professoras, primária e de educação artística, respectivamente, prestei concurso público na Rede Estadual de Ensino. Fui aprovada e das quarenta questões específicas, acertei trinta e seis!

No ano seguinte (1983), segundo ano de Nutrição, curso vespertino, surgiu a “oportunidade” de dar aula em um colégio particular Salesiano muito bem conceituado na região...

Passei por entrevistas, testes escritos e psicológicos. Fui contratada para trabalhar com uma turma de terceira^a série, na qual os alunos eram de situação sócio-econômica alta da região.

Achei que iria trabalhar com materiais variados e teria oportunidade de usufruir da biblioteca que, de início, parecia bem montada e ampla. Isso não aconteceu, a maioria dos exemplares eram livros religiosos e de pesquisa na área da educação e administração, por causa das faculdades de Pedagogia e Administração vinculadas a ela na época.

Por ser uma entidade católica dava-se muita importância à parte religiosa, eram duas aulas semanais de religião, com “cartilha” e tudo.

Essas cartilhas traziam temas importantes para o crescimento emocional e afetivo da criança, através de textos com lições de moral no final; para ilustrar essas aulas eu levava livrinhos de literatura infantil que traziam dentro do seu contexto, temas como o amor, lealdade, amizade, respeito... muito parecidos com os temas transversais trabalhados nos dias de hoje.

Foi nessa época também que tive o primeiro contato com uma coordenadora pedagógica. Foi muito bom trabalhar em equipe e trocar experiências com pessoas que acreditavam em ideais iguais aos meus, principalmente, no tocante à literatura infantil.

Essa coordenadora era uma pessoa com muita experiência de vida e profissional, gostava muito que levássemos sugestões e novas idéias para a escola, dentro é claro, da filosofia salesiana.

Foi dessa forma que consegui trabalhar um pouco com a literatura infantil dentro da sala de aula: todas as sextas-feiras, após o intervalo, lia uma história para os alunos, geralmente ligada ao tema trabalhado nas aulas de religião, sempre sob a supervisão da coordenadora e o aval do diretor, que na época era um padre que gostava de escrever poesias e já tinha um livro editado.

Infelizmente, o diretor foi transferido para outra unidade escolar e a coordenadora se afastou para implantar o novo prédio de educação infantil, aliás, algumas professoras também foram remanejadas para lá.

Foram contratados novos professores e aquela equipe que existia, desapareceu.

O novo diretor era a favor do ensino tradicional e as aulas de religião passaram a ser ministradas pelos seminaristas do colégio.

Assumi o cargo de coordenadora a professora da quarta série, também a favor do ensino tradicional. “Fui alfabetizada pela cartilha, não existiam livros de historinhas e sei muita coisa” dizia ela, toda vez que eu e mais duas professoras pedíamos para implantar algo novo.

Toda essa reviravolta, ocorreu no final do mês de setembro e terminamos o ano trabalhando tradicionalmente, sem nenhuma “saidinha” da linha.

Começamos o ano letivo seguinte com algumas novidades no colégio: novo método adotado pela ALFA (aluno faz), um apostilado muito pobre em conteúdos e sua característica principal era a mecanização, a “decoreba” de conteúdos.

Implantaram ainda: aulas de balé, karatê, judô, ginástica olímpica e teatro. Essas aulas eram ministradas no horário oposto; os alunos podiam escolher duas opções. As aulas de teatro foram as menos procuradas, conseguiram formar apenas uma turma.

Tivemos que participar de vários cursos para aplicar o novo material, e de muitas reuniões com os pais, para explicá-lo. Isso durou quase dois meses; foi muito estafante, nos reuníamos nos finais de semana e à noite.

Quanto à literatura infantil, esse material trazia sugestões de alguns livros no final de cada unidade trabalhada em Língua Portuguesa, eram livros da própria editora do material didático e comprados pelos pais à parte. A grande maioria dos pais não achou necessário esse complemento, “Queremos que nossos filhos aprendam a ler e escrever, o resto não precisa”, afirmavam. E não adquiriram os livros.

Esqueci de mencionar que, nas escolas particulares os pais têm sempre razão e ficou decidido que a compra dos livros seria “opcional” e, é claro, o trabalho com eles também.

Não me conformei...

Na primeira oportunidade que tive de falar com os pais, expus sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Flora (2003) diz que:

Podemos abordar a importância da leitura e da literatura sob diversos aspectos: dizer que ambas promovem o desenvolvimento cognitivo da criança, que constituem o eixo fundamental para a aquisição da escrita e aprimoramento da capacidade simbólica.

Uma bela história é capaz de refletir nossas sensações mais íntimas e universais: o amor, a rejeição, o medo, a alegria, o ciúme...

Além disso, através do texto literário unimos razão e intuição (p. 3).

Acho que surtiu efeito, na semana seguinte a maioria dos meus alunos adquiriram os livros e pude então trabalhar com as obras literárias do material.

Nessa época eu estava noiva, com casamento marcado para dezembro e cursando o terceiro ano de Nutrição, último ano teórico e com uma dependência do segundo ano em Fisiologia.

O segundo semestre de 1984 começou “pesado” na faculdade, trabalhos para entregar, seminários para apresentar, provas e mais provas; minhas notas caíram e a coordenadora do curso me chamou pra conversar... Queria saber o que estava acontecendo.

Foi depois dessa conversa que percebi que tinha deixado o curso de Nutrição em segundo plano.

Procurei a coordenadora da escola, expliquei o que estava acontecendo e pedi uma semana de afastamento para colocar minha vida na faculdade em dia.

Quando voltei fui procurada pela coordenadora e o diretor que foram bem sinceros comigo: eu deveria optar por qual carreira seguir, pois a escola, precisava de profissionais que se dedicassem exclusivamente a ela.

Pedi demissão em agosto e com ela ficou a certeza de que nunca mais iria dar aulas.

Me casei, fui morar numa fazenda em Campinas. Terminei o curso de Nutrição em 1985 e estava grávida de cinco meses. Meu primeiro filho, o Neto, nasceu em abril de 1986.

Em junho do mesmo ano, aconteceu algo que me balançou, o concurso de 1982 me convocou para assumir o cargo efetivo de professor I na Rede Estadual de Ensino.

Fiquei atônita, com um bebê de dois meses, morando numa fazenda e o diploma de nutricionista, mas sem trabalho!

Resolvi então ver quais seriam as possibilidades de assumir um cargo o mais perto possível da minha casa. Nessa época, a escolha era em São Paulo. Escolhi uma classe no município de Monte Mor, na Escola Rural da Fazenda Rio Acima. Assumi o cargo um mês depois e entrei de licença por dois meses para amamentar meu filho. Quando venceu a licença já estávamos em outubro e para não deixar meu filho sozinho e gastar mais em combustível que o próprio salário, usei todas as faltas possíveis e acabei quase não dando aulas naquele ano.

Em 1987, consegui me remover para Sumaré, onde morava toda minha família. Mesmo morando em Campinas, dava para levar meu filho para ficar com minha mãe.

Eu também já tinha mandado currículo de nutricionista para algumas empresas da região e uma delas me contratou para trabalhar no período das oito às

quatorze horas, para acompanhar as refeições transportadas por ela, também em Sumaré.

Então, era nutricionista das 8h às 14h e professora de uma quarta série das quinze às dezenove horas. Como ficava o dia todo em Sumaré, no meio do ano invertemos a situação: mudamos para lá e meu marido era quem viajava.

A turma de 1987 era de uma quarta série, com alunos entre onze e dezesseis anos; com muitas dificuldades na aprendizagem e muito carentes.

A escola situava-se num bairro de periferia, sem nenhuma infra-estrutura, a única rua asfaltada era a da escola e esta era o lugar onde tudo acontecia nos finais de semana: igreja, feira-livre, ponto de encontro dos jovens e adultos.

No início foi um choque, estava fora do sistema escolar público há 5 anos e a última experiência como professora, tinha sido com alunos da rede particular de ensino, realidades totalmente opostas.

Comecei meu trabalho aplicando os conteúdos planejados para a quarta série. Foi um desastre... Tive vários problemas de disciplina, “falta de interesse”, os alunos não entendiam a maioria dos conteúdos trabalhados.

Os únicos momentos em que eu conseguia atenção e muito interesse era quando lia histórias para eles. Os contos de fadas eram as preferidas, apesar da maioria estar na fase da “adolescência”, como eu mesma dizia. Neste sentido, Queiroz (2003) comenta:

Os contos de fadas são capazes de mobilizar nossas almas pelas suas fantasias sem limites. Em todas elas, animais, rios e florestas, nuvens dialogam entre si e com os homens. E, dessa prova sensível, surgem maneiras de resolver problemas, superar os maus tempos vividos e sonhados (p.2).

O tempo foi passando e com ele fui percebendo as contradições daquela turma, suas dificuldades, suas frustrações, as identificações com a aprendizagem, enfim, as características mais evidentes, parei com o planejamento e busquei novas

soluções para poder melhorar não só a aprendizagem como também “amenizar” os conflitos vividos por eles.

Foi assim, devagarzinho, que descobri que muitos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem tinham baixa auto-estima e não acreditavam nas suas potencialidades.

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano depende das relações humanas. Então as relações que acontecem dentro da sala de aula desempenham papel fundamental para o desenvolvimento do aluno como um todo. A preocupação com o afeto pelo outro e pelo o que se faz, tem que estar sempre presente no processo ensino/aprendizagem.

Trabalhei nessa escola durante três anos, com turmas de quarta série e no período vespertino para que eu pudesse conciliar minhas duas profissões: professora/nutricionista.

No final de 1988, a empresa na qual trabalhava como nutricionista ampliou seus serviços de refeição transportada e seria necessário que eu acompanhasse não só o almoço, como também o jantar e a ceia das novas empresas.

Tentei fazer um acordo com a gerência da empresa de refeições, eu ficaria monitorando o almoço e eles deveriam contratar mais uma nutricionista para acompanhar o jantar e a ceia, pois mesmo que deixasse a escola, seria impossível sozinha atender a demanda de tudo aquilo. Além de que, há vinte anos atrás, o salário de uma nutricionista não condizia com a responsabilidade. No fundo a maioria das empresas tinham uma nutricionista porque eram obrigadas por lei.

Impossível conciliar tudo isso, e a minha família...

Pedi demissão da empresa e fiquei apenas como professora.

Em 1989, trabalhei com uma turma de CBI (Ciclo Básico I) equivalente a primeira série, período manhã. Os professores do CBI “alfabetizavam” com a Cartilha Pipoca. Sem nenhuma experiência com primeira série, segui essa cartilha do início ao fim...

Hoje, tenho consciência de que, naquele ano, contribuí para a indústria do “analfabetismo” funcional - indivíduo que passa pela escola, aprende o código escrito mas não desenvolve a capacidade de leitura e escrita como instrumentos de inserção social e desenvolvimento da cidadania.

Em 1990, foi ano de “perdas/ganhos”; falecimento da minha mãe em janeiro e nascimento do Gabriel, meu segundo filho em fevereiro... Quase não trabalhei, licença maternidade até agosto e três meses de licença saúde, intercalados entre setembro e dezembro.

No ano seguinte (1991), fiquei adida na minha unidade e me removi por “ex-offício” para uma unidade bem perto de minha casa. Pensei que ficaria ali até me aposentar...

Nela permaneci por cinco anos, nos quais vivenciei algumas reformas implantadas pela SEE (Secretaria Estadual de Educação).

No projeto Escola-Padrão/92, todos da equipe pedagógica passaram por cursos de aperfeiçoamento. Foi muito bom.

A cada encontro e aperfeiçoamento aprendíamos a refletir sobre nossas práticas pedagógicas e também a reivindicar nossos direitos como professores e cidadãos.

Foram disponibilizadas verbas para todos os projetos elaborados pelas escolas-padrão. Infelizmente só algumas unidades escolares de cada município participaram.

O projeto que mais me agradou na época, foi o “Resgatando a Literatura Infantil”, que teve seu início com os contos de fadas, finalizando com a vinda de alguns escritores de livros infantis na escola.

A partir desse projeto, vieram outros: visitas à Biblioteca Pública Municipal, a melhoria da biblioteca da escola, com a aquisição de muitos exemplares de literatura infantil e orientação de uma bibliotecária.

Pena que durou pouco, em 1995 a SEE retomou a concepção de trinta anos atrás, dividiu primeiro grau em “primário e ginásio”, com algumas modificações.

Em 1996 fomos obrigados (professores e alunos) a nos transferir para uma unidade, onde ficaram apenas os alunos de primeira a quarta séries.

Neste ano também foi promulgada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Nesta escola, cada sala tinha uma pequena “biblioteca” com vários exemplares de livros infantis, comprados pelos alunos e alguns retirados da biblioteca da escola, que nunca tinha sido utilizada pelos alunos, apenas pelos professores.

Comecei trabalhando com a “hora da história”, em que uma vez por semana os alunos escolhiam um livro pra ler e nos finais de semana podiam levá-los para casa.

Em 1998, a Delegacia de Ensino do Município lançou o projeto “Leitura e Música”, com o livro: Os músicos de Bremen dos Irmãos Grimm e Peça Musical Saltimbancos – Chico Buarque de Holanda.

Depois vieram a “Arca de Noé” – Vinícius de Moraes; no ano seguinte trabalhamos com Maurício de Sousa.

Esses projetos abriram novos caminhos para o trabalho com a literatura infantil. Vimos a possibilidade de trabalhar os outros conteúdos em conexão com os livros infantis.

A música também começou a fazer parte das minhas aulas; a cada conteúdo novo, pesquisava alguma música que pudesse ilustrá-lo.

Em 1999 prestei concurso na Rede Municipal de Sumaré, por causa da municipalização. Assumi em agosto, uma sala de pré-escola por quatro meses. No ano seguinte me removi para uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e trabalhei com uma sala de aceleração com alunos entre onze e dezesseis anos. Novamente os livros infantis foram meus grandes aliados. No fundo da sala montei o canto da leitura: histórias infantis, gibis, revistas de ciências... O que essa turma mais gostava era quando eu lia as histórias para eles, e as preferidas eram os contos de fadas. Tinham um histórico de fracasso escolar e eram marginalizados socialmente.

De acordo com João Ribeiro (1996):

“Contar histórias é um ato de amor, um momento de intimidade entre o adulto e a criança, e por isso pode ajudar o relacionamento professor-aluno. Elas são eficientes para ensinar justamente porque encantam as crianças. Não é impressionante como elas nunca se cansam de ouvir, muitas e muitas vezes, a mesma historinha? É fácil entender esse fascínio, basta lembrar que a literatura tem como obra prima a emoção. Além disso, elas tratam de temas existenciais e atemporais — como o medo, a morte ou o amor — presentes em todas as sociedades.

Desde 1998 já existia um material específico para ser trabalhado com classes de aceleração, elaborado pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e sua Equipe de Projetos Especiais.

Como já conhecia esse material e tinha utilizado algumas de suas atividades com minhas turmas “normais” de quarta série, pedi para que a coordenadora o adquirisse junto à Diretoria de Ensino.

Não houve muito empenho por parte da coordenadora, ela conseguiu apenas um exemplar do aluno, de cada módulo.

Não me conformei com o descaso e eu mesma fui procurar como obter esse material. Descobri que para se ter o material de aceleração seria necessário que a Secretaria de Educação do Município adquirisse em disquete e o imprimisse... E verba pra isso?

Para que os alunos não ficassem sem o material, comecei a fotocopiar as atividades que achei que caberiam na realidade deles e montei um “material” com meus próprios recursos.

Na realidade, a escola queria mesmo, é que aqueles alunos fossem “promovidos”. Para melhorar minha visão de educadora, comecei um curso lato-senso de pós-graduação em psicopedagogia em 2002.

Em julho desse mesmo ano, a Unicamp criou o PROESF – Programa Especial de Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas, que tinha como objetivo oferecer aos professores da educação infantil e fundamental, a oportunidade de fazerem o curso de graduação em Pedagogia, tão almejado por todos que não tinham.

Concordo com Peron (2001), quando ele afirma que a formação inicial dos professores é muito importante e válida, porém não suficiente para atender as constantes transformações educacionais.

Após vinte e três anos de formada no magistério e com uma experiência de vinte e um anos de prática pedagógica, comecei meu curso de Pedagogia no Pólo de Americana.

O primeiro semestre foi “pesado”, acumulava cargo nas redes municipal e estadual de ensino, ambas com turma de quarta série. Cursava pós-graduação uma vez por mês. Não sei como consegui conciliar tudo aquilo.

Apesar de tudo, não deixei a “peteca cair”, me empenhei ao máximo nas minhas várias funções e em especial à faculdade. Desde as primeiras semanas dos “encontros” ficou bem clara a intenção do PROESF, era discutir e analisar nossas práticas pedagógicas fazendo um paralelo reflexivo com as teorias em cada disciplina.

E isso aconteceu, nesses três anos passamos por um processo de elevação do nível real de qualificação e não apenas a possibilidade de titulação.

Segundo Perrenoud a profissionalização só representará um progresso, do ponto de vista social, se difundir mais do que respostas e soluções, não somente para ensinar, mas para refletir sobre a prática, num processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Pensar a prática pedagógica e também refletir sobre a profissão, a carreira e as relações de trabalho e poder nas organizações escolares.

Não posso deixar de mencionar sobre algumas práticas pedagógicas dos AP's, que para amenizar e tornar as aulas mais prazerosas, iniciavam com dinâmicas de grupo, músicas, poesias ou leitura de livros de literatura infantil que tão bem se encaixavam nos temas trabalhados. Essa prática também pudemos observar nos seminários e aulas ministradas pelos alunos.

Para mim, em particular, foi ótimo, pois já utilizava a literatura infantil na minha prática pedagógica, mas não tinha certeza da maneira adequada de se trabalhar, pois faltava conhecimento teórico, técnica de escolha e desenvolvimento das atividades.

Desde 2004 trabalho numa unidade de ensino fundamental num bairro rural do município, com quarta série. Tenho certeza que essas duas turmas foram privilegiadas, não por serem meus alunos, mas pelos novos conhecimentos adquiridos no PROESF, que me levaram a refletir e acompanhar melhor não só o processo de aprendizagem, mas as dificuldades do aluno como um todo.

2 LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO EDUCATIVO

2.1 A literatura infantil e a escola

Os primeiros contatos da criança com literatura ocorrem no ambiente familiar, através dos pais ou parentes que contam histórias para a criança.

Perante a atual posição da mulher na sociedade, é cada vez maior, com relação à idade, ainda mais precoce, a chegada das crianças em escolas de desenvolvimento infantil. Isto as coloca também mais precocemente em contato com experiências que num ambiente familiar provavelmente não ocorreriam.

Com esse distanciamento, ela está cultivando uma atitude mental importantíssima. O distanciamento, a abstração é necessária, por exemplo, ao planejamento, à elaboração de projetos.

O leitor que não consegue sustentar por muito tempo o processo de abstração, também não consegue ler mais do que poucas páginas de um livro, porque a partir da abstração, desenvolve também a concentração. Essa habilidade não se adquire repentinamente, mas é preciso um contínuo processo de experimentá-la gradualmente, sistematicamente. E tudo isso não precisa ser cansativo.

Assim, a leitura não deveria vir acompanhada de uma noção de dever, mas sim de prazer, de deleite, de descobertas, de encantamento (Abramovich, 1989).

As atividades de leitura na escola deveriam visar acima de tudo, à formação de um leitor crítico, que compreenda a leitura como a atividade intelectual por excelência, fonte de prazer e exercício de (re)criação.

De acordo com Abramovich, (1989), o primeiro contato com a literatura é sempre oral, através das narrativas. O mais importante é que haja esse contato e que ele seja de forma prazerosa.

Encontrar nas histórias contadas, situações engraçadas, despertam na criança o sentimento de que ler pode ser divertido. É ainda nesses momentos, "ouvindo historinhas", que a criança começa a desenvolver seu imaginário, viajando em sua fantasia. De acordo com as experiências que já vivenciou, começa a experimentar o novo, ampliando cada vez mais seus horizontes.

Quando se tornam capazes de manusear livros e revistas, descobrem outro tipo de literatura, que são as histórias sem textos. Os textos visuais possibilitam ao leitor a experiência e o exercício do olhar atento, criativo e múltiplo, desenvolvendo a percepção visual. A criança tem a chance de reconstruir a história, criando seu próprio texto verbal (oral ou escrito), para compreendê-la, desenvolvendo imaginativamente e criativamente situações apenas sugeridas, ampliando detalhes, refazendo percursos, reconstruindo sentidos durante o processo de leitura.

Ao ter contato com a leitura, a criança familiariza-se com estruturas linguísticas mais elaboradas, porque é o resultado do trabalho de alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos, através da língua.

Ainda que não leitora, a criança pode e deve participar da literatura através da audição de poemas, relatos de histórias ou da leitura de livros de imagens.

Segundo Amarilha (1997):

"Quando lemos para às crianças estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita" (p. 45).

A literatura contribui para o acesso à língua em articulações próprias da linguagem escrita.

A linguagem literária traz uma forma diferente da linguagem oral do cotidiano. O leitor percebe que existe uma maneira diferente de ser da língua. Por esta razão que muitas vezes pedem a repetição de uma mesma história, principalmente, crianças pré-escolares.

Por não dominarem ainda os esquemas e convenções da escrita, elas precisam ter um apoio para aprenderem as novidades da linguagem literária.

"O ritmo das frases, o jogo da sonoridade, a arrumação das palavras são para elas pontos de referencia no acesso à escrita" (Amarilha, 1997, p. 49).

A linguagem literária, atrai principalmente, pelo jogo lúdico, porque a infância é o momento, por excelência da brincadeira.

Durante o PROESF, nos terceiro, quarto e quinto semestres, com as disciplinas de Psicologia, Educação de 0 a 6 anos e Pedagogia da Educação Infantil respectivamente, pudemos concluir que o lúdico, o "brincar" são de fundamental importância para o desenvolvimento afetivo e intelectual do indivíduo.

Toda atividade lúdica implica distanciamento do real, entra-se em outro universo, e apaga-se o outro, o mundo que nos cerca. Como se afasta do mundo, que a cerca, a criança faz um exercício de abstração (Amarilha, 1997).

É na escola que a criança aprende formalmente a língua escrita.

O desempenho da escola a esse respeito, devido ao caráter formal de seu exercício, tem-se inclinado para a postura mecanicista que considera a eficácia ao ensino da língua pelo maior ou menor domínio das regras gramaticais (Cademartori, 1986, p. 85).

O papel da escola e dos educadores é propiciar o desenvolvimento da capacidade da criança ler, traduzir, aprender a criticar cada texto proposto, desde o início da alfabetização.

Durante o primeiro semestre, nas aulas de Teoria Pedagógica e Produção em Português, com a AP Cristina, vimos o quanto é importante e fundamental o contato com bons livros para que um indivíduo se torne um bom leitor/escritor, e conseqüentemente conseguir exercer o pleno exercício da cidadania.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade.

Enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal (Cademartori, 1986).

Para Zilberman (1994), a literatura deve ser:

Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional, que aponta um conhecimento do mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional. A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com o seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância, e de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade ao estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (p. 26).

A leitura pode ser um dos grandes aliados para uma boa aprendizagem, além de proporcionar um melhor desenvolvimento cognitivo das crianças.

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade linguística descobrindo novos efeitos de sentido e as diversas possibilidades de nomeação que medirá seu conhecimento do mundo.

O livro e a leitura, serão, nesse momento, apresentados à criança como suporte e a ação do conhecimento que legitima o esforço empreendido para tornar-se alfabetizado (Cademartori, 1986).

A leitura infantil, presta-se a que, na alfabetização a criança de continuidade a experiências expressivas já adquiridas, e lhe seja assegurada uma relação ativa com sua língua pelo conhecimento das potencialidades expressivas do código da escrita.

Para Cademartori (1986):

O lugar da literatura no primeiro ano de escolaridade pode ser dimensionado a partir de uma pergunta: para que alfabetizar? Se a alfabetização for entendida como a aquisição de uma habilidade ou o domínio de um código específico, alfabetizar torna-se um ato que se esgota em si. Segundo esse ponto de vista, o primeiro ano escolar teria como objetivo um adestramento para associar informação intelectual e habilidade manual. Porém, Se a alfabetização for vista como a preparação de um leitor, o problema se desloca da aquisição ou não de uma habilidade, para a preocupação com a formação do destinatário do processo: o sujeito falante (p. 81).

A grande questão é: apesar de tantos benefícios que a literatura infantil oferece aos educandos, os mesmos não se sentem atraídos por ela. Quanto a essa questão, Cunha (1991) diz que:

A idéia de que a leitura vai fazer um bem à criança ou ao jovem leva-nos a obrigá-los a ler, como lhe impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. É a tortura sutil e sem marcas 'observáveis a olho nu', de que não nos damos conta (p. 51).

O fator econômico impede o acesso de alunos à escola ou os obriga a abandoná-la antes mesmo de se terem tornado leitores efetivos, lacuna que, por um lado, denuncia os reflexos nefastos da estrutura social sobre a educação e, por outro, impede os indivíduos de exercerem seu papel como sujeitos históricos. Entretanto, embora a urgência do atendimento das necessidades vitais prevaleça sobre a informação e o saber, a importância do domínio dos códigos da lecto-escritura é reconhecida por esses indivíduos. Repete-se, assim, no estrato social menos privilegiado, ainda que por razões diversas, a mesma posição manifestada diante da leitura pela classe média e alta e que encontra nos procedimentos do núcleo familiar sua expressão mais sintomática.

Como instância que legitima a leitura e interfere na institucionalização da literatura, a família rende-se a uma prática discursiva cujas contradições a realidade denuncia: ao expurgar a leitura e ignorar a riqueza cultural de textos narrativos e poéticos, ela deixa de assentar as bases do processo de letramento e de reforçar o sentido social da leitura; paralelamente, deixa de propiciar a função mediadora que as diferentes modalidades literárias instalam entre o sujeito e o outro, o sujeito e o mundo.

Pudemos “conhecer” e entender melhor sobre o tema letramento nas aulas de Português; as discussões sobre o assunto foram muito produtivas e norteadoras para nossa prática pedagógica no tocante a alfabetização “emancipadora”.

Letramento é um novo conceito para melhor compreender a função social da escrita.

Segundo Leite (2001):

... é possível que haja um indivíduo alfabetizado (domínio do código), mas com um nível pobre de letramento; da mesma forma, um indivíduo que não domina o código demonstrar um nível de letramento quando ouve algo e entende ou expressa-se sobre algo... (p. 31)

A escola não é a única instância que interfere no processo de formação do leitor, sendo necessário considerar fatores conjunturais. Ao contrapor o texto literário e as formas de manifestação da cultura de massa, a família opta pela última; a classe editorial deprecia seu objeto, investindo no valor de troca e não no estético; a escola deixa de exercer seu poder seletivo na valoração do objeto-livro; a sociedade confirma o desprestígio da leitura, instaurando um discurso hipócrita em que o reconhecimento de sua importância é secundado por políticas educacionais que impedem a realização de um trabalho eficaz.

Entre as consequências geradas pelo descaso para com a educação, a falta de competência dos professores em lidar com o texto literário e com a leitura, em geral, é uma das mais evidentes. Considerando, ainda, a ausência de bibliotecas

bem-aparelhadas, de bibliotecários habilitados e de propostas pedagógicas que valorizem a literatura (Bordini e Aguiar, 1988, p.17), é possível definir um diagnóstico preocupante. Porém, a inclusão da disciplina de Literatura Infanto-Juvenil no currículo dos cursos de Letras e de Pedagogia; a realização de inúmeras monografias e dissertações que têm esse subgênero da literatura por tema; a promoção de congressos e seminários voltados para a problemática da leitura; a exigência da LDB que prevê a formação de 3º grau para os professores que atuam nas séries iniciais e o posicionamento favorável à promoção da leitura e da literatura de muitas secretarias municipais de educação sinalizam a possibilidade de alteração do atual quadro em relação à leitura e à literatura. As mudanças possíveis e necessárias identificam alternativas de sucesso e situam o professor como principal agente de transformações, já que também ele busca conquistar o leitor e deseja, em função desse objetivo, superar as lacunas de sua prática pedagógica.

Conseqüentemente, é a compreensão da finalidade da literatura, bem como dos processos inerentes ao ato de ler, que conduz à mudança das atividades com o texto na escola. Ela inclui, inevitavelmente, a seleção de obras cujo mundo ficcional, constituído graças à concepção original da linguagem, estabelece um vínculo solidário com a psicologia do **leitor**, permitindo-lhe atuar como sujeito da produção. Por sua vez, a escolha de obras potencialmente ricas em experiências rejeita a imposição de leituras comprometidas com um sistema rígido de avaliação e solicita o diálogo como princípio metodológico. Somente uma relação harmoniosa entre professor e aluno pode levar à descoberta coletiva de modos de ler que produzam prazer e conhecimento e que incentivem o leitor a compor, através de textos, uma cadeia de significações.

Como vimos, a todo momento no decorrer dos três anos do PROESF o professor que assume a educação como prática social transformadora e democrática, interage com seus alunos no sentido de torná-los críticos acerca da realidade que os cerca.

A importância da relação aluno-texto expressa-se de modo ainda mais significativo quando se conjuga ao desafio da apropriação do código escrito. Aí, a leitura é mais do que descoberta e revelação: é posse da linguagem enquanto forma-substância concretamente percebida, que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações interpessoais.

2.2 Origem da literatura infantil

A origem da literatura infantil vincula-se às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade dos séculos XVII e XVIII, momento em que se instalou o modelo burguês de família unicelular, provocando uma alteração na forma de se visualizar a infância e todas as instituições com ela relacionadas. Dessa forma, explica-se o papel de aliada que a escola - e com ela a produção de textos dirigidos às crianças - passou a exercer para a consecução dos objetivos e valores preconizados por essa nova classe social emergente.

De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), os textos produzidos para crianças deixavam transparecer os valores do mundo burguês, exposto de maneira idealizada, de forma que suscitasse expectativas e promovessem padrões comportamentais em seus receptores. O tipo de vínculo que reunia a ideologia e as intenções da classe burguesa com o texto dirigido ao público infantil reforçou o caráter pragmático do gênero e acabou comprometendo o seu reconhecimento

como forma de expressão artística, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Ao longo dos séculos, tal posicionamento didático se solidificou e muitas foram as produções que surgiram comprometidas com esse modo de encarar o texto. Entretanto, apesar da orientação didática, muitas das obras produzidas na época permaneceram por suas qualidades estéticas, merecendo destaque os contos de fadas recolhidos por Perrault; as adaptações de romances de aventuras, como *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe; a reunião de contos de fadas feita pelos Irmãos Grimm, que passou a ser considerada a verdadeira literatura infantil; produções já direcionadas ao leitor infantil, como a obra de Júlio Verne, explorando o fantástico, a aventura, envolvendo espaços não-comuns e tendo como protagonistas jovens de espírito corajoso e obras como as da Condessa de Ségur, que se detiveram no cotidiano das crianças como elemento motivador.

Em fins do século XIX, a literatura infantil começa a transitar por terras brasileiras, difundindo a mesma concepção que lhe dera origem e contextualizando-se no panorama da literatura universal.

2.3 A literatura infantil no Brasil

Analisando-se historicamente o surgimento da literatura infantil no Brasil, identificam-se as dificuldades que o gênero apresentou para conquistar hegemonia e ser reconhecido como produção artística, e não apenas como manifestação de arte menor. No início, importaram-se os textos tradicionais e, com eles, o mesmo caráter didático e redutor decorrente da associação da literatura com os valores de um grupo social hegemônico. Usou-se o texto infantil como difusor de preceitos e de normas comportamentais, doutrinando-se as crianças

No Brasil, consciência de literatura infantil, começa a surgir a partir da década de 70 (há bem menos de meio século!), com Monteiro Lobato e um grupo, de novos autores. No caso específico de Lobato, o leitor é convidado ao diálogo e à reflexão, para pensar criticamente o atraso, a passividade e a esperteza como marcas da nacionalidade, traços próprios da cultura do subdesenvolvimento. Incentivando a investigação e o debate, o escritor paulista acreditava na literatura como meio de mudar a percepção, os modos de ver, e não apenas as ideias, investindo na educação estética de seus leitores. Observe o que diz Cunha (1991) a respeito de Lobato:

Em todas as obras, porém, observa-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões nacionais ou grandes problemas mundiais, expressa essa temática numa língua marcada pelo aproveitamento do dialeto brasileiro. Foi ainda um grande adaptador dos contos de fadas e das obras Peter Pan e Pinóquio. (p. 24)

Em termos de produção de literatura para crianças, a década de 70 registrou um expressivo aumento de autores e de títulos à disposição do público. Entretanto, o saldo mais positivo que se pôde verificar relacionou-se com os caminhos seguidos pela narrativa e pela poesia e com o tratamento dispensado por ambas aos temas e à linguagem. Abrandou-se, se não foi totalmente abandonado, o caráter didático-pedagógico que historicamente comprometia a produção literária infantil.

A narrativa infantil produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial. Além do abandono da postura didático-pedagógica, ao mostrar personagens e enredos livres do estigma de modelos exemplares, as produções inovaram pela representação do protagonista: crianças desajustadas e/ou frustradas. O ambiente urbano em que ocorrem as histórias revelou uma sociedade marcada por problemas socioeconômicos - pobreza, miséria, injustiça e marginalização. Discutiram-se as fontes e o contexto dos valores que tradicionalmente caracterizaram as histórias infantis.

Na poesia, mereceu destaque a qualidade da produção. Rompeu-se com a poética tradicional que valorizava os padrões parnasianos e que tomava o poema como transmissor de normas de comportamento. Essa postura permitiu que o gênero se insinuasse no caminho da modernidade. Por um lado, os autores privilegiaram o enfoque do cotidiano infantil, reforçando a independência, a criação e a rebeldia da criança que, mesmo frágil perante o mundo, pode deter a palavra e vê-lo com olhar ingênuo e desarmado. Por outro lado, os aspectos anticonvencionais da realidade mereceram destaque, valorizando-se a antropomorfização de animais e, na linguagem, a ênfase na exploração da sonoridade das palavras. Explorou-se, igualmente, a relação criança-natureza, focalizando-se as sensações e o mundo das cores. Finalmente, recuperou-se o folclore oral pela abordagem das modinhas infantis, das canções de ninar e das brincadeiras de roda.

Toda essa ruptura com o que havia esclerosado o gênero ao longo do tempo, conforme Lajolo e Zilberman (1985), acarreta a produção de textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico.

O percurso da literatura infantil brasileira revela uma série de percalços ao longo da trajetória empreendida. Em alguns momentos, constatou-se o predomínio da quantidade; em outros, da qualidade. Entretanto, neste final de século, ao se rever todo esse contexto que envolveu a produção dirigida à infância. Nascida em um período em que toda uma mentalidade despertava da alienação, a caminhada da literatura infantil segue um caminho rumo à maturidade do gênero dentro das propostas estéticas feitas por Monteiro Lobato no longínquo ano de 1921.

A qualidade estética que reveste as produções destinadas ao público infantil na atualidade permite ao professor a possibilidade de apresentar o mundo

mágico da literatura como suporte para as atividades de alfabetização. Ao se valer dela, o professor não só confere nova motivação a esse processo de aprendizagem, como também contribui para a construção da subjetividade da criança.

Parece-nos prematuro tentar traçar uma historia do gênero em nosso país, tendo em vista a pouca idade da literatura brasileira.

Segundo Cunha, observam-se tendências claras nesse tipo de produção: a do realismo; a da fantasia como caminho para o questionamento de problemas sociais; a do reaproveitamento do folclore; a exploração de fatos históricos. *"Apesar desses avanços, não podemos negar que grande parte da produção literária para a infância no Brasil ainda se ressentem da excessiva preocupação pedagógica"* (Cunha, 1991, p 24).

3 ESPÉCIES DE NARRATIVAS

As narrativas infantis abrangem várias espécies literárias, que podem ser agrupadas, quanto à origem, em folclóricas e artísticas. Na primeira, incluem-se as histórias criadas coletivamente pelo povo em diferentes épocas, como fábulas, contos populares, lendas e contos de fadas tradicionais. Na segunda, estão as obras escritas por autores identificados nominalmente, abrangendo contos de fadas modernos, textos infantis que, por sua brevidade, simplicidade de enredo e relação estreita entre discurso e imagem, são denominados histórias curtas e narrativas formadas somente por imagens.

Cada uma das espécies pode constituir-se objeto de leitura para as crianças em processo de alfabetização, segundo seus interesses. É importante que o professor conheça os vários tipos de narrativas, a fim de que coloque à disposição de seus alunos textos diversificados quanto à espécie, ao assunto e ao tema, para que eles, diante das opções oferecidas, procedam à escolha.

Além disso, cada vez mais se usa a literatura infantil para lecionar não só Português, como também Matemática, Geografia, História, Ciências, os Temas Transversais...

Após algumas experiências das diversas aulas na faculdade, pude ter a certeza que nós professores podemos aproveitar de mil formas as histórias, tão fascinantes para as crianças e ter a literatura como instrumento didático básico.

Com o objetivo de colaborar na escolha de obras a serem sugeridas para os alunos, e utilizá-las como instrumento didático, para um aprendizado mais significativo, apresento a seguir um levantamento dos vários tipos de textos, mostrando suas principais características.

Se as histórias, que são encantadoras, vêm junto com informações de natureza científica, didática, fica mais fácil entender os conteúdos.

3.1 Fábula

A fábula, em sentido amplo, pode ser definida como uma narrativa curta com ações protagonizadas por vegetais, objetos, animais e seres humanos, que, apresentando uma moral implícita ou explícita, tem como função divertir e instruir. Sua estrutura divide-se em duas partes: (1) a narrativa, também chamada de corpo, em que se revelam as ações realizadas pelos seres acima citados e, (2) a moral, denominada de alma, que explicita o ensinamento pretendido. A fábula apresenta um discurso alegórico resultante da harmonia das duas partes de sua estrutura. Dessa forma, a leitura de obras como "O cordeiro e o lobo", de La Fontaine, evidencia como o ingênuo e o inocente podem tornar-se presa fácil do prepotente; "A raposa e as uvas", também de La Fontaine, mostra o ridículo do presunçoso; "O lobo e o grou" e "O lobo e o cão", de Esopo, ensinam, respectivamente, que não se deve esperar recompensa de homens maus e que a liberdade do ser humano tem valor.

No Brasil, Monteiro Lobato também dá atenção ao gênero. No seu livro *Fábulas* (v. 3, s.d.), ele reconta algumas narrativas dos fabulistas clássicos, aproximando-as da realidade do leitor brasileiro. Exemplo de tal aproximação é a fábula "A menina do balde". Lobato, ao apresentá-la, altera o nome da personagem principal e acrescenta comentários das personagens de *O Sítio do Picapau Amarelo* a respeito da moral da fábula. É interessante observar que essa história aparece no antigo livro indiano *Calila e Dimna*, como "O eremita, a jarra e o mel", no fabulário

de Esopo, como "A menina do leite", e no de La Fontaine, com o nome de "A moça e o pote de leite".

O professor Câmara Cascudo, estudioso dos contos folclóricos do Brasil, inclui na sua coletânea *Contos tradicionais do Brasil* (s.d.), sob o subtítulo "Contos de animais", várias fábulas pertencentes a Esopo, Fedro e La Fontaine recolhidas do folclore brasileiro. Nelas, aparecem animais com o nome de cágado, teiú, timbu e preguiça, o que evidencia o abrasileiramento das narrativas clássicas feito pelo povo.

Esse modelo de narrativa como objeto de leitura para criança é recomendado, principalmente pela natureza alegórica de seu discurso e pela possibilidade de discussão sobre a moral, levando o leitor a questioná-la e relacioná-la com o mundo atual.

3.2 Lenda

A lenda mostra o assombro do homem primitivo e o seu temor diante do mundo. Essa modalidade literária reflete o pensamento infantil da humanidade, ou seja o momento em que o homem, diante de acontecimentos que não compreendia, os quais envolviam agentes e fenômenos da natureza, e comportamentos adotados pelos indivíduos, explicava-os através de narrativas (Jesualdo, 1982 p. 109-111). Assim, a existência de rios, plantas, animais, sol, estrelas, chuva dia e noite era esclarecida por relatos. A lenda revela a função mágica das palavras como Andado as e reveladoras do mundo. Essa modalidade literária pode ser definida então, como a narrativa que explica o surgimento de algo no universo, ensina e fixa costumes e crenças de determinada região. Sua função explicativa e normativa faz com que os povos, ao longo de sua história,

preservem seus relatos, transmitindo-os através oralidade de geração a geração.

Observa-se que, entre suas personagens, aparecem seres sobrenaturais, pertencentes ao imaginário do povo no qual ela se desenvolve. Por exemplo, nas lendas brasileiras, são frequentes as figuras de Tupã, Cobra-Grande ou Boiúna, Caipora, Saci, Curupira, Iara e Nossa Senhora. É por intermédio das ações, das ordens, dos desejos ou das aparições desses seres sobrenaturais que se processa a criação do fenômeno explicado pela lenda, caracterizando a presença do maravilhoso na narrativa.

Outro traço característico da lenda é o sentido de fatalidade ou tragicidade que marca a personagem central da história, como mortes, desaparecimentos ou metamorfoses. Tal sentido mostra a presença do destino, ou seja, os poderes estranhos contra os quais o homem primitivo não pode lutar, demonstrando como seu pensamento é dominado pelas forças do desconhecido (Jesualdo, 1982, p. 110).

A estrutura da lenda é semelhante à das narrativas tradicionais, isto é, apresenta três partes distintas: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução é a parte inicial, em que é feita a apresentação das personagens e, em algumas, a localização espacial dos fatos. Nela, observam-se também expressões que mostram o distanciamento temporal do acontecimento.

3.3 Contos populares

Assim como as lendas e as fábulas têm sua origem no folclore, muitos contos também procedem de fonte popular. Cristalizado na tradição oral dos povos, através da memória de consecutivas gerações, o conto popular é um agente de transmissão de valores éticos, conceitos morais, modelos de comportamento e concepções de mundo. Contudo, sua função não se restringe somente a esse aspecto educativo ou doutrinador, pois as situações vividas pelas personagens do universo ficcional das histórias também funcionam como válvula de escape para o homem que, pelo processo de identificação, satisfaz suas necessidades básicas de sonho e fantasia (Maria, 1992, p. 12). Ainda hoje, essa forma simples de expressão literária continua encantando crianças e jovens. Entre seus modelos mais significativos, estão os contos de diferentes regiões ou países e os contos de fadas.

Os contos populares brasileiros incluem narrativas pertencentes ao folclore do país que, em grande parte, se revelam como histórias próprias para crianças. Muitos desses contos, transmitidos pela tradição oral nas várias regiões do Brasil, são variantes de relatos trazidos pelos povos que compõem a etnia brasileira. Entre eles, aparecem versões de contos de fadas tradicionais, como "O Chapeuzinho Vermelho" e "Pequeno Polegar"; de fábulas antigas, como "O gato e a raposa"; de contos divulgados na Europa durante a Idade Média, como "Uma lição do Rei Salomão", e de relatos oriundos da Índia, como "Os quatro ladrões".

Câmara Cascudo (1967) reúne cem contos dessa natureza no livro *Contos tradicionais do Brasil*, agrupando-os em doze tipos, de acordo com a temática de cada um. A consulta a esse material ajuda o professor na escolha de textos folclóricos a serem propostos como leitura para os alunos.

3.4 Contos de fadas tradicionais

Os contos de fadas como modelos de histórias para crianças, surgem na França, no final do século XVII, quando Charles Perrault publica a obra *Os contos da Mamãe Gansa*. Nela, ele reúne os contos populares que circulam em seu país naquela época. Posteriormente, os Irmãos Grimm, na Alemanha, no século XIX, lançam a obra *Contos de fadas para crianças e adultos*, uma coletânea de narrativas pertencentes ao folclore alemão. Ainda no século XIX, na Dinamarca, Hans Christian Andersen (1990) publica contos recolhidos do folclore de seu país, como "A princesa e o grão de ervilha", e outros de sua própria criação, como "O Patinho Feio". O material reunido por esses autores forma o acervo dos contos de fadas que povoa o imaginário de crianças e adultos.

Os contos de fadas tradicionais também são chamados, indistintamente, de contos maravilhosos. No entanto, Nelly Novaes Coelho (1987), teórica da Literatura Infantil, estabelece diferença entre conto de fada e conto maravilhoso. Segundo a autora, essa distinção evidencia-se, na narrativa, por meio da carência manifestada pela personagem principal. Nos contos maravilhosos, como "O Gato de Botas", "Aladim e a lâmpada maravilhosa", a carência das personagens relaciona-se com uma dificuldade social e econômica, ou seja, reflete um desejo de auto-realização satisfeito pela conquista de bens materiais. Portanto, contos maravilhosos são todas as narrativas, sem fadas, com o maravilhoso representado por animais falantes, objetos mágicos, gênios, duendes, anões, gigantes, etc, em que a personagem principal apresenta uma necessidade de natureza socioeconômica. Já os contos de fadas, como "A Bela Adormecida", "Rapunzel", "Branca de Neve" e "Cinderela", são histórias em que os elementos do maravilhoso e do feérico são representados

por reis, rainhas, príncipes, fadas, gênios, bruxas, gigantes, objetos mágicos e metamorfose.

Os seres que atuam no universo dos contos de fadas podem ser crianças, jovens em idade de casar, príncipes, princesas, reis, rainhas, trabalhadores, anões, gigantes, duendes, fadas, bruxas e animais dotados de características humanas. Esses seres são considerados tipos, pois se apresentam com virtudes ou defeitos exageradamente destacados. Assim, personificam o orgulho, a modéstia, a covardia, a feiúra, a beleza, a bondade, a maldade. Suas características evidenciam-se no desenvolvimento da trama e interferem no destino dos protagonistas, na medida em que o bem triunfa sobre o mal, a coragem sobre a covardia, o belo sobre o feio, a modéstia sobre a prepotência.

O ambiente onde ocorrem as ações das histórias é distante e impreciso, sendo caracterizado por expressões como "Num certo reino...", para indicar o espaço, ou "Era uma vez...", para referir o tempo, que deixam aflorar imagens de um universo maravilhoso, localizado fora dos domínios espaciais e temporais da criança. É nesse espaço longínquo que se situam os bosques misteriosos, os castelos encantados, as grutas sombrias, onde as personagens vivem situações que encantam o leitor. A imprecisão da representação temporal e espacial faz com que a criança se insira nesse ambiente e o configure, dele transitando para a realidade de seu mundo.

A estrutura dos contos de fadas e dos contos maravilhosos é extremamente simples, o que talvez contribua para seu sucesso junto às crianças. A narrativa inicia com uma situação de equilíbrio, que é alterada pela manifestação de carência ou conflito por parte do herói. A seguir, são apresentadas as peripécias vividas pela personagem, que, com a ajuda de seres ou objetos mágicos, vence os obstáculos e

emerge vitoriosa no final. Então, a situação de harmonia inicial é novamente instaurada.

O psicanalista Bruno Bettelheim (1979) observa que, nos contos de fadas, a estrutura da narrativa, o tipo de carência manifestada pela personagem e o modo como é superado o conflito constituem-se em elementos que conferem uma simbologia a esse modelo literário. Tal simbologia, ao ser percebida, inconscientemente, pela criança, ajuda-a a resolver seus problemas existenciais. O autor salienta a importância de se apresentar os contos de fadas ao público infantil em, sua versão original. A supressão de qualquer um dos elementos citados quebra a cadeia simbólica expressa na íntegra da história, abolindo seu efeito sobre o inconsciente do ouvinte ou do leitor (Bettelheim, 1979, p. 20-22). Dessa forma, são desaconselháveis as adaptações feitas a esses contos, uma vez que se suprimem ou se atenuam episódios que os adultos consideram cruéis ou angustiantes.

4 POESIA

O trabalho da linguagem, no poema, é semelhante ao trabalho do sonho; neste muitas representações podem-se fundir em uma só por um processo de condensação, e a intensidade de uma representação pode se irradiar para as demais por um processo de deslocamento. Na poesia, as imagens operam esses dois processos: uma imagem pode ser o centro que, de um lado, acolhe semanticamente as demais imagens em uma espécie de fusão e, de outro, nelas se desdobra ao longo da tessitura do poema, como nuances de uma mesma nota musical. A rede de imagens que se repetem ou se desdobram a partir de uma imagem primeira é o procedimento que, por reiteração e acumulação, impede que o poema se desfaça em uma sequência de representações sem relação entre si, na pura exteriorização dos sentimentos de um Eu multifacetado e disperso.

O tempo poético é o da recordação, conforme Staiger (1970), do sentir de novo uma emoção passada ou mesmo de sentir antecipadamente, no presente, algo que está para ocorrer. Recordar, como a própria etimologia da palavra indica — *cor, cordis* — , alude ao reviver algo, no presente, com o sentimento do já vivido ou do por viver (Staiger, 1970). Lugar da mediação, das vozes íntimas, o poema revela como o mundo externo repercute na interioridade do sujeito lírico, funcionando seguidamente como uma epifania daquilo que se acha no âmbito do secreto, guardado em algum escaninho da memória.

4.1 Poesia folclórica

A poesia folclórica tem na espontaneidade sua mais significativa particularidade.

A poesia folclórica, como o *adjetivo antecipa*, tem origem popular, nasce e se perpetua em meio às brincadeiras de roda, aos ditos populares e na repetição das parlendas aprendidas com pais e avós.

A poesia folclórica está presente nos mais variados grupos sociais. O repertório da poesia folclórica é abrangente, pois inclui um grande número de manifestações culturais, como o acalanto, a parlenda, a mnemonia, o trava-língua e a quadra. O acalanto, cantiga para adormecer e acalmar a criança, também é comumente chamado poema de afago ou canção de ninar. Ao ninar seu bebê, a mãe proporciona-lhe um momento de prazer auditivo e, ao mesmo tempo, supre carências afetivas.

É com a bagagem da tradição oral que a criança chega à escola. Seu contato com a poesia folclórica revela um conhecimento de mundo e o tratamento afetivo que lhe foi dispensado. Desconhecer tal universo é ignorar o processo pelo qual passa a criança, em que a elaboração formal implica conhecimento. Para integrar a criança nesse novo mundo, é preciso, pois, trazer para a sala de aula o poema folclórico e, a partir dele, apresentar à criança outros tipos de textos.

Os poemas folclóricos surgem envoltos por uma aura de sensibilidade e afetividade que favorece o equilíbrio e a segurança da criança. Aproveitando-se positivamente de tal situação, o professor das séries iniciais pode e deve trabalhar com esse "mundo já conhecido" da poesia folclórica antes de apresentar aos alunos outras formas poéticas que a escola tradicionalmente adota. Esse é o primeiro passo rumo à conquista de um leitor maduro, que seja capaz de realizar

uma leitura emancipatória não apenas dos textos escolares, mas também do mundo que o cerca. Além disso, a criança amplia sua bagagem de conhecimentos que redundam na configuração de uma identidade vinculada à tradição cultural, tão necessária à formação da cidadania.

4.2 Poesia infantil

Na poesia destinada ao leitor infantil, essas características discursivas têm por consequência a adaptação do escritor ao seu público, a qual se revela na seleção de temas, ritmos, imagens que poderão favorecer o processo de recepção textual. Ao adaptar-se ao público, o poeta corre o risco de cair na cilada da puerilidade, ou seja, de produzir textos que subestimem a criança quanto à sua capacidade de reflexão crítica e de fruição estética. Nesse âmbito, situam-se os pseudopoemas, publicados em livros ou em alguns manuais didáticos, marcados por infantilidades, ensinamentos pedagógicos e morais.

Para instaurar um processo comunicativo com o leitor-criança, o escritor precisa elidir o posicionamento adultocêntrico e assumir o ponto de vista infantil, expressando as aspirações e os sentimentos da criança, isto é, falando por ela, como Cecília Meireles no livro *Ou isto ou aquilo* (1964), ou dando-lhe a voz, como faz Sérgio Caparelli (1986) em *Restos de arco-íris*. É o caso do poema "O menino azul" (Meireles, 1994, p. 812-813) que, na forma de um edital, divulga as aspirações da criança trazida do reino da fantasia, como o próprio adjetivo do título sugere. O estranhamento que o título provoca amplia-se, na última estrofe, com o ilogismo que leva ao riso e confirma o tratamento lúdico:

O menino quer um burrinho

Para passear.

Um burrinho manso,

Que não corra nem pule,

Mas que saiba conversar.

(Quem souber de um burrinho desses,

pode escrever

para a Rua das Casas,

Número das Portas,

Ao Menino Azul que não sabe ler.)

Para o leitor-criança, o ritmo é o aspecto do poema que mais lhe chama a atenção, antes mesmo do domínio da linguagem, considerando-se que, já no berço, ele teve contato com a musicalidade das cantigas de ninar. Mais tarde, outras experiências com a poesia folclórica (parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, adivinhas) reforçarão a intimidade com a camada sonora do poema e, por consequência, o prazer com a sonoridade dos poemas orais — criação coletiva — irá transferir-se para a literatura escrita — criação individual —, que dará continuidade à experiência lúdica inicial. O aproveitamento dos recursos sonoros da poesia folclórica é responsável pelo prazer que suscita até hoje, junto às crianças, o livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (1964), que produziu um elo de continuidade entre as experiências lúdicas da poesia oral e a criação literária.

Na seleção de um repertório de poemas para os leitores infantis, podemos lançar mão de poemas não-produzidos para esses destinatários, pois os limites entre os textos destinados ao leitor infantil ou ao adulto são menos estanques. Há poemas que, embora o autor não visasse ao público infantil, são muito bem-recebidos pela criança, sobretudo se ela já é uma "iniciada" no gênero lírico. A leitura

do texto poético promove o desenvolvimento pleno da linguagem, na medida em que capacita os leitores à compreensão de textos conotativos e simbólicos. Simultaneamente, a poesia aguça a sensibilidade do leitor, pois, de um lado, no texto lírico o poeta revela sua sensibilidade, exteriorizando-se a si mesmo e, de outro, o leitor é induzido a partilhar dos sentimentos aí expressos.

5 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE E SELEÇÃO DE TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL

Atualmente, uma grande quantidade de obras infantis e juvenis é lançada no mercado. Somando-as às histórias clássicas já conhecidas e às recentes publicações de anos anteriores, o professor que irá realizar um trabalho com literatura, terá, para sua escolha, uma variedade considerável de obras, algumas muito boas, mas a maioria de qualidade duvidosa.

Uma rápida visita às sessões infantis das livrarias ou das bibliotecas permite avaliar as dificuldades que se apresentam àquele que pretende selecionar um bom acervo de literatura para seus alunos. Ali se encontram livros dos mais diferentes formatos e materiais, com ilustrações coloridas e atraentes, figuras que muitas vezes se movimentam, alguns com recursos sonoros: aperta-se um botão e o livro se enche de música, ou se ouve a fala das personagens. Em geral, a narrativa em si é menos importante do que a parafernália audiovisual oferecida ao leitor.

Sendo assim, que critérios utilizar para garantir uma boa seleção, que leve a criança a se interessar pela história e a buscar, depois, novas leituras? Quais os livros realmente significativos e quais os descartáveis?

Em primeiro lugar, é necessário que o professor esteja munido de conhecimentos teóricos sobre a importância e a função da literatura infantil na formação da criança. É preciso, também, que ele tenha estabelecido objetivos claros, para o trabalho que irá desenvolver. De posse desses requisitos, pode, então, partir para a análise das obras que pretende selecionar.

O ponto de partida a ser considerado diz respeito aos aspectos materiais, já que a primeira interação da criança com o livro se dá através das impressões visuais e táteis: a capa, o tamanho, o formato, o peso, a espessura e a qualidade do papel, o número de páginas, o equilíbrio entre ilustração e texto, o tamanho e o tipo de letras usados, as técnicas de ilustração e as cores. Tais características podem atrair ou afastar o leitor infantil, mais suscetível a esses aspectos que o adulto.

A análise desses elementos extrínsecos deve levar em conta, sobretudo, a etária da criança para quem o livro se destina.

Crianças muito pequenas requerem livros mais resistentes, folhas grossas, que facilitam o manuseio, com abundância de ilustrações e letras graúdas.

Quanto menor a criança, maior deve ser a quantidade e o tamanho das ilustrações. Para leitores em fase de alfabetização, o texto deve ser curto, o vocabulário acessível e a ilustração, facilitadora da compreensão da história.

A ilustração desempenha um papel importante no livro infantil e é um dos seus traços caracterizadores (livros ditos para adultos raramente recorrem a ela). Assim sendo, é preciso que o professor, em sua análise, se detenha em tal aspecto. A ilustração estimula o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que já está expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto.

As ilustrações têm servido de veículo para o reforço de estereótipos e preconceitos. Personagens más são invariavelmente feias, enquanto fadas, príncipes, princesas e heróis apresentam sempre um ótimo aspecto. A avó é geralmente representada por uma velhinha de cabelos brancos e coque, tricotando em uma cadeira de balanço, e o avô, por um velho gordo, de óculos na ponta do nariz, chinelos e com uma aparência bonachona. Mesmo em livros que contam

histórias atuais, a mãe aparece de avental e espanador na mão; o pai, segurando uma pasta ou um jornal. A empregada, o marginal e o operário são quase sempre negros.

É preciso que o professor reconheça tais preconceitos e estereótipos, rejeitando os livros cujas ilustrações os salientam ou preparando-se para discuti-las com seus alunos.

Durante as aulas de Multiculturalismo, Psicologia, Temas Transversais, Sexualidade e Educação Especial, pudemos aprender e refletir sobre as diferenças, o preconceito... Tivemos várias sugestões de como trabalhar esses temas em sala de aula e a literatura infantil foi uma grande aliada nesses momentos tão delicados, tanto por parte das AP's como de nós alunos.

O texto literário, sobretudo o infantil, deve, obviamente, apresentar o registro escrito convencional (exceto as incorreções deliberadas do autor em função de um efeito pretendido). Não é raro haver edições mal revisadas, cheias de erros, alguns bastante grosseiros. Para um leitor em fase de alfabetização, isso pode acarretar problemas imediatos, uma vez que ele ainda está processando a aquisição do código escrito. Livros que apresentam esse tipo de problema devem, portanto, ser descartados.

Com relação à originalidade do texto, o importante é que a abordagem dada ao tema seja instigante. Uma história antiga como O Chapeuzinho *Vermelho* tem recebido, no decorrer do tempo, versões das mais diversas. O chapeuzinho amarelo, de Chico Buarque de Holanda (1980), e Fita verde *no cabelo*, de Guimarães Rosa (s.d.), são bons exemplos de aproveitamento do conhecido conto de fadas, que ganha novos sentidos na visão desses autores.

A função mais importante do livro infantil é despertar o interesse e o imaginário da criança. Não se pode esquecer que, em virtude de sua origem e trajetória estreitamente ligadas à escola, até hoje a literatura infantil não perdeu suas características pedagógicas. Muitos autores insistem em escrever histórias de sementinhas, nuvenzinhas, gotinhas d'água, crisálidas transformadas em lindas borboletas, famílias de micróbios e bactérias que, no fundo, não passam de aulas de ciências ou lições de higiene, disfarçadas em literatura infantil. Esses livrinhos poderão até ter sua utilidade quando o professor desejar passar informações específicas sobre germinação, ciclo das águas, estações do ano ou seja lá o que for. Nunca quando a proposta é levar à criança a verdadeira literatura.

Em uma boa seleção de livros não podem faltar os contos de fadas tradicionais. Por lidarem com o mágico, o maravilhoso, esses contos são ideais para a faixa etária em que a criança é essencialmente suscetível à fantasia.

O final feliz do conto dá a criança um novo alento e a certeza de que seus problemas e suas angústias serão superados no devido tempo.

A literatura infantil promove um ensino que leva o aluno a desenvolver seu senso crítico, sua criatividade e incrementa no aluno a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo.

Por fim, é preciso lembrar que a boa literatura independe de rótulos: a boa literatura infantil é aquela capaz de encantar leitores de todas as idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é o modo mais prazeroso e eficaz de adquirir conhecimento. A leitura possibilita uma intimidade maior com as idéias e temas e uma liberdade também maior porque, a todo momento, o livro está à disposição do leitor para ser lido, relido, escolhendo-se esta ou aquela história, este ou aquele poema, o que permite refletir e entendê-los melhor. Assim, a leitura nos ensina a pensar e é pensando que se adquire cultura.

Neste sentido, a literatura é um importante agente de educação, pois atua nas três áreas vitais do homem: cognitiva, social e afetiva.

Os momentos dedicados à literatura infantil em sala de aula, devem ser prazerosos para assegurar o desenvolvimento do aluno como leitor autônomo.

Como arte representativa e sistema de educação, a literatura institui um elo entre o leitor e o mundo que o rodeia, levando-o a questionamentos sobre os acontecimentos que envolvem o homem. Ela é uma forma de participação, de integração do leitor ao tecido sociocultural, mas, simultaneamente provê seu receptor de informações críticas que lhe possibilitem tomar consciência de si e das contradições inerentes.

Num país como o nosso, onde se nota a total carência de livrarias, considerados a extensão do território e o total da população com o adendo de que, com a sua falta, acabam faltando também as bibliotecas, não se pode deixar de criticar a inércia existente no tocante à leitura nas salas de aula. Não basta alfabetizar, é preciso criar o hábito da leitura; não havendo um esforço concentrado nesse sentido, todo o trabalho de universalização do ensino fundamental e da alfabetização em massa será perdido.

Reaprender a olhar, romper com visões cegas, esvaziadas de significados, foi o grande desafio que encontrei nos três anos do PROESF.

Diante de toda a revolução informacional e tecnológica que vem ocorrendo, as sociedades contemporâneas não reservam mais lugar para o professor mero transmissor de conhecimentos e informações. Este modelo pode ser facilmente substituído pelo computador e pela multimídia.

Formar um profissional reflexivo significa formar um sujeito autônomo capaz de tomar decisões quanto às melhores formas de fazer com que os alunos aprendam; capaz de refletir constantemente sobre a própria prática, concebendo e executando o ato de ensinar.

Porém, compreender as atuais mudanças no ensino é uma tarefa árdua e sei que existem inúmeros obstáculos e dificuldades para que elas se efetivem. Na esfera educacional, encontramos milhares de dificuldades de caráter geral e específico, próprias de cada realidade escolar, como concepções erradas, mitos como o pessimismo ou descrença crônica em mudanças, o autoritarismo, a resistência ao conhecimento (teorias), insegurança frente ao novo, a resistência cultural, pois a escola é uma sociedade humana, e como tal, desenvolveu hábitos e crenças que enraizaram, que são tradicionais e perpetuados. No entanto, revisar, repensar, questionar, investigar, intervir no processo ensino/aprendizagem, aceitar e promover mudanças se faz necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e fobias**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1987.
- BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feurinha**. São Paulo: FTD, 2001.
- BARRO, João de. **Chapeuzinho Vermelho**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORDINI, Maria da Graça. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.
- BRITTO, Sulami Pereira. **Psicologia da aprendizagem centrada no estudante**. Campinas: Papirus, 1989.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil: Folclore**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.
- CHARLES, C. M.. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- CUNHA, Maria A. A.. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1991.
- FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi/Arte Escrita, 2001.
- MARIA, L. **O que é conto?** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MOULY, G. M.. **Psicologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1966.
- PALANGANA, Isilda C.. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1981.

ROCHA, Ruth; MACHADO, Ana Maria; ROBATTO, Sonia. **Meninos e meninas: conto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

ROGERS, Carl R.. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros/MG, 1971.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Adriana Vera. **Ensinando tudo com histórias.** Nova Escola, São Paulo, ano 10, v. 90, p. 8-15, dez/1995.

SILVA, Adriana Vera; JOVER, Ana; GUIMARÃES, Camila. **A viagem da leitura.** Nova Escola, São Paulo, ano 12, v. 112, p. 10-19, mai/1998.

SMOLE, Kátia Cristina Stoco et Allii. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil.** São Paulo: IME/USP, 1993.

STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da poética.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

TEXTOS EM CONTEXTOS: **formandos leitores, ciclo I.** São Paulo: CENP, s.d.p.

WADSWORTH, Barry J.. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Cortez, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____; LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: História & histórias.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.