
O trabalho com a literatura infantil ao longo dos anos: aspectos históricos e didáticos

ANA PAULA PEDERSOLI*
CHRISLEY SOARES FÉLIX**

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta

(Fernando Pessoa)

Resumo

Esse artigo pretende uma abordagem histórica sobre o processo de criação, atrelado ao ensino da literatura infantil e juvenil ao longo da história da educação básica. Para tal, apresentamos reflexões teóricas do campo da história da literatura e da infância em diálogo com o trabalho de mediação na escola. Assim, são explorados os aspectos relacionados com o conceito de literatura em uma perspectiva temporal, destacando a importância das mediações no processo de formação do leitor literário, bem como da leitura pautada em seus diversos suportes e formas tratando, inclusive, dos textos multimodais. Por fim, apresentamos algumas considerações para estimular novas reflexões sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Mediação literária.

* Doutora em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora da educação básica na RME-BH e da Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG, no curso de Pedagogia.

** Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, professora da educação básica na RME-BH e no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação.

Introdução

A literatura é um objeto de pesquisa há muito investigado, mas sem um conceito fechado que a defina, tendo em vista a diversidade e a multiplicidade de características, que relacionam a sua concepção e sua construção histórica. Esse processo de adaptação ao contexto faz com que, ao longo do tempo, a literatura seja reinventada, adaptada e transformada, impedindo a identificação de um conceito “estático” para conceituá-la.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177).

Um segundo aspecto com o qual se esbarra o “conceituar” a literatura está relacionado a sua essência, às características do texto que o fazem literário. O que se apresenta no intento de conceituá-la é um conjunto de aspectos que tentam caracterizá-la. Segundo Candido (2011),

a literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Nesse sentido, nossas reflexões neste texto se fundamentam na compreensão da literatura enquanto direito humano, bem como na literatura enquanto uma linguagem que “se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade” (Paulinho, 2004). Isso significa dizer que a leitura literária se estabelece na relação com o leitor como prática cultural e de natureza artística e que tem como função primeira a de interação prazerosa.

Assim, compreender a leitura literária enquanto prática cultural, é compreender que as relações dos leitores com a obra literária vão se transformando dentro de um tempo-espaço (aspectos históricos, culturais, políticos) e dos modos como os sujeitos participam da cultura escrita.

Na prática pedagógica, especialmente na Educação Básica, a leitura literária possibilita às crianças uma experiência prazerosa com o mundo literário, uma compreensão delas e da vida, além de promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos de textos (SOARES, 2010).

A história do trabalho com a literatura infantil atrelada ao contexto histórico de transformação dos livros literários infantis

Ao longo da história, os livros infantis passam por transformações que se relacionam não apenas ao contexto histórico, mas também ao que se entende como público a que ele se destina. Nesse sentido, faz-se importante destacar que há um percurso que marca a trajetória do livro direcionado para criança.

A construção de um livro destinado à criança aparece atrelado ao surgimento da concepção de infância, que também é histórico e se apresenta inexistente até o século XVI, quando a criança era considerada um “adulto em miniatura” e vivia plenamente o cotidiano desse mundo adulto.

Levin (1997) aponta que apenas no século XVII surge, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, construída. Esse período é um marco no que diz respeito ao se pensar esse

sujeito, que passou a ser visto como alguém dependente e fraco, que necessitava proteção.

Ao longo dos séculos, por meio principalmente, dos estudos relacionados à psicologia e sociologia, a concepção de infância e criança vai-se ampliando e se configurando, cada vez mais, como uma etapa singular com características e necessidades próprias dessa fase da vida, bem como com a concepção de criança enquanto sujeito social e de direito.

A história da literatura infantil tem relação com esse histórico de construção da infância. Lajolo e Zilberman (1984), relatam que as primeiras obras infantis tiveram origem no século XVII, na Europa, com os contos clássicos de autoria de Perrault.

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, os livros infantis e juvenis têm sua produção ampliada, com a consolidação de uma nova classe social, a burguesia, que coloca a preservação da infância enquanto um valor e meta de vida, incluindo a escola como um espaço privilegiado de construção do saber. A produção literária, nesse cenário, se amplia, estreitando seus laços com o universo escolar e com o mercado de consumo.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p.17).

Tendo em vista o uso do livro literário como objetivo de consolidação de valores de uma nova classe, “estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p.18). Nesse sentido, os livros acabam por expor um mundo idealizado.

Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente (LAJOLO E ZILBERMAN, 1984, p.18-19).

Entende-se que, nesse período, a literatura esteve direcionada a uma essência doutrinária, que atendia os desejos e reafirmava os valores de uma elite em construção. Lajolo e Zilberman (1984) destacam que os livros foram marcados, nessa época, pela projeção de um mundo utópico pelo autor e que isso não é um problema quando essas marcas do autor dialogam com a expressão de vivências interiores do leitor, mas atentam que

Ambas as propriedades citadas — a de projeção de uma utopia e a expressão simbólica de vivências interiores do leitor — não são necessariamente contraditórias, pois a visão do adulto pode se complementar e fortalecer com a adoção da perspectiva da criança. A contradição apresenta-se no momento em que a primeira opõe-se à segunda; contudo, é sob essa condição que a obra desmascara sua postura doutrinária e a decisão por educar (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p.19).

As autoras apontam, ainda, que poucos autores conseguiram fazer essa interlocução, privilegiando o espaço do leitor e que, por isso, poucas obras desse período permanecem em circulação em nossa sociedade.

No século XVIII as produções para crianças foram ampliadas e livros que realmente agradam o público infantil ganharam força no mercado literário, como publicações de contos fantásticos e edição de contos de fadas.

Lajolo e Zilberman (1984) afirmam que desse período em diante, o que se percebe é um cenário de transformações da literatura, dialogando também com o contexto de industrialização e tecnologia.

Assim, as transformações nas produções literárias infantis estão diretamente relacionadas a um contexto histórico, político, social e de concepção de infância e, devido a isso, a ideia de impossibilidade de construção de um conceito fechado para o termo literatura infantil se justifica, pois a literatura é uma prática cultural que envolve modos de agir, pensar e de se apropriar dentro de um tempo-espaço.

Como se vê, longa é a trajetória da literatura no processo de se construir e se reconstruir. Nesse processo, ela vai sendo modificada, aprimorada e questionada com relação a suas intenções e finalidades. À medida que a concepção de infância se transforma e que a tecnologia amplia o diálogo com a produção, que os autores vão (re)construindo suas maneiras de fazer literatura, esse campo vai-se reinventando e, ao mesmo tempo, se modificando.

A escola e o ensino da literatura

Com relação ao processo de leitura, Hunt (2010) problematiza apontando duas questões a se refletir. Uma é a questão de que

os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida. O menos evidente é que só raramente compartilhem o mesmo propósito na leitura (...) (HUNT, 2010, p.79).

A segunda questão é que quando o adulto faz a leitura, ele se coloca em uma situação de imaginar um público, lendo “em nome de uma criança” no intuito de “recomendar ou censurar por alguma razão pessoal ou profissional.

Quando os adultos leem livros para o adulto, em geral o fazem para se distrair ou para se instruir, tomando a obra em seus próprios termos e desempenhando ou reagindo contra o papel de leitor implícito no texto. Ou, ainda, estão lendo por um propósito externo- criticar, comentar ou discutir (HUNT, 2010, p.79).

Nesse sentido, os critérios utilizados para ler ou para escolher um livro, não partem de um público real, mas de um público imaginado, o que leva “a um juízo intelectual quanto ao livro em questão ser ou não apropriado a esse público” (HUNT, 2010, p.79). Assim, esse autor nos faz refletir que não se trata simplesmente, de escolher um livro do qual se gosta, mas criar uma relação entre aquilo de que se gosta e o que as crianças podem gostar, pois o modo como nos apropriamos de algo é uma questão de contexto - individual e coletivo.

Com todas essas questões, surge uma nova (ou velha) pergunta: “Como, então, estabelecer critérios para dizer se o livro é ou não um bom livro para a criança, adequado e atrativo a esse universo infantil?”.

Para essa questão também não há uma resposta definida. Entretanto, a recepção das crianças às leituras literárias a elas apresentadas, podem auxiliar nesse processo de conhecer o que faz ou não parte do gosto da criança. Hunt (2010) aponta como tipo mais gratificante de leitura para o público infantil aquele no qual a criança se rende ao livro, em função do que o próprio livro apresenta.

Esse “render-se” ao livro não pela mediação, mas pelo que o livro em si apresenta, talvez seja a melhor maneira de se aproximar do que se espera ser um bom livro para a criança, uma vez que o olhar “avaliativo” vem do sujeito a quem o livro se destina e não do adulto (que já não é mais uma criança e tem o mesmo olhar que ela).

Todavia cabe destacar que fazer da escola um lugar de leitura literária não depende somente de condições materiais como a existência de livros de literatura, ou seja, a formação de leitores é um processo contínuo de apropriação da literatura enquanto

linguagem, enquanto uma linguagem da admiração e da fruição. Assim, o envolvimento dos(as) professores(as) nesse processo, como leitores e mediadores, possibilita uma interação dialógica das experiências com a leitura e, especialmente, com a leitura literária. Nas palavras de Reyes (2014):

[...] a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de muitas maneiras sendo, em primeiro lugar, um leitor para si mesmo. Em segundo lugar, um mediador de leitura saberá criar momentos oportunos e atmosfera propícia para facilitar o encontro entre livros e leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mediador de leitura não lê apenas livros, ele também lê os seus leitores[...]. (REYES, 2014, p.213).

As escolhas feitas têm relação com o que será oferecido, pelo mediador, a esse sujeito. Ver a criança como sujeito restrito em função de sua pouca idade é incorrer em um erro preconceituoso, pois palavras e estruturas simplificadas geram perda daquilo que Hunt chama “literariedade”.

Hunt (2010) afirma que a literatura precisa extrair sensações ou reações do leitor, formar opiniões das crianças, devendo ser utilizada de modo estético e não prático. Por isso, no processo de escolha do livro para crianças é importante observar sua organização e sua tendência a ampliar as relações de interpretação e diálogo com o texto, permitindo um envolvimento que amplie as referências a partir do texto.

Outro aspecto imprescindível a se pensar no livro direcionado à criança é a linguagem. Como bem aponta Hunt (2010), assim como escrever versos não é garantia de escrever poesia, escrever com palavras ditas literárias não é sinônimo de escrita de um texto literário. Assim como uma linguagem inacessível não é sinônimo de boa literatura, uma linguagem restrita também não faz do livro necessariamente adequado à criança.

O adulto precisa considerar que a criança constrói percepções do texto e se apropria de forma lúdica da linguagem. Por isso,

no processo de oferecer literatura à criança, é fundamental considerá-la como um leitor em desenvolvimento, entendendo que no processo de produção de sentido ela precisa desenvolver a habilidade de compreensão das “regras do jogo” estabelecidas pela linguagem do texto, num processo de exploração e de diálogo que engloba um conjunto de códigos relacionados à vida e ao texto (Hunt, 2010), que a criança vai explorando e se apropriando, incorporando em seu repertório novas palavras, novos sentidos, novas experiências.

No que diz respeito à construção de sentido, há um elemento que é parte constitutiva do livro direcionado à criança e que se apresenta com a mesma ou maior intensidade que o texto escrito: a ilustração. Durante muitos séculos, as ilustrações eram reduzidas à condição de elemento decorativo, tendendo a repetir as informações que o texto escrito trazia, tornando-se redundantes:

de modo geral, as ilustrações apenas eram inseridas na página, sem preocupação em tornar seus efeitos mais potentes. E a história narrada poderia dispensar desenhos, pois o sentido integral estava preservado no texto escrito (RAMOS, 2011, p. 55).

No processo de trazer o simbólico como um dos elementos mais marcantes do texto literário, Lajolo (2001) aponta que é

à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

Aguiar (2001) apresenta a relação entre literatura e imaginário social, destacando o processo de leitura como um ato que se faz na ação de quem lê, no processo de solidarizar com o autor e “preencher as lacunas” que o texto deixa, completando o trabalho de criação. Assim, afirma que

o texto literário é uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. (AGUIAR, 2001, p.249)

Refletir sobre as relações entre texto, leitor e leitura, cabe retomar os estudos de Chartier (1988) sobre a história da leitura. O autor destaca que toda investigação sobre a história da leitura traz uma tensão e afirma que essa tensão diz respeito à leitura, pois ela contém em si uma ambiguidade: ao mesmo tempo que é uma atividade produtora de sentidos singulares, ou seja, que permite apropriações e significações singulares, é também uma leitura “autorizada” dentro do texto, no sentido de que o autor e todos os envolvidos no projeto de se produzir o livro imaginam-se previamente um leitor-modelo.

Assim, de um modo geral, a ideia é que os textos apresentam lacunas cujo preenchimento é permitido ao leitor e esse tipo de “mecanismo” é previsto pelo autor. A estratégia textual envolve a previsão, por quem fabrica o texto, de um leitor com determinadas competências que oferecem conteúdo à produção do autor, que não se circunscrevem apenas aos códigos por ele utilizados. O Leitor-Modelo deve ser capaz de se movimentar dentro do texto, “interpretativamente”, como o autor se movimentou “gerativamente.” (ECO, 1979, p.37).

A interlocução entre o texto e o leitor quando se trata de uma experiência literária promove a fruição e a ampliação das referências estéticas culturais e éticas das crianças proporcionando assim uma experiência única com o texto literário (Zilberman 2003). Nesses mesmos planos, Bajour (2012) evidencia que

muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atraente para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco

de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas (BAJOUR, 2012, p.26)

Entende-se que, apesar de a literatura promover aprendizagem de aspectos tais quais os apontados por Bajour (2012), a leitura literária deve ser realizada com a finalidade primeira de promover interlocução entre texto e leitor, como forma de desenvolver a imaginação, criatividade e ampliar as experiências estéticas do leitor. Corroboramos com a ideia de que a leitura literária deve ser momento que desperte aproximação, inquietações e prazeres.

Nesse sentido, o lugar da literatura na escola deve ser problematizado no cerceamento ou na garantia do direito à experiência literária. Qualquer saber, arte ou conhecimento que se desenvolve dentro da escola é escolarizado e por isso, não há como evitar a escolarização da literatura. O compromisso se torna então, de um trabalho com o letramento literário, em que não se pedagogiza ou didatiza a literatura com deturpação, falsificação ou distorção (Soares, 2010).

Os novos contextos digitais e o uso da literatura: do impresso ao multimodal

Com o desenvolvimento da tecnologia e o avanço nas reflexões sobre concepções relacionadas ao livro literário para criança, as ilustrações em uma obra foram sendo consideradas elementos tão importantes quanto a escrita, havendo, inclusive, um acervo de livros cuja narrativa se constrói exclusivamente por meio do diálogo da ilustração com o projeto gráfico editorial do texto. Além disso, numa perspectiva mais contemporânea fala-se em textos multimodais, em que os escritos e as falas se misturam com outras

linguagens da comunicação, por exemplo, com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), constituindo assim, múltiplas linguagens em um mesmo texto, ou em uma mesma obra literária (Rojo, 2012).

Nesse sentido, Cosson (2014) aponta que “muitos problemas que enfrentamos no ensino de literatura advêm da dificuldade de identificar, compreender e, na medida do necessário, separar esses modos de ler” (COSSON, 2014, p. 92), cabendo também a discussão sobre os aspectos presentes no texto literário, num diálogo com outras linguagens.

O autor aponta, ainda, outros fatores que “justificam” a diminuição do uso da literatura no contexto escolar, como a dificuldade na apropriação da linguagem dos livros considerados cânones, a substituição do livro por filmes, vídeos e programas televisivos. Além disso, critica a maneira atual como a literatura tem sido trabalhada, com foco em lista de autores e estilos de época.

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura (COSSON, 2014, p.15)

Ao mesmo tempo que Cosson (2014) denuncia esse movimento de distanciamento provocado pela escola frente ao literário, aponta o alargamento de práticas de leitura literária no contexto social. Nesse sentido ele indica que, ao contrário do que muitos defendem, que a literatura está em declínio, ele afirma que ela está “experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística” (COSSON, 2014, p.15).

É preciso então direcionar o olhar para as novas formas como a literatura tem-se feito presente em nossa sociedade, por meio de outros recursos e objetos que não apenas o livro em sua forma como estamos habituados a conhecê-lo tradicionalmente. Dentre os “espaços” nos quais a literatura pode se fazer presente, destacam-se os e-books, os filmes, as histórias em quadrinhos, as canções populares, e até a considerada mais recente por Cosson (2014): a literatura eletrônica.

Essa última se vale de recursos midiáticos digitais, num processo que mistura linguagens e sons. Cada vez mais comum, aponta para novas tendências literárias que reforçam que a literatura não se resume a texto escrito nem ao livro impresso. Faz-se marcante o uso de hipertextos, a interação entre leitor e texto, inclusive num processo de criação conjunta, onde se tornam nulas ou “menos nítidas as posições de leitor e autor” (COSSON, 2014, p.18), desafiando-nos no processo de repensar as práticas de leitura literária em um contexto mais amplo e desafiador.

Essas transformações sinalizam para uma nova forma de se pensar a literatura, uma vez que surgem novos gêneros, novos escritores e novas formas de ler. Apesar dessa dimensão do novo reinventando o literário “as obras continuam sendo lidas e produzidas, o que muda é seu acesso e modo de circulação social (COSSON, 2014, p.21). Sendo assim, não se pode afirmar que os livros já não se fazem mais presentes na vida dos sujeitos em idade escolar, mas que eles se transformam, utilizando outros meios, recursos e estratégias que o reinventam.

O desafio diz respeito então não mais ao acesso, mas à oferta de práticas que favoreçam o contato significativo com a literatura. Entendendo a escola como lugar privilegiado para práticas de formação de leitores literários, o mediador de leitura torna-se um sujeito fundamental nesse processo. É por meio dele que acontecerão as aproximações a esse universo literário, sendo fundamental refletir sobre as práticas literárias oferecidas.

Considerações finais

O desenvolvido pelo gosto da leitura de textos literários pode ser aprendido e, também, pode ser alterado ao longo da vida. Nesse sentido, o professor, por exemplo, ao indicar obras (geralmente as de que mais gosta) e propor atividades, pode ser um importante elo entre o aluno, o livro e práticas enriquecedoras de leitura (Cosson, 2012) na construção literária de sentidos.

Nesses mesmos planos e segundo Paulino (2014), a mediação no processo de formação de leitores literários deve incitar a imaginação dos alunos, proporcionando assim um pacto ficcional significativo com o texto, bem como um processo escolarizado da leitura literária adequado, coerente e prazeroso, que permite aos sujeitos as mais variadas experiências estéticas, éticas e culturais (Zilberman 2008).

Desse modo, os espaços escolares devem permitir o livre acesso das crianças aos livros e devem ser organizados de tal maneira que elas possam ver e tocá-los; orientando, assim, as suas escolhas, bem como ampliando o repertório com obras diversificadas: livros brinquedo, livros interativos, contos, poemas, livros de arte, textos verbais e visuais, enciclopédias, livros de pesquisa, jornais, gibis, revistas, etc.

O trabalho com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deve contemplar momentos de leitura mediada pelo professor e leitura autônoma, de acordo com as condições de cada criança e o tipo de livros.

Referências

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

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

COSSON, R. *Círculo de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014

ECO, Umberto. *Lector in Fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

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

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEVIN, Esteban. *A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62, Universidade do Minho Portugal.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel C. A. da S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG Faculdade de Educação, 2014.p.213-214.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Data de submissão: 17/08/2020

Data de aprovação: 29/09/2020