



Alfabetização e Letramento



Jamilly Starling
Lícia Beltrão

Literatura infantil e Alfabetização

Literatura infantil e Alfabetização



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Jamilly Starling
Lícia Beltrão*

Literatura infantil e Alfabetização

Salvador, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Faculdade de Educação
Diretor: Cleverton Suzart

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Alfabetização e Letramento

Coordenadora: Profa. Fátima Souza

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana
Foto de capa:

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira
Márcio Matos
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão: Alessandro Faria

Editoração / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Marcos do Nascimento;
Moema dos Anjos; Ariana Santana;
Marcone Pereira; Michele Duran de Souza ;
Rafael Moreno Pipino de Andrade

Gerente de AVA: Jose Renato Oliveira
Design de Interfaces: Raissa Bomtempo;
Karen Pereira

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Ana Paula Ramos; Daiane Nascimento dos
Santos

Câmera ,teleprompter e edição:
Gleyson Públlo ; Valdinei Matos

Edição:
Deniere Silva; Flávia Braga; Jeferson
Ferreira; Jorge Farias.

Videografismos e Animação:
Bianca Silva; Eduarda Gomes;
Roberval Lacerda; Gean Almeida

Edição de Áudio:
Cícero Batista Filho; Greice Silva; Mateus
Aragão; Rebecca Gallinari

Sumário

Mini Currículo das autoras	07
Apresentação	08
Unidade 1 - Por trilhas da literatura infantil: de lá	13
1.1 Olhando a copa das árvores.....	14
1.2 Na clareira da gênese	16
1.3 Pela trilha das pedras brancas.....	24
Unidade 2 - Por trilhas da literatura infantil: de cá	31
2.1 Leitores no sítio do picapau amarelo	32
2.2 Mudanças nas terras novas.....	33
Unidade 3 - Por trilhas da literatura infantil e alfabetização.	45
3.1 Para andar entre livros	46
3.2 Entre “mania de explicação” e “pode entrar”	49
Referências	64



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFBA

J58 JESUS, Jamilly Starling Santos de.
Literatura infantil e alfabetização/Jamilly Starling, Lícia Beltrão. Salvador:
UFBA, Faculdade de Educação: Superintendência de Educação a Distância.
2019. 67p. :il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Especialização em
Alfabetização e Letramento na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-222-4

1.Literatura infantojuvenil - Estudo e ensino (Ensino fundamental)
2.Alfabetização. 3.Educação infantil.I. Beltrão. Lícia Maria Freire. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Universidade Federal da Bahia.
Superintendência de Educação a Distância. IV. Título.

CDU 087.5

Sobre as autoras

Jamilly Starling santos de jesus

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Graduanda em Letras Vernáculas pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA/UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (GELING). Participa como voluntária dos projetos “Cartografias da infância: lugares e não lugares da literatura infantil e juvenil nos estudos literários brasileiros contemporâneos” e “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização”. Tem interesse nos estudos sobre Literatura Infantil, Leitura Literária, Literatura e Escola, Alegria Cultural Escolar e Formação de Professores.

Lícia Maria freire beltrão

Graduada em Letras Vernáculas, pela Universidade Católica do Salvador (1973); mestre em Educação, (1986), e doutora em Educação pelo PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2006), com estudos voltados para a escrita escolar. Professora Associada, nível II, da Universidade Federal da Bahia, lotada na Faculdade de Educação, Departamento de Educação II. Atuou nos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia, ministrando aulas dos componentes Estágio Supervisionado I e II, Metodologia de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Linguagem e Educação, A escrita escolar, Oficina de Literatura: porque ler... Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem - GELING do PPGE, FACED-UFBA. Coordenou as atividades de pesquisa do Projeto Leitura Com..., inscrito na PROAE-UFBA. Coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFBA/Faculdade de Educação, em convênio com a Coordenação de Educação Infantil COEDI/SEB/MEC, 3a edição - 2014/2016. Atuou no Programa de Licenciaturas Especiais- Curso de Pedagogia - PARFOR. Está realizando Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, no grupo de pesquisa FECOM – Formação de Educadores, Comunicação e Memória.

Apresentação

Estimadas e Estimados Colegas:

Muito felizes com sua participação no Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, fazemos votos de que, no módulo presente, momento de estudos voltados para a Literatura Infantil e sua importância nos processos de aprendizagens e ensinamentos da leitura e escrita, considerando práticas sociais que envolvem esses objetos culturais, continuem empenhados, investigando e arquitetando novidades pedagógicas.

Fazemos, inicialmente, apresentação deste recurso orientador dos estudos e dos nossos diálogos. Para isso e, com a intenção de que a escrita possa “falar” por nós em algumas circunstâncias, recorreremos a algumas procedimentos, como este, pelo qual, relembremos sobre quem somos e nossas características. Vamos lá, então!

Concordando com Morin (2004), dizemos também que o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas, sapiens e demens (sábio e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (econômico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético). Assim é que o mesmo humano, tal como discute Morin, tanto é racional como irracional; capaz de medidas e desmedidas; sujeito de afetividade intensa e instável. É sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio. É um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário, mas pode reconhecer o real. É possuído pelos deuses e pelas ideias, mas duvida dos deuses e critica as ideias.

Esse humano do qual nos fala Morin não nos é estranho. Ele é você, é seu colega, sou eu; somos nós, é o (a) nosso(a) aluno(a), aquele(a) para quem desenhamos, pela via da Pedagogia, o destino individual, social, histórico, de modo entrelaçado, visando à sua emancipação. Ocorre, entretanto, que, muito embora a Pedagogia continue, neste milênio, vocacionada à análise e ao estudo da complexidade humana e talvez mais empenhada em atender às peculiaridades da diversidade humana, ainda não podemos tratar do êxito do escolar, com ênfase, fazendo generalizações, no que diz respeito,

principalmente, às práticas de leitura e produção escrita de textos, práticas seculares e, invariavelmente, presentes, em todos os percursos que se fazem na escola. Isso se agrava, quando se constata a continuidade de um modelo escolar que privilegia a relação estreita entre faixa etária e ano escolar, como critério que continua governando a organização do trabalho pedagógico da Educação Básica do território nacional. Critério que desconsidera, com rigor, a concepção de que toda classe escolar é, em princípio, multisseriada, porque constituída de sujeitos que guardam particularidades que dizem respeito à sua história de vida afetiva, cognitiva e social, no que a interação com o mundo reflete em outros contextos de aprendizagem e ensino. Nesse sentido, o mesmo critério que determina o que se deve aprender e ensinar, o quanto se deve aprender e ensinar e como se deve aprender e ensinar, em cada ano escolar, é o mesmo que desconsidera a atualização dos alunos, o seu ritmo de aprendizagem, as razões por que desenvolvem mais vínculos com certos estudos e com outros não.

Em síntese, vocês hão de concordar que o mesmo critério com o qual se pretende incluir o aluno e possibilitar o seu percurso contínuo e ininterrupto, por todos os anos da Educação Básica, é o mesmo que pode potencializar sua exclusão desse processo, ou retardando, ou impossibilitando de fato a travessia, provocando distorções no critério que, como dissemos, governa, predominantemente a organização escolar da Educação Básica: a relação estreita entre faixa etária-ano escolar.

Em vista disso, mas considerando, principalmente, a responsabilidade assumida pela escola, como instituição que apregoa e quer sustentar o discurso do sucesso, do êxito dos sujeitos que por ela passam, porque crê na sua condição inteligente e no seu efetivo desenvolvimento, é que se vêm produzindo propostas e experiências pedagógicas que visem a colaborar com a correção desse dado que tanto desqualifica os sujeitos da aprendizagem quanto as instituições escolares que os acolhe, quando também nos desqualifica, porque somos os mediadores das aprendizagens.

Literatura Infantil, Alfabetização e Letramento, e-book arquitetado por nós, é mais uma proposta, entre tantas, que têm esse propósito. Ao pensarmos na sua produção, desejamos que fosse acolhida como sugestão que se pode juntar às inúmeras experiências que você e outras (os) colegas vêm desenvolvendo na sua prática cotidiana. Portanto, a sua implementação demanda o olhar analítico, crítico, reflexivo que a ele lançar. Que sua leitura seja feita com a curiosidade que lhe é própria e com o desejo do diálogo que se faz necessário à sua compreensão.

Conforme se pode ler no sumário, a proposta está textualizada em três grandes tópicos que guardam especificidades, sem afetar a sua coerência interna: Por trilhas da literatura infantil: de lá, Por trilhas da literatura infantil: de cá, Por trilhas da literatura infantil e alfabetização. Optamos por apresentá-los, em tramas narrativas forjadas na literatura e com os artefatos que lhe são peculiares. Em vista disso, cenários,

personagens, estudiosos e textos literários se encontram em um mesmo espaço de escrita, um exercício metalinguístico, com expectativa de constituir diálogos com vocês. Se já perguntam sobre nossas escolhas, sublinhando o porquê de optarmos pelo texto literário, arriscamos dizer que os sons, ruídos, lugares, fatos, gentes, enfim as texturas dos textos literários são muito parecidas com aquelas com que vamos tecendo a nossa relação com o mundo, logo com aquelas que os nossos alunos escolhem para ir tecendo a sua relação com o mundo.

Na sua relação com o mundo, nós, os nossos alunos, se valem muito mais da linguagem na função pessoal, na função interativa, na função emotiva, quando não da função poética, do que da função referencial, da função representativa, mais valorizada na escola. Aquelas funções, não essas, são as que constituem, predominantemente, o texto literário, motivo por que admitimos que sejam pedagogicamente mais recomendadas para quaisquer alunos no sentido de sua inclusão na ordem do discurso que se pretende interativo, logo estimulador da recuperação, pelo menos, de um modo mais adequado de se iniciarem estudos da leitura e da escrita. Além disso, há de se considerar outro critério: como a literatura é o espaço do possível, no sentido mais polissêmico pensado, haverá sempre uma “brecha”, uma via de acesso pela qual se possa construir práticas de leitura e escrita adequadas ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos, mantendo compatibilidade com o seu centro de interesse, com sua leitura de mundo, própria de sua faixa de idade. Assim, pensamos possível manter relacionáveis: a natureza do texto, do ponto de vista do que trata e do que é feito pelo escritor (a) para significar e o grau de desenvolvimento cognitivo em relação à leitura e à escrita, conseguido até então pelo aluno.

Quais os objetivos do e-book?

Podemos dizer que o primeiro objetivo diz respeito à expectativa de afetá-los, proporcionando-lhes mais formas de estudo, de aprendizagem, mas também de ensino, considerando o ler e o escrever como objetos culturais que demandam, em situações escolares, da importante colaboração do outro mais experiente, a professora, o professor.

Outros objetivos dizem respeito à troca de experiências entre nós, colegas, que temos histórias diferentes, diferentes atualizações, mas uma vontade comum: colaborar para que os nossos alunos tenham êxito na escola, através de usos competentes das práticas de leitura e escrita prestigiadas socialmente.

Como está organizado ?

Como a nossa área de estudo, a Educação, está historicamente vinculada à opinião, precisamos sempre “ancorar” as nossas “invenções” no que sujeitos mais experientes e que já tiveram suas experiências difundidas, com resultados significativos, opinam.

Por isso, as opiniões, que devem ser lidas aqui como questões que compõem um quadro teórico de referência sobre literatura, alfabetização e letramento, na perspectiva interacionista estão presentes para protegê-las e entranhadas nas propostas pedagógicas para que funcionem, efetivamente, na prática. Com relação às sugestões de leituras extensivas ao e-book, insistimos na sua autonomia, colega. Confiamos na sua responsabilidade e ação!

Quais são as expectativas?

Aquelas que são primeiro faladas pelo coração: que os resultados sejam impressos por palavras vitoriosas, iluminadas, festivas, que simbolizem a emancipação desejada: a de vocês e a de seus alunos. As outras, as que constarão do repertório informativo das práticas avaliativas, que reflitam adequadamente a implicação de todas e todos com estudos, pesquisas e ações, sempre lembrando que, na continuidade de suas experiências, a leitura e a literatura são grandes aliadas.

Um abraço, com sabor de cumplicidade.

Jamilly Starling

Lícia Beltrão

Unidade 1 – Por trilhas da literatura infantil: de lá

Imagem: Flávia Moreira



Olá, leitoras e leitores, bem-vindas e bem-vindos à primeira unidade do componente Literatura Infantil e Alfabetização. Nesta unidade, convidamos vocês a tecer conosco uma história com traços ficcionais na qual mergulharemos em histórias da literatura infantil que se popularizaram no ocidente. Optamos por esse caminho pois acreditamos que conhecer o percurso histórico da literatura infantil é importante para compreensão dos caminhos que unem literatura infantil, escola e alfabetização. Começaremos o passeio por um bosque no qual remontaremos o início da literatura infantil, através do estudo de quatro escritores e, em seguida, caminharemos por uma trilha que nos levará a pensar sobre os clássicos da literatura infantil. Por fim, terminaremos a unidade dialogando sobre o escritor da literatura infantil brasileira que se consagrou clássico. Aceitam percorrer conosco essas trilhas? Caso aceitem, é hora de arrumar as mochilas e se preparar para seguir viagem!

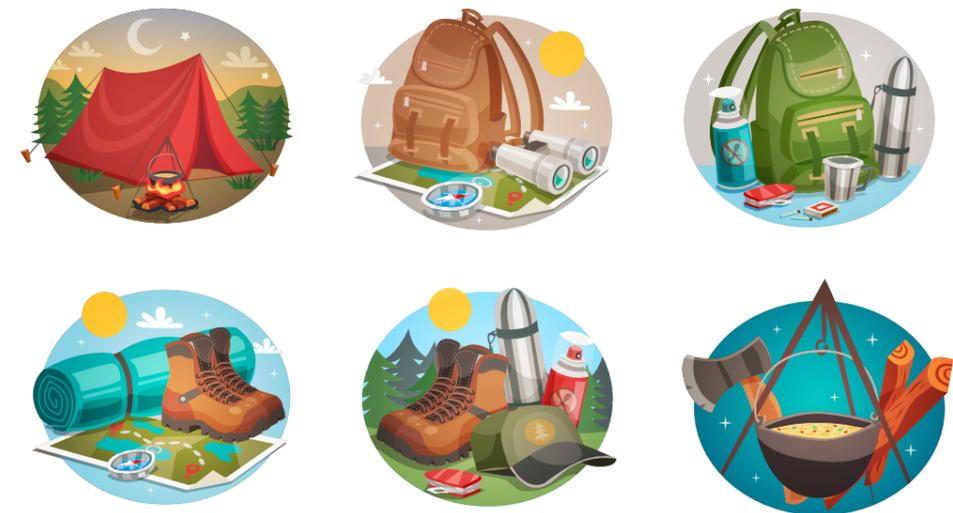


Imagem 1: Freepik

1.1 - Olhando a copa das árvores

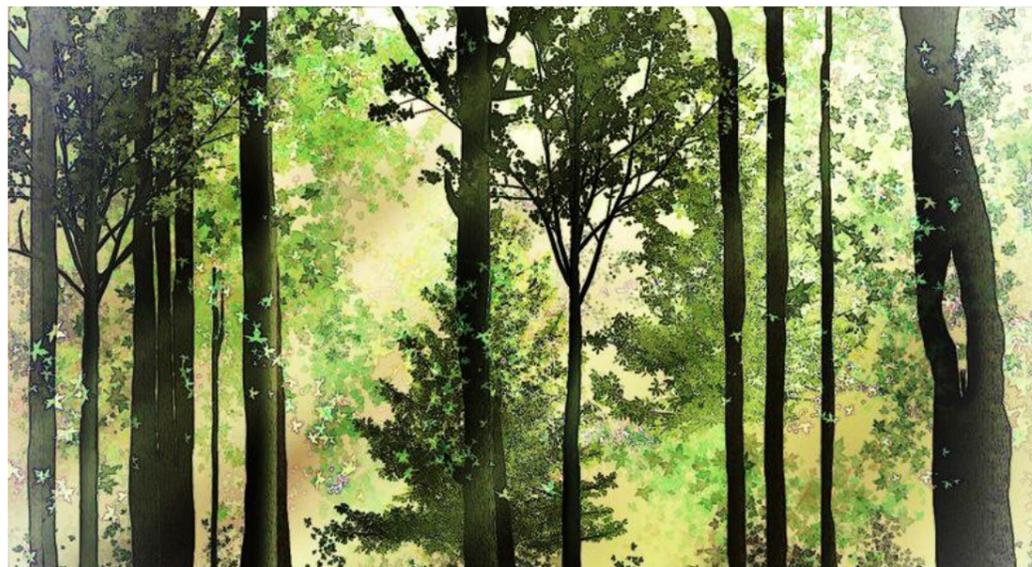


Figura 2: StefanieJ2 on Visualhunt

Dizem que a primeira coisa a se fazer, antes de se entrar num bosque, é olhar a copa das árvores e imaginar há quanto tempo aquelas árvores estão ali. No bosque da literatura infantil, não é diferente. Existem árvores antiquíssimas, outras são mais novas e algumas são apenas mudas. As árvores do bosque da literatura infantil narram os caminhos desse ramo específico da literatura, histórias das autoras e autores que se destacaram ao longo do tempo e, como não poderia deixar de ser, histórias que fazem parte do patrimônio cultural acumulado pela humanidade com o passar dos séculos.

Ao olhar para a copa dessas árvores, será que vocês conseguem descobrir qual delas é a mais antiga? Procurar a árvore mais antiga significa trilhar um caminho pela história da literatura infantil e tentar remontar as suas origens. Vamos fazer isso juntos? Vocês aceitam ir conosco? Caso aceitem, vamos trilhar um caminho pela história da literatura infantil, tentando remontar as suas origens, fazendo um passeio no bosque!

Se vocês chegaram a esse parágrafo, suponho que aceitaram o convite e assim começa o nosso primeiro desafio. Como encontrar a árvore mais antiga? com quem será que vamos nos defrontar, quando encontrá-la? Essa pode não ser uma tarefa fácil, mas temos a nosso favor algumas dicas que podem ser bem úteis!

A primeira delas é: com certeza, é uma árvore da flora francesa. Vamos procurá-la? Aquelas ali à frente são cambucis, árvores nativas da Mata Atlântica.

Vamos continuar andando! Ao leste, podemos ver alguns sobreiros típicos do litoral sul de Portugal. Olhem, naquela clareira ali ao norte há três árvores muito antigas, um castanheiro francês, um abeto vermelho alemão e um salgueiro-chorão, árvore nacional da Dinamarca. Estão vendo as placas que vejo, quando nos aproximamos da clareira? Nelas leio:

Bem-vindas e bem-vindos, leitoras e leitores mochileiros!

Vocês acabaram de chegar à clareira da gênese. nela, vocês encontrarão histórias e estudos que remetem aos primórdios da literatura infantil ocidental. entre os galhos e as folhas do castanheiro, a árvore mais velha, vocês poderão passear pela França do século XVI e conhecer um pouco da primeira compilação de textos folclóricos destinados à infância, os contos para crianças com moralidades, posteriormente batizado de contos da mamãe gansa, organizado pelo pedagogo francês Charles Perrault.

No abeto vermelho da Alemanha, a segunda árvore a ser plantada na clareira, vocês encontrarão as histórias e as histórias das histórias de dois folcloristas que gravaram o nome na história da literatura infantil, Jacob e Wilhelm Grimm. por último, no salgueiro-chorão vocês passearão pela história e histórias daquele que é considerado o “pai da literatura infantil”, Hans Christian Andersen.

E agora cronológicas leitoras e cronológicos leitores, que tal começarmos no castanheiro o nosso passeio pelas folhas da literatura infantil?

1.2 - Na clareira da Gênese

Leitoras, leitores, vocês também estão vendo algo vermelho se mexendo atrás daquele castanheiro? Parece uma capa vermelha... Chapeuzinho Vermelho! Ao perceber que sua presença fora notada, Chapeuzinho tratou de se dirigir ao nosso grupo e nos convidou a subir no castanheiro? Vamos acompanhá-la?

Ao sentarmos nos galhos do castanheiro, Chapeuzinho começou a nos narrar histórias do tempo em que aquela árvore era apenas uma muda. Entre os anos de 1643 e 1725, a França vivia o reinado de Luís XIV, também conhecido como “O Rei Sol”. No ano de 1628, em Paris, nascia o escritor Charles Perrault, que viveria até o ano de 1703, também em Paris. Perrault foi um homem que se dedicou à política e à literatura, tendo registrado o seu nome na história devido à publicação da coletânea **Histórias ou contos do tempo passado com moralidades**, posteriormente batizada de **Contos da Mamãe Gansa**. Fazem parte da coletânea

os textos: **Chapeuzinho Vermelho, Cinderela ou O Sapatinho de Cristal, Barba Azul, O Pequeno Polegar, A Bela Adormecida no Bosque, Mestre Gato ou O Gato de Botas, As fadas e Riquê do Topete.**

Charles Perrault não assinou o conjunto de narrativas que povoam até hoje o imaginário de inúmeras crianças ocidentais, a dedicatória da obra, para a filha do rei, é assinada por seu filho mais novo, Pierre Darmancour. A não assinatura de Charles Perrault, ainda hoje, motiva pesquisadores a investigar a autoria das obras, alguns deles, como Soriano e Collinet, chegaram à conclusão de que a obra foi escrita a quatro mãos. Nesse momento, Chapeuzinho Vermelho leu numa das folhas do Castanheiro, as palavras de Mariza Mendes referentes às conclusões de Soriano:

O jovem escrevia os contos como exercício de redação, incentivado pelo pai, que acabou se entusiasmando pela idéia de publicá-los. E para realizar esse intento, Perrault, consagrado homem de letras, não poderia deixar de dar sua contribuição para o aprimoramento da forma literária dos textos. Chegou até a ilustrá-los, com seus próprios desenhos, o que comprova seu profundo envolvimento no trabalho de preparação da coletânea. Após a morte do filho, o poeta desiste do trabalho de dar forma literária aos contos franceses, embora ainda conservasse algum interesse por narrativas do povo, pois faz uma tradução das fábulas latinas de Faerne. A pequena coletânea de 1697 fica sendo filha única de pai viúvo. (MENDES, 2000, p. 86)

Ainda conforme Mendes (2000), se existem dúvidas em relação à autoria, uma coisa é certa: a base para esses contos são as narrativas que circulavam oralmente ou em folhetos de cordel, durante o Antigo Regime. Charles Perrault adaptou os contos, conforme a moral e os bons costumes franceses do século XVII.

Ao dizer isso, Chapeuzinho nos mostrou uma menina sentada ao pé do castanheiro ajuntando algumas folhas. Decidimos chamá-la para sentar conosco e contar a sua história. Quando a menina subiu carregando as folhas, nós perguntamos o seu nome e ela nos disse que nunca soube, embora hoje muitos a conhecessem por Chapeuzinho Vermelho, o que é muito curioso visto que ela nunca teve um chapeuzinho vermelho.

A menina nos contou que a sua história circulava entre os camponeses do Antigo Regime, muito antes de ser registrada e adaptada pelo francês Charles Perrault. Por ser uma história muito antiga, é possível encontrá-la em diferentes versões, embora nenhuma delas tenha um desfecho muito feliz. Em algumas delas, a menina terminava sendo devorada pelo lobo, em outras, nos diz ela,

consegue escapar enganando a fera, mas a sua avó era devorada em todas as versões. Enquanto falava, a menina nos entregou uma folha na qual poderíamos ler um excerto do texto **Histórias que os camponeses contam: os significados de Mamãe Ganso**, escrito por Robert Darnton:

Num estudo do “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo, Paul Delarue comparou trinta e cinco versões, registradas em toda uma vasta área da langue d’oïl. Vinte versões correspondiam exatamente ao primitivo “Conte de lamèregand” citado acima, com exceção de alguns poucos detalhes (algumas vezes, a menina é devorada, em outras, ela escapa através de um artifício). Duas versões acompanham o conto de Perrault (o primeiro a mencionar o capuz vermelho). (DANRTON, 1984, p.31)

A menina continuou contando que a sua história é apenas uma entre as muitas contadas pelos camponeses franceses, no século XVII, e, possivelmente, chegou ao lar dos Perrault através, da babá do seu filho (DANRTON, 1984). Os textos de Perrault, embora pintados ao gosto burguês, nos ajudam a remontar o universo das aldeias do Antigo regime. As florestas, as estradas, o excesso de trabalho, a fome, os lobos, não estão nas histórias como artefato fantástico, mas faziam parte da vida cotidiana daqueles que narravam as histórias (DANRTON, 1984). A menina, de tempos em tempos, nos passava as folhas que carregava. Numa delas lemos:

Assim, sempre que alguém procura, por trás de Perrault, as versões camponesas de Mamãe Ganso, encontra elementos de realismo — não narrativas fotográficas sobre a vida no pátio da estrebaria (os camponeses não tinham, na realidade, tantos filhos quanto os buracos de uma peneira, e não os comiam), mas um quadro que corresponde a tudo que os historiadores sociais conseguiram reconstituir, a partir do material existente nos arquivos, O quadro é cabível, e essa adequação é uma decorrência lógica. Mostrando como se vivia, terre à terre, na aldeia e na estrada, os contos ajudavam a orientar os camponeses. Mapeavam os caminhos do mundo e demonstravam a loucura de se esperar qualquer coisa, além de crueldade, de uma ordem social cruel. (DANRTON, 1984, p.59)

Ao ler isso, uma curiosa leitora tratou logo de perguntar: se Charles Perrault, ou o seu filho registraram e adaptaram a história ouvida na França do Antigo Regime, teriam outros escritores feito o mesmo em outros países da Europa? É possível encontrar uma outra versão de Chapeuzinho? Ao ouvirem isso, Chapeuzinho Vermelho e a menina sem capuz se entreolharam, sorriram e pediram que a leitora olhasse para a árvore ao seu lado, o abeto vermelho. Ao

olhar para o abeto vermelho, a curiosa leitora viu que uma outra chapeuzinho nos chamava, decidimos então irmos a encontro dela.

Nos despedimos das duas meninas, descemos do castanheiro e fomos ao abeto vermelho. Ao encontrarmos com a segunda Chapeuzinho Vermelho e olharmos com cuidado para árvore, percebemos que ela parecia um pouco mais jovem que o castanheiro. Chapeuzinho, ao notar o nosso interesse, tratou de explicar que, diferente do castanheiro que fora plantado no século XVII, o abeto fora plantado no século XIX, entre os anos de 1812 e 1815, e nela estavam as histórias coletadas e adaptadas pelos dois irmãos folcloristas, Jacob e Wilhelm Grimm.

Os irmãos Grimm nasceram na Alemanha, Wilhelm em 1785 e Jacob em 1786, quando ainda não existia um império Alemão unificado e a Alemanha vivia dias conturbados em decorrência das Guerras Napoleônicas. Mas foi somente entre os anos de 1812 e 1815, no período de declínio e queda que Napoleão Bonaparte, que os irmãos Grimm publicaram dois volumes da coletânea de contos populares intitulada **Contos de Fadas para Crianças e Adultos**, obra que escreveu os seus nomes na história da literatura infantil.

Nesse momento, Chapeuzinho retirou uma folha da árvore em que pudemos ler as palavras da pesquisadora brasileira Nelly Novaes Coelho:

Buscando encontrar as origens da realidade histórica “nacional”, os pesquisadores encontram a fantasia, o fantástico o mítico... e uma grande Literatura Infantil surge para encantar crianças do mundo todo. Dois seriam os objetivos básicos dessa pesquisa encetada por filólogos e folcloristas: o levantamento de elementos lingüísticos para fundamentação dos estudos filológicos da língua alemã e a fixação dos textos do folclore literário germânico, expressão autêntica do espírito as raça. No entanto, seu destino ultrapassou de muito essa intenção inicial: a obra resultante foi traduzida em todas as línguas e não só incentiva outros povos a procederem a levantamento semelhante, como acaba por se transformar em uma das obras primas da Literatura Infantil. (COELHO, 1982, p.292)

Nem todos os contos dos Irmãos Grimm eram genuinamente germânicos, alguns deles como **O Chapeuzinho Vermelho**, **As Três Fiandeiras** e os **Músicos de Bremen** eram de outras procedências. Um caso curioso ocorreu com o conto **O Chapeuzinho Vermelho**, logo, a menina sentada nos galhos nos passou uma folha com palavras de Robert Darnton sobre o conto no qual ela é protagonista. Conforme Robert Darnton (1984), os filólogos conseguiram o conto com a sua vizinha e amiga Jeannette Hassenpflug, que ouviu a história da sua mãe,

descendente de franceses huguenotes – seguidores da religião Protestante, em sua maioria Calvinistas – que chegaram da Alemanha fugindo da perseguição do governo católico. Os huguenotes levaram para a Alemanha o seu repertório de contos. Ainda de acordo com Darnton, os contos que os huguenotes levaram para Alemanha não foram coletados diretamente da tradição oral, foram lidos através da publicação de Charles Perrault. Citando Darnton (1984, p.24):

*[...] os contos que chegaram aos Grimm através dos Hassenpflug não eram nem muito alemães nem muito representativos da tradição popular, Na verdade, os Grimm reconheceram sua natureza literária e afrancesada e, por isso, eliminaram-na da segunda edição do *Kinderund Hausmährchen* — com exceção de “Chapeuzinho Vermelho”. Este permaneceu na coletânea, evidentemente, porque Jeannett Hassenpflug lhe enxertara um final feliz, tirado de “O lobo e as crianças” (conto do tipo 123, de acordo com o esquema de classificação padrão elaborado por Antti Aarne e Stith Thompson), um dos mais populares na Alemanha. Assim, “Chapeuzinho Vermelho” inseriu-se na tradição literária alemã e, mais tarde, na inglesa, com suas origens francesas não detectadas. Ela mudou consideravelmente suas características, ao passar da classe camponesa francesa para o quarto do filho de Perrault e daí partir para a publicação, atravessando depois o Reno e voltando para uma tradição oral, mas, desta vez, como parte da diáspora huguenote, dentro da qual retomou sob a forma de livro mas, agora, como produto da floresta teutônica, em lugar das lareiras das aldeias do tempo do Antigo Regime, na França.*

Quando acabamos de ler as palavras de Darnton e conhecemos um pouco mais sobre a história dos contos dos Irmãos Grimm, Chapeuzinho começou a olhar para o céu como se estivesse preocupada com o horário. Em seguida, ela se despediu de nós e nos disse que estava ficando tarde e ainda precisávamos visitar a terceira árvore daquela clareira. Naquele momento, começamos a ouvir um som que a cada segundo ficava mais alto, quando olhamos para o salgueiro-chorão, vimos um Rouxinol pousado num dos galhos mais baixos.

Descemos da árvore e seguimos o som da ave cujo canto era mais doce do que o de qualquer ave metálica. Ao perceber que nos aproximávamos, o Rouxinol foi diminuindo o volume da canção até ficar em silêncio e descer perto das raízes do salgueiro-chorão onde nós estávamos. A ave se apresentou dizendo que era uma ave chinesa, mas foi um rapaz de Odense, na Dinamarca, quem escreveu sua história. Ao notar a nossa curiosidade em saber quem era o rapaz de Odense, ele não tardou a dizer: Hans Cristhian Andersen.

O Rouxinol começou a nos contar a história do rapaz que no ano de 1805 nasceu na cidade de Odense, na Dinamarca. Andersen era um menino dotado

de uma grande altura, traços delicados e voz muito fina que vinha de uma família muito pobre, sua mãe era lavadeira e seu pai sapateiro.

Do seu pai, o menino ganhou um teatrinho de marionetes no qual ele representava trechos das histórias maravilhosas que conhecia. Quando perdeu o seu pai, ainda na adolescência, foi obrigado a trabalhar. Antes de tentar a carreira, ele foi aprendiz de alfaiate e operário em uma fábrica de chumbo.

Ao decidir seguir a carreira artística, o rapaz de Odense mudou-se para Copenhague, capital da Dinamarca. Na capital, o jovem obteve êxito em seu trabalho artístico e ainda conseguiu um mentor, Jonas Collin, responsável pelo financiamento dos seus estudos. Entre os anos de 1835 e 1872, o autor se dedicou à escrita literária, publicando cerca de 168 contos.

Ao ouvir as datas, uma curiosa leitora constatou que Hans Cristhian Andersen publicou suas histórias no mesmo século em que os Irmãos Grimm também publicaram e tratou logo de perguntar ao Rouxinol sobre os pontos de conexão e distanciamento entre a obra de ambos. O Rouxinol retirou duas folhas do salgueiro-chorão e pôs-se a ler as palavras da pesquisadora brasileira Nelly Novaes Coelho:

Entre os seus EVENTYR (168 contos publicados entre 1835 e 1972) e os Contos dos Grimm, a crítica tem apontado a mesma diferença que distingue a exaltação nacionalista de autodefesa, própria do período napoleônico (1805-1815) e o ritmo calmo e idílico do período de reconstrução pós-napoleônico [...]. Nos contos dos primeiros, predomina o mundo maravilhoso; na maior parte dos de Andersen, é na realidade concreta do cotidiano que o “maravilhoso” é descoberto... E mesclado ao “maravilhoso”, muita crueldade e violência que seu humanismo tenta atenuar... (COELHO, 1982, p. 303)

O Rouxinol continuou ressaltando alguns aspectos que tornam original a obra de Andersen. O escritor dinamarquês foi o primeiro a ir além da compilação e adaptação dos contos de fadas provenientes da tradição oral. Andersen criou muitos dos seus contos, considerados hoje como contos modernos, e imprimiu neles características marcantes, a citar, a melancolia, imagens da desigualdade social do seu tempo, além dos valores cristãos. Entre as obras de Andersen, merecem ser destacadas: **A Pequena Vendedora de Fósforos**, **A Roupa Nova do Imperador**, **A Pequena Sereia**, **O Rouxinol e o Imperador**, **O Soldadinho de Chumbo**, **A Pastora e o Limpador de Chaminés**, **A Rainha da Neve** e **O Patinho Feio**.

O Rouxinol retirou mais uma das folhas do salgueiro-chorão e leu para nós a análise de Nelly Novaes Coelho da obra do rapaz de Odense:

Andersen foi, portanto, a primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava. Na ternura que ele demonstra, em suas histórias, pelos pequenos e desvalidos, encontramos a generosidade humanista e o espírito de caridade próprios do Romantismo. No confronto constante que Andersen estabelece entre o poderoso e o desprotegido, o forte e o fraco, mostrando não só a injustiça do poder explorador, como também a superioridade humana do explorado, vemos a funda consciência de que todos os homens devem ter direitos iguais. (COELHO, 1982, p. 305)

Ao ler as narrativas de Hans Cristhian Andersen, encontramos a todo tempo o menino de Odense. Não há como desvincular a infância de privações de Andersen dos seus muitos personagens que sofrem com a pobreza.

Possivelmente, o exemplo mais marcante, ao pensarmos na pobreza na produção literária de Hans Cristhian Andersen, seja **A Pequena Vendedora de Fósforos**. Porém, a pobreza e a desigualdade social não são os únicos aspectos que nos remetem à infância de Andersen, ao lermos as suas narrativas. Ao lançarmos o nosso olhar, por exemplo, para **O Patinho Feio**, é possível lembrar do Andersen menino que sofria por ser muito alto e ter traços delicados. Mas o menino Andersen cresceu, encontrou quem o ajudasse e pôde mostrar a sua arte ao mundo escrevendo o seu nome na história da literatura infantil. Na atualidade, a maior honraria da literatura infantil mundial recebe o nome de Prêmio Hans Cristhian Andersen.

Quando o Rouxinol acabou de nos contar sobre Andersen, um último raio de sol brilhava no céu anunciando que o dia já se fora. Nesse momento, começamos a enxergar uma trilha que se iluminava. Da distância em que estávamos, era possível enxergar que a trilha era iluminada por pequenos pontos brancos. Perguntamos ao Rouxinol do que se tratava, e ele nos contou que, um pouco antes de nós, duas crianças haviam passado e deixado cair aquelas pedrinhas. Sem saber o que nos esperava, decidimos seguir a trilha com a coragem típica dos personagens dos contos de fadas.

Ao decidirmos seguir a trilha, o Rouxinol nos disse que sair da clareira não era tão fácil quanto adentrá-la. Ao ouvirmos isso, percebemos que uma criatura se aproximava de nós e, antes que perguntássemos o porquê daquelas orelhas tão grandes, a criatura se apresentou dizendo: — Muito prazer, eu sou o Lobo Mau.

Acostumado com o incômodo provocado pela sua presença, o lobo mau quis saber quem éramos. logo tratamos de nos apresentar como professoras e professores com interesse nos cominhos da literatura infantil. desconfiando que nós sabíamos o quão perigoso é conversar com um lobo no meio do bosque, o lobo mau tratou logo de nos dizer que só continuaríamos a nossa caminhada se lhe respondêssemos uma pergunta. E agora, leitoras e leitores companheiros de viagem, vamos responder à pergunta do lobo mau?



Imagem 3: VisualHunt

1.3 - Pela trilha das pedras brancas

Após responder a pergunta do Lobo Mau, estávamos cansadas e cansados do longo dia, por isso decidimos parar para descansar debaixo de uma árvore, afinal a noite já havia chegado, e as pedrinhas brancas não iluminavam o caminho tão bem quanto imaginávamos. Quando abrimos os nossos olhos, depois de termos uma noite de sono tranquila, vimos aos nossos pés uma cesta com seis objetos: um par de sapatinhos de prata, uma sombra de menino, uma miniatura de guarda-roupa, um desenho de um carneiro e uma coleção de cartas de baralhos. Junto com os objetos, recebemos um bilhete enigmático que dizia o seguinte:

Por reinos perdidos, pelo chão ou pelo ar, como estes objetos podem se conectar? Para não esquecerem de mim,

Lobo Mau

À medida em que retirávamos os objetos da cesta, começamos a acionar as histórias as quais aqueles objetos remetiam. Não demorou muito e alguns estavam conversando sobre o menino que morava no Asteroide B612, amava uma rosa e era amigo de uma raposa. Outros lembraram de um leão que era amigo de duas meninas, Susana e Lúcia, e dois meninos, Pedro e Edmundo, e também reinava em uma terra fantástica que podia ser acessada através de um guarda-roupa. Houve quem recordasse de uma menina que, certa vez, entrou numa toca de um coelho e foi parar num país maravilhoso. Duas ou três pessoas também evocaram as memórias de uma menina que foi carregada por um ciclone e ficou amiga de um leão, um homem de lata e um espantalho. Outras três pessoas ainda pensaram com carinho em um menino que nunca crescia, vivia cercado de crianças perdidas e era amigo de uma pequena fada.

Após olharmos os objetos e conversarmos sobre eles, decidimos colher algumas frutas para o café da manhã. Depois de comermos, começamos a seguir a trilha de pedras de seixos nos perguntando como responderíamos ao novo enigma do Lobo Mau. Como objetos que remetem a histórias distintas, escritas por pessoas distintas e em tempos distintos podem se conectar? Começamos a elaborar hipóteses.

Todas as histórias as quais os objetos remetem são narrativas que a priori são destinadas às crianças. O que mais elas têm em comum? Todas apresentam crianças? Todas apresentam animais, sejam eles antropomorfizados ou não?

Embora possamos responder afirmativamente a todas essas perguntas, será que são apenas esses os elos que conectam essas histórias ou existe algo a mais? Procurando algo a mais, alguém logo disse que essas narrativas costumam fazer parte do imaginário popular ocidental que, mesmo sem as pessoas as terem lido, sabem se referir a elas. Não demorou para outra pessoa acrescentar que, o que conecta todas essas narrativas é o fato de elas serem narrativas clássicas, fazerem parte do patrimônio cultural da humanidade.

Ao ouvir as palavras “narrativas clássicas”, o Lobo Mau saiu detrás de uma árvore e nos disse que havíamos decifrado o enigma. Em seguida, nos convidou para sentar nas raízes da árvore mais próxima. Como já sabíamos, as folhas das árvores do Bosque da Literatura Infantil eram compostas de histórias e histórias sobre as histórias. Por isso, o Lobo se apressou em juntar algumas folhas e sentar conosco. Nesse momento, a sua presença não nos provocava mais tanto incômodo, todavia, alguns integrantes do grupo se preocuparam em não sentar muito perto do membro da família *canidae*.

O Lobo Mau, usando um tom professoral que pouco combinava com ele, retomou as nossas hipóteses acerca da conexão entre as narrativas nos dizendo que, no momento em que afirmamos que uma narrativa faz parte do imaginário popular, estamos acionando um conceito de literatura clássica. Logo, o Lobo Mau nos entregou uma das folhas onde pudemos ler as palavras de Ítalo Calvino em seu livro **Por que ler os clássicos**. Conforme o escritor italiano, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. (CALVINO, 1993, p.9).

Quando uma criança confessa não querer crescer e lhe respondemos que ela não é Peter Pan, quando falamos que vamos entrar no guarda-roupa e fugir para Nárnia, ou quando uma pessoa se envolve em uma situação louca e a chamamos de “Alice”, estamos criando uma relação intertextual com obras clássicas, obras que fazem parte de um inconsciente coletivo. Possivelmente, por isso, o autor também afirma que “toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (CALVINO, 1993, p.9). Considerando que as obras fazem parte do



Imagem 4: Freepik

inconsciente coletivo, em alguma medida, todos nós já as lemos antes mesmo de entrarmos em contato com o texto verbal escrito. Uma coisa porém, ainda se destacava na seleção de clássicos feita pelo Lobo Mau, todas as obras são clássicos da literatura que recebe o termo atrelado *infantil*. Mas o que isso implica?

O Lobo Mau continuou o diálogo nos dizendo que a resposta para essa pergunta pode parecer simples, todavia ainda desperta polêmicas. Clássicos da literatura infantil que seguem povoando o inconsciente coletivo das pessoas contribuem para defesa de uma literatura sem idade. Dito isso, o lobo nos entregou algumas folhas do livro **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**, escrito pela autora brasileira Ana Maria Machado.

No livro referido, Ana Maria Machado se inspira nos escritos de Ítalo Calvino em **Por que ler os clássicos** e defende a necessidade em ler os clássicos universais desde a infância. No capítulo “clássicos infantis mesmo”, a autora destaca quatro dos cinco livros escolhido pelo Lobo Mau (Alice no País das Maravilhas, As crônicas de Nárnia, Peter Pan, o Mágico de OZ) e, ao tratar das classificações dos livros por faixa etária, retoma as palavras de CS Lewis:

adultos que são ridicularizados por ficarem lendo livros infantis geralmente foram crianças criticadas por lerem livros de adulto. Ou seja, essas classificações não podem funcionar como barreiras, como sabe todo leitor rebelde que descobre sua vocação leitora e sai inventando seu próprio roteiro. Ainda mais quando se trata desses autores que ficaram como marcos. (LEWIS, APUD, MACHADO, 2002, p. 112)

Continuando o diálogo com Ana Maria Machado, ainda é preciso acrescentar que entrar em contato com o patrimônio cultural da humanidade é uma forma de apropriação de uma herança construída e acumulada pelas gerações que nos precederam. No caso do patrimônio cultural que a priori foi destinado à infância, significa ainda entrar em contato com diferentes representações e compreensões da infância que foram inscritas na história através da literatura.

Após todo o diálogo sobre os clássicos, não foi de se estranhar que alguém perguntasse pelos clássicos da literatura infantil brasileira. O Lobo, sorrindo, nos disse que na literatura infantil brasileira, surgiu entre a segunda e a terceira década do século XX um escritor que, não estivesse escrevendo na América Latina, lugar cuja produção literária é pouco valorizada, com certeza figuraria entre os clássicos da literatura infantil ocidental.

Nascido em Taubaté e bacharel em direito, esse escritor desempenhou muitas funções antes de se dedicar a literatura infantil, foi fazendeiro, lutou pelo petróleo

brasileiro, trabalhou como editor e também escreveu livros destinados ao público adulto. A obra infantil desse autor povoa o imaginário de crianças a muitas décadas e ele chegou a inspirar a geração de escritores que revolucionaram a literatura infantil brasileira. Seus personagens infantis são curiosos, inventivos e questionadores, como as crianças costumam ser quando possuem liberdade para se expressar. Seus personagens adultos são sábios, curiosos, bons ouvintes e também não resistem a uma boa aventura. O espaço onde as narrativas se desenvolvem fica na fronteira entre o real e o maravilhoso, um lugar onde muitas crianças e adultos gostariam de morar.

Percebendo a nossa suspeita, o Lobo, sorrindo, nos disse que o final da trilha nos traria muitas respostas. Curiosas e curiosos, nos despedimos do nosso companheiro de trilha e seguimos.

Síntese da unidade

Olá, leitores companheiros de caminhada! Chegou a hora de fazermos um balanço do que já aprendemos com o nosso passeio pelo bosque da literatura infantil. Vocês lembram onde fizemos a nossa primeira parada? Acertou quem respondeu “a Clareira da Gênese”. Na clareira, conhecemos histórias e histórias das histórias de escritores que marcaram os primórdios da literatura infantil que se popularizou no ocidente, vocês lembram quem foram eles? O que podem dizer em três linhas sobre a produção literária de cada um deles?

CHARLES PERRAULT

JACOB E WILHELM GRIMM

HANS CRISTHIAN ANDERSEN

Depois de conhecermos os escritores, encontramos com o Lobo Mau que nos propôs um desafio: explicar o motivo dos contos de fadas se consagrarem como narrativas para crianças. Vocês lembram de como respondemos a esse desafio? Após respondermos o desafio do Lobo Mau, chegamos a Trilha das Pedras Brancas, nela discutimos sobre os clássicos na literatura infantil. Nas páginas do livro a seguir, vocês encontrarão embaralhados os nomes de cinco livros que se consagraram como clássicos da literatura infantil. Topam desembaralhá-los?

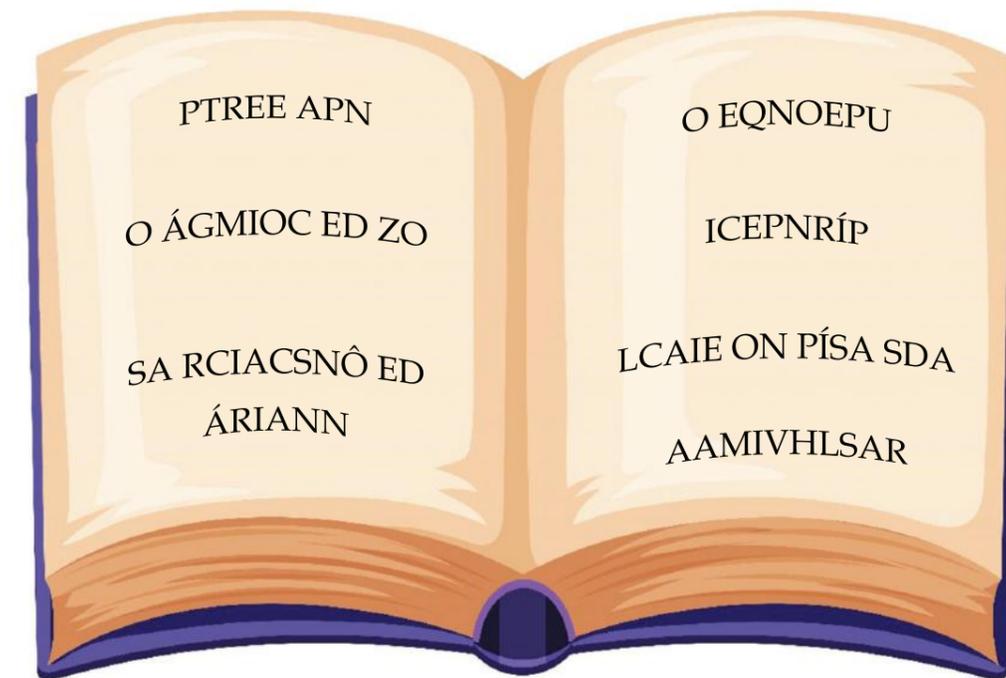


Imagem 5: Freepik

Por fim, terminamos a unidade com a certeza de que o final da trilha dos traria respostas sobre o clássico na literatura infantil brasileira. Querem continuar caminhando?

Unidade 2 – Por trilhas da literatura infantil: de cá

Imagem: Flávia Moreira



Leitoras, leitores, que bom revê-los nessa segunda unidade do componente Literatura Infantil e Alfabetização. Nesta unidade, fazemos um convite que é uma continuidade do caminho que trilhamos na unidade passada. Convidamos vocês a continuar a caminhada pelas trilhas da literatura infantil, mas de agora em diante, essas trilhas passarão pelos nossos solos verde e amarelo.

Começaremos a unidade visitando o espaço ficcional no qual o escritor, considerado clássico da literatura infantil brasileira ancorou a sua produção literária destinada às crianças. Supomos que vocês já saibam de qual escritor e de qual espaço ficcional estamos falando! Após chegarmos a esse espaço, uma situação nos motivará a caminhar por trilhas da literatura infantil brasileira. Aceitam continuar caminhando conosco?



Imagem 6: Freepik

2.1 - Leitores no sítio do picapau amarelo



Figura 7: Freepik

Quando o dia já começava a escurecer e as pedrinhas brancas iluminavam o caminho, avistamos uma casinha ao longe. Para nossa sorte, não era uma casinha de doces como viram Hansel e Gretel, mas uma casinha branca onde moravam duas idosas, uma menina do nariz arrebitado, um sabugo e uma boneca, ambos falantes, e onde um menino muito corajoso gostava de passar as férias. Acertou quem apostou que falávamos de Monteiro Lobato e do Sítio do Picapau Amarelo!

A nossa chegada não assustou Tia Nastácia, como aconteceu da primeira vez em que ela avistou a corte do Príncipe Escamado. A cozinheira acabara de fazer cheirosos bolinhos e nos convidou para entrar. Ao entrarmos, percebemos que Tia Nastácia estava diferente, *a priori*, pensamos que Emília a havia acertado com outra das flechas do cupido, mas, ao conversarmos com Nastácia, descobrimos que mudanças aconteceram no Sítio do Picapau Amarelo. Nos novos tempos, a famosa cozinheira recebe um salário, férias remuneradas e todos os direitos trabalhistas, mas não só isso! Tia Nastácia não permite que mais ninguém a chame de “negra de estimação”, “negra beijuda” ou coisas do gênero.

Enquanto Tia Nastácia nos contava as novidades, Dona Benta chegava a sala, nos cumprimentava, desejava boas-vindas ao Sítio do Picapau Amarelo e trazia

outras novidades: recebera uma carta dos personagens da literatura infantil brasileira, informando: desde que eles souberam da mudança dos personagens do Mundo da Fábula para as Terras Novas, vizinhas ao Sítio, decidiram que também queriam se mudar para lá. Dona Benta não sabia direito como responder à carta, as Terras Novas estavam superlotadas, onde abrigar os personagens da literatura infantil brasileira?

Nesse ponto, chegaram à sala Emília, Narizinho, Pedrinho e o Visconde de Sabugosa. Emília, que costumava estar atenta a todas as conversas da casa, saiu logo com uma solução, aliás, o que para ela era uma situação extrema: apelar para o faz de conta. Imediatamente a boneca exclamou:

- Faz de conta que temos espaço para receber todos os personagens da literatura infantil brasileira! E assim se fez...

2.2 – Mudanças nas terras novas

Com a expansão das Terras Novas, graças ao apelo de Emília ao faz de conta, era possível responder aos personagens da literatura infantil brasileira que poderiam ir morar na vizinhança do Sítio do Picapau Amarelo. Emília, que era ótima em responder cartas e enviá-las a endereços desconhecidos, tratou de cuidar disso. Enquanto Emília cuidava de responder a carta, Dona Benta se lembrava de como foi a chegada dos personagens do Mundo da Fábula. Como as terras não haviam sido divididas, foi a maior confusão, culminando na morte por afogamento do príncipe, marido de Branca de Neve. Para evitar maiores confusões, Dona Benta decidiu dividir as terras.

Pensando na divisão das terras, Dona Benta decidiu fazer uma enquete no Sítio, todos dariam as sugestões, e a sugestão mais votada seria a vencedora. Emília, com pressa em ser a primeira a dar uma sugestão, abriu a torneirinha de asneiras e sua sugestão foi que as terras fossem divididas ao meio, de um lado colocariam todos os vilões, de outro colocariam todos os mocinhos e os problemas estariam resolvidos. Ninguém concordou com a ideia de Emília. Pedrinho tratou logo de lembrar de quando os monstros e vilões se uniram para destruir a festa de casamento de Branca de Neve e do Príncipe Codadade, seria perigoso arriscar que uma coisa dessas acontecesse. A boneca, que não gostava de ser contrariada, saiu da sala mostrando a língua.

A segunda pessoa a dar uma sugestão foi Pedrinho. Para o garoto, as terras deveriam ser divididas considerando as histórias dos personagens que as habitariam. Uma parte do terreno para personagens de histórias de aventura,

outra parte para personagens de histórias de terror e assim por diante. Secretamente, o menino, que não rejeitava uma boa aventura, desejava ver reunidos todos os personagens aventureiros da literatura infantil brasileira. Todos estavam considerando a ideia de Pedrinho, até que Dona Benta nos deu a palavra perguntando as nossas sugestões para divisão das terras. Uma leitora esperta perguntou a Dona Benta se poderia visitar uma estante de livros, pois, para sugerir algo, precisava, primeiramente, fazer uma pesquisa.

Na estante de Dona Benta, a leitora encontrou quatro livros que a interessaram: **A literatura infantil**, de Nelly Novaes Coelho, **Literatura infantil: história e histórias e Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história**, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, **De Lobato a Bojunga: as renações renovadas**, de Laura Sandroni. Nos dividimos em grupos e começamos a ler os livros.

O grupo que lia **Literatura infantil: história e histórias**, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, descobriu que os textos que começaram a ser destinados às crianças brasileiras, com fins alfabetizadores, foram textos escritos em português europeu. Nas últimas décadas do século dezenove, em nosso país, se multiplicaram as traduções de clássicos da literatura infantil brasileira, dois dos tradutores que se destacaram nesse período foram Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen. Figueiredo Pimentel traduziu os contos de fadas escritos por Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Crithian Andersen. Por sua vez, Carlos Jansen traduziu livros como: *Robinson Crusóe* e *As aventuras do Barão de Münchhausen*. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007)

No mesmo período, autores brasileiros começaram a estabelecer uma literatura infantil tipicamente brasileira. Autores como Júlia Lopes de Almeida e Olavo Bilac foram grandes expoentes desse período, os seus livros tinham as crianças em fase escolar como o maior público consumidor. Dessa maneira, a literatura infantil brasileira, assim como a literatura infantil europeia, guardadas as diferenças históricas e contextuais, nasce de braços dados com a escola.

Aqueles que liam **De Lobato a Bojunga: as renações renovadas** se mostraram curiosos pela segunda década do século XX. Esse período é considerado por pesquisadores brasileiros, a citar, Laura Sandroni como a inauguração da fase literária da produção brasileira destinada a crianças e jovens, pois foi nessa década que Monteiro Lobato estreou na literatura infantil. Autor de livros destinados *a priori* aos adultos, a citar, **Urupês** e **Ideias de Jeca Tatu** foi como autor de literatura livros infantis que Lobato ficou conhecido nacionalmente, sendo hoje considerado o “Pai da literatura infantil brasileira”. A obra de Monteiro Lobato não está desvinculada de um projeto educativo, posto que o autor escreveu livros

como: **Aritmética da Emília, Emília no País da Gramática, História do Mundo para Crianças, Serões de Dona Benta e Geografia de Dona Benta**.

Apesar de suas obras não se distanciarem do didatismo, a produção de Monteiro Lobato é inovadora pela sua forma de contar histórias, a valorização da imaginação das crianças, a construção dos seus personagens, a valorização da cultura nacional sem tender ao ufanismo, e o diálogo intertextual com livros clássicos da literatura infantil, assim como com personagens do cinema populares a época, a citar, o Gato Félix. Conforme Laura Sandroni,

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão. Seus textos estão cheios de citações e alusões que remetem a outros personagens, a outras épocas históricas e seus protagonistas. Ele foi um autor engajado, comprometido com os problemas do seu tempo. Tinha um projeto definido: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças. A partir dele, no Brasil, a literatura infantil perde uma de suas principais características, a de ser um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, modelo de estruturas que devem ser reproduzidas. Passa a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica. (SANDRONI, 2011, p. 61)

Se na década de vinte do século passado Lobato reinou na literatura infantil brasileira, a década de trinta viu a ascensão de um outro autor com o qual Monteiro Lobato dividiu os holofotes: Viriato Corrêa, cujo livro **Cazuza** teve uma boa repercussão entre as crianças brasileiras. Viriato Corrêa, além de escrever livros de literatura infanto-juvenis, desenvolveu inúmeras atividades envolvendo a escrita, seja ela literária ou não, entre essas atividades ele foi romancista, contista, trabalhou em diversos jornais, como o **Correio da Manhã** e o **Jornal do Brasil**, além de escrever crônicas históricas.

Cazuza, protagonista de maior sucesso de Viriato Corrêa, vive em um mundo totalmente diferente do idílico Sítio do Picapau Amarelo. A narrativa retrata a vida escolar do menino, a transição entre a fase não-escolar e a fase escolar da criança. As primeiras descobertas e as aventuras possíveis nesse espaço.

Dando um pequeno salto temporal, os leitores de **A literatura infantil**, de Nelly Novaes Coelho descobriram que entre os anos 40 e 50 do século vinte, a literatura infantil brasileira passou por momentos ambíguos. De um lado houve uma renúncia ao maravilhoso que é descrita por Nelly Novaes Coelho como

[...] nos anos 40/50, surge um tipo de literatura para crianças que procura eliminar de sua gramática narrativa as “irrealidades”, o “extraordinário”, “o maravilhoso” que sempre caracterizaram a Literatura Infantil. Fadas, bruxas,

duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados, etc. foram sistematicamente combatidos como “mentiras”. Defendia-se, então, o princípio de que os “contos de fadas”, ou do “maravilhoso” em geral, falsificavam a realidade, e que, mesmo entendidos em plano simbólico, seriam perigosos para a criança, porque poderiam provocar, mais tarde, quando adultos, uma série de alienações como: perda de sentido do concerto, evasão, distanciamento da realidade, imaginação doentia, etc.(COELHO,1982, p. 390)

Por conta disso, foi produzida uma série de obras que tematizava a vida cotidiana das crianças, assim como houve um grande investimento na produção de livros informativos, como biografias, diários de viagens, enciclopédias e livros de orientação profissional. Por outro lado, esse período também apresentou ao país a produção de grandes escritoras, dentre elas destacam-se Lúcia Machado de Almeida, Maria José Dupré, Maria Clara Machado e Maria Heloisa Penteadó. Entre os sucessos de Lúcia Machado de Almeida se destaca o romance policial **O Escaravelho do Diabo**, publicado em 1956. Maria José Dupré, que já havia se iniciado na prosa destinada aos adultos nos anos 40, também se dedicou ao público infantil, tendo entre seus grandes sucessos os livros **A ilha Perdida**, a série protagonizada pelo “Cachorrinho Samba”. Por sua vez, foi na década de 1950 que Maria Clara Machado, escritora, dramaturga, atriz e uma das criadoras do teatro **O Tablado**, começou a se destacar no cenário da produção de teatro infantil. Entre as suas peças, merecem destaque **Pluft, o fantasma**, **A Bruxinha que era boa** e o **Cavalinho Azul**. Outra escritora que merece destaque é Maria Heloísa Penteadó que foi escritora e ilustradora de livros destinados às crianças, além de escrever para jornais como **O Estado de São Paulo**. Nesse jornal, a escritora foi responsável pela página infantil do suplemento feminino. Entre os livros escritos por Maria Heloísa Penteadó se destacam **Lúcia Já-vou-indo** e **No reino perdido do Beleléu** (COELHO,1982).

Os apressados leitores **Literatura infantil: história e histórias**, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman decidiram ler sobre a sétima década do século vinte e descobriram que essa década ficou muito conhecida como a década do boom da literatura infantil brasileira. Também descobriram que o período de grande expansão da nossa literatura não aconteceu sem precedentes. No ano de 1971 foi promulgada uma nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), seguida das reformas no ensino de primeiro e segundo grau. Essas reformas se relacionam com a literatura infantil brasileira, elas reforçam os laços da literatura infantil com a escola, visto que incentivavam às escolas a adotar livros de autores brasileiros. Por outro lado, o nosso país também passou na década de sessenta por um período em que a literatura infantil e o fomento da

leitura estavam em efervescência, como podemos ler em Lajolo e Zilberman (2007, p. 120)

Multiplicam-se, nos anos 60, instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil. É por essa época que nascem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979.

Fora isso, os leitores se depararam com duas questões: a primeira delas é que o nosso país ainda se encontrava no período da ditadura militar e os artistas faziam da sua arte um instrumento de contestação da situação política em que o país se encontrava. A segunda delas é que alguns autores do período foram influenciados pela produção literária de Monteiro Lobato, Sylvia Orthof, no livro **Livro Aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita**, revela: “Monteiro Lobato criou a minha infância e foi minha primeira paixão literária” (ORTHOF, 1996, p. 6)

A literatura infantil, portanto, não pôde deixar de ser influenciada por todos esses fatores. Se a ligação com a escola, poderia a priori colaborar para produção de livros com alto teor didático, aconteceu o contrário, os livros produzidos no período são considerados até hoje como livros que não subestimam o potencial imaginativo e crítico das crianças.

O crescimento da literatura infantil não parou na sétima década do século vinte. Entre as escritoras e os escritores que se destacaram nesse período podemos citar: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Mary e Eliardo França, Bartolomeu Campos de Queirós, Marina Colasanti, Lygia Bojunga, Homero Homem, Odete de Barros Mott, Luís Camargo, Wander Piroli, Ziraldo e Sylvia Orthof. Esses escritores, seja através da releitura e paródia dos contos de fadas, de narrativas com questionamentos feministas, de uma refinada prosa poética, de narrativas nas quais se apresentam críticas sociais ou de narrativas com foco em problemas interiores, inauguraram um novo período na literatura infantil que se prolongou pelas décadas seguintes.

Enquanto os leitores dos outros livros estudavam a literatura infantil brasileira no final do século XIX e no século XX, os leitores de **Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história**, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman estudavam a literatura infantil brasileira produzida no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Logo descobriram que a literatura infantil brasileira

extrapolou a materialidade da livro, indo parar em telas de dispositivos fixos e móveis, como os notebooks, computadores de mesa e smartphones. Mas não só, os recursos presentes nas mídias digitais também adentraram na materialidade do impresso. Nas palavras de Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017, p. 644)¹: Não é, entretanto, apenas nesses novos suportes que a cultura digital se faz presente. Ela também invade o universo do livro, ao propor temas, ideias e procedimentos artísticos singulares. Por ter citado os procedimentos artísticos, no século XXI a imagem ganhou ainda mais destaque, desafiando a supremacia da escrita. Uma leitora, grande admiradora das artes visuais lembrou que entre as ilustradoras e os ilustradores cuja produção se destaca estão: Mariana Massarani, André Neves, Renato Moriconi, Graça Lima, Roger Mello, Marilda Castanha e Salmo Dansa, Marina Colasanti, Elvira Vigna.

Seguindo os caminhos iniciados na década de 1970, a produção para crianças também cresceu em termos quantitativos, ocupando uma fatia significativa do mercado editorial brasileiro. Junto ao crescimento em termos quantitativos, recorrendo a estratégias como o uso da intertextualidade com narrativas clássicas e a inclusão de vozes de diferentes sujeitos, como indígenas e negros. Leitores da literatura infantil indígena e afro-brasileira afirmaram que estão entre os escritores indígenas cuja produção precisa ser sublinhada: Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Yaguarê Yamã. E entre os escritores afro-brasileiros se destaca a produção de Júlio Emílio Braz, Elisa Lucinda, Kiusam de Oliveira e Lázaro Ramos.

Quando terminávamos a leitura dos livros, Dona Benta chegou até nós como uma novidade: acabara de receber a lista com os personagens que se mudariam para as Terras Novas.

**Estimada Dona Benta,
com carinho, agradecemos por nos acolher nas terras vizinhas ao sítio do Picapau Amarelo, encaminhamos a lista dos livros dos quais nos mudaremos. Ansiosos pela data da mudança,**

Cazuza
O menino maluquinho
Tayó

Xisto
Lúcia já-vou-indo
O cachorrinho samba

¹ Na citação “p.” corresponde à “posição”, visto que o texto foi lido em um leitor digital cujas páginas não são numeradas.

<i>Isabel</i>	<i>A fada sempre-viva e a galinha-fada</i>
<i>Xisto</i>	<i>Pluft! o fantasminha</i>
<i>Marcelo</i>	<i>Clara luz</i>
<i>Menino de asas</i>	<i>Lino</i>
<i>A lobinha ruiva</i>	<i>Raquel</i>
<i>Pedro</i>	<i>A moça tecelã</i>
<i>O menino carvoeiro</i>	<i>A menina transparente</i>
<i>Kabá darebu</i>	<i>Aguiry, o curumim</i>
<i>João</i>	<i>Maria</i>

Livros dos quais nos mudaremos

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de; EDU (ilustrações). *A Fada que Tinha Ideias*. São Paulo: Ática, 2008.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de. *As Aventuras de Xisto*. São Paulo: Ática, 1999.
- BOJUNGA, Lygia. *A Bolsa Amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?*. São Paulo: Scipione, 2008.
- COLASANTI, Marina. *A Moça Tecelã*. São Paulo: Global Editora, 2008. Bordados de Ângela, Antônia Zulma, Marilu, Martha e Sália Dumond, sobre desenhos de Demóstenes Vargas.
- CORREA, Viriato. *Cazuza*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DUPRÉ, Maria José. *O Cachorrinho Samba*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- HOMEM, Homero. *O Menino de Asas*. São Paulo: Ática, 1997.
- LODUCCA, Stela Greco. *A Lobinha Ruiva*; MORICONI, Renato (ilustrações). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013..
- LUCINDA, Elisa; LIMA, Graça (ilustrações). *A menina transparente*. São Paulo: Galera, 2010.
- MACHADO, Ana Maria; NEWLANDS, Mariana (ilustrações). *Bisa Bia, Bisa Bel*. São Paulo: Salamandra, 2007.

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o Fantasminha: e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MELLO, Roger. *Carvoeirinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

MUNDURUKU, Daniel, MARIE-THÉRÈSEKOWALCZYK (ilustrações). *Kabá Darebu*. São Paulo: Brinque-book, 2017. Ilustrado por.

NEVES, André. Lino. São Paulo: Callis, 2011.

OLIVEIRA, Kiusam de; BORGES, Taisa (ilustrações). *O Mundo no Black Power de Tayó*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

ORTHOFF, Sylvia; DANSA, Salmo (ilustrações). *A Fada Sempre-Viva e a Galinha-Fada*. São Paulo: FTD, 2007.

PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia Já-Vou-indo*. São Paulo: Editora Ática, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; OLIVEIRA, Sara Ávila de. Pedro. São Paulo: Global Editora, 2012.

RAMOS, Lázaro; NEGRO, Maurício (ilustrações). *O Caderno de Rimas do João*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

RAMOS, Lázaro; NEGRO, Maurício (ilustrações). *O Caderno Sem Rimas da Maria*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

ROCHA, Ruth; MASSARANI, Mariana (ilustrações). *Marcelo, Marmelo, Martelo*. São Paulo: Salamandra, 2011.

YAMÃ, Yaguarê; MATIAS, Simone (ilustrações). *Um Curumim, Uma Canoa*. Rio de Janeiro: Zit, 2012.

ZIRALDO. *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

Lemos a carta e Dona Benta então...

Foi exatamente nesse “então”, tal como as crianças do Sítio do Picapau Amarelo em **A Viagem ao Céu**, que nós, professoras e professores, ouvimos vozes que nos chamavam:

– Professoras, professores, voltem aqui!

Eram vozes de crianças que logo nos lembraram da necessidade de destecer o “era uma vez”, sair do mundo das histórias e começar a pensar as histórias no mundo da escola. Enfim, seguir por outras trilhas. Quando já nos preparávamos

para exclamar: – Faz de conta que não estamos mais no Sítio do Picapau Amarelo! Faz de conta que estamos nas escolas com as crianças! Emília nos segurou e disse:– Espertinhos! Vocês não vão sem antes nos ajudar a resolver esse problemão!

Como dividir as terras criadas pelo faz de conta entre os personagens da literatura infantil brasileira?

A boneca nos passou um mapa com três espaços vazios no qual deveríamos agrupar os personagens da literatura infantil brasileira que assinaram a carta recebida por Dona Benta. Cada um de nós deveria fazer uma proposta para o agrupamento dos personagens. Nessa proposta, a primeira coisa a ser feita é divisão dos personagens em três grupos. Em seguida, deve-se escrever um texto com as razões que motivaram a escolha por aqueles grupos. Ex. Optei formar o grupo com os personagens Marcelo, Cazuzza e Pedro por considerar que [...]. Vamos a divisão?



Imagem 8: Acervo das autoras

Lembrem-se! Após ajudarmos a turma do Sítio do Picapau Amarelo, será hora de mudarmos as nossas trilhas e seguirmos em direção à escola.

Síntese da unidade

Olá, leitoras e leitores, ainda estão no Sítio do Picapau Amarelo? Caso estejam, recomendo que escrevam uma proposta para divisão das terras criadas pelo faz de conta entre os personagens da literatura infantil brasileira. Emília não os deixará sair se vocês não fizerem essa proposta e está chegando a hora de caminhar por novas trilhas. Não se esqueçam de compartilhar a proposta no nosso Fórum!

Agora, é chegada a hora de lembrar por onde caminhamos e o que aprendemos nessa unidade. Começamos a unidade com a chegada ao Sítio do Picapau Amarelo, enquanto notávamos as mudanças ocorridas, Dona Benta nos chegou com uma novidade. Vocês lembram mesmo o que era?

A novidade mobilizou a nós e aos habitantes do Sítio para elaborar propostas de uma divisão de terras. Como Pedrinho queria dividi-las? Logo, Dona Benta nos passou a palavra. No nosso grupo, uma leitora esperta antes de elaborar uma proposta, pediu à Dona Benta para visitar a sua estante de livros. Na estante, a leitora encontrou __ livros que a interessaram, foram eles:

Todos decidimos embarcar nas leituras e logo começamos a conhecer os caminhos da literatura infantil no Brasil. Descobrimos que os primeiros livros infantis que as nossas crianças começaram a ter acesso foram textos escritos em português europeu. Nessa mesma época, autores brasileiros começaram a estabelecer uma literatura infantil tipicamente brasileira. Qual o nome de um escritor e uma escritora desse período?

Também ficamos sabendo que na segunda década do século XX houve a inauguração da fase literária da produção brasileira destinada a crianças. Por que isso aconteceu? Quais as características da produção literária desse autor?

Partindo para os anos trinta do século XX, descobrimos um outro autor, o nome do livro dele de mais sucesso é idêntico ao nome de um cantor brasileiro que fez muito sucesso. Seguindo para as décadas de 40 e 50 do século XX, vocês lembram o motivo da ambiguidade na literatura infantil desse período?

Saltando para a sétima década do século vinte, aprendemos que essa década ficou muito conhecida como a década do *boom* da literatura infantil brasileira. Quais os antecedentes que possibilitaram a ampliação do gênero? Quais as escritoras e escritores que se destacaram no período?

Por fim, nos inteiramos de que a literatura infantil brasileira, produzida no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI extrapolou, a materialidade da livro, indo parar em telas de dispositivos fixos e móveis, como os notebooks, computadores de mesa e smartphones. O que aconteceu com a imagem na literatura infantil desse período? Lembram o nome dos ilustradores cuja produção merece destaque? A literatura infantil cresceu tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos. Vocês lembram das estratégias construídas pela literatura infantil no final do século XX e primeiras décadas do século XXI? Sobre os autores negros e indígenas, quais nomes vocês poderiam citar?

Terminamos a unidade com a responsabilidade de responder ao desafio que nos foi proposto para que possamos seguir para novas trilhas. Nessas trilhas, as interrogações também saltarão em nossas cabeças, afinal estamos em direção de um lugar em que o questionamento, a curiosidade e o desejo de aprender precisam abundar, afinal, estamos a caminho da escola.



Imagem 9: Freepik

Unidade 3 – Por trilhas da literatura infantil e alfabetização

Imagem: Flávia Moreira



Leitoras, leitores, tudo bem? Acabamos de chegar à última unidade do componente Literatura Infantil e Alfabetização. Nesta unidade, convidamos vocês a mudar de trilhas, das trilhas da literatura infantil para as trilhas da literatura infantil e alfabetização. Na nova trilha, convidaremos vocês a uma nova aventura: Andar entre livros! Andaremos por livros nos quais encontraremos palavras de teóricos que colaboram com as nossas discussões sobre a literatura em sala de aula e no processo de alfabetização, abordando tanto aspectos teóricos quanto os de ordem metodológica. Também andaremos por livros propriamente literários: livros com gêneros da tradição oral, livros de contos – clássicos, populares, indígenas e africanos –, livros cujas narrativas são construídas através de imagens e livros em que abundam os jogos linguísticos. Então, findada essa apresentação, cheia de “mania de explicação”, convidamos vocês a seguirem conosco. Podem entrar!



Imagem 10: Freepik



Figura 11: Freepik

3.1 – Para andar entre livros

O “era uma vez” da conversa que ora continuamos, estimada leitora, estimado leitor, distribuída neste espaço, acreditamos não ser das mais fáceis, visto que estará vestido das nossas ideias e decisões pedagógicas relativas à literatura, em prosa e versos, objeto da formação literária de nossos pequenos e da nossa também. Assim, em lugar do mais comum convite: “Senta aí, que lá vem história”, fazemos a advertência: Senta aí, que lá vem tensão! Toda tensão, contudo, prometemos, será atenuada por palavras que constituem a própria literatura, portanto, preferencialmente, aquelas que conotam, que caracterizam a força centrífuga da linguagem e que têm um modo risonho, brincante, mas responsável de ser.

As perguntas que não calam, faz anos, e nos perseguem, sem haver trégua, imaginamos ser similares às suas:

- Por que mesmo a literatura, sendo expressão artística, “veio cair” nos bancos escolares? A literatura, em prosa e versos, mesmo sendo arte, deve integrar

**Era uma vez... assim vai
começar a linda historinha
que agora vou contar.
bate palmas, minha gente,
bate palmas, outra vez,
bate palmas bem contente,
vou contar era uma vez...**

(Betty Coelho Silva)

nossos planejamentos pedagógicos? Em caso positivo, o que escolher? Será que o escolhido agradará, sempre, às leitoras e aos leitores alunos? Que faço com o que escolho e como faço para compartilhar? E quando a literatura escolhida for escrita e tiver o livro como suporte? “Mandar” que leiam será suficiente e necessário? A idade das leitoras e dos leitores é fator determinante da escolha? Posso fazer perguntas sobre a história narrada no livro? Posso “mandar” ler o livro e, no final da unidade letiva, fazer perguntas sobre ele? Posso, aleatoriamente, fazer a seleção e composição de acervos? Ou... preciso definir critérios que orientem a seleção e composição de acervos? Posso inventar um jeito de anunciar e ler os livros para as leitoras e leitores? Posso ler os livros com eles? E quando forem histórias avulsas? Posso integrar a oralidade e a escrita à leitura de livros?

Acertamos? Contudo, em se tratando das respostas, não arriscaremos levantar quais podem ser as possíveis, mas, sim, arriscaremos acionar o que a literatura sobre o assunto vem disponibilizando bem como experiências docentes exitosas que têm ressoado na formação de leitoras e leitores em situação escolar. Para tanto, e em razão de você já ter sido desafiada, desafiado a viver, até aqui, certas aventuras, propomos mais uma: **Andar entre livros**, sob inspiração de um dos escritos da pesquisadora espanhola, Teresa Colomer(2007). Antes, porém, entremos em acordo: o de que certas compreensões sobre o assunto em tela precisam ser tomadas, como princípio orientador, como questões invariantes, digamos. Entre as possíveis, elegemos quatro. Aí estão elas:

A primeira: a de que não podemos dissociar a literatura de uma prática social há anos cultivada, logo uma prática que demanda atenção nossa ao que vem sendo estocado no aqui, no ali, no acolá do mundo, fruto da engenhosidade humana. O acesso da criança ao que vem sendo estocado, por escrito, há anos, demanda intencionalidades e mediação do adulto experiente. Em situação escolar, isso pode concorrer para o êxito de a criança se alfabetizar letrando, ou seja, de se alfabetizar, na perspectiva da aprendizagem consciente dos mecanismos efetivos da leitura e da escrita, e do letrar, na perspectiva de responder adequadamente às demandas sociais diferenciadas em que práticas de leitura e escrita devem ser acionadas.

A segunda: a de que não podemos dissociar a literatura da oralidade, sobretudo quando tratamos de acervos da tradição oral, e da leitura, a literária especificamente, quando tratamos de acervos escritos.

A terceira: a de que toda interação com acervos da literatura, quer com acervos da tradição oral, quer com acervos da literatura escrita, requer atitude sensível, conduzida por fios da emoção, porque estaremos lidando com artefatos

artísticos que retratam a condição humana, promotores invariáveis do nosso acesso a outras vidas e do desenvolvimento de nossa imaginação.

A quarta: a de que os acervos literários, quer da tradição oral ou livresca, em prosa, ou em versos, avulsos ou compilados são objetos culturais, arquitetados pelos humanos que lhes dão texturas e sotaques próprios, marcados por peculiaridades. Na dimensão pedagógica, se tornam objetos da nossa curiosidade intelectual - sem que percamos o afeto por eles. Dispõem-se, suscitam estudos, tornam-se, pois, os nossos objetos de investigação, não as práticas pedagógicas em si. Elas, as práticas, a que podemos também chamar de peripécias pedagógicas, apoiadas no que ditam os estudos e investigação, são consequentes das nossas experimentações, das nossas criações, do que for possível engendrar, se é que acreditamos, como o escritor argentino, Ricardo Piglia (1999), que a literatura é espaço da possibilidade, ou como diz literalmente: “a literatura é o laboratório do possível”.

Entre as suas peripécias pedagógicas, anotem aí, importante se faz tomar o mundo literário, mundo das possibilidades, como inspirador das transformações que hão de acontecer na sala de aula. Alfabetizar letrando requer o contato cotidiano das nossas crianças com escritas, imagens, cores, sons exalam do mundo textual e, nesse caso mais específico, do mundo textual literário.

Invariantes lidas, apreciadas, assumidas? Isso é um bom começo. Andemos, então, entre livros! Entre os que têm **Mania de Explicação**¹, ou seja, os que se caracterizam por conter escritas informativas sobre a literatura, das questões teóricas às metodológicas, e entre os que estão a nos dizer **Pode Entrar: A Porta Está Aberta**², ou seja, os de literatura autenticamente, e que, como objetos não falantes, “reclamam” por leitoras e leitores, como nós, que não somente decifrem o escrito, mas, principalmente, emprestem sentidos ao escrito, considerando o que estiver nas entrelinhas, escondidinho no silêncio das palavras como ainda no traçado e cores dos textos não verbais, na perspectiva de que cumpram sua função, no âmbito pedagógico, circulando e sendo lidos pelas leitoras e pelos leitores escolares.

Quanto ao modo de andar, um combinado: que andemos em linha curva, em linha mista, em linha reta vertical, em linha reta horizontal, em linha ondulada, em linha quebrada, em linhas retas paralelas - em casos muito especiais -,

1 Escolha intencionalmente feita, considerando o livro de Adriana Falcão, *Mania de Explicação*, Ed. Salamandra, 2002.

2 Escolha intencionalmente feita, considerando o livro de Jonar Brasileiro e Kátia Rocha, *Pode Entrar: A Porta está Aberta*, Ed. Humanidades Educação, 2009.

mas sem esquecer-se de tratar a leitura, tal como sugere Foucambert (1994), como uma prática do olhar, seguindo, sempre que possível, a **Receita de acordar palavras**, oferecida a nós pela poeta Roseana Murray (1997, p. 10):

*palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são lisas ásperas leves ou densas
para acordá-las basta um sopro
em sua alma e como pássaros
vão encontrar seu caminho*

Combinado proposto, iniciemos nosso andar...

3.2- Entre “mania de explicação” e “pode entrar”



Imagem 12: Acervo das autoras

Exercitando nosso olhar, avistamos, entre os livros **Mania de Explicação**, um que nos acena com seus marcadores, dizendo-nos que contém narrativas que podem nos trazer interesse. Aproximemo-nos dele. Ah! Trata-se de **O jornal na sala de aula**, de Maria Alice Faria (1989). Nele, sua autora abre debate sobre

esse suporte/gênero textual na escola, o jornal, fazendo, contudo, considerações sobre a presença da literatura nessa mesma instância discursiva, a escola. No seu parecer, a presença da literatura na escola se inicia na Grécia antiga.

A primeira natureza de gênero literário que circula na escola é a poesia. A sua função, entretanto, longe estava de ser reconhecida. A estética dava lugar à função formadora. Nesse sentido, ainda conforme Faria, a poesia estava associada à religião e servia de meio de contato com as divindades. Essa era uma razão para Homero ser considerado não um homem, mas um deus. Mais adiante, outros gêneros literários à poesia se agregam, mas com a mesma função: a de educar os alunos na perspectiva moral e religiosa. Assim, a literatura, por longo período, se harmonizou com a sociedade grega. Com o passar do tempo, paulatinamente, foi-se rotinizando, e a harmonia se perdeu. “O que era vivência autêntica de uma cultura transformou-se em erudição livresca”. (FARIA, 1989, p. 7). E isso, segundo seus registros, atravessou milênios, chegando até nós, hoje. Será?

No caso específico do nosso país, é Malard (1985), autora de **O ensino de literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**, livro que àquele se avizinha, quem contribui para que compreendamos a questão em debate: a presença da literatura na escola. Segundo ela, a educação jesuítica, datada de 1553, importava estudos que se limitavam aos clássicos gregos e latinos. Os textos de Ovídio, Virgílio, Homero e Cícero eram lidos com o intuito de supervalorizar a beleza do mundo, favorecer o estilo literário dos letrados, na época, uma minoria, mas que produziam belos poemas e sermões. Já o conteúdo moral era utilizado na conversão e catequese dos indígenas. A palavra é poder e tal poder ganha mais força na literatura por se travestir, ampliar seus sentidos. A literatura era como um dogma, com o objetivo de silenciar, de seduzir para converter e subverter. Podemos perceber, considerando as informações trazidas por Malard, que, já nessa época, havia um distanciamento do ensino e da realidade que a cercava.

Voltando a Faria (1989), observamos que ela chama a nossa atenção para o fato de, até meados da década de 60 do século passado, o ensino da literatura ficar reduzido à tradição do clássico escolar beletrista, e o conceito de bons autores se cristalizar entre o classicismo português e o parnasianismo brasileiro.

Ainda que as narrativas das autoras lidas nos mostrem compreensão de que a presença da literatura na instância escolar não assumiu características de uma situação plenamente pacífica, ou por concepções que se perdem, ou por concepções equivocadas que insinuam desacordos travados e que podemos entender como desacordo entre o mundo artístico literário e o universo didático, sabemos que, no ambiente familiar, instância distinta da escolar, uma

outra natureza de literatura, a assegurada pela tradição e pela oralidade, vem historicamente circulando, com o consentimento e cumplicidade dos adultos, acolhendo, acalentando, celebrando e desafiando o potencial da criança que nessa instância habita.

Essa natureza de literatura, a literatura de tradição oral, às vezes pouco reconhecida e prestigiada, é composta por estes gêneros, entre outros: parlendas, cantigas, trava-línguas, quadras, trovas, brincos, acalantos, adivinhas. Na opinião de Liane de Araujo (2011, p.13), escrita na Brochura... **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**, são textos muito significativos por sua forma divertida, ritmada, e sua natureza essencialmente lúdica e poética. São, ainda, segundo ela, objetos de brincadeiras e jogos orais, não escritos (nós diríamos, não originariamente escritos) e complementa: “Brincar com eles, sabê-los, usá-los, é usar a linguagem”; é “Estar na linguagem”(ARAUJO, 2011, p. 13-14).

Não raro, certamente, pode-se ouvir circulando, em ambientes familiares, **a parlenda**, conjunto de palavras com arrumação em forma de verso, que pode rimar ou não e que, geralmente, envolve brincadeira, jogo, ou movimento corporal, como... “Hoje é Domingo, pede cachimbo O cachimbo é de ouro, Bate no touro, O touro é valente, Bate na gente, A gente é fraco, Cai no buraco, O buraco é fundo, acabou-se o mundo”; **a cantiga**, texto simples, repetitivo, ritmado, cantado e dançado, como ... “A pombinha vou, vou, caiu no laço se embarçou, ai me dá um abraço que eu desembarço aquela pombinha que caiu no laço”; **a quadra**, formada por estrofe de quatro versos, também chamada de quarteto, com rimas e palavras simples, como ... “Você me mandou cantar Pensando que eu não sabia pois eu sou que nem cigarra Canto sempre todo dia”; **o brinco**, mimos infantis, agrados carinhosos que os pais, familiares dizem e recitam para divertir e acalmar as crianças. como... “Serra, serra, serrador! Quantas tábuas já serrou? Já serrei quatro. Um, dois, três, quatro”; **o acalanto**, canção entoada para embalar criança, como... “Esse menino não é meu Me deram para criar O consolo de quem cria é saber acalentar”. E, por que não? **Adivinhas...** “Que é bom pra se comer, mas não se come? “Que é que é feita para andar, mas não anda?” assim como os **contos** bem narrados, bem contados, ao modo de cada narrador ou contadora, retiradas, talvez, da Clareira da Gênese por onde já passeamos e encontramos os precursores da literatura em prosa: Charles Perrault, Wilhelm e Jacob Grimm e o rapaz de Odense, João Cristiano, ops! Hans Cristhian Andersen. Quem ouve seus contos, certamente, não esquecerá do gato que usou botas de sete léguas, da aventura da menina do chapeuzinho

vermelho e da pequena menina vendedora de fósforos!

Ao apreciarem situação como tal, imaginamos os estudiosos do campo da alfabetização e do letramento, admirados, dizerem, em coro, que é desse modo que se vão constituindo os primeiros repertórios infantis e que essa constituição é fundamental, no processo de alfabetização e do letramento, logo numa dimensão contínua.

Na leitura de Araujo (2011, p.14), capturamos sua apreciação nestes termos: “[...] isso é já de uma importância cabal [...]”. E, defendendo o quão importante é trabalhar, na alfabetização³, com textos da tradição oral que a criança já sabe de cor, sublinha, em termos mais gerais, benefícios: a apreciação e valorização da cultura oral, da diversidade cultural, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, herança de uma convivência mais próxima, na rua, entre parentes e vizinhos, menos massificada pelos meios de comunicação.

No diálogo com Bordini (1986, p. 49), Araujo alarga sua opinião, destacando que os textos da tradição oral, em especial os poéticos, no que se incluem as adivinhas, proporcionam “o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem”.

Ainda na mesma Brochura, Araujo, fazendo, dessa vez, considerações sobre o fazer pedagógico, propõe que levantemos os textos que a classe conhece, na expectativa de ampliar o repertório de todos os alunos com relação a essa natureza de literatura, conciliando-o com o conhecimento sobre as especificidades de cada gênero, sua estrutura em rimas, repetições, etc. A isso acrescenta que, em seguida à sua exploração oral, podem ser apreciados os diversos suportes e meios onde circulam, contemporaneamente, bem como suas reapropriações, inovações, paráfrases, usos intertextuais diversos, tal como se apresentam em propostas de diferentes autores. Adverte, contudo, que os textos devem continuar sendo tratados prioritariamente, em sua forma original, a oral, e que, na sua abordagem didática, atentemos para a importância dos aspectos discursivos típicos de cada gênero dessa natureza de literatura: rima, ritmo, repetição, versos breves, métrica regular, sucessão ágil, aliterações - repetição de sons consonantais-, assonâncias - repetição de sons vocálicos-, nonsense -dito absurdo, disparate, desprovido de coerência-, aspecto lúdico, sonoridade.

Curiosas, andamos, em linhas retas horizontais e mistas entre muitos livros, na tentativa de descobrirmos alguns dos diferentes autores que metamorfosearam

³ Muito embora Araujo não faça menção ao letramento, importante se faz agregar o termo, quando oculto, já que a nossa opção conceitual é tratar a alfabetização na dimensão do letramento, ou seja, aquela em que são valorizados os usos sociais da oralidade, escrita e leitura e não em dada situação abstrata.

textos da literatura da tradição oral em livros para você andar, com mais suavidade entre eles, sempre determinadas de que todos deveriam ser do tipo: **Pode Entrar: A Porta Está Aberta.**



Imagem 13: Freepik

O resultado está logo ali adiante! Todos os livros correspondem ao tipo que, determinadas, pesquisamos. Aproveitem, portanto! Entrem! A porta de todos eles está aberta a vocês. Divirtam-se! Querendo, comecem a criar suas peripécias pedagógicas, sem desconsiderar aquelas advertências e proposta que nos são feitas por Araujo e, quem sabe, a sinopse que preparamos para você, fruto das nossas andanças e entranças.

Ricardo Azevedo, **Armazém do Folclore**. Ilustrador: Ricardo Azevedo: Fruto do trabalho de pesquisa que Ricardo desenvolveu a partir de 1986 e que culminou com o sucesso da obra **Meu livro de folclore**, resume o universo de contos, ditados, quadras, brincadeiras com palavras, adivinhas e outras manifestações da cultura do povo brasileiro, fonte e raiz de todos os textos que compõem o livro. Editado pela Ática Editora.

Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona, **Salada Saladinha**. Ilustrador: Marcelo Cipis: Composto a série Na Panela do Mingau e, coerente com o título, encontramos, no livro, adivinhas, travas-línguas, parlendas e outros ingredientes saborosos e bem temperados, tal como dizem os versos da parlenda inspiradora

da brincadeira de corda: “Salada, saladinha Bem temperadinha Com sal, pimenta. Fogo, fogueiro, fogueiro!” Editado pela Moderna.

Ruth Rocha, **Canções Parlandas Quadrinhas para Crianças Novinhas**. Ilustrador: Cláudio Martins: Dividido nestas sete partes: Canções de roda, Parlandas, Contando para escolher, Canções de ninar, Mexendo com bichos, Quadrinhas e Pequenas canções, o livro corresponde à compilação feita pela autora de diferentes gêneros da literatura da tradição oral, com mescla de dois repertórios mais específicos: contar e animais. Faz parte da série: Palavras, muitas palavras. Editado pela Salamandra.

José Paulo Paes, **Uma letra puxa outra**. Ilustrador: Kiko Farkas: Composto por quadras, rimadas, ou não, cada uma corresponde a cada letra do abecedário, ordenadas de A a Z. Um jogo gráfico e cromático se harmonizam com todas elas. Editado pela Livraria Martins Fontes.

Eva Furnari, **Adivinhe se puder**. Ilustradora: Eva Furnari: 25 adivinhas escritas na forma de versos rimados compõem o livro, ocupando, uma página exclusiva, acompanhada por ilustrações, também exclusivas e estratégicas na resolução da adivinha proposta. Editado pela Livraria Martins Fontes.

César Obeid, **Criança poeta**. Quadras, cordéis e limeriques. Ilustradores: Ana Terra, Mario Bag, Sônia Horn: Através dos gêneros referidos, o livro apresenta situações variadas que vão da escolha de um nome a brincadeiras entre pai e filho. Editado pela Ed. do Brasil.

Ciça, **O livro do Trava-língua**. Ilustrador: Zélio. A ideia da autora é a de que todo leitor entre na brincadeira de ler rapidinho cada trava-língua sem que trave a língua, oferecendo, para isso jogos diversos de palavras. Editado pela Nova Fronteira.

Eliardo e Mary França, **A canoa virou**(v.3). Ilustrador: Eliardo França. Apresenta 22 quadras rimadas, muitas delas com práticas intertextuais implícitas e alusões a cantigas de roda, aborda temas diversos do mundo infantil. Faz parte da Coleção Historinhas de sempre. Editado pela Conquista.

Sebastião Nuvens, **Gato no mato**. Ilustrador: Sebastião Nuvens. Com ritmo, rima e humor, a narrativa, que tem como mote uma brincadeira provocada pelas ilustrações, apresenta um gato que foi passear no mato e que surpreende o leitor a cada encontro seu. Editado pela Dubolsinho.

Lenice Gomes, **Quando Digo, Digo, Digo**. Ilustrador: André Neves: Em diálogo com textos da literatura da tradição oral, já desde o título, o leitor é

instigado a brincar, como em um jogo de esconde-esconde e adivinha, com muitos deles. Compõe a **Coleção Dedo Mindinho**, Editado pela Paulinas.

Porque prosseguir escrevendo é preciso, lhes damos como sugestão fazer, por agora, a leitura, no sentido das linhas retas paralelas. Enquanto vão entrando e saindo dos livros **Pode Entrar: A Porta Está Aberta**, pensando nas suas peripécias pedagógicas, vão pousando olhar no que vamos continuar registrando sobre a importância dos textos da literatura da tradição oral que as crianças sabem de cor, de coração mesmo, no seu processo de alfabetização, ainda na companhia de Araujo (2011), com base em suas compreensões e proposições.

Além do já destacado como benefício, Araujo considera que o fato de as crianças conhecerem muitos desses textos de memória pode propiciar o ajuste do que sabem de cor ao que está escrito, em vários aspectos: o da direção da escrita - da esquerda para a direita, invariante da escrita ocidental; a versificação e a relação do tamanho do verso falado com o verso escrito; o reconhecimento de pedaços de palavras; o ritmo e a estrutura em versos, assim como os versos repetitivos ou palavras repetidas que ajudam na identificação das partes e das palavras no texto. O fundamental, talvez, venha ser a descoberta de que tudo o que se fala, se escreve, e mais: na ordem em que as palavras são ditas.

Com relação à leitura, o que do seu texto escolhemos destacar diz respeito ao ato leitor da criança denominado “pseudoleitura”, ou seja, o fingimento, a simulação, o gesto leitor que assume e que se configura importante para o aprendizado da leitura linguística. Conforme explicações suas, ao “ler” um texto que sabe, de antemão, qual é e o que está escrito, a criança apoia sua leitura na memória, na oralidade, e vai ajustando ao que está expresso graficamente no texto, identificando as palavras e versos pelo estabelecimento de relações entre a pauta sonora, o falado, aquilo que sabe de cor, e os segmentos escritos que tem diante de si.

Analisando essa perspectiva na dimensão discutida pelo pesquisador francês Gérard Chauveau (1994), em **Formação de Professores e Alunos Leitores**, mais um livro do rol dos que têm **Mania de Explicação**, julgamos possível a criança que se educa pela via dos textos da literatura da tradição oral revelar mais, e mais rapidamente, características típicas do que ele compreende ser um(a) leitor(a) - aquele(a) que se mostra atento(a) ao suporte que veicula o texto, extrai as informações contidas e as reorganiza, produzindo enunciados significativos, reveladores de sua compreensão.

Ao confrontar esses gestos com os gestos de uma criança alfabetizada no sentido estreito, ele nos mostra que essa tem um conhecimento e um domínio diferenciado dos mecanismos da língua escrita e da “de-cifração” bem como uma capacidade

mais ou menos automatizada para identificar e oralizar fragmentos escritos, para estabelecer correspondências de termo entre formas escritas (sílabas, palavras) e formas orais. Não se pode, contudo, e isso ele frisa, tratar essas duas categorias como se excludentes fossem. Urgente se faz alfabetizar letrando na perspectiva da formação leitora de cada aluno, em que a noção de alfabetização não se atrele, exclusivamente, à decifração mecânica e automática do código escrito, mas de uma prática cultural e, nesse sentido, argumentamos a favor de uma pedagogia que tome como referência textos da literatura da tradição oral, considerando a abundância de gêneros, suas características e função. Expandindo nossos estudos, passemos aos contos.

Na sua cuidadosa discussão sobre literatura e prática pedagógica, em **Estão mortas as fadas?**, Amarilha (1997) faz considerações que nos interessam: a de que literatura e narrativa costumam ser correlatas na escola; a de que professores, os por ela ouvidos em pesquisas, não costumam ver a literatura como conteúdo e atividade significativa na escola; a de que, contraditoriamente, nas raras oportunidades em que as crianças entram em contato com a literatura, mais especificamente, com a narrativa, elas costumam demonstrar grande interesse; se aquietam e se concentram.

Atenta a essa última consideração e, sob a hipótese de que, se as crianças se mobilizam positivamente, é porque o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios, tornando-se, pois, significativo para elas, argumenta a favor da narrativa, entendida por nós como forma e do conto, entendido por nós como gênero no cotidiano escolar, destacando os pontos que seguem com os quais concordamos: a estrutura narrativa proporciona ao receptor (preferimos interlocutor) um tipo de envolvimento emocional, pelo processo de identificação com os personagens, que o faz viver o jogo ficcional intensamente, a ponto de poder se projetar na trama narrativa; a estrutura da narrativa estabelece relação com as expectativas do receptor e ela tenta dizer alguma coisa para o receptor. Nesse acordo tácito, em que a narrativa propõe expectativas e receptores aceitam o jogo, cria-se a condição para que a narrativa seja compreendida como uma sequência de fatos conexos, como se as causas sempre resultassem em consequências e, os enredos do destino humano ali representados, sempre tivessem fim. Sem deixar de lado que, manifestado o enredo em curto espaço de tempo, gratifica o leitor, mostrando-lhe uma possibilidade de sentido que uma vida pode ter. Pelo fato de viver temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor pode multiplicar as suas próprias alternativas de experiências do mundo, inclusive fazendo interferências na dinâmica ficcional, sem que com isso corra riscos, aqueles próprios da vida real. (AMARILHA, 1997)

Com base no exposto, podemos compreender algumas das razões do fascínio da narrativa, como forma, e do conto, como gênero, no ambiente educativo, e também o quão o desenvolvimento emocional e intelectual infantil pode ser potencializado.

Ao se deter em considerações ainda mais detalhadas sobre a importância da narrativa para as crianças, os comentários de Amarilha (1997) nos fazem inferir que o grau de envolvimento das crianças nas narrativas lidas e ou contadas podem revelar gestos de sua compreensão leitora, estando, portanto, ali princípios do desenvolvimento de capacidades como a de compreensão literal, inferencial e sequenciação de fatos. Nesse sentido, valorizamos ideias suas que seguem copiadas:

Todo receptor, ao perceber as linhas iniciais de uma história, imediatamente mobiliza-se para saber como foi que tudo acabou. Enquanto a narrativa faz uma promessa de sentido, para o receptor, a busca do “sentido de fim” representa a busca de um significado que uma vida possa ter. A narrativa proporciona essa experiência de uma só vez e, estando envolvido nos eventos, é difícil resistir à tentação de se conhecer antecipadamente o fim da própria história. [...] Esse aspecto lúdico da narrativa assegura não só a gratificação do receptor, mas também lhe faz um elogio intelectual na medida em que suas previsões se aproximam das soluções do conto. [...] O domínio da narrativa bem como do código ficcional é um ato de aprendizagem (AMARILHA, 1997, p. 20-21).

Quanto ato pedagógico, em si, de apresentarmos narrativas às crianças alfabetizandas, mais reconhecido no âmbito escolar como a Hora do Conto, ou Contação de Histórias, nos ativemos, a princípio, aos comentários e opiniões apresentados pela Professora Maria Elisa de Araújo Gross da Universidade Federal de Minas Gerais, no **Glossário Ceale** (2014).

No seu parecer, contar e ler histórias são atos diferentes. Havemos, por isso, de considerá-los nas suas especificidades. No contar, o tema e o fio condutor da história são mantidos, mas a recriação é favorecida de acordo com o tipo de interação que o contador quer estabelecer com o público. No ler, diferentemente, a fidelidade ao texto prevalece. O leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Em sua opinião (que também é a nossa), há espaço na escola para as duas práticas. Cabe, no entanto, à professora, ao professor distingui-las, mantendo, nas práticas, as características que lhes são próprias e, principalmente, fazer sua opção baseada em critérios voltados para o processo de desenvolvimento cognitivo

e emotivo das crianças, apagando, pois, a escolha aleatória e descomprometida dos repertórios.

Sobre a prática da contação de histórias, nos diz ser uma arte, com potencial para o desenvolvimento por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que dê atenção à voz e à memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. A isso acrescenta que o contador de histórias (doravante, também se leia: a contadora de histórias) cria imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... Esses elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação.

Sobre a constituição do contador de história inclui professores, dizendo que todos eles(todos nós) podem se tornar contadores de histórias. Importante se faz ir se apropriando das narrativas e começar contando aquelas de que mais gostam. No seu parecer, cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas.



Imagem 14: Freepik:

Em livros **Mania de Explicação**, tais como, **Contar Histórias. Uma Arte sem Idade**, de Betty Coelho; **Contar e encantar**, de Cleo Bussato; **Acordais: fundamentos teórico poético da arte de contar histórias**, de Regina Machado, **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**, de Gislaíne Avelar Matos; **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**, de Celso Sisto, **A arte de Cantar e Contar Histórias**, de Bia Bedran, encontramos muitas e importantes sugestões para todos que, como nós, desejam se aventurar pela arte de contar histórias.

Aqui deixamos recomendações: fazer a leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o seu sentido mais profundo; exercitar a compreensão, buscando sua essência; fazer a divisão do conto em cenas ou partes principais, para facilitar a identificação da estrutura narrativa; conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa, para emprestar naturalidade à narração; modular a voz, acompanhando os fios narrativos mais longos, mais curtos, mais leves, mais densos, mais tensos, mais divertidos, mais surpreendentes, mais mágicos.

Quanto à atenção do contador em relação ao conto “original”, ideias de Santos (2013) prevalecem:

[...] as narrativas dos contos da tradição oral fazem-se mestras da palavra como experiência inaugural. A palavra é explicitada, pensada, subentendida, esboçada, lembrada, esquecida, libertada, amordaçada, para alegrar ou entristecer, encantando pela dor ou pela alegria, não importa. O que importa é a possibilidade de interlocução entre quem conta e quem escuta, o que se realiza pelo tripé: corpo, fala e olhar. (SANTOS, 2013, p. 43)

Quanto ao modo de proceder, são delas também as ideias prevalentes, considerando, contudo, o diálogo que estabelece com Matos e Sorsy (2005). Para se extrair as inúmeras mensagens contidas em um conto, Santos (2013) diz que se faz necessário muito estudo, inúmeras leituras e um aprofundamento sobre suas muitas camadas, até que o contador descubra qual é a melhor maneira de trabalhar com ele. Para isso, é preciso pensar no conto como um corpo e enxergar as partes que o constituem. Apoiando-se em Matos e Sorsy (2005, p. 18), sublinha: “Ambos (o conto e o corpo) têm em comum um esqueleto, músculos e tendões. Mas um conto escrito seria como a escultura de um corpo, enquanto, contado, ele seria como o corpo vivo.”

Continuando, Santos (2013) explica que nessa analogia apresentada por Matos e Sorsy (2005, p.18), o conto é comparado ao corpo: “o esqueleto, os músculos, o sangue e a respiração, o coração”. Traduzindo sua descrição, diz que o primeiro deles – o esqueleto – traz a ideia de rigidez, mesmo com as possibilidades presentes nas articulações, e isso faz dele o portador da mensagem do conto, a ideia de começo, meio e fim contida na trama que é passada adiante sem alterações. Os músculos – o segundo – referem-se às imagens que o conto apresenta e que aguçam o imaginário do ouvinte (detalhes sobre locais, características físicas dos personagens, ações, entre outros). O sangue e a respiração – o terceiro – são as intenções do contador que conduzem a emoção do ouvinte, através da voz, do

silêncio, dos gestos, do ritmo, para onde ele deseja. E o último – o coração – diz respeito à intenção do conto, que promove a transmissão de uma história de coração para coração e estabelece uma empatia entre o contador e seus ouvintes.

Mantendo a coerência com os repertórios, anteriormente, apresentados, nossa sugestão é que, considerando o exposto, tenhamos modos estratégicos para narrar os contos da tradição clássicas, contidos em livros **Pode Entrar: A Porta Está Aberta** como estes: **Contos de Grimm**, de Ana Maria Machado; **Contos de Perrault**, de Ruth Rocha e **Contos de Andersen**, de Walcyr Carrasco e, para a ampliação dos nossos repertórios sempre é bom “entrarmos” em livros como **Contos Tradicionais do Brasil**, de Luís da Câmara Cascudo; **Alguns Contos Africanos**, de Buto a Balingene; **Contos Africanos**, de Ernesto Abad; **Histórias de Índio**, de Daniel Munduruku; **Contos populares brasileiros**, de Doralice Alcoforado e Maria do Rosário Alban; **Contos Populares do Brasil**, Silvio Romero; **Contos Populares Brasileiros**, de Lindolfo Gomes, entre outros.

Na continuidade, nos dedicaremos a tecer ideias a respeito do segundo ato pedagógico relativo às histórias, retomando a compreensão da Professora Maria Elisa de Araújo Gross de que elas podem ser lidas, além de “contadas” e a ratificada por nós de que há espaço, na escola, para os dois atos serem contemplados. Está lembrada? Está lembrado? Pois bem, como, do ponto de vista histórico, livros escritos para crianças vêm-se perpetuando como livros de composição, geralmente, híbrida em que textos verbais e textos imagéticos, as chamadas ilustrações, se avizinham como ainda tem crescido a “linha de narrativa por imagens”, categoria tratada por Coelho (2000), em **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**, mais um **Mania de Explicação**, faremos considerações, primeiramente, sobre a leitura de histórias que se alinham à categoria referida: “linha de narrativa por imagens”, sem nos ater à questão pedagógica de relevo tratada por Coelho, no título aludido e que segue reescrita de modo abreviado: desde os anos 20 do século XX, - nos rastros das inovações propostas pela Escola Nova ou Educação Renovada – surgiram os álbuns de figuras, livros de estampas, livros de imagens, destinados à crianças pequenas, os pré-leitores. Pesquisas no âmbito da psicanálise ligada à pedagogia provaram que a linguagem das imagens era um dos mediadores mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descobertas ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas - seres e coisas. Sobre essa nova orientação didática destaca-se, na França, com repercussão importante, o estudo e a prática de Paul Faucher - Père Castor – como era conhecido.

Retomando, então, conforme considera Coelho, pertencem a essa linhagem livros que contam histórias, através de linguagem visual, de imagens que “falam” - desenhos, pinturas, ilustrações, fotos, modelagem, colagem fotografadas, entre outras - sem o apoio de texto verbal, ou com brevíssimas palavras. As estratégias de sua composição são por ela acolhidas como excelentes para as crianças reconhecerem seres e coisas que se misturam ao mundo que as rodeia e aprenderam a nomeá-las oralmente. Por um processo lúdico de leitura, comenta Coelho, a criança une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o mundo real concreto à sua volta e o mundo da linguagem, no qual o real concreto precisa ser nomeado para existir definitivamente e precisa ser reconhecido por todos.

São alguns dessa linhagem e que pertencem ao grupo **Pode Entrar: A Porta Está Aberta: Você troca? Assim Assado, Não Confunda, A Bruxinha Atrapalhada, Amendoim, Truks, Todo Dia, De vez em quando**, de Eva Furnari; **Mestre Vitalino, Seca**, de André Neves; **O Bichinho da Maçã, Flicts**, de Ziraldo; **Truques coloridos**, de Branca de Paula; **Fogo no Céu, O Trem, Que medo! A bota do bode**, de Mary e Eliardo França.

Do ponto de vista pedagógico, há de se criar uma atmosfera favorável para acolhimento do livro, das personagens que nele habitam, criar expectativas, através de situação-problema, por exemplo, em torno da possível narrativa, cantar com todos aclamando o momento do “era uma vez” e, enfim, ler a história para a criança e com a criança, principalmente, estimulando seu olhar para as descobertas, para as ações dos personagens, para as diferentes possibilidades de enredo, estimulando a função imaginativa da linguagem e a construção coerente e coesiva da narrativa.

O fato de os estudos até então apresentados estarem atrelando a Literatura Infantil à alfabetização e letramento, seria impróprio não considerar mais uma linha de livros proposta por Coelho (2000) de muita importância para esse ciclo escolar: a linha dos jogos linguísticos. Essa linhagem abrange livros que expressam a concepção de língua, em sua plasticidade, e da escrita como objeto recursivo da própria escrita, ou nos termos de Coelho (2000, p. 162): “um jogo criador e estimulador das potencialidades do próprio leitor”, no caso, a criança alfabetizanda. Do ponto de vista pedagógico, a sugestão, similar a anterior, se amplia pela natureza do enredo da história e, por isso, deve ser lida como uma brincadeira inteligente, criada entre ideias, imagens e, sobretudo, palavras.

São títulos interessantes: **História em 3 atos, As patas da vaca, Formiga amiga, O guarda-chuva do guarda**, de Bartolomeu Campos de Queirós; **Uma**

palavra só, de Ângela Lago; **As coisas que a gente fala**, de Ruth Rocha; **Era uma vez um livro**, de Marcelo Cipis; **Cadê**, de Bia Vilela; **O gato de estimação**, de Léo Cunha. Agora, passamos à história lida, considerando a relevância do texto atentas às observações de Betty Coelho, contadora de história com quem convivemos em situações muito especiais, com ela repetimos: a história não vem pronta no livro para ser contada. Ao oralizá-la, o processo de recriação se faz necessário, preservando-se, contudo, a fidelidade ao escrito, a origem da essência. Importante se faz o contador, leitor da história, provocar na criança ouvinte o desejo de posterior contato com o texto escrito, criando-se assim um círculo que se descreve a partir da produção escrita e a ela retorna, movimento mediatizado pela voz do narrador. O contato com a escrita literária pode provocar curiosidade linguística sobre a relação oralidade, leitura e escrita, sobre a relação entre as notações que demarcam entonação, ritmo, etc, elementos de importância. Certamente, situações como tais serão recorrentes nas ocasiões em que a leitura literária se fizer presente entre as crianças.

Apesar desse olhar voltado para aspectos mais particulares, o que mais importa é a literariedade da história, a beleza da palavra, a maciez e encantamento dos fios com que foi tecida. Para que isso não se perca, voltemos a pensar no ambiente propício, na preparação prévia da leitura, na modulação da voz, no ritmo afinado e no propósito: que ele seja o guia de suas leituras e das possibilidades múltiplas de partilhar a literatura daqui, dali e de lá com nossas crianças!

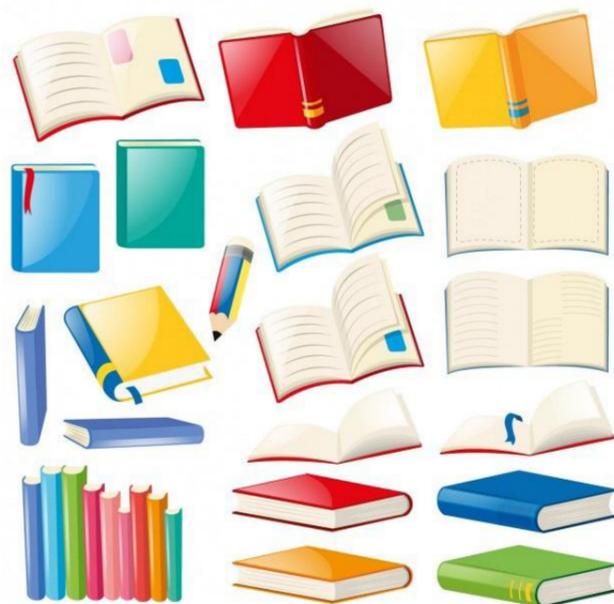


Imagem 15: Freepik

Entrou por uma porta,

Saiu por um portão!

O nosso desejo de sempre

É que você estude, aprenda

E pesquise de montão!

Síntese da unidade

Leitoras, leitores, chegamos ao final da unidade, que também encerra o nosso componente Literatura Infantil e Alfabetização. Na presente unidade, fizemos um passeio por duas categorias de livros representadas nas seguintes imagens. Que categorias são essas?



Imagem 16: Freepik



Imagem 17: Freepik

Antes de iniciarmos a nossa andança pelos livros, fizemos combinados sobre nossas compreensões, vocês lembram deles?

Ao iniciarmos a nossa caminhada por essas categorias, sempre pensando a literatura em sala de aula, além de estudarmos acerca de diferentes naturezas de textos literários, pudemos entrar em livros que acolhem essas diferentes naturezas de textos literários. Quais textos literários foram esses? E sobre os diferentes modos de dar voz a esses textos em sala de aula, a leitura e a contação de histórias, recordam da nossa conversa?

Por fim, depois de tudo relembrar, vocês acharam que nos despediríamos sem um desafio deixar? Entramos em muitos livros, em muitos ainda haveremos de entrar, que tal produzirmos um livroclip para uma de nossas leituras, com a turma socializar? No nosso Fórum, vocês encontrarão as orientações. **Até logo, até mais ver, boas produções!**

Referências

- ABAD, Ernesto. **Contos Africanos**. Tradução Raquel Parrine. São Paulo: Callis Editora, 2016.
- ALCOFORADO, Doralice ; ALBAN, Maria do Rosário. **Contos populares brasileiros**. Recife: Editora Massangana, 2001.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, Liane. **...Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. ARAPIRACA, Mary(Org.). Salvador: EDUFBA, 2011.
- AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do Folclore**. Ilustrador: Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.
- BAJARD, Élie et al. **Formação de professores e alunos leitores**. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. p.21-31.
- BALINGENE, Butoa. **Alguns contos africanos**. Lavras: Editora do Autor, 2016.
- BRASILEIRO, Jonar. ROCHA, Kátia. **Pode entrar. A porta está aberta**. Salvador: Humanidades Educação, 2009.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARRASCO, Walcyr. **Contos de Andersen**. São Paulo: Moderna, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2013.
- CHAUVEAU, Gérard. **A formação do leitor e a formação do professor para a educação infantil e o ensino fundamental: A criança de seis anos e a leitura**. In:
- CIÇA, **O livro do Trava-língua**. Ilustrador: Zélio. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- CIPIS, Marcelo. **Era uma vez um livro**. Ilustrador: Marcelo Cipis . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história teoria e análise** (Das

- origens orientais ao Brasil de hoje). São Paulo: Quíron/global, 1982.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise , didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- CUNHA, Léo. **O gato de estimação**. Ilustradora Ana Raquel. São Paulo, Editora Paulinas, 2009.
- DARNTON, Robert. Histórias que os Camponeses Contam: O Significado da Mamãe Ganso. In: DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 21-102.
- FALCÃO, Adriana. **Mania de Explicação**. São Paulo, Salamandra, 2009.
- FARIA, Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1994.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANÇA, Eliardo ; FRANÇA, Mary. **A canoa virou**(v.3). Ilustrador: Eliardo França. São Paulo: Nova Conquista, 1975.
- FRANÇA, Eliardo ; FRANÇA, Mary. **O Trem**. Ilustrador: Eliardo França. São Paulo: Ática 1991.
- FRANÇA, Eliardo ; FRANÇA, Mary. **A bota do bode** . Ilustrador: Eliardo França. São Paulo: Ática 1991.
- FRANÇA, Eliardo ; FRANÇA, Mary. **Que medo!** Ilustrador: Eliardo França. São Paulo: Ática 1991.
- FRANÇA, Eliardo ; FRANÇA, Mary. **Fogo no Céu**. Ilustrador: Eliardo França. São Paulo: Ática 1991.
- FURNARI, Eva . **Assim Assado**. Ilustradora: Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 1991.
- FURNARI, Eva . **Você troca?** Ilustradora: Eva Furnari .São Paulo: Moderna, 2002.
- FURNARI, Eva **Todo Dia**. Ilustradora: Eva Furnari .São Paulo:Ática, 2009.
- FURNARI, Eva. **A Bruxinha Atrapalhada**. Ilustradora: Eva Furnari. São Paulo: Global, 1999.
- FURNARI, Eva. **Adivinhe se puder** . Ilustradora: Eva Furnari. São Paulo: Martins Fontes,1994.

- FURNARI, Eva. **Amendoim**. Ilustradora: Eva Furnari . São Paulo: Editora Paulinas , 1990
- FURNARI, Eva. **De vez em quando**. São Paulo: Ática, 2009.
- FURNARI, Eva. **Não Confunda**. Ilustradora: Eva Furnari .São Paulo: Moderna, 2011.
- FURNARI, Eva. **Truks**. Ilustradora: Eva Furnari. São Paulo: Ática, 2009.
- GOMES, Lenice. **Quando Digo, Digo, Digo**. Ilustrador: André Neves. São Paulo: Editora Paulinas, 2002.
- GOMES, Lindolfo. **Contos Populares Brasileiros**. Melhoramentos, 2014.
- GROSS, Maria Elisa de Araújo . Contação de História. In: FRADE, Isabel Cristina A. da ; COSTA VAL, Maria da Graça; BERGUNCI, Castro Maria das Graças(Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** . Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- LAGO, Ângela. **Uma palavra só** . Ilustradora: Ângela Lago. São Paulo: Moderna, 2013.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história**. Curitiba: Pucpress, 2017. Disponível em: <e-book Kindle>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- LOBATO, Monteiro. **A Viagem ao Céu**. Rio de Janeiro: Globinho, 2016.
- LOBATO, Monteiro; VICTOR FILHO, Manoel (Ilustrações). **O Picapau amarelo**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1977.
- LOBATO, Monteiro; VICTOR FILHO, Manoel. **Reinações de Narizinho**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1970.
- MACHADO, Ana Maria. **Contos de Grimm V.1**. São Paulo: Salamandra, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico poético da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- MALARD, Letícia. **O ensino de literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MENDES, Mariza B T. **Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Unesp, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MUNDURUKU, **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.
- MURRAY, Roseana. Receita de acordar palavras. In: MURRAY, Roseana. **Receitas de Olhar**. São Paulo: FTD, 1997, p. 10.
- NEVES, André. **Mestre Vitalino**. Ilustrador: André Neves . São Paulo: Editora Paulinas, 2001.
- NEVES, André. **Seca**. Ilustrador: André Neves . São Paulo: Editora Paulinas, 2001.
- NÓBREGA, Maria José ; PAMPLONA , Rosane . **Salada Saladinha**. Ilustrador: Marcelo Cipis. São Paulo: Moderna, 2005.
- NUVENS, Sebastião. **Gato no mato**. Ilustrador: Sebastião Nuvens. Sabará-MG: Dubolsinho, 2004.
- OBEID, César. **Criança poeta**. Ilustradores: Ana Terra, Mario Bag, Sônia Horn São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
- PAES, José Paulo. **Uma letra puxa outra**. Ilustrador: Kiko Farkas .São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1992.
- Paula, Branca de. **Truques coloridos**. Ilustrador: Marcelo Xavier. Belo Horizonte: Editora Lê, 2002.
- PIGLIA, Ricardo. Literatura Viva. (Depoimento) In: BRITO, José Domingos de (Org.). **Mistérios da criação literária**. São Paulo: Escrituras Editora, 1999. p.126.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **As patas da vaca**. Ilustrador Walter Ono. São Paulo: Global, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Formiga amiga**. Ilustradora: Elizabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004

- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **História em 3 atos**. Ilustrador: André Neves. São Paulo: Global, 2007.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O guarda-chuva do guarda**. Ilustradora: Elizabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
- ROCHA, Ruth . **As coisas que a gente fala**. Ilustrador: Ricardo Moriconi. São Paulo: Salamandra, 2012.
- ROCHA, Ruth .**Canções Parlendas Quadrinhas para Crianças Novinhas**. Ilustrador: Cláudio Martins. São Paulo: Salamandra, 2013.
- ROCHA, Ruth. **Contos de Perrault**. São Paulo: Salamandra, 2010.
- ROMERO, Silvio. **Contos Populares do Brasil**. São Paulo: Landy Editora, 2008.
- SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as renações renovadas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SANTOS, Luciene Souza. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias**. Tese (Doutorado). UFBA, Faculdade de Educação, Salvador, 2013. 164fl.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- VILELLA, Bia. **Cadê?** Ilustradora: Bia Vilella. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil: história e histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- ZIRALDO, **Flicts**. Ilustrador: Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
- ZIRALDO, **O Bichinho da Maçã**. Ilustrador: Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

Literatura infantil e Alfabetização

A literatura é o espaço do possível, no sentido mais polissêmico pensado, haverá sempre uma “brecha”, uma via de acesso pela qual se possa construir práticas de leitura e escrita adequadas ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos, mantendo compatibilidade com o seu centro de interesse, com sua leitura de mundo, própria de sua faixa de idade. Assim, pensamos possível manter relacionáveis: a natureza do texto, do ponto de vista do que trata e do que é feito pelo escritor (a) para significar e o grau de desenvolvimento cognitivo em relação à leitura e à escrita, conseguido até então pelo aluno.



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

