

Artigos Originais

LITERATURA INFANTIL: a importância da leitura no ensino fundamental para a formação de futuros leitores

Original Articles

CHILDREN'S LITERATURE: the importance of reading in elementary education for the training of future readers

Beatriz da Costa Medeiros*

beatrizdacostamedeiros01@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8186150575068150>

Lisângela Aparecida Guiraldelli**

lislisguiraldelli@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5506019373954364>
<https://orcid.org/0000-0002-1613-3575>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



RESUMO

Este estudo destaca a importância da leitura em sala de aula para que a prática do professor possa ser exemplo para os alunos que o assiste. O foco da pesquisa está voltado para entender como essa prática de leitura está sendo trabalhada a fim de se formar crianças que leiam e sintam prazer em realizar essa leitura. Sendo assim, este trabalho busca compreender como a leitura é desenvolvida em sala de aula, e como essa prática pode refletir no futuro do aluno. Baseado em pesquisa de campo, realizada em um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola em uma cidade do interior do estado de São Paulo, o presente trabalho aborda, de maneira breve, o que é Literatura de maneira geral, o contexto histórico da literatura infantil e quando essa literatura chegou ao Brasil, o que são gêneros textuais, dando ênfase no gênero contos de fada. A fundamentação teórica com a pesquisa de campo buscou evidenciar como a prática de leitura vem sendo trabalhada na escola e no ambiente familiar da criança. Observou-se que a criança necessita de estímulos para que possa ter prazer pelo

* Possui graduação em Pedagogia pelo Fundação Educacional de Ituverava (2018). Atualmente é Professora Assistente da Fundação Educacional de Ituverava.

** Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP/São José do Rio Preto. Docente dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava (FFCL-FEI).

hábito da leitura. Tal estímulo deve ser trabalhado tanto na escola como na família, mas, quando essas crianças não recebem estímulo no seu ambiente familiar, torna-se incumbência da escola proporcionar momentos e materiais para que o aluno possa desfrutar dessa arte.

Palavras-chave: literatura, gênero textual, conto de fadas, formação de leitores.

ABSTRACT

This study highlights the importance of reading in the classroom so that the teacher's practice can be an example for students who watch it. The focus of the research is aimed at understanding how this reading practice is being worked on in order to create children who read and enjoy reading. Therefore, this work seeks to understand how reading is developed in the classroom, and how this practice can reflect on student's future. Based on bibliographical research and field research, carried out in a 4th year of elementary school of a school in a city in the interior of the state of São Paulo/Brazil, this paper briefly discusses what is Literature in general, the historical context of literature and when this literature came to Brazil, which are textual genres, emphasizing the fairy tales. The theoretical foundation with field research tried to show how reading practice has been worked at school and in the child family. Such motivation must be worked both at school and in the family, but when these children do not receive encouragement in their family environment, it becomes the school's responsibility to provide moments and materials so that the student can enjoy this art.

Keywords: literature, textual gender, fairy tales, readers.

INTRODUÇÃO

Para Machado (2002), a cultura da leitura não está sendo trabalhada de forma a criar novos leitores, pois a maneira que as histórias estão sendo lidas não faz com que as crianças construam e percebam a leitura como algo que ultrapasse o limite do que foi escrito e, sendo assim, caracterizam o ler como algo maçante.

A fim de modificar essa perspectiva, é preciso que as crianças entrem em contato com a literatura e criem laços com os livros, e que os professores saibam como contar histórias, tornando o momento algo simbólico.

A formação acadêmica do docente não dá ênfase à leitura, o que se torna uma contradição, pois, segundo Machado (2002, p. 45), “[...] não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto, as salas de aula brasileira estão repletas de pessoas que apesar de não ler, tentam ensinar.” Observa-se, de

acordo com Machado (2002), que a leitura não é trabalhada como algo relevante, que fará o aluno refletir sobre o mundo e sobre as situações que o rodeiam.

É preciso desenvolver nas crianças o hábito e o gosto pela leitura e pela literatura, pois, quando esses dois fatores são trabalhados de forma indissociável, cria-se um leitor interessado em ler e gostar de ler, tornando-se um cidadão crítico e reflexivo.

Ao estudarmos a iniciação da leitura pela criança, percebemos o quanto esta prática é importante e como o papel do professor é primordial para que o aluno desenvolva o gosto pela mesma. É de extrema relevância que o professor seja leitor ativo para que as crianças aprendam a ler, tendo o docente como espelho, pois, assim, criarão laços com a leitura imitando o gesto do professor. Como sugere Becker (*apud* MARICATO, 2005, p. 26), “O professor que atua precisa tornar-se leitor porque as crianças aprendem a ler com os gestos de leitura do outro.”

“Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida.” (VILLARDI, 1999, p. 11). Segundo esse pensamento, Villardi (1999), diz que o hábito da leitura e o gosto pela leitura são dois caminhos distintos, porém, indissociáveis quando trabalhados de forma a ter como objetivo a formação de um futuro leitor. Para a autora, o hábito da leitura está ligado ao ler como cumprimento de uma obrigação e o gosto pela leitura, como algo prazeroso. Sendo assim, após a fase de escolarização, o aluno desprende-se desse hábito, pois já não cumprirá mais obrigações escolares. O aluno percebe a leitura como um dever e não como algo que o fará refletir sobre o mundo.

O professor não deixar que os alunos entrem em contato com os livros por ter receio de serem violados contradiz a ideia de que as crianças da educação infantil devem manipular e manusear os livros, pois, é assim que entrarão em contato com a leitura. É por meio do manuseio que despertarão o interesse em ler. Segundo Soares (*apud* MARICATO, 2005, p. 18), “É preciso desmanchar essa ideia do livro como objeto sagrado; é sagrado sim, mas para estar nas mãos das pessoas, ser manipulado pelas crianças.”

O presente trabalho faz um estudo sobre a importância da leitura e da literatura infantil em sala de aula. Baseado em pesquisa de campo realizada em um 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola do interior do estado de São Paulo, o trabalho compreende, de forma resumida, a história da literatura infantil e sua trajetória, buscando evidenciar a importância da leitura e de como o gesto de ler poderá criar nas crianças o gosto e o prazer pela mesma.

Sendo assim, este trabalho busca compreender como a leitura é desenvolvida em sala de aula, e como essa prática pode refletir no futuro do aluno.

LITERATURA

De acordo com Roberto Souza (2006), ao se pensar a literatura, tem-se em mente que a mesma venha a ser algo egocêntrico, pois é resultado do fator cultural em que cada indivíduo está inserido, pois nada é óbvio e a literatura cria situações que levam o leitor a questionar e a imaginar, por ser algo muito amplo.

Enfim este segundo imaginário parte do princípio de que a literatura é objeto de uma problematização, de um questionamento, apto a revelar a superficialidade da atitude para a qual ela corresponde apenas a uma noção difusa e culturalizada, sendo óbvio, portanto. (SOUZA, R. A., 2006, p. 6).

Segundo Máximo (2014), a literatura é uma teoria abstrata, cabível de diversas interpretações. Sendo assim, o autor a considera como algo ideológico, derivado da formação leitora de cada indivíduo.

Para o autor, é preciso ter em mente que a literatura se trata de algo imaginativo, ou seja, a literatura se pauta na ficção, o que a torna verdade ou não. Mas, isso é questionável quando o texto se baseia em regras, conceitos e, quando não são aceitos, resultam em repúdio por parte da sociedade.

Dessa forma, a literatura pode ser considerada uma coisa não objetiva, pois cada pessoa a interpreta de uma maneira.

Contudo, o fator social influenciará tanto a obra, no momento de sua criação, quanto a sua recepção - como já mostrado acima, toda Literatura é social. As distintas Correntes mostram pontos de vistas diferentes no que tange ao que a obra tenha de Culturalistas etc. para considerarem a obra sobre seus moldes teóricos. Vai depender do que mais lhe chamam atenção, se são a forma, o conteúdo e como as mesmas

se relacionam reproduzindo ou não uma realidade. E assim, surgem também necessidades de estudar a obra sobre teorias distintas. Com a industrialização surgiram os Estudos culturais, ou seja, a própria condição social exige novos pontos de vista para a crítica (os mesmos podem adquiri-los ou não). (MÁXIMO, 2014, p. 44).

Já para Cândia (2004a), quando se fala em literatura o pensamento quase sempre se volta para livros escritos. Mas, sabe-se que a literatura pode se expressar por meio de todas as artes, ou seja, consideram-se como literatura, além de textos escritos, pinturas, esculturas, músicas, o folclore, portanto, toda forma de expressão social e cultural de uma sociedade.

Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2004a, p. 17).

Ao postular a valorização de uma cultura mais humana, Morin (2005, p. 17) a conceitua como “[...] uma cultura que pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos acontecimentos.”

Seguindo esse pensamento, e com base na formulação de Cândia (2004a) sobre a literatura como fator de humanização, nota-se a necessidade de valorizar o ensino da literatura na Educação Básica, por meio da leitura de texto literário, tendo como principal objetivo a formação de leitores e a formação humana dos mesmos.

Não se pode ignorar o fato de que pelas obras que leem, os leitores são influenciados e influenciam a partir das interpretações realizadas, tornando esse processo um ato dialético, pois, como destaca Eco (1981, p. 80), “[...] um texto não apenas se apoia numa competência, mas também contribui para criá-la.”

Cândia (2004b, p. 191), no livro *Direito à Literatura*, adverte que “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” Sendo assim, a literatura não se constitui apenas como um direito, mas como uma ponte do homem para com a sociedade.

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade o semelhante. (CÂNDIDO, 2004b, p. 180).

Considerada como uma forma de socialização, a literatura está inclusa no currículo escolar como proposta intelectual e afetiva, pois, segundo Cândido (2004a, p. 17), “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”

Para o autor, quando o homem se apodera da força das palavras organizadas, ele ordena melhor sua mente e seus sentimentos e, como consequência, organiza melhor a visão de mundo que tem (CÂNDIDO, 2004a). Na sequência, um breve esboço da Literatura Infantil.

UM PANORAMA GERAL DA LITERATURA INFANTIL

Até meados do século XVII não se tinha uma literatura destinada aos menores, que levasse em consideração aspectos importantes da infância, pois as crianças ainda não eram diferenciadas dos adultos, ou seja, eram consideradas adultos em miniatura. Desta maneira, elas ouviam as mesmas histórias que eram contadas para e pelos adultos.

A criança nessa época ainda não era considerada criança, pois não havia preocupação com a infância, ou seja, recebiam cuidados que não eram relacionadas à sua idade. Sendo assim, as crianças,

[...] participavam das atividades dos adultos sem nenhuma diferenciação, estavam presentes em tudo o que era relevante apenas ao adulto, não recebiam uma atenção particular e havia alta taxa de mortalidade infantil, pela falta de cuidado especial. (BATAUS, 2013, p. 98).

Com a chegada da Revolução Industrial, uma nova configuração se formou na sociedade e, sendo assim, a criança passa a ter um novo espaço na

sociedade, no convívio com a família, dentre outras conquistas. Surgiram autores que se preocuparam com a literatura para a criança. Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (2003, p. 17) destacam que:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.

A literatura infantil teve sua evolução a partir do século XVII, quando Perrault (s.d.) e Fénelon (s.d.) deram início a essa literatura para crianças, porém, esses escritos ainda não eram tecnicamente perfeitos e infantis, do ponto de vista psicológico e pedagógico, mas foi nesse período que se teve a preocupação e a intenção de se escrever para os menores.

Escrever literatura especificamente para o público infantil não era preocupação dos autores até 1697, quando Perrault publica os *Contos da Mamãe Gansa* (COUTINHO, 1986).

Somente no século XVIII que a literatura infantil ganha um novo rumo quando aparece na Inglaterra um livro com esse novo formato, destinado às crianças. As obras que surgiram nessa época eram provindas do Iluminismo científico. Contradizendo tudo o que era irracional, os autores desse período trouxeram para as histórias fantasias e encantos. Sendo assim, “[...] a razão contrapõe-se à fantasia e a própria fantasia dos contos passou a ser estudada à luz da razão.” (CARVALHO, 1994, p. 45).

Os escritores do século XVIII que surgiram nesse período estavam sob a influência de Rousseau (1712-1778):

Rousseau utiliza-se de novas idéias para combater as que prevaleciam em sua época há muito tempo, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Introduz a concepção de que a criança é um ser com características próprias, e desse modo não podia ser vista como um adulto ou a partir de seu pensamento. (SOUZA, A. C., 2002).

Sua filosofia marcou muitos autores e obras, mas, a literatura escrita nessa época foi mais endereçada aos infantes, pois possuía caráter mais científico.

A partir disso que a literatura infantil começa a causar grande interesse. Nesse contexto surgem *Peter Pan*, de Barrie, e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carol. Na Alemanha, os irmãos Grimm são recebidos com interesse pelas crianças, e os seus contos são até hoje multiplicados em todos os países e línguas.

No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da idade Média e adapta-os, construindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil. No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carroll (*Alice no país das maravilhas*), o americano Frank Baum (*O mágico de Oz.*), o escocês James Barrie (*Peter Pan*) construíram padrões da literatura infantil. (CADEMARTORI, 2010, p. 39-40).

A literatura infantil se afirma como uma consequência das mudanças sociais ocasionadas pela classe burguesa e se torna:

[...] um produto do século XIX, nascida de preocupações educacionais, quando se compreendeu a necessidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura e de lhes facilitar conhecimentos gerais, tudo dentro de uma expressão de arte. (COUTINHO, 1986, p. 205).

Segundo Vasconcelos de Carvalho (1982, p. 48), a literatura infantil “[...] é todo o acervo literário eleito pela criança: tudo aquilo que, depois de sua aceitação, se fixou e se imortalizou através dela”, ou seja, uma literatura que seja para criança se torna literatura para criança quando a mesma a elege.

Para a autora, a literatura infantil possibilita à criança o descobrimento dos seus valores, ativando a sensibilidade e contribuindo para a formação integral do ser humano. Sendo assim, a literatura se torna funcional e não se pode estudar o gênero sem considerar o seu público, que é o motivo pelo qual se escreve.

Sobre o assunto, Zilberman e Magalhães (1982, p. 86) afirmam que a literatura infantil “[...] assume traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para a aquisição de normas.”

Após ser destacada a importância e a trajetória da literatura infantil, a seguir será discutido como e quando se teve a preocupação em abordar a temática no Brasil.

O APARECIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A Literatura Infantil começou a aparecer no Brasil no século XX, nos livros didáticos e traduções.

O *Conto da Carochinha*, do jornalista Alberto Figueiredo Pimentel, escrito em 1894, foi o primeiro livro do gênero e trazia adaptações do folclore mundial. Com o grande sucesso, Figueiredo publica mais tarde *Histórias da Avozinha*, *Histórias da Baratinha*, *Álbum das Crianças*, *Teatrinho Infantil*, e *Os Meus Brinquedos*.

Segundo Mortatti (2001, p. 178), no Brasil,

As origens da literatura infantil brasileira encontram-se sobretudo na literatura didática/escolar, que, entre o final do século XIX e o início do século XX, começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às nossas crianças de maneira agradável, valores morais e sociais assim como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana devido e necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo.

Foi com Monteiro Lobato que a criança passou a ter voz no contexto literário. O autor trabalhou com características nunca antes exploradas no universo literário da criança: teorias para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e a religião como resultado da miséria e da ignorância (GREGORIN FILHO, 2006).

Evidentemente, Lobato foi o precursor de uma nova literatura destinada às crianças no Brasil, uma literatura que passaria por inúmeras transformações e ainda por várias transferências, principalmente européias, por uma ditadura militar e por grandes mudanças na tecnologia e na sociedade, já que os sistemas literários estão vinculados a macrossistemas culturais. (GREGORIN FILHO, 2006, p. 190).

Em 1921, com a obra *A menina do narizinho arrebitado*, Monteiro Lobato causou uma reviravolta na literatura infantil no Brasil, pois começou a escrever histórias para crianças em uma linguagem mais atrativa e, assim, as crianças as compreendiam melhor. Lobato rompeu a vinculação com a norma culta e colocou oralidade na fala dos personagens e no discurso do narrador.

Segundo Aguiar (2001, p. 21), Lobato, com as suas obras:

[...] mostrou que a literatura infantil assegura o status de produção artística quando se vincula ao interesse e à realidade do pequeno leitor. Tal feito só tem sido possível na medida em que o autor da obra infantil compreende que não basta apenas falar sobre a criança a partir da sua posição de adulto que já viveu essa fase da vida. É preciso mais do que isso: colocar-se ao lado do leitor, ver o mundo através dos seus olhos, ajudando-o a ampliar esse olhar nas mais variadas direções.

Lajolo e Zilberman (1988), em sua obra *Um Brasil para crianças*, discorrem sobre a trajetória da Literatura Infantil brasileira e, nos seus escritos, as autoras subdividem a literatura em quatro períodos, cada um com suas características históricas pertencentes a cada época: 1890 a 1920, o surgimento do gênero – criação dos primeiros livros nacionais para crianças e jovens; 1920 a 1945 a solidificação da Literatura Infantil brasileira; 1945 a 1965 a consolidação do gênero – público expressivo, refletindo a mudança social do país, e, para terminar, 1965 a 1980 com temas e linguagem adequados à escola.

[...] a literatura infantil brasileira revela sintonias com os vários projetos (oficiais e oficiosos) que, legislando e discutindo a respeito da leitura e escola, delegam à sala de aula e aos ombros do professor a responsabilidade maior pela implantação de bons hábitos de leitura ou pelo desenvolvimento do gosto de ler, como formulam recomendações pedagógicas desde o fim do século passado até nossos dias. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 11).

A literatura infantil no Brasil passou por diversas modificações porque recebeu influências europeias, com ênfase francesa, que começaram a se dissipar a partir dos anos de 1930. Antes dessa década, havia no Brasil várias coleções e adequações de histórias infantis vindas do acervo europeu, mas também havia versões abasileiradas dos textos de Perrault, Grimm e Andersen, isso até surgir a nacionalização da nossa literatura.

Lajolo e Zilberman (1988, p. 62), declaram que o surgimento da literatura infantil no Brasil não foi algo muito natural, ou seja, foi causado por influência de autores dos séculos XIX, XX, mas:

O êxito, contudo, não garantiu a autonomia da literatura infantil, que continuava sem legitimação artística: a publicação de obras para crianças não afetava a imagem de seus escritores. [...]. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância.

As autoras enfatizam, porém, que cada período possui marcas efetivas para se adequar ao seu tempo. Sendo assim, é possível que a Literatura Infantil também possa dialogar com a literatura que não é infantil, e as autoras destacam que “[...] também por causa da aliança entre literatura infantil e escola, foram os pedagogos os primeiros a se preocupar com o aparecimento e com o valor dos livros para crianças.” Suas exigências: “[...] livros brasileiros para crianças brasileiras.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 250).

A literatura infantil possui um movimento capaz de oferecer uma nova construção de texto, aberto a múltiplas leituras, de modo a oferecer várias leituras e transformar a literatura em algo como suporte para a experimentação do mundo.

GÊNEROS TEXTUAIS

Há uma gama de gêneros textuais disponíveis como, por exemplo, romances, crônicas, fábulas, novelas, histórias em quadrinhos, telejornais, bilhetes, e-mails entre outros. Neste trabalho, foi abordado o gênero contos de fadas por se tratar de um gênero muito presente nas séries iniciais.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fatores históricos associados à vida cultural e social que contribuem com a organização comunicativa do dia a dia. São caracterizados por possuírem textos dinâmicos e flexíveis e surgem de acordo com a necessidade social, e é por isso que existem diversos tipos de gêneros.

Alves Filho (2011, p. 17) delibera que “[...] o gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma ‘mistura’ entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo).”

Para o autor (ALVES FILHO, 2011), existe uma fusão entre a forma e o conteúdo, mas antigamente só se pensava na forma e, por isso, alguns autores e estudiosos tentaram extinguir os gêneros, pois apropriar-se apenas na forma delimitaria e impediria a expressão poética dos textos. Sendo assim, os gêneros são uma junção da forma com o conteúdo, características indissociáveis e o que torna impossível trabalhar um sem o outro.

Os gêneros eram restritos e limitados por conta da cultura que se tinha. Com o passar do tempo e com o aparecimento da escrita, os gêneros foram se multiplicando e evoluindo, moldando-se a cada cultura em que foi inserido.

O avanço da tecnologia contribuiu progressivamente com a evolução dos gêneros textuais criando, assim, gêneros mais característicos; portanto, os gêneros novos não surgiram, mas foram evoluções dos já existentes.

[...] os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão, e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim, se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

A nova ideia de gênero afirma que os usuários do dia a dia contribuem para a formação e a manutenção dos gêneros, sendo assim, os que fazem uso também são responsáveis pela caracterização dos gêneros discursivos.

É importante ressaltar que:

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, [...] que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Para o autor, ao denominar um gênero textual, “[...] não dominamos uma forma lingüística, mas sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

O estudo baseado em gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar que se pauta no funcionamento da língua e em como esse funcionamento age nas atividades culturais e sociais. Não se pode conceber o gênero como algo rígido e estancado, pois são “[...] formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem.” (MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Para o autor, os gêneros devem ser classificados de acordo com a ação social que realiza. Sendo assim, tornam-se atemporais, pois possuem como estrutura as mudanças sociais e a cultura que está inserido.

De acordo com Alves Filho (2011), ao se pensar no contexto escolar, acredita-se que o trabalho do professor e dos alunos se estabiliza a partir dos gêneros utilizados. O professor, através das experiências do cotidiano, utiliza os gêneros como uma forma de socialização. Portanto, “Aprender e dominar certos gêneros pode ser uma condição para compreender certas experiências e significados.” (ALVES FILHO, 2011, p. 22)

Quando se fala em gênero fazem-se relações com as características que nomeiam cada gênero. Sendo assim, quando se conhece um gênero, cria-se a expectativa sobre o que será abordado como conteúdo, pois já se pauta na característica que o mesmo traz.

A seguir, dentro desse contexto de gênero textual, observaremos como os contos de fadas são vistos.

GÊNERO TEXTUAL: CONTO DE FADAS

Os contos clássicos infantis surgiram no século XII, na França. Charles Perrault (1628-1703) não se preocupou inicialmente com as crianças, pois em suas histórias havia cenas de adultério, canibalismos e outras características inerentes ao imaginário dos adultos.

Somente no século XVII que os contos de fadas começaram a contemplar o mundo infantil. Eram contados pelas amas, governantas e cuidadoras das crianças. Transmitem a cultura popular através dessa contação de histórias e, a partir disso, contribuíam para a construção do imaginário da criança.

A obra literária não tem o compromisso de explicar o real, nem de comprovar acontecimentos. Para interpretá-los, reconstruí-los, o autor recorre à imaginação, à criatividade e à ficção. Isso implica um afastamento do real. (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 340).

No século XVIII, preocupados com a linguagem, destacaram-se Jacob e Wilhelm Grimm, estudiosos da mitologia germânica, que passaram a estudar textos que deram início à publicação dos *Contos de fadas para crianças e adultos*. Pode-se destacar: *A Bela Adormecida, Os Músicos de Bremen, Os Sete Anões e a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Corvo, As Aventuras dos irmãos Folgazão e A Dama e o Leão*.

Estes contos não foram publicados em sua forma original, pois teriam finais trágicos, o que é considerado “cruel” para as crianças. Por esse motivo, tais contos tiveram adaptações que os deixaram com final “feliz para sempre”, que é o caso dos autores citados acima, considerados grandes mestres dessas adaptações.

Essas adaptações mudaram o verdadeiro sentido dos contos, considerando que os verdadeiros enredos colocavam os personagens em situações ruins e, na maioria das vezes, sem resolução. Como exemplo, podemos citar o conto *Chapeuzinho Vermelho*, que apresenta o seguinte trecho, escrito por Charles Perrault, com a versão mais arcaica da conhecida história:

Como a senhora é peluda vovó – exclamou Chapeuzinho. É para te esquentar, minha neta. – respondeu o lobo. Que unhas grandes a senhora tem! São para me coçar, minha querida. Que dentes grandes a senhora tem! São para te comer. E então a devorou. Fim. (PERRAULT, 2011, p.1 *apud* LUPION, 2011, p. 11).

No entanto, foram essas adaptações que tornaram os contos tão encantadores para serem contados para as crianças, pois mexe com o imaginário delas, que buscam solucionar os problemas reais dentro das fantasias que os contos trazem.

Nessa perspectiva, Bettelheim (1980, p. 7-9) diz que:

Esses contos, quando éramos crianças, nos introduziram num universo encantado cuja admirável magia nos permitiu dar impulso à nossa imaginação cada vez que as dificuldades da vida real ameaçavam nos abater, o que era freqüentemente o caso [...] as esperanças, mantidas pelos contos de fadas, nos permitiam superar corajosamente as adversidades, fossem elas reais ou imaginárias [...] se tivéssemos ficado por conta própria, nossos sonhos seriam limitados por imagens de cólera e vingança, por satisfações que teriam sido limitadas ao campo muito restrito de nossa experiência. Os contos de fadas graças à sua imensa variedade de acontecimentos e situações, graças às suas ricas - e muitas vezes ricas demais - descrições de prazeres, nos permitiram tecer à sua imagem fantasias otimistas que nos arrancavam de um mundo no qual nós estaríamos bem mais descontentes de habitar.

Para o autor, os contos causam encanto no ouvinte e fazem com que possa superar as adversidades da vida real. Assim, os contos permitem vivenciá-los, por um instante, superando as crueldades do mundo real, cheio de vilões e lobos-maus.

Bettelheim (1980, p. 1) diz que:

É verdade que, a um nível inicial, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida da sociedade moderna de massas; estes contos foram criados muito antes desta sociedade aparecer. Mas podemos aprender mais coisas com estes contos – sobre os problemas interiores dos seres humanos e as soluções acertadas para as suas exigências, do que em qualquer outro tipo de história que esteja dentro do âmbito da compreensão das crianças.

Segundo Schneider e Torossian (2009), os contos de fadas eram inicialmente conhecidos como *Contos da Carochinha* que significa “[...] conto popular para crianças.” Sendo assim, os contos passaram a ser chamados de contos de fadas somente no século XX.

Os contos de fadas, há tempos, têm se mostrado como literatura para o público infantil e também para os adultos, pois, como ouvintes dessa literatura na sua infância, tornam-se contadores destes mesmos contos na sua maturidade.

O compartilhamento desses contos entre os educandos e os educadores se faz necessário, pois é essa interação que facilita às crianças falarem sobre seus sentimentos sem que isso as deixe constrangidas.

Ao ler e ouvir histórias de contos de fadas as crianças entram em contato com os seus sentimentos. Com o desenvolvimento da história, as crianças começam a perceber que os obstáculos dos contos podem ser comparados com a realidade e, sendo assim, percebem que tais problemas podem ser superados, já que na maioria dos enredos, o herói possui um desfecho feliz. Portanto, os pequenos se colocam na situação do personagem e conseguem construir uma visão distanciada do acontecimento. Os contos possibilitam esse olhar de fora para dentro da história, e isso faz com que a criança perceba melhor o problema e busque melhores soluções para tal. Nesse contexto, Soriano (2009, p. 34) diz que:

Ao ver-se “de fora” das situações pode-se comentar acerca da história falando dos seus sentimentos, em relação a esta, apoiando-se nos personagens e nas situações vividas pelo herói. Cabe ainda destacar que a intenção não é ressaltar aspectos moralizantes e sim permitir que as crianças expressem suas dificuldades emocionais de uma forma protegida, uma vez que comenta-se sobre a história e não diretamente sobre si mesmas.

Para a autora, quando as crianças se permitem sentir e vivenciar essas histórias, colocando-se ou se imaginando no lugar dos personagens, elas aprendem a lidar com os seus próprios sentimentos, pois fazem comentários sobre a história e esses comentários carregam traços das suas dificuldades emocionais, e não se sentem constrangidas, pois não estão falando diretamente delas mesmas, pois estão comentando uma história que lhes foi contada e que lhes permitiu construir uma nova perspectiva sobre o acontecimento ali narrado, ampliando sua percepção sobre suas próprias emoções.

A seguir, será discutido como a formação de pequenos leitores pode acontecer no contexto escolar e quais são os benefícios que ela traz para a formação integral da criança como ser humano.

FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES

As discussões que envolvem a prática da leitura são diversas, mas o foco aqui é em como os educadores poderão propiciar ambientes para que a formação leitora dos alunos possa de fato se consumir.

Refletir sobre o ensino da leitura no ambiente escolar é de extrema importância, pois, segundo Goulomet (2001), a leitura deve ser compreendida como uma prática de construção de sentido, uma vez que, quando realizada, permitirá uma maior compreensão de mundo.

Abramovich (1997, p. 143) aponta que:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar a opinião. E isso não sendo feito uma vez ao ano. Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

Ao ler uma história para crianças são desenvolvidas várias características inerentes ao convívio em sociedade, pois é a partir da leitura que se desenvolverá o senso crítico e reflexivo e, por meio disso, as crianças saberão questionar o mundo a sua volta.

De todos os espaços sociais em que a criança possa estar inserida, é na vivência com a família que a prática leitora pode começar a se desenvolver. Os responsáveis pela criança poderão estimulá-la por meio de leitura de histórias, aguçando a sua curiosidade em relação ao mundo.

De acordo com Renata Souza (2005, p. 15):

O cenário literário e lingüístico que por ventura exista (ou não) no espaço familiar, na casa e nos hábitos cotidianos pode influenciar tal formação. As possibilidades de acesso aos livros desde a tenra idade, as leituras em voz alta, compartilhar histórias, o sentido de “valor” que se atribui ao ato de ler são experiências que, futuramente, se constituirão em pilares para o gosto pela leitura.

Por outro lado, quando se pensa em crianças que não possuem esse estímulo familiar, restam-lhes outros contextos sociais para que essa prática possa se efetivar, ou seja, cabe a outras instituições contribuir para que a experiência da leitura seja propiciada a esse público.

Nesse sentido, a escola tem como função inquestionável proporcionar atividades que contribuam para que o aluno se torne um aluno leitor, principalmente para aqueles alunos que não recebem ou não receberam estímulos de leitura por parte da família.

Segundo Queiroz e Albuquerque (2014), formar leitores críticos e reflexivos exige uma postura que estabelece diversas habilidades que atraiam a atenção dos pequenos, principalmente quando esses leitores são integrantes da camada mais popular da sociedade. Essas crianças possuem pouco acesso aos materiais de qualidade e, sendo assim, é papel da escola e da família trabalhar em conjunto para que estratégias e projetos sejam criados para que a atenção da criança se volte para o ensino e para o gosto pela leitura.

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço e este se justifica e se legitima justamente através da comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Cabe à escola e ao professor, então, proporcionarem às crianças ocasiões em que elas possam construir essa prática de leitura, com ênfase em textos literários, pois é através dessas oportunidades de leitura que a literatura deixará de ser um privilégio de uma determinada classe social. Sendo assim, a leitura se configura como um direito e se torna uma das principais formas de acesso à cultura e ao conhecimento.

A leitura literária faz com que o aluno perceba o mundo a sua volta, deixando-o mais compreensível, e por esse motivo “[...] a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (COSSON, 2006, p. 17).

A inserção da criança nesse mundo da leitura também acontece na escola e, sendo assim, “[...] a leitura, para ser praticada pelo sujeito, precisa do ensino formal – é na escola e, dentro da escola, com um professor, que fica a possibilidade maior da inserção permanente do sujeito no mundo na escrita.” (SILVA, 2003a, p. 2).

O leitor não nasce apto a praticar leitura, sendo assim, esse processo é um processo de construção que vai sendo aprimorado com o passar do tempo. Com isso, o aprimoramento da leitura se constituirá com base nos ideais que os professores têm sobre o ato de ler (SOUZA, S. F., 2009).

É possível concluir, portanto, que a influência do docente tem um papel importante sobre o ensino da leitura, especialmente quando pensamos

na possibilidade de compensação das desigualdades referentes às crianças cujo universo familiar não é estimulante ou propício para o acesso ao mundo da linguagem escrita. (SOUZA, S. F., 2009, p. 45).

Nesse processo de apropriação da leitura, o educador tem papel essencial e primordial, pois é ele quem media essa interação entre o aluno e a leitura. Nesse processo de mediação, o professor poderá vincular textos que sejam de interesse do aluno ou que causem interesse.

A aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo, e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. (SOLÉ, 1998, p. 18).

Nesta intensa aprendizagem da leitura, o docente pode estimular essa prática criando um ambiente que seja “[...] democrático e empático, para que os estudantes (leitores) expressem sua maneira de ver o texto e os sentidos que conseguiram produzir.” (SILVA, 2003b, p. 44), tornando a sala de aula um local em que os alunos possam estabelecer novas maneiras de expressarem suas opiniões e que também adquiram o conhecimento sobre as opiniões divergentes às deles porque “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura.” (COSSON, 2006, p. 35).

Nesse sentido Solé (1998, p. 12) afirma que:

Refiro-me ao fato de que os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que lêem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura. Pois bem, da mesma forma em que não é razoável esperar que alunos e alunas aprendam as estratégias de compreensão leitora sozinhos, sem que ninguém os ensine a utilizá-las, também não é razoável esperar que aprendam a sentir prazer e gosto pela leitura sem certos modelos que lhes proporcionem fundamentos adequados a respeito.

A seguir, apresentamos a pesquisa de campo que teve como abordagem o uso da leitura, com ênfase nos contos de fadas. Foi analisado como as crianças são inseridas no contexto literário e como elas reagem quando estão sendo colocadas nesse universo da leitura.

CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS

O presente artigo se caracteriza como uma pesquisa de campo do tipo qualitativa em que foi aplicada uma atividade que visou compreender o trabalho da literatura infantil em sala de aula, evidenciando, também, como a leitura vem sendo abordada no contexto escolar. Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular situada em um município do interior do estado de São Paulo. A classe que participou da pesquisa estava no 4º ano do Ensino Fundamental I (2019) e possuía 26 alunos, sendo dois ainda não alfabetizados. A sala contava com professoras especialistas, sendo elas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, uma estagiária que auxiliava e era uma das três salas de 4º ano da instituição.

Para a realização da proposta, foi elaborado um questionário semiaberto com cinco perguntas abordando todo o contexto do que foi discutido neste trabalho. O questionário teve como principal objetivo identificar nas crianças se elas possuem ou não o gosto pela leitura, se são estimuladas a isso e como reagem quando são colocadas em situações de leitura. Para o desenvolvimento da atividade, foi utilizado o livro *A princesa que não queria aprender a ler*, cujo enredo mostra a princesa que se nega a aprender a ler.

Para a aplicação da pesquisa e para que houvesse uma contextualização sobre o que seria trabalhado, foi realizada uma roda de leitura para que a história fosse contada aos alunos. Após esse momento, discutiu-se a atitude da personagem principal do conto e, para os alunos, foi entregue o questionário para que eles pudessem expressar suas opiniões acerca da história lida. No dia da realização da pesquisa, uma aluna faltou, portanto, foram entregues 25 questionários. Os alunos ainda não alfabetizados participaram da proposta e responderam ao questionário com o auxílio da professora auxiliar da sala.

Baseando-se nessa história, buscou-se apreciar qual a posição da criança frente à realidade de leitura. As respostas obtidas foram as seguintes:

Questão 1: Você gosta de ler?

De todos os 25 alunos que responderam, 22 crianças responderam que sim e três responderam que não.

Questão 2: Em casa, você costuma ler ou ouvir histórias?

Nesta pergunta, 19 alunos responderam que sim, leem e ouvem, e seis responderam que não costumam fazer nem leitura e nem ouvir histórias.

Questão 3: No livro *A princesa que não queria aprender a ler*, a princesa Rosa se negava aprender a ler e não mostrava interesse pela leitura. Você concorda com a atitude da princesa? Por quê?

Nesta questão, 24 alunos responderam que não concordam com a princesa e apenas um aluno disse concordar com a atitude da personagem.

Questão 4: E para você, a leitura é algo importante na sua vida? Por quê?

Todos responderam que a leitura é algo importante na vida deles.

Questão 5: Agora você é o artista! Desenhe o livro ou a história que você mais gostou até hoje.

Nesse momento, foi pedido para que cada criança desenhasse o livro ou a história que ela mais havia gostado até o momento e, sendo assim, cada criança desenhou aquilo que mais lhe agradava. Muitas desenharam livros que viraram filme, ou seja, assistiram ao filme, mas não leram o livro.

As respostas obtidas na **questão 1** relatam aquilo que já havia sido abordado neste artigo, ou seja, as crianças desenvolvem o gosto pela leitura quando recebem estímulo para a realização da mesma, estímulo esse que precisa ser dado pela família e/ou escola; se não recebem, não adquirirão prazer pela leitura. Conforme Silvana Souza (2009) afirma, o docente tem papel primordial quando se trata de estimular o aluno a praticar leitura, principalmente quando o universo familiar da criança não é propício para o acesso à leitura.

Na **questão 2**, podemos observar que a maioria dos alunos entrevistados sente-se estimulado pela família, pois esses alunos realizam leitura quando estão imersos nesse ambiente. Porém, quando analisadas as outras seis respostas, percebe-se que os alunos ainda não se sentiram estimulados nem na escola e nem na família. A aquisição da leitura, nesses casos sem estímulos, pode se tornar responsabilidade da escola, pois é através da mediação do professor que essa criança poderá desenvolver prazer pela prática da mesma (SOLE, 1998)

Na **questão 3**, a maioria dos alunos relatou que se não aprende a ler eles estão sendo prejudicados e que assim não teriam criatividade ou não conseguiriam realizar tarefas do cotidiano. Percebe-se também que a leitura é abordada como obrigação, ou seja, julgaram errado o comportamento da princesa porque sem ler ela não saberia realizar coisas simples do seu dia a dia, mas não citaram que ela poderia aprender a ler e fazer da leitura algo prazeroso. Segundo Villardi (1999), é preciso saber a diferença entre o hábito pela leitura e o gosto pela leitura, uma vez que o hábito está relacionado ao dever e o gosto ao prazer.

Na **questão 4**, todos disseram que a leitura é importante, porém, sempre voltada para a leitura por obrigação. Os alunos relataram que a mesma é fundamental para realizar provas, para fazer atividades da apostila ou para fazer coisas simples do dia a dia, como ler instruções de um rótulo, fazer compras etc. A leitura aqui sempre é relacionada à escola, ou seja, na opinião dos alunos, sem ler você não conseguiria tirar boas notas. Algumas crianças acrescentaram que a leitura os transporta para outro mundo e que com ela podem se informar melhor, descobrir realidades diferentes das que estão acostumados, saber o que, de fato, é verdade ou mentira e que se divertem com os livros.

PROPOSTA DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Ao longo deste estudo conseguimos compreender a importância do gênero contos de fada e o quanto ele agrega na vida do aluno quando utilizado como ferramenta didática e, junto com a pesquisa de campo, pôde-se observar todo o contexto teórico traçado até aqui. Diante do que foi pesquisado, tem-se uma proposta, uma sugestão de trabalho que engloba o gênero contos de fada.

Como observado nas pesquisas teóricas, para que a leitura se torne algo que aguça a curiosidade da criança e a faça sentir prazer nesses momentos, é preciso que o professor seja visto como uma referência de professor leitor e que traga para a sua aula textos do interesse do seu público-alvo.

A fim de tornar a leitura uma prática rotineira e não uma prática por obrigação, o professor pode pedir para que os alunos contem sobre o que gostam de ler, quais assuntos causam interesse e, sendo assim, poderá usar essas informações como base para preparar as aulas que tenham como objetivo despertar na criança essa prática de leitura.

O professor pode trabalhar a leitura de modo que proporcione aos menores momentos para isso, e por meio desta, incentivar os alunos a essa prática, assim, proporcionará contato com diferentes gêneros textuais, de acordo com o que é proposto para cada ano, dando-lhes liberdade para conhecer outras realidades e, com o passar do tempo, optarão pelo gênero que mais os agrada, realizando, dessa forma, leituras prazerosas.

Ao se trabalhar a questão de gênero textual, o professor poderá trazer conceitos de cada gênero para os alunos como carta, histórias em quadrinho, jornal, contos, fábulas, entre outros, e apresentar como cada gênero se organiza, objetivando que cada um desses gêneros possui sua determinada importância.

Após algumas aulas, o professor poderá organizar uma roda de conversa, buscando identificar com quais gêneros os alunos mais se identificaram e, em seguida, poderá propor à sala que cada aluno leve um livro do seu interesse para que seja lido para toda a turma. Para cada história lida, os alunos poderão se organizar em grupos e fazer trabalhos artísticos que expliquem a obra lida, para que outras pessoas possam sentir interesse em ler o livro. Todos os trabalhos poderão ser expostos na escola, para que a comunidade escolar possa ver como a leitura vem sendo abordada em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apresentado neste trabalho um estudo, de maneira concisa, sobre o conceito de literatura, o histórico da literatura infantil e quando ela chegou ao

Brasil. Também foi exposto um breve relato do que são os gêneros textuais, dando ênfase ao gênero contos de fada. O principal objetivo foi abordar como o professor está formando seu aluno para que seja um aluno leitor, ou seja, como a leitura é desenvolvida em sala de aula, e em como essa prática pode refletir no futuro do aluno.

A partir de todo o contexto teórico e das análises obtidas nos questionários, podemos observar que a prática da leitura, com ênfase em leitura de textos literários, muitas vezes vem sendo trabalhada de maneira a criar um leitor que leia por obrigação, e não por prazer. Sendo assim, fazer da leitura algo maçante, como se ler fosse só para realizar atividades momentâneas, não faz da leitura algo que possa elevar os níveis de aprendizagem e, por consequência, não se cria leitores críticos e reflexivos.

De acordo com a literatura pesquisada e com o acompanhamento dos alunos e alunas durante a pesquisa de campo, nota-se que a criança necessita de estímulos para que possa ter prazer pelo hábito da leitura. Tal estímulo deve ser trabalhado tanto na escola como na família, mas, quando essas crianças não recebem estímulo no seu ambiente familiar, torna-se incumbência da escola proporcionar momentos e materiais para que o aluno possa desfrutar dessa arte.

Por considerar que a leitura deve ser prazerosa, fez-se neste trabalho uma proposta de atividade, uma vez que essa proposta não condena as atitudes dos professores frente a essa realidade e também não se torna a única maneira de se trabalhar a leitura. O objetivo da proposta é que ela seja uma reflexão de como o estímulo à leitura vem sendo abordado em sala de aula. Sendo assim, pode-se dizer que essa proposta tem caráter reflexivo perante os professores e se torna uma sugestão de trabalho, podendo ser adaptada de acordo com as necessidades encontradas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Spicione, 1997.

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

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. Tatuapé: Brasiliense, 2010.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004a.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004b.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **Literatura infantil**. São Paulo: Edart, 1982.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF, 1986.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Tradução: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1981.

GOULOMET, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988. (Série crítica e teoria literária).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série fundamentos).

LUPION, Sthefane Liege Moreira. **A importância da literatura infantil e do letramento no processo de escolarização**. 2011. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/tcc/pedagogia/Trabalhos%202011/Turma%2031/Sthefane_Lupion.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro; Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWORSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. **Criança**, Brasília, DF, n. 40, p. 18-26, set. 2005.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. *In*: MARTINELLI, Maria Lúcia. (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MÁXIMO, Natalícia Aparecida. O que é literatura. **Jangada: Crítica, Literatura, Artes**, Viçosa, n. 3, p. 41-49, jan./jun. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino**. 11. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, v. 17/18, p. 179-187, 2001.

QUEIROZ, Norma Lucia; ALBUQUERQUE, Maciel, Diva. Contribuições da contação de histórias infantis e a formação de crianças leitoras. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 25-34, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.181.03/3988>. Acesso em: 29 maio 2018.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SORIANO, Mônica Elizabete Amaral. **Contos de fadas e identidade infantil**. 2009. 84 f. Monografia (Especialização em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2009 Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/MEAS.2009.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

SOUZA, Agnes Cruz de. **Rousseau: a arte da filosofia, literatura e educação**. Araraquara, 2002. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cur-sos/2001rousseau/acs.htm>. Acesso em: 22 maio 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de. Importância da formação de leitores competentes para inserção na cultura letrada. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; SOUSA, Ana Cláudia. (org.). **Nas telas do saber: ENSAIOS sobre leitura e letramento**. São Paulo: Meioimpresso Produções, 2005.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92255/souza_sf_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 maio 2018.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.