

# REFLEXÕES, SOBRE O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL, A PARTIR DO CONTO “A GUARDADORA DE GANSOS”.

Camila Machado Burgardt  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

## Introdução

*O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra  
pessoa [...]*  
Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934)

O ensino da literatura e da literatura infanto-juvenil é uma das questões mais debatidas nos últimos anos e também muito controversa. A literatura infanto-juvenil que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1999), perpassa tanto o Ensino Fundamental como o Médio, de acordo com Barbosa (2004) levantam muitas questões sobre o ensino da literatura, suas abordagens e métodos, mas não oferecem respostas práticas as indagações e preocupações dos professores e pouco tem a oferecê-los, em especial àqueles que estão há alguns anos longe da sala de aula ou dos cursos de capacitação.

Os objetivos e as metodologias do ensino da literatura não estão claros, visto que a questão principal, os motivos e as formas de se ler em sala de aula também não estão. Nesse sentido, porque trabalhar com os contos em sala de aula, em especial os clássicos contos de fadas? Uma abordagem psicanalítica levanta algumas possibilidades na formação do cidadão, tão desejoso na contemporaneidade.

Pensar a prática docente e seus objetivos no ensino da literatura infanto-juvenil também pode responder a alguns anseios e questionamentos dos educadores necessários acerca da relação ensino-aprendizagem entre aluno-professor, que pode ser ou não tão estimulante e enriquecedor para ambas as partes.

## Um viés psicanalítico: possibilidades

Uma das abordagens possíveis para se trabalhar o conto clássico infantil na sala de aula é o psicanalítico. De grande importância, funciona como uma espécie de válvula de escape para a criança devido ao seu encantamento provocado, independentemente da idade, pois segundo Barbosa,

Pode-se afirmar que essas narrativas são uma tradição sempre renovadas pelas demandas do homem que, embora marcado pelo tempo em que vive, atualiza sempre os mesmos sentimentos: amor, medos (da morte, de crescer, de amar), culpa, angústia, amizade, raiva etc. E é pelo fato de mobilizar

tantos e tão variados sentimentos que os contos de fadas surgem como uma possibilidade a mais em sala de aula. (2003, p.76)

Nesse sentido, num primeiro momento, tratar do conto numa perspectiva psicanalítica, cumpre a necessidade de preparar a criança para participar e enfrentar uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida e da formação do aluno “[...] como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (PCN; 1997, p. 05).

Para Bettelheim (2007, p.11) as histórias infantis modernas não prendem a atenção das crianças porque não restituem significados às suas vidas. O autor afirma, como podemos observar, para que uma história

[...] prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

O conto *A guardadora de gansos* (GRIMM; 1987), segundo Bettelheim (2007) vem exatamente de encontro com as necessidades mais confusas e inomináveis da criança como um meio singular delas aprenderem a lidar com os dilemas de suas vidas interiores e trata da conquista da autonomia por parte da personagem principal: a princesa. O tema central é a usurpação do lugar do herói por um impostor, tema recorrente na vida de qualquer criança em vários momentos da vida, que, por vezes, sente-se preterida.

Bettelheim (2007) afirma que como em todo conto de fadas, para que aconteça a maturidade psicológica e sexual da personagem, é necessário que ela deixe o ambiente familiar, é preciso que saia da segurança do lar para poder crescer.

Na primeira fase edípica, em que “[...] a criança crê que o genitor do mesmo sexo é um impostor que assumiu por engano o seu lugar nas afeições do genitor do outro sexo, que na verdade preferiria muito mais tê-la como parceira conjugal.” (BETTELHEIM; 2007, p.196), podemos notar como o conto orienta a criança a passar para a fase edípica seguinte em que, inconscientemente, ela é capaz de perceber que esse pensamento não está de acordo com a realidade e que é ela quem anseia assumir o lugar do pai de mesmo sexo. O conto demonstra, por meio da trajetória da personagem principal, que se encontra estereotipada, bem marcada, para que a criança perceba que é melhor aceitar o seu próprio lugar.

No momento seguinte, a criança percebe que para tornar-se ela própria, ela tem de enfrentar os problemas sozinha, não pode depender dos pais para salvá-la das consequências de sua fraqueza, pois por mais poderosos que os pais pareçam eles não podem assegurar o desenvolvimento do filho para a maturidade ou mesmo que isso ocorra sem dor.

O conto simboliza isso de forma clara quando a velha rainha libera a filha para o casamento, no trecho que segue:

Chegou o momento em que a jovem tinha de ser mandada para o tal país distante, a fim de ali se casar, e a velha rainha reuniu grande quantidade de trajes e jóias, ouro e prata, taças e ornamentos, realmente tudo quanto fosse digno de um enxoval régio, pois amava muitíssimo a filha. (GRIMM; 1987, p.121). (sic)

Percebemos, assim como os alunos também percebem, que toda a riqueza que a mãe dera a filha não garantiu a maturidade e o desenvolvimento da filha.

A rainha, além das riquezas, dá a filha um pedaço de pano com três gotas de sangue que a protegeriam durante a viagem. Esse objeto é um elo forjado pela mãe que estava preparando a filha para tornar-se sexualmente ativa, um símbolo da aquisição da maturidade sexual. Entretanto, uma das vezes que a princesa vai beber água no rio, e essa sede pode simbolizar o desejo sexual que é forte na adolescência, ela perde o símbolo e nem percebe. Nesse momento a dama de companhia “[...] vira tudo, e regozijou-se por haver adquirido maior poder sobre a noiva. Sabia que a princesa, perdendo aquele pedaço de cambraia ficava fraca e indefesa.” (GRIMM; 1987, p.123), pois a perda sugere que a moça não estava preparada para crescer e, assim, a dama de companhia a obriga a trocar de lugar com ela, isto é, usurpa-a.

Outra lição é apreendida pela criança neste momento, pois a história sugere que o apego à infantilidade quando é tempo de crescer produz uma tragédia na vida dela e na dos próximos. Um exemplo disso é a morte do cavalo Falada, porque se a princesa tivesse assumido as responsabilidades que lhe cabiam isso não teria acontecido.

A história enfatiza as dificuldades que encontramos na viagem da vida como adquirir maturidade sexual, conseguir independência e auto-realização, pois a princesa só passou por tantos problemas pelo modo imaturo com que agiu diante dos problemas e obstáculos, não conseguindo se firmar na sua função de princesa e de noiva.

A realização da criança acontece com a punição cruel do personagem malvado dos contos. O que assusta a criança assegurando-a de que é certo e justo castigar o crime. Muitas vezes a criança se sente mal tratada e incompreendida pelos adultos, por isso quanto maior a

severidade com que se lida com os personagens malvados mais segura se sente a criança, pois acredita que seus malfeitores serão punidos assim como os malvados da história.

O fato de o usurpador pronunciar a própria sentença “[...] deve ser colocada, despida, numa barrica, e levada pelas ruas, puxada por dois cavalos brancos até morrer – respondeu a falsa noiva.” (GRIMM; 1987, p.129), transmite a mensagem de que as intenções perversas constituem a própria destruição da pessoa malvada e reforça para a criança que ela deve ser boa, pois às pessoas ruins cabe uma punição severa.

A escolha dos dois cavalos brancos na punição da usurpadora denuncia a culpa da morte do cavalo Falada que é branco. Tudo isso, segundo Bettelheim (2007), a criança aprecia em nível pré-consciente.

A recuperação da autonomia por parte da princesa inicia-se quando o menino guardador de gansos junto com ela tenta usurpá-la “[...] Quando alcançaram o prado, a princesa sentou-se na relva e soltou os cabelos. Eles brilharam como ouro puro, e quando o pequeno Conrado viu aquilo, ficou tão encantado que quis arrancar alguns fios.” (GRIMM; 1987, p.125), mas a princesa não permite que o garoto arranque seus cabelos através de uma música que ela canta e o garoto é obrigado a correr atrás do chapéu. Não são tanto os fatos marcantes que contam, mas o desenvolvimento interno que deve ocorrer para que o herói conquiste uma autonomia verdadeira.

Durante a viagem a dama de companhia roubou seu lugar e também sua taça de ouro “Assim, como a sede era grande, a princesa desmontou e inclinou-se sobre o regato, já que a outra não lhe dava a sua taça de ouro.” (GRIMM; 1987, p.122). A taça de ouro e o cabelo da princesa eram dourados, isso demonstra situações semelhantes, mas diferentes reações da moça perante tais situações, submissão e autonomia.

A auto-afirmação da moça perante o garoto é o ponto decisivo de sua vida. Ela percebe que não deveria ter feito a promessa à dama de companhia “[...] forçou-a a jurar, diante do céu, que não contaria a ninguém, na corte, o que se tinha passado.” (GRIMM; 1987, p.123), mas que uma vez feita à promessa deveria honrá-la, o que não a impediu que contasse para um objeto, assim como faz qualquer criança - “A moça aproximou-se do fogão, e começando a chorar e se lamentar, abriu o coração, dizendo [...]” (GRIMM; 1987, p.128). O fogão enquanto representação do calor humano da mãe.

A afirmação de sua dignidade e o fato de ter conseguido repelir o garoto e mantido a promessa produzem o esperado final feliz.

No conto consta a representação de dois animais: o cavalo e o ganso. O cavalo é o símbolo do psiquismo inconsciente ou do não humano, arquétipo próximo ao da mãe,

memória do mundo, símbolo da juventude, da força, da sexualidade e da virilidade. Percebemos que o cavalo Falada pode simbolizar a consciência da princesa e ou a memória, a voz da mãe para a princesa usurpada; lembrando também a princesa da sua situação e de como a mãe ficaria triste se soubesse. É também o cavalo Falada quem vai colaborar com a solução final quando o rei ouve as palavras do cavalo. (CHEVALIER; GHEERBRANT; 1998).

Já o ganso é o mensageiro do mundo espiritual, símbolo do amor, fertilidade, fidelidade conjugal e da vigilância, qualidades que seriam necessárias à noiva real nessa nova etapa de sua vida. Assim como a viagem migratória do ganso, isto é, a mudança de um lar para outro é cheio de surpresas, assim também foi à viagem da princesa. (CHEVALIER; GHEERBRANT; 1998).

Segundo Gillig (1999), a leitura e o trabalho com os contos clássicos em sala de aula possibilitam as crianças dar forma a sua imaginação por meio de jogos criativos orais, com a leitura dos contos que poderão conduzir com facilidade as atividades de produção escrita.

Os exemplos de trabalho com os contos são muitos, como pedir aos alunos a inserção de novos elementos no conto clássico; invertê-los, parodiando os originais; misturando os personagens e os elementos dos contos; invertendo o tempo cronológico dos contos, como colocar automóveis nas florestas antigas; cortar certas partes do texto para que se tenha outra interpretação do mesmo; entre outras técnicas em que se pode trabalhar a estrutura clássica dos contos e animar a imaginação dos alunos, que não está carente e sim está sendo abafada, cortada, mutilada.

## **Reflexões sobre o ensino da literatura infanto-juvenil**

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”*  
Guimarães Rosa

Segundo Soares (1999), a literatura infanto-juvenil assoma como aquela que é produzida para as crianças e jovens, produzida para a clientela escolar, para o consumo na escola ou através da escola. A expressão ‘escolarização da literatura infantil’ toma o sentido de literalização do escolar, isto é, de tornar o literário o escolar. A escolarização da literatura é inevitável ao se tornar um ‘saber escolar’, mas a sua crítica deve ser quanto à má escolarização que se faz da literatura e que se traduz em sua deturpação, falsificação e distorção, que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Os objetivos de trabalho do texto literário devem ser, entre outros, a análise do gênero, dos recursos de expressão e recriação da realidade; figuras autor-narrador, personagem; interpretação de analogias, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, mas o professor geralmente se apoia nos textos que figuram no livro didático, doravante LD, que se resume, normalmente, a exercícios de compreensão, entendidos como mera localização de informações na superfície do texto; exercícios de metalinguagem, ou moralizantes.

Desse modo, o trabalho do professor pautado exclusivamente sobre o LD limita a seleção de tipos e gêneros textuais com uma escolha pouco criteriosa de autores e obras, pseudo-textos, fragmentos sem textualidade, em que as atividades que se desenvolvem não se voltam nem para a textualidade nem para a literariedade. A obra literária é desvirtuada e transformada na escola em texto informativo, formativo e em pretexto para exercícios.

Quando o aluno faz uso da escrita e da leitura nas suas atividades diárias, tornando-se agente do seu próprio aprendizado, mesmo que ainda não seja alfabetizado, o envolvimento com tais práticas, faz com que ele se torne letrado, pois “não basta saber apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p.20).

Esse trabalho com o texto literário é um dos objetivos na escola, pois observamos que a concepção sócio interacionista da linguagem, é a principal concepção de língua adotada pelo Projeto Político-pedagógico (PPP) das escolas, mas que geralmente não é seguida pelos professores que sentem dificuldades em serem sujeitos do LD's e em serem mediadores do conhecimento.

Luckesi (1983, p. 26) pensa a prática pedagógica como um saber-fazer com um caráter ideológico, que deve estar em conformidade com o que está acontecendo no mundo, pensando em um aluno autônomo, historicamente datado, em seu contexto histórico específico. Assim, para o autor, “[...] educador é o profissional que se dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo seja do ponto de vista do grupamento humano.”

O professor deve tomar cuidado para não cair nessas armadilhas, que tornam a sua prática docente mais fácil, como seguir a risca as indicações do LD, pois só um professor-leitor, pesquisador e aberto as constantes mudanças de nossa sociedade é capaz de manejar os mais diversos textos com conhecimento e autoridade.

A concepção sócio interacionista da língua, segundo os postulados do pensador Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), o teórico do ensino como processo social, afirma que a

aprendizagem realizada na interação assume uma dimensão coletiva, sendo que o pensamento verbal se dá na interseção do pensamento com a linguagem, assim, a valorização da escola, o papel do outro na construção do conhecimento e o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento são algumas das implicações da abordagem vygotskiana para a educação.

Nos estudos da língua portuguesa temos o termo sócio-interacionista que, por sua vez, visa à língua em seus diversos usos circulando socialmente, pois “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.” (ANTUNES, 2003, p. 42).

Segundo Antunes, “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (2003, p. 66), desse modo, os exercícios de leitura e de escrita se completam, sendo uma atividade de interação entre sujeitos, em que o leitor participa ativamente procurando interpretar e recuperar sentidos atribuídos pelo autor do texto.

Desse modo, acreditamos que o professor deve ser um leitor, pesquisador e um mediador do conhecimento, procurando sempre reconhecer seus erros e melhorar sua prática docente, o que já levaria muitos profissionais a outro entendimento da disciplina, visto que até o próprio PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, coloca que:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCN; 1997, p. 53)

Outro problema da escola é tomar o texto literário como um subterfúgio para a escrita de outros textos enquanto um modelo a ser seguido e não como um todo carregado de significado e de produção de sentidos, visto que o aluno já está carregado de conhecimentos prévios, isto é, de significações, sentidos. Barbosa (2004, p. 121), coloca que devemos compreender

[...] a linguagem literária, primeiramente, como uma manifestação da linguagem verbal, cuja unidade básica é o texto, entendido como um processo de interlocução, que produz um discurso, razão principal do ato

lingüístico, poderemos identificá-la em suportes diversos como os *outdoors*, músicas, canções.

O texto literário, clássico ou não, como é o caso de *A guardadora de gansos* (GRIMM; 1987), pode sim ser trabalhado no Ensino Fundamental de forma particular, visando à leitura enquanto um prazer, dotando a criança de instrumentos interiores, incluindo o aluno como leitor e produtor de sentidos para o texto literário, sem precisar usá-lo como um subterfúgio para o ensino de gramática ou somente compreendê-lo como um gênero textual, modelo a ser seguido.

Libâneo (2008, p. 86-87) afirma que a aprendizagem escolar “[...] é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo.”, tanto a aprendizagem quanto o ensino formam um todo significativo, mas mesmo assim não se confundem, visto que

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e o estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho.

Assim sendo, a aprendizagem depende muito da relação afetiva que o aluno estabelece com a disciplina. E, geralmente, quando se trata de literatura, passa a ser uma das mais “criticadas” pelos estudantes e muitos dos motivos dessa rejeição é que os objetivos da disciplina não estão claros para o profissional da área, bem como não estão definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, segundo Barbosa (2004).

Mrech (2003, p. 21) nos oferece outra visão desse quebra-cabeças, que é a educação afirmando que a sociedade, nos dias atuais, se caracteriza pelos estereótipos, ou seja, no desejo de um padrão fixo ou geral, que todos devem seguir, perpassando todos os campos da sociedade, sendo que na área da educação devemos acreditar que há uma maneira de como alunos e professores devem se relacionar, como se essas imagens estereotipadas fossem verdadeiras fontes do saber.

Assim, não é de se espantar que muito rapidamente este saber acabe se transformando naquilo que ele era originalmente: uma informação rala, que não dá conta de dizer a realidade dos sujeitos. O que acaba emergindo é um



saber que muito rapidamente se transforma em pré-concepção, em preconceito.

Acabamos por achar que o nosso “lugar” é melhor e mais apropriado que o do outro. Nos tornamos narcísicos. Assim, os professores tradicionalmente pensam seus alunos, estigmatizando-os, sendo que as pessoas estão em processo contínuo de mudanças. Quando excluimos o outro, na verdade, acabamos por excluir a nós mesmos.

Nesse sentido, temos que aceitar o “olhar”, o posicionamento, do outro para incorporarmos as diferenças, pois “[...] somos ao mesmo tempo agentes e consequência do processo educativo que estabelecemos.” (MRECH, 2003, p. 29). Esse processo educativo é longo, contínuo e está longe das teorizações, mas acabamos por tentar atribuir a nossa lógica individual ele, não levando em consideração os outros participantes dessa ação contínua.

Mrech (2003) chega à conclusão que a educação e o processo educativo devem ser compreendidos como um processo evolutivo de aprender a aprender, que diferente do modelo anterior, já dado, nos coloca num movimento cíclico de construção e reconstrução, pensando nas necessidades específicas e gerais dos alunos e da comunidade.

Muitos desses obstáculos para a ação contínua da educação também podem ser revistos e mudados e um dos meios para que isso ocorra seria a constante atualização por parte do professor, que, como vimos, também deve ser um leitor-pesquisador. Sabemos também que nessa relação entre aluno-professor a disponibilidade para mudanças e a quebra dos paradigmas deve ser uma constante na vida do educador que deve ser um leitor, pesquisador e um mediador do conhecimento e nunca o detentor de toda a sabedoria.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Segundo Barbosa (2003), os contos de fadas continuam encantando adultos e crianças, por isso mesmo o preconceito com as histórias originais dessas narrativas deve ser superado, já que “Para não ficar à mercê dos acasos da vida, devemos desenvolver nossos recursos íntimos, de modo que nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente.” (BETTELHEIM; 2007, p.12).

É necessário que a criança crie argumentos interiores para lidar com o mundo real, e com as adversidades que surgem no decorrer da vida e não fique acreditando que as coisas acontecem como num conto de fadas da *Walt Disney* em que tudo sempre está bem e acaba bem. A análise psicanalítica do conto clássico infantil cabe ao professor como uma ferramenta

a mais para conhecer e compreender o mundo de seus alunos, estimulando-lhes a imaginação, o gosto pela leitura, a competência leitora e, também, completar a atividade de leitura com a atividade escrita, tornando a atividade entre sujeitos a mais completa possível.

As reflexões tratadas no segundo momento sobre a prática docente foi também uma tentativa de pensar a literatura de uma maneira, mais significativa não só para os alunos como também para os professores.

Uma reflexão de novas possibilidades para o processo de ensino aprendizagem a partir de uma postura mediadora do educador sujeito de sua prática em sala de aula. Prática pautada em objetivos claros no trabalho com o texto literário, em que o educando realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, partindo de relações estabelecidas entre o lido e o vivido, o conhecimento de mundo, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua, o gênero textual e o suporte em que está inserido o escrito, entre outros.

Foi também uma tentativa de “olhar” o aluno em sua integralidade, enquanto um ser sem estereótipos, pois a relação aluno-professor não pode ser carregada de preconceitos. É importante que fique claro o que se deve saber ensinar e aprender.

A educação é processo não só para o aluno, mas também para o professor que deve estar aberto e ser capaz de aprender e se transformar com as diferenças. O saber evolui, assim como as pessoas estão em constante transformação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico Barbosa. PCNs e literatura: novas roupagens para velhos problemas. *In: Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio*. (Orgs.) Maria Ester Vieira de Souza e Socorro de Fátima Pacífico Barbosa. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2004.

\_\_\_\_\_. *Conto de fadas; chega de preconceitos!* Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, p. 76 - 79, 10/11/2003.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Jose Olympo, 1998.

GILLIG, Jean-Marie. *O conto na psicopedagogia*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRIMM, Jacob. *Contos de Grimm*. São Paulo: Círculo do livro, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In: CANDAU, Vera Maria*. (Org.). *A didática em questão*. 26ª Ed. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

*PCN: Parâmetros curriculares nacionais de Ensino Fundamental*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. V. 2. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. V1 e V2.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy A. *et al. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.