
Leitura infantil: o domínio do olhar

Adriana Thomazotti Claro

Doutora e Mestre em Sociologia pela FFLCH-USP;
Professora no curso de Administração Geral – Uninove.
São Paulo – SP [Brasil]
dritomazotti@uninove.br

Este trabalho tem por objetivo discutir a formação da biblioteca cultural da criança – que inclui, por exemplo, a ação de pais e professores e a utilização do cinema – como constituinte das bases para a interpretação e compreensão da leitura na infância. Por meio da abordagem dos elementos envolvidos na própria produção dos livros infantis e dos elementos cotidianos que dão sentido, densidade e referências à leitura desses livros, propõe-se uma reflexão sobre as diversas influências possíveis a respeito da literatura infantil e da leitura na infância.

Palavras-chave: Cultura. Leitura. Literatura infantil.

1 **Leitura infantil: o domínio do olhar**

[...] a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação da linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir a sua ideologia. (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Não é indiferente a forma pela qual o acesso ao material escrito será proporcionado à criança. E vale a pena considerar alguns elementos da especificidade da produção da literatura infantil: primeiro, o leitor-alvo não é o que se poderia chamar de “primeiro leitor”. A escola e os pais (mas também a Igreja ou outras instituições com as quais a criança tenha contato) são aqueles que determinam qual livro será lido, isto é, pais e professores são os primeiros receptores, intermediários encarregados da compra e recomendação das obras (CRESPO, 1999). Desse modo, atuariam, sobretudo, como agentes de transformação que determinam o tipo específico de comunicação que se estabelecerá na literatura infantil¹.

No entanto, a mediação do contato com o material escrito não ocorre apenas na indicação e na seleção das obras. Geralmente, no universo infantil, o contato com as histórias acontece antes mesmo do desenvolvimento da habilidade de leitura, por meio do “contar” histórias. Ao ouvi-las, na voz dos pais, dos professores ou de outros agentes que lidem com a criança, existe a construção do conhecimento. O processo de aprendizado se dá por meio da satisfação que a história provoca, e elementos importantes para a compreensão dos contextos de literatura são apreendidos. Como exemplo, a estrutura da história, que possibilita à criança ter contato com a percepção de unidade e seqüência de texto, bem como as associações convencionais que dirigem nossas expectativas ao ouvir histórias: o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe, ou delimitadores iniciais e finais, como o “era uma vez” ou o “e viveram felizes para sempre” e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária.

Enfocando a relação leitor-literatura, Goulemot (1996, p. 115) postula que o sentido do texto nasce, em grande parte, tanto do exterior cultural (no qual está imersa a obra) quanto do próprio texto, e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser constituído. Assim, todo o saber – fixado, institucionalizado, móvel, vestígios e migalhas – seria anterior à leitura, e trabalharia o texto oferecido ao deciframento em um jogo no qual as formas materiais que o texto suporta levam a um direcionamento da leitura que também trará as marcas de outros livros lidos pelo sujeito (no que Goulemot chamaria de dialoguismo e intertextualidade da leitura)².

Pode-se afirmar, assim, que em toda comunicação literária o leitor, antes de iniciar o ato da leitura, realiza uma série de hipóteses

interpretativas baseadas nos conhecimentos e informações que obtém das circunstâncias de enunciação que toda comunicação literária cria. Mobiliza uma série de conhecimentos prévios que lhe permitem orientar o deciframento da obra eliminando um número elevado de interpretações possíveis (CRESPO, 1999, p. 26). Vale notar que, embora a identificação com livros possa ser a forma mais imediata de considerar a intertextualidade da prática da leitura, não necessariamente a “biblioteca” de um indivíduo incluirá somente livros; filmes, revistas, jornais, desenhos serão todos fontes informativas para a constituição dos sentidos de certa leitura, uma vez que fazem, todos, parte do repertório cultural do indivíduo.

No caso particular da literatura infantil, no qual o leitor está em processo de construção da sua “biblioteca”, a análise dessas relações pode ser extremamente frutífera, pois o momento da leitura, em sendo individual, privada, permite ao leitor estar livre de controles externos, inclusive o do olhar do adulto – muito presente na vida da criança. No entanto, particularmente no caso da literatura, já que muitas vezes, como comentado, as histórias, os livros não são apenas comprados e/ou indicados pelos adultos, mas sua própria leitura se dá por meio deles, pelo ato de contar a história, por exemplo.

Os próprios editores dos livros (que apresentam um papel essencial na formação cultural, uma vez que interferem não apenas na escolha dos títulos, mas também em sua produção, permitindo a identificação do sujeito com a forma de um livro antes mesmo que ocorra o contato com seu conteúdo) trabalham com paratextos, ou seja, com guias de leitura – além da própria capa, contracapa, orelhas, prólogo, ilustrações e inserção em coleções específicas³ – que informam ao leitor certo tipo de contexto

para a compreensão do livro, possibilitando a criação de hipóteses interpretativas sobre o texto literário. Para Crespo (1999, p. 27), esses paratextos facilitam as informações e variam de acordo com a idade de leitura recomendada pelo editor.

Basicamente o título, a coleção e a informação da contra-capa informam sobre o tema, o argumento e os personagens; o guia de leitura, além de informar sobre os aspectos anteriores, também destaca os possíveis valores educativos das narrações e a idade recomendada.

Todos favorecem a compreensão do texto porque ajudam o leitor a estabelecer predições sobre o que lerão, são as informações que alimentarão a competência cultural do leitor [...] primeira indicação da leitura. (CRESPO, 1999, p. 27).

Não se pode desconsiderar o fato de que existe certa representação à qual a literatura infantil procede: esta deixa transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Em certo sentido, quando há seleção de determinados livros – direta ou indiretamente – pelo Estado, para que façam parte do acervo de uma biblioteca escolar, por exemplo, é possível dizer que haja, dessa maneira, a representação do modo pelo qual esse Estado deseja que a criança veja a sociedade, o país. É possível questionar se há uma estratégia explícita nesse sentido ou não, mas permanece a validade da interrogação.

De qualquer maneira, conforme apontado por Lajolo (2003, p. 19), não se trata necessariamente de um espelhamento literal de uma dada realidade, até porque a ficção para crianças pode dispor de uma maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, extravasando as fronteiras do realismo. Essa

propriedade, no limite, poderia levar à exposição de um mundo idealizado e melhor, embora, conforme a autora, a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória.

Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. (LAJOLO, 2003, p. 19).

E considerando especificamente a linguagem escrita e, particularmente, sua aquisição pela criança, é possível ponderar que antes mesmo de ler e escrever as primeiras letras, já participa ativamente dos processos de aquisição, percepção, análise e formulação de hipóteses sobre a leitura e a escrita em seu cotidiano⁴.

2 O cotidiano fala à literatura infantil

Para Bettelheim (1985), pensando especificamente o contato da criança com os contos de fadas, a mensagem que estes transmitem impactaria suas ansiedades ante eventuais problemas e angústias do cotidiano, enriquecendo seus recursos internos para enfrentá-los. Esses contos falam que uma luta contra dificuldades

graves na vida é inevitável, sendo parte intrínseca da existência humana, mas que é possível não se intimidar, defrontar de modo firme as opressões inesperadas e, muitas vezes, injustas, dominando os obstáculos, o que possibilita uma perspectiva vitoriosa. Nessa abordagem, a maioria das histórias tem seu enredo desenvolvido na equação estabilidade + problema + solução = estabilidade novamente, trabalhando diferentes ansiedades da criança⁵.

Por centenas de anos, crianças e adultos ouviram histórias sobre magia e desejos que se tornaram realidade. Contos de fadas bem como os populares característicos de cada sociedade eram passados de uma geração a outra pela tradição oral e, em tempos mais recentes, por meio de livros, revistas e pelo cinema. Mas, nesse período, não apenas a forma de transmissão das histórias sofreu alterações ao longo do tempo. Conforme o desenvolvimento de diversas sociedades, os contos de fadas foram gradualmente modificados para adequar-se às necessidades e características morais que eventualmente se pretendesse transmitir às crianças.

Vale lembrar que a percepção da criança como receptora desses contos é fenômeno historicamente mais recente, dado que a visão que se tem contemporaneamente sobre a infância não existia quando da suposta origem das histórias que seriam posteriormente a ela endereçadas:

Ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de se vestir e de se comportar. As crianças trabalhavam junto com os pais quase imediatamente após começarem a caminhar, e in-

gressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência. (DARNTON, 1986, p. 47).

Nesse sentido, o estilo e conteúdo de um conto de fadas seriam diretamente afetados pelas mudanças sociais, em um dado momento do tempo. E, possivelmente, conforme as alterações ocorridas nos contextos sociais nos quais os textos circulam, o próprio papel da literatura tem sido objeto de discussão. Argumentos a favor e contra essa forma de comunicação – abrangendo elementos históricos, literários, psicológicos, religiosos, morais – forjaram certa tendência em atenuá-los naquilo que pudesse ser considerado feio, ilógico, violento ou assustador, fazendo com que, por exemplo, as versões dos contos de fadas se tornassem formas diluídas dos contos originais, como se torna aparente, por exemplo, quando é possível ordenar cronologicamente diferentes versões de uma mesma história.

Muitos dos contos de fadas, inicialmente transmitidos pela tradição oral, foram preservados por Jakob e Wilhelm Grimm, na forma escrita e, embora modificados de alguma maneira, talvez sejam as versões mais próximas das originais, às quais se pode ter acesso atualmente. Mas, à medida que ocorreram mudanças sociais, modificaram-se também os próprios conteúdos das histórias.

Perrault, ainda no século XV, quando em seus *Contos da mamãe gansa* elaborou, no plano artístico, contos populares⁶, utilizou-se de fontes literárias contemporâneas ou antigas. E, no prefácio de *Contes en vers*, de 1675, explica a necessidade da adaptação, pelo fato de que as crianças não seriam ainda capazes de apreciar as verdades sólidas e despojadas dos contos, de

modo que seria adequado que os pais as fizessem “[...] amar e, se isso pudesse ser dito, que as fizessem devorar os invólucros das narrações agradáveis e proporcionais à fragilidade de suas idades e à pequenez de seus espíritos.”.

Tal forma de encarar a educação das crianças a partir de sua literatura poderia ser considerada a base para as profundas modificações que podem ser observadas em diversos contos ao longo do tempo: nos antigos contos camponeses da Europa, os heróis e heroínas eram, normalmente, valentes, inteligentes e trabalhadores⁷. Por exemplo, na história dos irmãos Grimm, intitulada *Ashputtle*, que seria uma versão de *Cinderela*, a heroína utiliza-se de estratégias e do pensamento rápido para lograr tanto o príncipe quanto suas meias-irmãs.

A versão de Charles Perrault para esse conto é completamente diferente de seu suposto original. No lugar de possuir traços de perspicácia e perseverança, Cinderela tornou-se uma jovem boa e delicada, que pouco fazia para ajudar a si mesma. Bondade e obediência seriam características desejáveis para uma mulher na época que Perrault adaptou a obra, e sua versão do conto teria provavelmente sido destinada a inculcar esses valores nas crianças.

De acordo com a autora Jane Yolen, a versão americana para Cinderela fez com que os traços mais “heróicos” da personagem fossem submetidos a “um vagalhão de mudanças movido pelas condições sociais”, por volta de 1870. Cinderela se teria tornado uma garota doce e chorosa que tinha de ser “despertada de seus devaneios” por uma fada madrinha. Essa mesma história reforçava idéias de que as mulheres deviam respeito ao homem, até pelo modo como ela falava ao príncipe: “com os olhos baixos”.

Walt Disney ajudou a estabelecer essa visão de Cinderela na cultura americana com sua

versão em desenho animado de 1949. Nessa, seus amigos camundongos e pássaros costumam seu vestido e, mais tarde, a resgatam quando é aprisionada por sua perversa madrasta. Tudo o que Cinderela faz é cantar, sonhar e chorar.

Nas últimas décadas, os papéis de homem e mulher foram-se transformando e, provavelmente por conta dessas mudanças, heroínas de contos de fadas e histórias infantis mais recentes estariam muito distantes das Cinderelas de Disney e Perrault. Em *A bela e a fera*, desenho dos próprios estúdios Disney, Bela é não apenas uma leitora ávida, mas também uma corajosa garota que se torna uma prisioneira da Besta para libertar seu pai, sendo capaz de gradualmente transpor seu medo da fera para ensiná-lo a amar.

Na animação *Aladin*, do mesmo estúdio, a princesa Jasmin foge de seu castelo por não querer casar-se com nenhum dos príncipes esnobes que a cortejavam. Embora a lei do reino dissesse que a princesa deveria casar-se com um príncipe, ela se apaixona por um belo (mas pobre) rapaz – Aladin. Ao final do filme, o rei muda a lei para que a princesa pudesse casar-se com quem ela desejasse.

É possível considerar a idéia de que todos necessitam de uma área de ilusão, paralela ao mundo real (ou mundo das trocas sociais). Nas atividades diárias, a criança tem contato com o real, com os outros e, nesse processo, há o desenvolvimento de sua imaginação: ao tomar contato com a consciência de seus limites, vivendo conflitos, experimentando emoções contraditórias, que incluem dúvidas que não consegue esclarecer, a criança, para lidar com essas questões que lhe são colocadas, tenta resolvê-las e dominar suas angústias, e, impulsionada pela sua curiosidade, procura sonhar, imaginar. Se conseguir canalizar esse mundo imaginário em ações no mundo real, ela conseguirá criar.

Os desenhos e as narrativas são maneiras de agir para dominar as emoções – as imagens e sonhos são dirigidos para a criação, desenvolvendo a função simbólica por meio de textos, imagens e sons.

Vale notar que as modificações observadas nos contos de fadas, ao longo dos séculos, não podem ser consideradas meramente como ação consciente de um grupo, visando incutir determinados valores em uma sociedade. Sua interpretação está ligada ao próprio desenvolvimento da obra no tempo, ao seu conteúdo histórico, e, tendo em vista obras transmitidas principalmente pela oralidade, esses mesmos elementos históricos passaram a permear o próprio conteúdo dos contos. E, ainda que não pretendamos discutir o caráter propriamente literário dessas histórias, vale pensar que as interpretações sobre uma obra permitem uma análise não sobre o tempo em que ela foi produzida, mas sobre o tempo mesmo de sua interpretação, graças ao dinamismo interno e ao conteúdo histórico⁹ que definem a arte:

A modificação das obras não é conjurada por sua fixação na pedra ou na tela, nos textos literários ou nas partituras. [...] O elemento fixado é um signo, uma função, não existe em si; o processo entre ele e o espírito é a história das obras. [...] O desenvolvimento das obras é sobrevivência de sua dinâmica imanente. O que as obras dizem através da configuração de seus elementos significa, em épocas diferentes, algo de objetivamente diferente, e isso afeta, em última análise, o seu conteúdo de verdade. Há obras que podem tornar-se ininterpretáveis, mudas [...] (ADORNO, 1970, p. 219).

Entretanto, se é possível pensar uma relação entre atitudes sociais e histórias infantis, é preciso ponderar que, se uma dada história pode refletir um momento social, isso ocorre pela possibilidade de identificação¹⁰ entre o ouvinte (ou leitor) e a própria capacidade comunicativa de uma obra, seja ela uma história contada oralmente, um livro ou um filme, para o que concorre a própria sensibilidade do autor em transmitir para essas formas comunicativas uma experiência socialmente possível de produzir e vivenciar¹¹.

No entanto, é preciso lembrar que a percepção da criança sobre a escrita não se dá apenas por meio da leitura, mas é habitualmente alimentada pelo cinema e pela televisão:

Boa parte da cinematografia para crianças e adolescentes converteu em imagens as aventuras publicadas durante o século XIX, como as obras de Júlio Verne, Charles Dickens, Rudyard Kipling, Mark Twain ou Robert Louis Stevenson, com as numerosas versões de Volta ao mundo em 80 dias, David Copperfield, O livro da selva, A ilha do tesouro, que uma criança pode ver na televisão [...] (CRESPO, 1999, p. 24).

Desse modo, se o conhecimento de certas obras pode ser comum a autores e leitores, muitas vezes a forma de contato com a mesma história pode ser diferente: pela literatura, para uns; pelas imagens, para outros¹².

Nesse sentido, a criança pode ter acesso a fontes semelhantes às do autor, mas a partir de registros diferenciados, sobretudo por meio de adaptações. Conforme apontado por Crespo (1999), tal tipo de “formação cultural” traria legados de formas culturais consideradas “legí-

timas”, assim como os filmes de George Lucas: *Episódio I – A ameaça fantasma* (1999); *Episódio II – Ataque dos clones* (2002); *Episódio III – A vingança dos Sith* (2005); *Guerra nas estrelas* (1977); *O Império contra-ataca* (1980); *O retorno de Jedi* (1983) seriam exemplos de uma estrutura narrativa com agentes, personagens e mundos que podem ser enquadrados entre um conto popular maravilhoso e uma lenda, uma vez que têm uma introdução em que as personagens e a ação principal se identificam e se situam em tempo e espaço indeterminados; aparece uma princesa (Princesa Leia), um herói (Han Solo e Luke Skywalker) e um agressor (Darth Vader); desenvolvem uma história que segue a estrutura prototípica do conto popular maravilhoso e utilizam mecanismos próprios dos contos orais com a repetição da frase “Que a força esteja com você”, ou como o simbolismo da espada mágica.

Mas, ao mesmo tempo em que seria possível pensar a combinação de linguagens no sentido da formação cultural e de certo “preparo” do leitor infantil para um universo de linguagem que estaria presente na literatura, não se pode esquecer que a utilização de linguagens presentes em outras mídias e sua transposição para a literatura – ou vice-versa – faz parte de uma lógica de venda, de legitimação de diferentes produtos no mercado.

Podemos, dessa forma, ponderar que as significações acerca da leitura infantil e o fato de que as diversas referências que dela fazem parte devem ser consideradas e analisadas para identificar as relações estabelecidas entre formas de representação da realidade, de representação do indivíduo (e particularmente, da criança-leitora) em seu interior, permitindo antever uma experiência social efetiva, capaz de lançar luz sobre os processos que envolvem a leitura na infância.

Notas

- 1 Essa ação não tem, necessariamente, por finalidade última, tratar um texto em seus elementos literários, mas, sobretudo, declará-los como adequados ao consumo infantil.
- 2 “Falemos da biblioteca. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá a termo, há dialogismo e intertextualidade na própria prática da leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória das leituras anteriores e dados culturais.” (GOULEMOT, 1996, p. 113).
- 3 Há também a possibilidade de que isso ocorra pelas mãos do próprio autor, por meio dos títulos e subtítulos dos capítulos, por exemplo.
- 4 Diversos exemplos podem ser utilizados para comentar a proximidade da criança com o universo da escrita, construindo os significados de suas leituras antes mesmo que elas ocorram, o que pode ser utilizado mesmo na própria literatura infantil, por meio das ilustrações. Assim, conforme apontado por Carraher (1986) e Rego (1990), há o processo de “realismo nominal”, quando a criança usa muitas letras para simbolizar objetos grandes, e poucas para pequenos, demonstrando sua hipótese na qual a representação gráfica de um objeto está diretamente relacionada a um de seus atributos. É uma técnica de ilustração dimensionar a grafia das palavras conforme a forma, a aparência do objeto, aproximando, para a criança, a percepção gráfica de sua visão sobre os objetos.
- 5 Para Bettelheim (1985), ao colocar os dilemas existenciais de forma simples e direta, a criança, ao entrar em contato com o conto de fada, pode experienciar o problema de forma mais essencial e trabalhar suas angústias com mais nitidez. Para o autor, aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fada transmitem mensagens importantes à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, principalmente aqueles que mais preocupam a mente da criança, como a perda dos pais, o medo, a solidão, os contos de fada encorajariam o desenvolvimento infantil, aliviando algumas tensões.
- 6 Para Darnton (1986, p. 89), Perrault não se desviou da linha original da história e não estragou a autenticidade e a simplicidade da versão oral com detalhes embelezados.
- 7 “Apesar de ocasionais toques de fantasia, portanto, os contos permanecem enraizados no mundo real. Quase sempre acontecem dentro de dois contextos básicos, que correspondem ao cenário dual da vida dos camponeses nos tempos do Antigo Regime: por um lado, a casa e a aldeia; por outro, a estrada aberta. A oposição entre a aldeia e a estrada percorre os contos, exatamente como se fazia sentir nas vidas dos camponeses, em toda parte, na França do século XVIII.” (DARNTON, 1986, p. 54).
- 9 “O momento histórico é constitutivo das obras de arte; as obras autênticas são as que se entregam sem reservas ao conteúdo material histórico de sua época e sem a pretensão sobre ela. São a historiografia inconsciente de si mesma e de sua época.” (ADORNO, 1970, p. 207).
- 10 No ato da leitura, tendo por base as suas experiências anteriores, o leitor ou o ouvinte conferem sentido ao que lêem ou ouvem, construindo ou completando os cenários, personagens, em uma atividade que pode ser considerada “produtora, receptiva e comunicativa em si” (JAUSS, 1979, p. 43), uma vez que permite elaborar sentidos produzidos a partir de uma experiência pessoal, na qual há a interação

de informações e significados em um fluxo no qual o texto e o leitor são modificados, condição que, pode-se dizer, é parte fundamental do processo comunicacional.

- 11 É preciso considerar que a produção literária não tem por base elementos que flutuam no ar exterior e independem da vida social das pessoas, mas é parte de um sistema social mais amplo. Assim, a criação não é independente da existência social do artista e de suas experiências sociais.
- 12 “O Mágico de Oz, de Frank Oz, para os adultos, se transforma em O mágico de Oz, de Victor Fleming, para as crianças; Moby Dick será mais de John Huston que de Melville, bem como Peter Pan será mais de Spielberg e Disney que de Barrie, e para falar de livros mais atuais que tenham chegado ao cinema, *The Outsiders* é mais conhecido por sua versão cinematográfica de Coppola que pela literatura de Hinton [...]” (CRESPO, 1999, p. 24).

Referências

- ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CRESPO, G. L. La comunicación literária Y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil. *Educacion y biblioteca*, 105, p. 20-27, 1999.
- DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*, 2. Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- LAJOLO, M. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- YOLEN, Jane. America's Cinderela. In: *Writing and Reading Across the Curriculum*. (s.d.), p. 355-363.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 2003.

