

Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas

13

Edgar Roberto Kirchof*
Rosa Maria Hessel Silveira**

Resumo: A contação de histórias é considerada, atualmente, uma estratégia adequada para iniciar as crianças no gosto pela leitura, sendo uma atividade generalizada nos espaços educativos. Dentro desse quadro, o artigo discute 140 relatos de observação de contação de histórias na Educação Infantil e anos iniciais, realizadas em espaços da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Assim, observou-se que, malgrado o caráter lúdico das horas do conto – com fantasias, cenários, fantoches –, há nelas uma evidente pedagogização, através de três dimensões: a primeira é a escolha de algumas histórias e/ou livros que pretendem abertamente *civilizar* ou formar um determinado tipo de sujeito. Em segundo lugar, a pedagogização fica evidente nas conversas que a contadora de histórias realiza com crianças após a contação, uma vez que, frequentemente, se enfatizam as *mensagens* da história. Por fim, nas entrevistas realizadas com as contadoras, ao falarem dos critérios de escolha dos livros e das histórias, várias sinalizaram uma escolha de acordo com o

Abstract: Storytelling is considered nowadays a proper strategy to encourage children to develop literary taste and reading and it is therefore being broadly practiced within educational spaces. Within this framework the present article deals with 140 reports on storytelling observation in schools for children's education and first classes. These reports were carried out in different places in Porto Alegre and its surroundings. It was possible to observe that despite the joyful characteristic of the storytelling moment – that involves costumes, scenarios, puppets – the way this activity has been conducted turned out to be very pedagogical in three dimensions. In the first place, the choice of many narratives and books reveals an explicit tendency to “civilize” the child or to form a certain kind of subject. In the second place, this pedagogical tendency becomes evident in the conversations carried out between storytellers and children after the storytelling. In this context certain “messages” of the narrative are frequently stressed. At last, in the

* Doutor em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

** Doutora em Educação pela UFRGS. Professora na Ulbra e na UFRGS.

“projeto que está sendo desenvolvido”, com “problemas que estão ocorrendo na sala de aula”, etc. Mesmo assim, algumas práticas observadas fugiram à pedagogização deliberada, mostrando que muitas professoras estão inseridas em outro (e novo) discurso, em que a pedagogização é minimizada.

interviews many storytellers explained their criteria to choose books and stories according to “the project that is being presently developed in the school” or according to “problems that are taking place in the classroom” and so on. In spite of this tendency, however, some reports allow to infer that many teachers are escaping the deliberate pedagogization the stories and are therefore siding with a (new) discourse wherein pedagogical aspects are minimized.

Palavras-chave: Literatura infantil. Contação de histórias. Leitura.

Keywords: Children’s literature. Storytelling. Reading.

Introdução

Quem, atualmente, toma contato com as estratégias prestigiadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura na escola e, nestse contexto, vê enfatizada a recomendação de que se contem histórias para crianças desde muito cedo – preferencialmente histórias em que predominem o maravilhoso e o fantástico – talvez não saiba que esse conselho curricular é relativamente recente no panorama brasileiro: aproximadamente duas décadas ou um pouco mais. Em parte, essa prática se deve à aproximação que a própria literatura infanto-juvenil vem estabelecendo, desde a década de 60, com as tendências estéticas e artísticas presentes na literatura produzida para adultos a partir da década de 20.¹ Por outro lado, também pode ser destacada, neste contexto, a influência dos discursos psicopedagógicos que enxergam, na literatura infantil e, especialmente, no conto maravilhoso, um gênero literário privilegiado para dialogar com a infância.²

¹ Sobre a aproximação da literatura infanto-juvenil a formas e tendências modernistas e pós-modernistas, a partir da década de 60, verificar, entre outros, LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

² Sobre a função do conto maravilhoso na psicopedagogia, verifique-se, entre outros, GILLIG, Jean-Marie. *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

A própria ideia de incentivo ao gosto pela leitura através de atividades prazerosas, lúdicas, o entendimento de que se deva abrir ao aluno um leque de escolhas de leitura sem cobrança pedagógica posterior, a condenação de uma leitura intencionalmente pedagógica ou da precoce iniciação ao cânone literário são truísmos correntes no discurso sobre leitura na escola, mas vieram substituir *outros* ideários pedagógicos, anteriores à década de 60, em que a iniciação ao cânone era valorizada, a uniformização das leituras era vista com “naturalidade”, e a sua cobrança, encarada como parte indispensável ao progresso cognitivo do discente. Sem que queiramos aqui fazer qualquer julgamento de valor ou – numa postura moderna – afirmar que houve uma *evolução* de práticas e, em decorrência, que estamos cada vez mais perto do *ideal*, pretendemos apenas, com isso, contextualizar um pouco o presente trabalho.

Nesse *novo* panorama de abordagem da leitura, a contação de histórias no ambiente escolar estrito ou em outros assemelhados – bibliotecas, espaços de recreação, livrarias, etc. – adquiriu forte relevância, especialmente na Educação Infantil – desde o berçário – e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A institucionalização de uma prática que era corrente em outros espaços e tempos (a existência dos “causos” de galpão, para não sairmos da ambiência gaúcha, está na memória de alguns de nós) trouxe consigo uma série de adaptações (como costuma acontecer com qualquer prática que se escolariza), sob a influência maior de objetivos que presidem a educação escolar (e que, obviamente, não se exercem em ambientes mais informais) e de outros discursos, como os da psicanálise, da pedagogia ativa, do construtivismo, das artes cênicas, além da própria psicopedagogia, para citar apenas alguns.

É dentro desse panorama educativo, em que a contação de histórias é vista como uma estratégia psicopedagogicamente privilegiada para o desenvolvimento infantil – através do incremento da imaginação, do estabelecimento do gosto pela leitura nas idades posteriores – entre outros benefícios frequentemente verbalizados – que se situa o presente trabalho. Na esteira desse prestígio multiplicam-se os cursos para contadores de histórias, os livros sobre a mesma temática, as oficinas para professores sobre “como fazer fantoches, dedoches, varal, etc.”, assim como um comércio amplo de livros de *literatura* infantil a preços irrisórios, muitas vezes com qualidade discutível, como adiante veremos.

Muitas perguntas ainda permanecem em busca de respostas nessa explosão escolar da atividade, ao menos se considerarmos o panorama do Rio Grande do Sul. Como são estabelecidos os objetivos da atividade

por quem efetivamente a realiza? Que histórias são prioritariamente escolhidas e a que critérios e circunstâncias tal escolha se prende? Que importância têm – para quem escolhe as histórias – os elementos propriamente intrínsecos à narrativa (enredo, personagens...), diante de questões tais como atividades posteriores à contação de histórias, utilidade da história dentro de um contexto pedagógico mais global (assunto de interesse dos alunos, conexão com um projeto de estudo, etc.)?

Sem pretender chegar a respostas definitivas para tais perguntas, trazemos, neste trabalho, alguns elementos do contexto escolar sul-riograndense recente, os quais podem nos ajudar a pensar o espaço e o significado da inserção da contação de histórias no trabalho pedagógico da Educação Infantil e anos iniciais.

Alguns dados iniciais

É a partir de relatos de observação de contação de histórias, realizados por alunas do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais da Ulbra/Canoas que elaboramos o presente trabalho. Na disciplina de Literatura Infantil do curso, é solicitada, a cada aluna, uma observação de contação de histórias em escola ou outro espaço e posterior entrevista com o adulto responsável pela atividade. O conjunto desses relatos escritos – neste trabalho, selecionados em número de 140 – não se configura como uma amostragem com base estatística (com controle de variáveis, por exemplo), mas simplesmente como material que, constituído entre os anos de 2005 e 2007, pode nos dar pistas sobre como essa estratégia vem sendo utilizada e, mesmo concebida, num espaço geográfico e num tempo dado.

Tais relatos, em função da residência das alunas, são, em grande parte, referentes ou à cidade de Porto Alegre (64 casos) ou à cidade de Canoas (26 casos), mas também se estendem a outras cidades da região metropolitana (Esteio, São Leopoldo, Cachoeirinha, Viamão, etc.), assim como a alguns municípios mais distantes: Taquari, Teutônia, Tabaí, Parobé, Carlos Barbosa, alguns, inclusive, na zona de influência das imigrações alemã e italiana, num total de 22 municípios envolvidos. As escolas se distribuem tanto pelo sistema público – 20 escolas estaduais e 42 municipais, num total de 62 escolas públicas – quanto pelo

privado – 51 escolas particulares, frequentemente, pequenas escolas de Educação Infantil. Outros espaços, como bibliotecas públicas, Feira do Livro de Porto Alegre, etc. também foram observados. Quanto ao nível de ensino, predominaram observações feitas em escolas de Educação Infantil (80 das 140 observações), ao lado de 34 observações de grupos de anos iniciais do Ensino Fundamental e outros casos menos institucionalizados, onde havia a presença de ouvintes de diversas idades.

No caso do espaço utilizado nas escolas, houve um predomínio da contação de histórias na própria sala de aula – o que não significa, necessariamente, desconforto e fileiras rígidas de classes, uma vez que muitas dessas salas são de escolas infantis, em que há almofadões, tapetes etc. – mas também houve alusão a salas especiais, biblioteca, etc. Um aspecto que chama a atenção, ainda que não seja central para o objetivo deste trabalho, é o da utilização disseminada de recursos visuais variados para *ilustrar* a história; assim, se, em 40 dos 140 episódios observados, foi relatada a presença do livro em que se inspirava a contadora ou o contador de histórias (e observe-se que isso corresponde a menos da metade), encontramos com frequência referência à presença de fantoches, à fantasia (no sentido concreto) envergada pela própria contadora de histórias, ao uso clássico do avental com figuras que são coladas ao mesmo, ao varal de gravuras, a bonecos de material variado representando personagens da história ou ao flanelógrafo. Também a alusão às atividades complementares predomina na maioria dos relatos: a conversa sobre a *mensagem* da história e o desenho dos personagens ou qualquer outra técnica de trabalho com artes visuais para “confecção dos personagens” (expressão frequente no jargão pedagógico) são táticas comumente referidas. Nesse sentido, vale a pena referir o relato 13, relativo à contação da história “Arca de Noé” (possivelmente, em uma versão adaptada), em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental, em que a professora – após a narração da história, aproveitou-a como *gancho* para trabalhar Matemática, Ciências, Educação Física (*brincadeiras*), Artes, Português, de tal forma que, somente após uma semana, foi possível chegar à *culminância* do trabalho...

A escolha das histórias e dos livros

O olhar atento às histórias e/ou aos livros inspiradores escolhidos e relatados nos permite visualizar algumas tendências interessantes. Ainda que as classificações sejam um pouco imprecisas (há horas do conto em que a contadora conta mais de uma história, assim como há “contações” em que nenhuma narrativa propriamente dita é apresentada...), podemos vislumbrar algumas sinalizações.

Em primeiro lugar, há a presença bastante significativa de contos de fadas, mencionados em 29 relatos dos 140, cerca de 20% dos casos. É interessante registrar que o conto de fadas mais referido no conjunto é *Os três porquinhos* (nove casos), seguido por *Chapeuzinho vermelho* (cinco) e *João e Maria* (cinco). Seguramente, o acesso quase universal a tais contos (e não colocamos em questão aqui quais são as versões utilizadas), seu sucesso com os ouvintes, já tão exaustivamente estudado, assim como a multiplicidade de recursos visuais à disposição dos professores (fantoques dos personagens do *Chapeuzinho vermelho* estão amiúde à venda em feiras para professores) são fatores que contribuem para tal presença. Talvez a importância que esse gênero ocupa até hoje no âmbito da psicopedagogia também seja outra explicação possível para esse predomínio. (GILLIG, 1999, p. 161).

Também encontramos uma grande variedade de aproveitamento de livros de conhecidos escritores da literatura infantil brasileira contemporânea (mais de 50 títulos diversos) e citaremos aqui alguns nomes de autores, dentre os mais conhecidos: Sylvia Orthoff, Tatiana Belinky, Pedro Bandeira, Ziraldo, Ana Maria Machado, Elias José, Luís Camargo, Heloísa Penteadó, Sônia Junqueira, Giselda Laporta, Ruth Rocha, entre outros, geralmente sendo utilizados os livros com enredo mais simples, para *pré-leitor*, como rotulam algumas editoras. Merecem destaque duas obras frequentemente aludidas, que são: *O sanduíche de Maricota*, de Avelino Guedes, e *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky. Ambas são narrativas com uma estrutura acumulativa (em que novos elementos são acrescentados a uma mesma situação básica), apreciada por crianças da Educação Infantil, incluem o humor e têm uma apresentação gráfica atraente e interessante. A presença tão expressiva de autores contemporâneos pode ser vista, em parte, no contexto de uma crítica literária crescente que se volta à produção de obras infanto-juvenis, nos últimos anos, a partir da qual se valorizam obras alinhadas aos ideários

estéticos das vanguardas modernista e pós-modernista. (ZILBERMAN, 1998, p. 70).

De maneira especial, procuramos pela presença de contos do folclore ou de fábulas tradicionais entre as narrativas escolhidas pelos contadores de histórias e, efetivamente, a presença deles é bem pálida no conjunto de observações: à exceção de três escolhas de versões de *A festa no céu*, e alguma referência à *A cigarra e a formiga*, tais narrativas estão praticamente ausentes do repertório das horas do conto, no conjunto observado.

Por outro lado, com certa surpresa, observamos que algumas contadoras de histórias utilizam poemas não narrativos nas horas do conto, com especial destaque – e aí se verifica todo o peso de um trabalho regional de valorização da obra – a poemas de Mário Quintana (em especial retirados de *Lili inventa o mundo*). Apesar da dificuldade que grande parte dos professores ainda enfrenta para trabalhar com a recitação do texto lírico, desde a década de 80 do século XX, há uma produção cada vez mais expressiva de poesia para crianças e adolescentes no contexto brasileiro, sendo que tais obras vêm recebendo destaques elogiosos por parte da crítica. (ZILBERMAN, 2005). Talvez esse crescimento da oferta de poemas com valor literário possa ser uma das razões pelas quais vários professores têm se aventurado nas searas da poesia lírico-infantil na hora do conto.

Encontramos, também, embora numericamente de forma não significativa, a transposição de algumas narrativas originalmente produzidas para outras mídias ou com personagens oriundos de histórias em quadrinhos ou desenhos animados, como *Os 101 Dálmatas*; *Bambi* (Walt Disney), *Cascão, faça o que eu digo* (Maurício de Sousa), *Cocorocó: uma família muito complicada* (TV Cultura). Esse tipo de obra pode se apresentar como sedutora pelo fato de que tais narrativas já são veiculadas pela cultura da mídia e, em decorrência, muitos professores tendem a acreditar que haverá menos resistência por parte dos pequenos leitores. No entanto, a repetição de esquemas narrativos, com suas temáticas e figurativizações, amplamente circulantes na mídia, parece ir de encontro ao discurso que prega a necessidade de contação de histórias para crianças como uma atividade que vise à experiência artística lúdica e descompromissada em relação a pedagogizações de qualquer natureza.

Autores estrangeiros traduzidos também estiveram presente entre os livros utilizados para contação, ainda que em número sensivelmente menor do que os autores nacionais. Nesse panorama, os livros sobre a

personagem Bruxa Onilda, de autoria de Enric Larreula, constantemente referidos entre os professores de Educação Infantil, também foram citados.

Ao lado dos livros e das histórias acima mencionados, cabe referir um número bastante significativo de obras de cunho *popular*, digamos, com enredo e fabulação pobres, com produção gráfica estereotipada e, geralmente, um grande conteúdo moralizador e civilizatório. Como afirma Zilberman

seria ilusório este confinamento puro e simples da literatura infantil no terreno da arte literária. A existência deste vínculo não impede que os livros para crianças circulem como cultura de massa, já que estão comprometidos com um sistema de divulgação e consumo característicos da indústria cultural. (1998, p. 84).

Assim sendo, existe uma gama de livros produzidos para crianças e adolescentes, que segue o mesmo curso de artefatos produzidos para o grande consumo, cujo principal objetivo é o lucro rápido e a falta de compromisso com valores literários ou artísticos. Tais obras são produzidas em grandes tiragens, repetem clichês e estereótipos, além de banalizarem temáticas potencialmente complexas e reforçarem concepções de mundo ligadas ao senso comum.

Frequentemente, os autores de tais obras não são identificados – nem pela narradora entrevistada –, mas a leitura de alguns títulos já nos revela o intuito francamente pedagógico das obras: *Ratapão o desobediente; A árvore mágica; Leitão e seus amigos; Vermelha de vergonha...* Algumas dessas histórias também estão disponíveis em *sites* da internet (bastante numerosos, diga-se de passagem) com dicas pedagógicas e é possível supor que, a partir da consulta de um professor, seu conhecimento se espalhe pelos ambientes escolares. São obras do tipo de *Luli, a foca*,³ em que a personagem principal, “uma foca muito especial”, “amiga de todos”, simplesmente não se envolve em nenhuma peripécia ou situação problemática, que caracterizasse um nó narrativo, mas apenas realiza um passeio cotidiano em que mostra sua “boa educação”: “Por onde Luli passava, cumprimentava todos com carinho e educação, nunca esquecendo das palavrinhas mágicas. As palavras mágicas eram *por favor*,

³ Trata-se de texto de Jaqueline Korman, da “Coleção Pequenos Filhotes”, da Editora Vale das Letras.

obrigado, com licença, bom-dia, boa-tarde e boa-noite.” Também em *O ursinho Catavento*,⁴ o personagem central, um ursinho irrequieto, aprende que “precisa muitas vezes se banhar / para ter sempre saúde / e sempre poder brincar...” e segue “Juntando o papel do chão / Jogando cascas no lixo / Separando o que se pode / Ainda aproveitar... / Nunca come uma frutinha / Sem muito bem a casca lavar”. Obras – ou histórias – desse tipo – foram identificadas em cerca de 20 dos relatos analisados.

Por último, cabe fazer uma menção ao aproveitamento de outros livros que, se não têm um cunho tão abertamente moralista e disciplinador, relacionam-se claramente a conhecimentos escolares, como se pode observar pelos títulos: *Convivendo com a ecologia; O nascimento da borboleta; Zerinho foge de casa; A gotinha plim-plim; O livro do lápis.*

Alguns apontamentos finais

Nesse rápido percurso pelos 140 relatos que analisamos e tendo como enfoque especial a questão da escolha de histórias e livros para serem narrados a crianças, identificamos certas tendências, que no nosso entender, merecem uma reflexão. É evidente que agregamos à nossa interpretação, nossas vivências pessoais e nosso convívio com alunas da disciplina de Literatura Infantil, muitas delas também professoras em escolas de diversos municípios gaúchos.

Assim, a despeito do caráter lúdico de que se revestem as horas do conto – ou, ao menos, em sua feição externa, com recursos atraentes, fantasias, objetos, etc. – pode-se identificar traços de uma evidente pedagogização, através de três dimensões específicas.

Em primeiro lugar, pela escolha de algumas histórias e/ou livros (alguns, sem qualquer relevância literária, artística, sem compromisso com o inusitado...), que pretendem abertamente *civilizar* (ensinar a importância de escovar os dentes, tomar banho, usar palavras mágicas, ser amigo de todos, respeitar os mais velhos...) ou formar deliberadamente um tipo de sujeito: pode ser o sujeito ecológico (esse, muito celebrado atualmente) ou o sujeito solidário ou o sujeito religioso, etc.

⁴ Trata-se de obra pertencente à “Coleção Ursinhos Companheiros”, de autoria de Yedda Goulart, da Editora Todolivro.

Em segundo lugar, a pedagogização que o espaço escolar imprime à narrativa oral pode ser vista nas conversas que a contadora de histórias realiza com as crianças após a contação; nelas é frequente que se questionem e/ou enfatizem as *mensagens* da história. Também há uma grande preocupação com as atividades de *enriquecimento* (desenhar, fazer dobraduras...) da contação de histórias, dentro daquela regra informal, mas poderosa da escola, pela qual não pode haver, lá, qualquer atividade gratuita, sem registro, sem um sinal *visível*, comprobatório de que a atividade foi realizada.

Por fim, nas entrevistas realizadas com as contadoras, quando questionadas sobre os critérios de escolha dos livros e das histórias, várias respostas sinalizavam uma escolha de acordo com o “projeto que está sendo desenvolvido”, com “problemas que estão ocorrendo na sala de aula” e tendências semelhantes.

Mesmo assim, deve-se salientar o quanto várias das práticas observadas fugiram à pedagogização deliberada, mostrando que muitas professoras, em função de uma formação mais atualizada, estão inseridas em outro (e novo) discurso. Assim, algumas afirmaram que tinham apenas o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura ou de trabalhar as emoções da criança (vê-se, aí, a influência do discurso psicanalítico, ecoando as propostas de Bettelheim e da psicopedagogia).

Efetivamente, poder-se-ia arguir que, no limite, toda e qualquer leitura ou narrativa oral é, em certa medida, pedagógica. Conforme Pinsent (1997, p. 19) relembra, “sempre tem havido uma forte crença na influência da literatura nas ações e convicções de seus leitores”, e essa crença, acrescentamos, também está presente no discurso atual sobre a importância da literatura infantil. Mesmo quando não há o intuito civilizatório e moralista explícito, é preciso ter presente, ainda conforme Pinsent (p. 23), o “fato de nenhum texto poder ser escrito sem a presença, de certa forma significativa, dos valores do autor”.⁵

Sempre gostaríamos, é claro, que a literatura e a narrativa para as nossas crianças, mesmo que transmitam inescapavelmente nossos valores, não os reduzissem a vernizes moralistas e não os colocassem de forma tão simplificada, direta e limitada. Nesse sentido, podemos refletir sobre as palavras de Busatto:

⁵ As traduções do Inglês são de nossa responsabilidade.

Importa se contamos para instruir ou divertir, para curar, salvar ou embalar. O que não podemos esquecer é que temos nas mãos, ou melhor, na voz, um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar, é necessário a consciência de que “o amor à palavra é uma virtude; seu uso, uma alegria. (2003, p. 82).

Nas últimas décadas, grande parte das obras literárias voltadas ao público infanto-juvenil vem se aproximando dos ideais que predominam em obras literárias escritas para adultos. Nesse sentido, é importante ressaltar que, desde as vanguardas modernistas e, especialmente, a partir do que se tem denominado “estética pós-moderna”, a arte literária tem buscado explorar os limites da própria linguagem em sua capacidade expressiva, procurando demonstrar, dessa maneira, que a interpretação é sempre relativa e pode ser realizada a partir de muitos pontos de vista.

Em poucos termos, se existe um conjunto de valores e concepções de mundo agregado na literatura contemporânea, trata-se de valores ligados à relatividade interpretativa. Nesse sentido, a artes literárias moderna e contemporânea têm explorado a abertura semântica como estratégia estética, a partir de recursos ligados à polissemia, à intertextualidade, à experimentação com o significante, entre outros, levando o leitor a uma experiência cada vez mais aberta de fruição.

Do mesmo modo, se a literatura infantil contemporânea tem se afastado de forma cada vez mais evidente da pedagogização presente em discursos, que repetem padrões fixos quanto ao comportamento infantil, bem como de uma visão de mundo construída em torno do consumo como valor absoluto da existência, em grande parte isso se deve à sua aproximação, nas últimas décadas, do campo literário moderno e pós-moderno em sentido amplo. Nas palavras de Zilberman,

o esforço da obra infantil para se converter em arte é o que pode afastá-la tanto da inclinação pedagógica quanto da trivialização da existência e do rebaixamento do estilo, o que ocorre em grande parte das produções voltadas ao consumo imediato. (1998, p. 85).

Para concluir, é interessante ressaltar que algumas das atividades de contação de histórias referidas neste estudo parecem estar, em grande parte, alinhadas aos discursos mais contemporâneos que circulam em torno da literatura infantil, como uma forma de arte literária capaz de levar o pequeno leitor a uma experiência de fruição estética

descompromissada com valores pedagógicos e morais. Por outro lado, entretanto, uma análise atenta dos objetivos colocados para as atividades, dos critérios e das circunstâncias em que as histórias são escolhidas, bem como da contextualização das narrativas em atividades ligadas a contextos pedagógicos mais globais nos permitem pensar que a literatura infantil ainda não é concebida exclusivamente como um artefato estético pelos professores ligados às práticas de contação de histórias.

Referências

- BUSATTO, Cléo. *Contar & encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GILLIG, Jean-Marie. *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PINSENT, Pat. *Children's literature and the politics of equality*. London: D. Fulton Publisher, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- _____. Literatura infantil: texto e renovação. In: _____. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.