

A LITERATURA INFANTIL COMO LINGUAGEM SIMBÓLICA PARA O PROFESSOR: UM OLHAR EM FENOMENOLOGIA

Ricardo Teiji Paula Takaki, UFMS – rt.takaki@hotmail.com
Kelly Cebelia das Chagas do Amaral, UFMS - kcebelia@bol.com.br
Jucimara Silva Rojas, UFMS – jjrojas@terra.com.br
Eixo Temático: Sabores da arte, da cultura e do conhecimento
Comunicação Oral

Resumo

Este trabalho propõe refletir sobre a importância da literatura infantil enquanto linguagem simbólica do professor da criança, assim como desvelar a relevância desse gênero literário para a prática docente. Considerando-se que a história infantil enquanto arte permeia as diversas culturas do mundo atual, percebe-se que há uma linha universal que faz a aproximação dos povos em uma unidade ou humanidade, seu uso enquanto recurso pedagógico permite as inúmeras identificações da criança com a temática central de cada história. Para a realização do diálogo entre literatura infantil, linguagem simbólica e prática docente, utilizamos de pesquisa bibliográfica com enfoque em fenomenologia, considerando teóricos como: Merleau-Ponty (2006), Coelho (2000), Rojas (2012) e Fazenda (2001). Por meio desse estudo percebemos que na prática do professor da criança, a compreensão da linguagem simbólica presente na literatura infantil auxilia na transformação das histórias em ludicidade e na compreensão da criança como ser em desenvolvimento. Assim o uso de histórias infantis proporcionam momentos de prazer e diversão ao mesmo tempo em que cativam e educam o aluno a nível emocional, comportamental e intelectual.

Palavras-chave: Linguagem simbólica; literatura infantil; fenomenologia; prática docente.

Introdução

A intenção deste artigo é desvelar a linguagem simbólica presente na literatura infantil e refletir a respeito de sua aplicabilidade na prática docente da infância. Considerando-se que nas relações da vida cotidiana são utilizados recursos linguísticos que transcendem as palavras para o estabelecimento da comunicação eficaz, percebe-se que a linguagem simbólica possui um grande valor para a transmissão de ideias, por vezes complexas e de difícil compreensão.

As diversas formas de literatura infantil estão permeadas de significados que são de grande importância para a fase do desenvolvimento a qual se destinam. A criança imersa no

mundo de fantasias necessita de uma linguagem apropriada que transmita o sentido das ideias do escritor para o seu imaginário.

Na busca por sentido, a fenomenologia propõe um olhar diferenciado para o fenômeno da literatura infantil. Nessa abordagem o foco de estudo recai sobre as essências, conforme declara Merleau-Ponty (2006, p.1): “A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência”, nesse sentido percebe-se que a inquietação diante de uma história está relacionada à sua essência desenvolvida por meio da criatividade.

Nesse contexto, considerando-se que os professores são responsáveis pelas suas próprias histórias de vida, e daquelas crianças que estão a sua volta (ROJAS & BARUKI-FONSECA, 2009), a prática docente é construída pelo professor que desenvolve a habilidade de perceber a criança, ou seja, captar a sua totalidade por meio dos sentidos, e ao compreender a linguagem simbólica da literatura infantil, selecionar as histórias que considere mais adequadas ao contexto de seus alunos, e traduzi-la em linguagem lúdica para oferecer-lhes respostas às suas inquietações diante das novidades que surgem nessa etapa do desenvolvimento.

A essência da fenomenologia

A fenomenologia como método nasce em Edmund Husserl, a partir de quem outros pensadores vêm desenvolvendo esta forma de fazer ciência, que se contrapõe ao positivismo por pensar a realidade rigorosamente, focar-se no método e nos procedimentos considerando-os inseparáveis do fenômeno e do próprio pesquisador (BICUDO, 1994).

O fenômeno, objeto de estudo da fenomenologia, pode ser definido conforme expõe Fini (1994, p. 25): “é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação”. Nesse sentido, considerando-se que toda consciência é consciência de algo, para se desnudar um fenômeno é importante contemplar a percepção do pesquisador e sua intencionalidade.

O método fenomenológico procura nos fazer recordar aquilo que pela familiaridade se tornou esquecido, no retorno às coisas mesmas desvela o mundo cotidiano, restaura o que é considerado como certeza, seja pelos hábitos, senso comum ou pelo conhecimento científico já estabelecido questionando a sua estrutura (MASINI, 1991).

Para Merleau-Ponty (2006, p. 4): “Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente”. O mundo anterior ao conhecimento é o mundo percebido, aquele no qual as percepções individuais revelam o sentido que cada pessoa dará ao mundo que a cerca.

O retorno às coisas mesmas exige do pesquisador o olhar no qual seus valores são suspensos, a redução fenomenológica, que possibilita ao pesquisador conhecer o mundo pela sua origem. Conforme explica Ribeiro Júnior (1991, p. 47): “Pela redução fenomenológica praticamos a *Epoché*, isto é, colocamos entre parênteses não só o mundo empírico, senão, também, o mundo ideal e até o mundo sobrenatural”, essa é a maneira pela qual em fenomenologia chega-se à essência dos fenômenos.

O método da fenomenologia apresenta-se como uma abordagem adequada para a pesquisa em educação, pois propõe reflexões que geram a motivação para a busca pela construção do saber, como explica Bicudo (p. 13, 1999):

A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos - cada um de nós e todos em conjunto.

Assim definida a fenomenologia não traz princípios já estabelecidos, ao contrário, recomenda indagar o que já está posto no mundo, compreender as experiências vividas por cada indivíduo penetrando em sua essência, por conseguinte o pesquisador deixa de ser apenas autor de sua pesquisa e se transforma também em ator, pois ao concluir o primeiro momento no qual seus valores são colocados em suspensão, para o retorno às coisas mesmas, e somente então poderá discorrer sobre a interpretação dada ao fenômeno na hermenêutica, levando em consideração a sua própria percepção, individualidade e vivência.

Para Masini (1991): “O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental”. O pesquisador em sua intencionalidade, por meio da Hermenêutica, pode apreender o fenômeno que se apresenta partindo da compreensão e não de definições já estabelecidas, percebe novas características e pela interpretação sistemática desvela-se uma nova compreensão.

No contexto da educação da criança, no qual se desenvolvem atividades lúdicas em torno da literatura infantil, a fenomenologia traz grandes contribuições para mostrar a essência

velada nas entrelinhas das histórias, que por serem carregadas de simbolismo, dizem algo significativo às crianças que estão em constante descoberta do mundo e de si mesmas, pois de acordo com Merleau-Ponty (2004, p. 56):

O que aprendemos de fato ao considerar o mundo da percepção? Aprendemos que nesse mundo é impossível separar as coisas de sua maneira de aparecer. Decerto, quando defino uma mesa de acordo com o dicionário [...] isso não é perceber, é definir. Quando, pelo contrário, percebo uma mesa, não me desinteresso da *maneira* como ela cumpre sua função de mesa, [...] não há detalhe que seja insignificante [...] e a significação “mesa” só me interessa na medida em que emerge de todos os “detalhes” que encarnam sua modalidade presente.

Dessa forma a busca pelo sentido da literatura infantil não deve ser limitada a análises conclusivas, mas sim tornar-se uma constante no trabalho do professor, que ao inquietar-se diante de uma história poderá indagá-la, conhecê-la em sua estrutura e na maneira de ser literatura para a criança. O professor pode encontrar na compreensão da linguagem simbólica de um conto o embasamento para sua prática docente.

A literatura infantil e os contos de fadas

Para o entendimento da literatura infantil enquanto gênero literário torna-se relevante a compreensão de que historicamente a infância até meados do século XIII não era retratada ou documentada. Os primeiros registros surgem a partir do século XIV com a expansão do clero, a criança era percebida como um adulto que não havia crescido, não existia educação infantil. No século XVII surgem as pequenas escolas dividindo as idades de 5-7 e 10-11 anos e também a sociedade em duas classes sociais, separando-se assim as crianças mais novas das mais velhas, os ricos dos pobres (ARIÈS, 1981).

Da mesma maneira com que as crianças, antes consideradas pequenos adultos, eram vestidas de acordo com as roupas dos adultos, os textos também eram apresentados em sua forma original, permitindo-lhes participar do convívio da vida social adulta, porém gradualmente as obras literárias foram adaptadas, até pouco tempo em nosso século não havia uma literatura escrita exclusivamente para crianças, mas apenas obras cuja complexidade era minimizada, reduzindo-se seu valor intrínseco para abarcar o público infantil, conforme expõe Coelho (2000, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

É recente a construção desse gênero literário da forma com que foi caracterizado pela autora, na medida em que a criança passou a ser aceita em suas especificidades, também a literatura infantil se modifica para dar conta de encantar as novas gerações.

No âmbito da literatura infantil, os contos de fadas surgem concomitantemente ao processo histórico da construção do conceito de infância. Os contos como são conhecidos hoje, nem sempre foram privilégio de leitura do público infantil, eles foram adaptados por Charles Perrault no século XVII e eram direcionados a leitores adultos. Vestígios históricos sugerem que os contos tenham suas origens no oriente em especial com os celtas, sendo difundidas a partir da idade média. Pesquisas evidenciam que existe uma origem em comum a todas as histórias, de maneira a explicar as semelhanças entre contos de localidades distintas e distantes no mundo (COELHO, 2003).

Assim contextualizada a literatura infantil em sua origem, percebe-se que ainda no presente existem duas funções semelhantes às do passado, a primeira se refere às histórias como um método para entreter crianças, por meio da criatividade e desenvoltura do contador de histórias, a criança é envolvida em cenários e enredos construídos em sua imaginação. E a segundo, além do viés lúdico, a literatura infantil tem grande valor educativo, uma vez que seu propósito desde as suas origens é a transmissão de valores morais, os contos e histórias possuem o potencial de conduzirem as crianças a uma etapa superior de desenvolvimento, no sentido em de que progressivamente estabelecem contatos com comportamentos diferenciados exigidos por sua cultura.

Conforme salienta Martins (2001, p. 246): “A educação como resultado, o educar como intervenção humana, necessitam responder aos problemas do homem em situação educativa”. Nesse sentido, educar vai além da transmissão de conhecimento, o professor da infância necessita desenvolver o olhar favorecedor do crescimento ou amadurecimento da criança enquanto pessoa, sabendo-se que este é um momento da vida na qual brincadeiras, brinquedos, e o faz de conta são meios pelos quais a criança consegue lidar com seus impulsos, a relação com o mundo e com seus pares, a literatura infantil, em especial os contos de fadas são histórias que favorecem o educar como intervenção do professor, por representarem conflitos psicológicos presentes na psique infantil, sua leitura estabelece uma ambiência acolhedora que aproxima o ser que aprende daquele que ensina.

Sabendo-se que em nível mais profundo, estas histórias fazem parte dos próprios arquétipos do inconsciente coletivo isso os torna universais (ALT, 2000). Dessa forma, cada professor também está imerso nessa universalidade, a literatura infantil diz algo a criança que ele foi um dia e, ao se permitir fluir a sua criatividade, desenvolve ludicamente as histórias, envolve seus alunos em momentos de diversão nos quais sentimentos e a essência de cada criança é desvelada, permitindo-se ser educado, modificar seus comportamentos assim como se modifica o das personagens no enredo de cada narrativa.

Segundo Freire (1996, p. 12): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A literatura infantil na prática do professor da criança permite a criação dessa ambiência na qual o conhecimento se constrói. Por meio da parceria entre professor e aluno a meta da educação, que é formar pessoas, tem nas histórias infantis o apoio lúdico e pedagógico para estabelecer uma ponte entre o que está posto no mundo e o que cada aluno tem o potencial de aprender.

Ler histórias para crianças também é um processo pelo qual se desenvolve o imaginário, responder às curiosidades sempre presentes. Por meio da literatura infantil pode-se transformar uma aula em um momento prazeroso no qual a criança se diverte, ri e se emociona com a vida de cada personagem, ao mesmo tempo em que aprende sobre geografia, história, letras e números trabalhando-se mais a linguagem lúdica do que a própria didática. (ABRAMOVICH, 2004).

A literatura infantil no contexto da educação da criança se faz presente como um recurso simbólico na atuação do professor, as histórias podem ser comparadas a metáforas do mundo vivido no qual as crianças estão imersas. Por intermédio dos momentos de leitura ou escutar essas histórias, a criança tem à sua disposição diversos enredos, e personagens com as quais poderá se identificar, e assim ao acompanhar a resolução, a jornada do herói, consegue aliviar suas angústias e também superar seus conflitos, de certa forma, “os contos de fadas, os mitos e as histórias proporcionam uma compreensão que aguça nosso olhar para que possamos escolher o caminho deixado pela natureza selvagem” (ESTÉS, 1994, p. 19).

Dessa forma ao se pensar os contos de fadas como os precursores da literatura infantil, percebe-se que há uma estreita relação entre as histórias tais como foram contadas e os acontecimentos do mundo vivido, no qual cada criança se depara com as suas fantasias, constrói o seu imaginário e assim desenvolve a percepção sobre o outro, sobre si mesma e modifica seu comportamento em um movimento constante em direção à seu crescimento.

Linguagem Simbólica na literatura infantil

Para a percepção da importância da literatura infantil no processo de ensino-aprendizado, faz-se relevante a compreensão da linguagem simbólica por meio da qual cada história um dia foi contada e, através do tempo, escritas e recontadas. Há algo fundamental presente na construção dessas narrativas que transcendem o conhecimento lógico e que exige um mergulho no interior de seu simbolismo.

De acordo com Furlanetto (2001, p. 65): “Os símbolos revelam uma estrutura do mundo que não é evidente à experiência imediata, são multivalentes, capazes de exprimir inúmeros significados que não se mostram à primeira vista”. Em sua particularidade o símbolo está posto, porém exige um olhar diferenciado por meio do qual o seu sentido oculto se desvela. Ao observador o fenômeno surge e gradualmente, à medida que se exercita a *epochè*, se desnuda revelando a essência, o mesmo acontece com o símbolo que convida seu espectador a pensar e sentir.

Entende-se que o símbolo tem a capacidade de transmitir conteúdos que vão além do que é visível, para Chevalier & Gheerbrant (1990, p. 17):

O símbolo exprime o mundo percebido e vivido *tal como o sujeito o experimenta*, não em função de razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente no nível do inconsciente.

O símbolo assim compreendido possui um valor pessoal, que será definido de acordo com as vivências pessoais tanto cognitivas quanto afetivas de cada sujeito, ou seja, indivíduos diferentes darão significados distintos a um mesmo símbolo, pois este tem a capacidade de fazer emergir conteúdos do inconsciente pessoal, pois, conforme explica Rojas (2012, p. 109):

A percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com o indivíduo, mas também no sentido em que procede da pessoa como um todo. Pois cada pessoa é, em um só tempo, conquistada e dádiva. Influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais.

O símbolo transcende as definições, pois para que seu propósito se realize é necessário que o indivíduo que o analisa consiga decifrá-lo, seu mistério será revelado a cada passo dado em direção à sua essência, ao ser apreendida sua totalidade, observador tem a sua consciência unida ao objeto, um fará parte do outro e nesse instante a transformação acontece, a esse processo também se pode nomear como identificação, portanto o símbolo tem o potencial de

dizer algo sobre a identidade do seu investigador contribuindo assim para a sua auto percepção e autoconhecimento.

Há no símbolo um dinamismo próprio que revela o sentido mais profundo de seu significado e na esfera individual revela a razão de ser do próprio observador que ao perceber a essência, surge à sua frente a oportunidade de se transformar, em modificar aspectos de sua subjetividade antes desconhecidos de si mesmo, e assim o reintegra, conforme Furlanetto (2001), o símbolo é capaz de revelar, transformar e restaurar aquele que o percebe.

Para Jung (2008) os símbolos podem ser divididos em pessoais e culturais, os primeiros estão ligados à vivências individuais e sua relação com o inconsciente, enquanto os segundos referem-se aos símbolos utilizados por cada sociedade para transmitir “verdades eternas”, em ambos os casos, os símbolos ganham o seu dinamismo ao serem carregados de emoção.

Nesse sentido, explica Rojas (2012, p. 112):

O símbolo está imerso no meio social e da sua potência evocadora e libertadora reluz uma função de ressonância entre esse social e o pessoal. Promove uma síntese harmoniosa, muitas vezes diferentes, da pessoa e da comunidade. O papel do símbolo é o de reunir e harmonizar até mesmo os contrários.

O símbolo é rico em linguagem, seja ela abstrata no primeiro momento ou concreta quando sua essência se desnuda. Ele pode ser utilizado na comunicação de ideias e transmissão da sabedoria. Sabendo-se que uma característica do símbolo é ser pessoal, a linguagem simbólica traduz as experiências íntimas como os sentimentos, pensamento e paixões por meio de imagens e símbolos que nos remetem ao mundo vivido.

A literatura infantil está permeada de linguagem simbólica que conduz a criança pela via da identificação a se encontrar consigo mesma, a ter seu mundo interior traduzido em símbolos no mundo exterior. Um conto fala diretamente ao consciente e ao inconsciente do leitor, assim como o símbolo que une estes aspectos opostos da individualidade. Transformar um conto de fadas em faz de conta estimula o imaginário infantil, permear a contação da história com ludicidade é trabalhar também o brincar que, segundo Betelheim (1989, p. 174):

Brincar é uma atividade com conteúdos simbólicos que as crianças usam para resolver, num nível inconsciente, problemas que não têm condições de resolver na realidade; através da brincadeira adquirem um sentimento de controle que no momento estão longe de possuir.

Dessa maneira percebe-se que fenômeno semelhante acontece com o uso da literatura infantil, na qual ao empregar a linguagem simbólica transmite à criança formas mais

adequadas de manejar as dificuldades que o mundo real apresenta bem como alternativas para lidar com os conflitos do mundo interior. Cada história apresenta uma linguagem simbólica cuja compreensão ao ser aprofundada se desvela e assim como o símbolo apresenta o seu sentido oculto para que o observador, ou o leitor, possa compreendê-la, identificar-se e se transformar na medida em que permite se envolver com a narrativa.

Os sabores da literatura infantil na prática docente

A criança enquanto ser em desenvolvimento necessita que seu professor seja criativo e repouse a sua prática na ludicidade, por meio da qual é possível dar vida às suas aulas, colorilas e torná-las divertidas o que contribuiu para que a aprendizagem ocorra com leveza e de forma mais significativa possível.

O professor ao aproximar-se afetivamente de seu aluno, gradualmente consegue perceber a sua essência, conhecendo a criança diante de si eleva a relação inicialmente superficial para o nível de envolvimento profundo pautado na cumplicidade e confiança. É no dia-a-dia da prática docente que os véus são retirados, conforme explica Fazenda (2001, p. 227): “Na primeira vez que o professor abraça um aluno, seu olho mexe-se como o corpo todo. Temos um olho interior, que vem de dentro, escondido”, esse olhar é transformador, pois desvela a essência da criança que ao prestar atenção no professor, permite-se ser educada.

Compreender o aluno afetivamente é um fator relevante para se fazer uma boa escolha de qual história infantil aplicar em sala de aula. Cada obra ao envolver seu leitor em seu enredo, desperta nele diversas reações sejam elas emocionais ou intelectuais, uma vez que seu simbolismo fala diretamente ao consciente e ao inconsciente.

No momento da leitura, o professor vai de encontro com sua própria criança interior, que se expressará pela criatividade, adentrando o universo lúdico de seus alunos, transmite a eles de forma descontraída, divertida, as informações contidas no texto, ao mesmo tempo em que utiliza-se dos pontos importantes da narrativa para introduzir conceitos e conhecimentos que considerar relevantes. Conforme afirma Paul Ricoeur (2006, p.115):

Um leitor pode declarar *reconhecer-se* em um determinado personagem tomado em uma determinada intriga. Ainda é preciso acrescentar que essa apropriação pode assumir uma variedade de

formas [...] Aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo.

Nesse sentido um conto de fadas tem a potencialidade de fornecer uma narrativa sobre com a qual a criança se sinta identificada, ela irá reconhecer a si mesma em alguma personagem, momento no qual o professor que compreende primeiramente a linguagem simbólica, intervém transformando-a criativamente em linguagem lúdica e assim a educação acontece, pela identificação a criança se aproxima da história, pela ludicidade consegue permitir-se ouvir e vivenciar o conto e apreender as palavras do professor, carregadas de um saber que exige simplicidade ao ser transmitido.

Dessa forma, trabalhar a literatura infantil em sala de aula diz respeito a pratica na qual a partir das vivências narrativas o professor organiza os saberes de maneira coerente para que na sua interação com os alunos possa envolvê-los de maneira a transmitir-lhes informações importantes para o seu crescimento, sabendo-se que isso se dará por meio da ludicidade, cabe ao professor preparar-se para o contato com as suas crianças, não apenas em termos de didática, mas também enquanto compreensão da linguagem simbólica da literatura infantil para realizar a escolha da história mais adequada a cada contexto e momento do processo do aprender.

Aspectos Finalizadores

No contexto da educação infantil, o professor no papel de adulto formador torna-se pessoa de referência para seus alunos, assim como os pais e outras figuras relevantes no mundo vivido da criança, contribuirá para a formação de sua identidade. Infere-se que a sua prática é direcionada pela tríade: Saber, Ludicidade e Afetividade.

O saber é construído pela sua formação, que ao ser contínua o mantém atualizado no contexto científico e técnico, o professor que busca aprimorar seus conhecimentos, enriquecer as suas fundamentações teóricas e metodológicas tem a sua disposição infinitas possibilidades de conduzir seus alunos a expandirem seus horizontes, apresentando-lhes um mundo novo a cada aula.

A ludicidade o ser humano é naturalmente lúdico, porém é na infância em que esse aspecto fica em maior evidência, no contexto educacional, como recurso pedagógico, se desenvolve a partir da criatividade do professor, que na medida em que se aproxima de seu

aluno, descobre que o lúdico é também uma linguagem por meio da qual consegue estabelecer uma comunicação com a totalidade da criança.

No contexto escolar, a afetividade do professor permite-lhe dia-a-dia desvelar o seu aluno, é por meio do contato próximo, compreensivo e congruente que o docente se aproxima de seus alunos, porém nessa aproximação torna-se também criança que brinca e dialoga com outras crianças, porém sem perder a autoridade conduz o processo do aprender. Ser afetivo é dar sabor às aulas, convidar a criança ao crescimento.

Dessa forma, percebe-se que quanto mais o professor saber a respeito da literatura infantil, sua linguagem simbólica e cultural, mais haverá à sua disposição o conhecimento. As histórias desfilam à sua frente e pela sua criatividade as transforma em momentos ricos em ludicidade, mas somente quando permitir manifestar a sua afetividade, de fato irá ao encontro do seu aluno, que ao ser compreendido, sente-se aceito, torna-se receptivo às narrativas, ao faz de conta, e assim aprenderá não apenas o conhecimento “científico” e “formal”, mas também a própria vida e o mundo no qual vive.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

ALT, Cleide Becarini. **Contos de Fadas e Mitos: Um trabalho com grupos, numa abordagem junguiana**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (orgs.). *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

_____. **Sobre a fenomenologia**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: texto-análise-didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2003.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FAZENDA, Ivani. **Olhar**. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FINI, Maria Inês. **Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Símbolo**. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **Educação**. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas - 1948**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Fenomenologia**. 1. ed. São Paulo: Pancast, 1991.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROJAS, Jucimara. **A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia**. In: MELLO, Lucrécia Stringhetti & ROJAS, Jucimara (orgs.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos. Campo Grande: Life, 2012.

ROJAS, Jucimara & BARUKI-FONSECA, Regina. **A fenomenologia na prática educativa: Uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem**. In: RIGOTTI, Paulo Roberto. (Org.). UNIARTE: textos escolhidos. 1. ed. Dourados: UNIGRAN, 2009, v. 01