

ALGUNS MOTIVOS PARA TRAZER A LITERATURA INFANTIL PARA A AULA DE CIÊNCIAS

Luana von Linsingen

Sobre a Literatura Infantil

Neste artigo trago para reflexão algumas razões para a relevância de mais estudos, mais pesquisas, na área do Ensino de Ciências, sobre a Literatura Infantil, especificamente seus exemplos literários, isto é, textos *cujas matéria ou linguagem (narrativa ou poética) resulta da invenção, da transfiguração da realidade em matéria (...) e busca interagir com as emoções (...) de seu leitor* (Coelho e Santana, 1996, p. 62). Em uma tentativa de reforço de meus argumentos, tomo por modelo uma coleção específica de livros infantis, que serviu de base para minha dissertação de mestrado sobre as relações entre Ensino de Ciências e Literatura Infantil.

Diferentemente de um texto entendido como pragmático, isto é, um texto que se pretende apresentar como dono de um fato sobre o qual se espera e se deseja uma única interpretação, tornando-se para o estudante-leitor a base teórica para uma realização prática (Brayner, 2005), o texto infantil, em especial os ficcionais, fornece possibilidades de desvios daquilo que é oferecido pelo próprio texto, qual seja, o oferecimento da chance de se *ler sobre a leitura*. O leitor deste texto tem a liberdade de submetê-lo a interpretações e críticas diversas, remetendo-o ao debate e à troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos na leitura do mesmo: o próprio leitor, os pais, o professor, seus colegas, etc. Com isso, o estudante-leitor tem como sair da

contemplação de seu próprio cotidiano e buscar compreender o cotidiano de outrem, que ele sequer conhece, dialetizando a experiência (Bachelard, 1996). Esta postura não permite o encerramento da experiência da leitura em uma aquisição do conhecimento pretendida, seja este conhecimento científico ou não, mas pode abrir as portas para a mudança deste conhecimento, derrubando *os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana* (Bachelard, 1996, p.23).

As histórias são uma *instanciação de modelos* (Bruner, 2002, p. 7) para a redescritção do mundo, modelos que carregamos em nossas próprias mentes. Significaria dizer que elas, as histórias, são registros de instantes, de momentos, baseados em modelos que todos nós carregamos conosco, por questões culturais. Os registros feitos pelo autor, ao serem lidos por outras pessoas, terão efeitos distintos conforme a idade do leitor, seu histórico de vida, seu contexto cultural. Uma criança que lê uma história não está apenas lendo uma história, está lendo uma versão ficcional de um registro de um instante na vida de um autor, talvez muito mais velho do que ela, que viveu outra geração, outro contexto, praticamente em outro planeta. Trazendo então à tona uma pergunta bastante específica, quais são as noções de Ciências deste autor?

A Ciência faz parte do mundo, inclusive do mundo do escritor infante-juvenil. São várias as histórias juvenis e infantis que trazem à tona questões como o lixo, as usinas

nucleares, as extinções em massa, o futuro do futuro; transformam os assuntos da Ciência no que são de fato: assuntos sociais. Como já apontou Morin (2001), uma só obra literária encerra uma cultura infinita, e contém temas que, fazendo parte do pensamento humano, não podem ser fragmentados, não podem ser dissociados uns dos outros: ciência, história, ética, religião, entre outros. Uma obra literária, quando levada ao espaço escolar, não pode nem deve ser tachada de “apoio paradidático” de Língua Portuguesa. Ela pode ser elevada a um status de complemento, de ponto de partida, de problematização, e levada a diversas disciplinas, a de Ciências inclusive. Isso ocorre?

Aparentemente, muito pouco. Em uma identificação de trabalhos que relacionavam a Literatura Infantil com o Ensino de Ciências, especificamente nos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), de 1997 a 2007, encontrei um total de 2315 trabalhos apresentados nos dez anos do evento, e no meio deles, somente sete (incluindo o meu) estudaram e avaliaram os conteúdos de exemplos de Literatura Infantil, entre nacional e estrangeira. Desses sete, todos foram favoráveis ao seu uso em ambiente escolar na disciplina de Ciências. Ainda que restrito a um único evento, esse resultado indica uma carência de trabalhos que abordem as relações da Literatura Infantil com o Ensino de Ciências, ressaltando as possibilidades e as dificuldades oferecidas nesta articulação.

Talvez parte desta atitude de “não olhar” para as relações entre Literatura Infantil e Ensino de Ciências tenha explicação na origem desta literatura, que eu consideraria como duplamente estereotipada. Por um lado, a idéia de que a criança era um adulto em miniatura fez com que os primeiros livros para os infantes fossem adaptações de clássicos para pequenos adultos que ainda não dominavam corretamente a linguagem castiça. Quer dizer,

eram adaptações que reduziam as obras literárias e retiravam grande parte de seu valor enquanto arte, fazendo nascer e sedimentar um estereótipo ainda mantido em certos segmentos da nossa atual sociedade: livros infantis seria uma arte “menor” (Coelho, 2006). Por outro lado, existem indícios de que as histórias infantis, que depois foram absorvidas como Literatura Infantil, eram antes *literatura popular* (Coelho, 2006), relacionadas às tradições e manifestações populares existentes e transformadas desde as épocas medievais (Azevedo, 1999; 2007). Ou seja, eram “artes do povo”, subentendidas como “arte rude”, nem mesmo arte, com pouca ou nenhuma instrução, sem qualquer refinamento literário.

A partir do século XX mudou-se a concepção do que é ser criança, e houve então uma abertura para repensar também a literatura para a criança. Quando a infância passa a ser vista como um período de aprendizagem, toda e qualquer mensagem destinada ao infante passa a ser encarada como um veículo transmissor de conceitos. Em síntese, a ser pedagógica. A Literatura Infantil deixou de ser exclusivamente pueril ou instrumental, e passou a ser como qualquer outra obra literária, ou seja,

um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política. Nessa “intervenção” está implícita a transformação das noções já consagradas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, etc. (Coelho, 2006, p. 28) [grifos da autora].

Apesar de hoje ser compreendida dessa forma pela maioria dos acadêmicos especializados na área literária, ainda se pensa a literatura para crianças mais ou menos como se pensa a criança: com certo desdém. Em uma

entrevista concedida ao nonagésimo número da Revista Aplauso, o escritor Antonio Carlos Resende afirmou, com todas as letras, que teve grandes *expectativas com Marcelo Carneiro da Cunha, mas quando ele descambou para uma literatura infanto-juvenil perdi o interesse. Isso para mim é sublitteratura.* (Bernardi Jr., 2008). Outro escritor, recentemente falecido, reclamava do preconceito dos colegas:

muitos amigos meus, escritores dos anos setenta, me cobram novos livros para adultos, com uma certa ironia, como se eu estivesse deixando de lado uma obra maior por outra de menos qualidade. Acho isto um desaforo, um completo desconhecimento. Não decaí literariamente, pelo contrário, sofri muito para conseguir atingir um público que me fascina muito. (Oliveira, 2008).

Entendendo o ser humano, e, sobretudo, a criança e o adolescente, como um sujeito-em-formação, e entendendo a cultura como uma série profusa e complexa de fazeres e saberes na qual estamos mergulhados mesmo antes de nascermos, não faz sentido desmerecer uma expressão literária em detrimento de outra. Mais ainda, se pensarmos que nenhuma obra humana é isolada, que cada criação do Homem é um reflexo da realidade que o circunda, e ao mesmo tempo um diálogo com este contorno, então é razoável pensar a Literatura Infantil em um contexto como o Ensino de Ciências.

Algumas obras infantis conversam mais com o universo literário; outras, com o pedagógico. Porém, todas servem muito bem como complemento, de ponto de partida, de problematização, como foi dito na entrada deste texto.

Sobre os resultados de uma análise

Um exemplo de Literatura Infantil que serviria como complemento, problematização

ou discussão seria a Série Lelé da Cuca, da Editora Ática (Linsingen, 2008). Tradução do original britânico *Bang on the door*, escrito por Jackie Robb e Berny Stringle e ilustrado por Karen Duncan e Samantha Stringle, os livros têm por protagonistas seres diferentes do que normalmente se vê nas estantes das livrarias, assim como nas das bibliotecas escolares.

Como está explícito nos títulos, são quatro exemplos de seres invertebrados (*A história da Ameba, A história do Plâncton, A história da Lesma e A história da Aranha*) e quatro de vertebrados, neste caso todos mamíferos (*A história do Morcego, A história do Tatu, A história do Gato e A história do Cão*). O que me atraiu à série, e o que me fez pô-la para análise, foi a presença de invertebrados, principalmente, e também do morcego. Dentre as diversas diretrizes que compuseram a análise, neste texto centro-me mais no aspecto conteudístico: o que estes oito livros trazem de Ciências em suas 24 páginas de narração, composta por texto e ilustração?

Na história do Plâncton, para começar, há a apresentação rudimentar da realidade da cadeia alimentar e a sugestão de que o Plâncton tem relação, senão responsabilidade, pelas cores nos seres marinhos. Existe também um equívoco conceitual grave, que é a apresentação do plâncton como sendo uma criatura individual (uma mescla visual de medusa com ameba) e de uma só espécie, quando não é. É sabido que *plâncton* é a denominação genérica para um conglomerado de espécies representantes de diversos Reinos, organismos de proporções geralmente microscópicas: bactérias, cianófitas, algas, protistas, microcrustáceos, larvas de vermes, de anelídeos, de insetos e outros (Soares, 1993), reunidos em extensos agrupamentos que nadam (embora fracamente) ou vivem suspensos nas águas dos oceanos e nos lagos de água doce (Barnes, 1984). Não me escapa, entretanto, a possível dificuldade dos

ilustradores/autores em representar, de maneira direta e de fácil compreensão à criança-leitora, um plâncton como um multi-organismo, tendo daí optado por representá-lo da forma descrita: meio medusa, meio ameba, de coloração magenta.

Na história da Ameba, um tema complexo como a bipartição é exposto de maneira clara e de fácil entendimento. Aliado a isso, emerge um tema atual, a clonagem, que pode ser utilizado em discussões em aulas de Ciências do Ensino Fundamental ao Médio.

Por outro lado, situações na história em que os peixes do lago tentam “afogá-la”, afora o fato de que ela é representada sempre fora do lago, sugerem que a ameba viva em ambientes independentes de água, ou de um mínimo de umidade. As amebas vivem, conforme a espécie, em ambientes aquáticos ou úmidos, quando têm hábitos saprobióticos, ou dentro de organismos do Reino Animal, que por tabela também são ambientes úmidos. Neste caso, ou são comensais ou parasitas, e em ambos os casos não conseguem viver independentemente em ambiente externo (Soares, 1993).

Na história da Lesma, o contato que ela tem com outros animais (grilo, sapo, porcos, vaca, jumento, seres humanos) abre uma porta para discutir interações interespecíficas. Uma passagem que afirma que o “céu da lesma é a lama” é uma oportunidade para se discutir a ecologia deste animal, sua necessidade de umidade, onde se pode encontrá-lo, etc. Sua voracidade, ainda que exposta de forma inapropriada, é uma oportunidade para discussões sobre sua etologia. A voracidade da lesma retratada na história pode fazer com que o leitor confunda-a com uma lagarta, estágio no desenvolvimento de lepidópteros, mas o professor pode relacionar as duas espécies sob a ótica evolutiva, ao comparar os comportamentos e ao fazer os estudantes-

leitores avaliarem as razões adaptativas, por exemplo, desses dois animais.

Uma situação em que a lesma rompe uma mangueira de jardim traz outra associação, que é a de que a lesma tenha dentes. Temos aqui outro gancho para discutir as características deste gastrópode pulmonado, sem concha, portador de dois pares de tentáculos em cujo par superior se encontram os olhos. Herbívoro dedicado, é portador de uma estrutura pequena, proeminente, coberta de denticulos quitinosos que age como ralador, raspador, escova, cortador, garra ou transportador, a rádula. É claro que a rádula não é capaz de perfurar um material resistente como a borracha da mangueira, mas a alusão aos dentes é outra oportunidade para se falar da morfologia das lesmas.

Há um equívoco nessa voracidade, que está na associação de que a lesma devore qualquer coisa que seja verde, sem importar que seja um repolho, o capô de um carro, uma mangueira de jardim, um par de galochas, a cabeça de um grilo, a perna de um sapo ou uma lagoa com limo. Ainda que existam gastrópodes carnívoros, a lesma é majoritariamente herbívora.¹

A história da Aranha oferece possibilidades de discussões sobre interações interespecíficas e sobre o comportamento das aranhas, de onde se poderia partir para as diferenças entre insetos e aracnídeos, entre os próprios aracnídeos e a idéia de que nem toda aranha é uma aranha verdadeira, ou seja, pertencente à Ordem Araneae (onde estão a aranha-armadeira, a aranha-marrom e a viúva-negra – as únicas nocivas ao Homem, representantes das três das setenta famílias de aranhas-verdadeiras, e que não oferecem risco aos seres humanos²). Não encontrei equívocos conceituais.

¹ Os gastrópodes terrestres que são carnívoros são caracóis que se alimentam de lesmas, minhocas e outros caracóis (Barnes, 1984).

² De acordo com Martins (2005).

Na história do Morcego este animal é retratado de modo diferenciado dos outros morcegos que contracenam com ele. Enquanto o protagonista tem cor marrom, usa roupa e está sempre de ponta-cabeça, os morcegos figurantes são amarelados, não usam roupas e estão dispostos com a cabeça para cima. A partir dessa diferença estabelecida pelos ilustradores é possível um diálogo sobre as diferenças entre as espécies de morcegos existentes, incluindo seus hábitos alimentares, por exemplo. Bernard (2005) afirma que, das aproximadamente 1.100 espécies de morcegos conhecidas, somente três são hematófagas e apenas uma ocorre no Brasil.

O morcego da história aparentemente se mantém ativo durante o dia. Há espécies de morcegos que de fato são ativas durante o dia, pertencentes ao grupo dos morcegos gigantes (Megachiroptera), comuns no continente africano, na Ásia e na Oceania. É possível, daí, estabelecer relações sobre as diferenças adaptativas dos morcegos, as razões evolutivas de sua dispersão pelo mundo, e dialogar com os estudantes se o morcego da história poderia ser realmente diurno.

Na história do Gato não detectei equívocos conceituais. A relação que o protagonista tem com os demais gatos abre espaço para discussões sobre a etologia dos felinos domésticos. Além disso, pelo fato de ser um gato de rua, é possível que surjam discussões sobre o gato como um animal vetor de zoonoses, por exemplo, e daí partir para interessantes discussões éticas.

Na história do Cão existe uma riqueza de relações deste com outros animais que pode servir de base para a discussão sobre o comportamento de diversas espécies (urso, chimpanzés, água-viva, jacaré, coelhos, besouro, hipopótamo, galo/aves, minhocas/anelídeos). A passagem sobre a prole dos coelhos abre espaço para falar sobre a reprodução dos mesmos e dos outros animais

presentes na história, as diferenças e semelhanças entre eles sob este prisma. Não encontrei equívocos conceituais.

Finalmente, na história do Tatu, há a questão da forma como as placas epidérmicas deste animal são tratadas. Elas são chamadas de “escamas”, o que pode sugerir uma associação inapropriada com as escamas dos peixes. Por outro lado, abre espaço para discutir as diferentes escamas existentes, por exemplo, as escamas dos peixes e das serpentes, com suas relações filogenéticas, e o fato de existirem peixes “de couro”, como as arraías e os tubarões.

Ainda sobre as placas epidérmicas, elas são mostradas de modo bastante versátil, “tocam música” e “escorregam” pelo corpo do tatu, o que dá a entender que este passa por um período similar ao de “muda”, o que não ocorre. Sobre a sugestão da emissão de som, admito que as placas devem emitir algum, ao entrechocarem-se durante o movimento do animal, porém não deve ser evidente, devido à questão da predação. O tatu necessita ser silencioso o bastante para passar despercebido a seu predador, como o puma, felino com audição extremamente acurada e suficientemente faminto.

Esta reflexão permite, inclusive, a introdução sobre um conteúdo de Ciências, que é a relação presa-predador: as adaptações de um para capturar o outro, e deste outro para escapar do primeiro, o fenômeno co-evolutivo derivado destas adaptações, entre muitos outros aspectos.

Sobre alguns motivos para trazer a Literatura Infantil ao Ensino de Ciências

Um dos motivos, esmiuçado no segundo segmento, é a existência tanto de temas presentes no currículo da disciplina Ciências quanto de equívocos e provocações, potenciais

geradores de catarses intelectuais, interesse discente e atividades lúdicas bastante válidas.

Preciso ressaltar que a aplicação dos meus pressupostos teóricos no contexto escolar, bem como a realização de trabalho empírico com os livros da Coleção, junto a estudantes e/ou professores, num ambiente de ensino-aprendizagem, não fez parte do planejamento, nem da execução, da minha investigação de mestrado. No entanto, entendo que os ricos resultados obtidos com as análises são reveladores de possibilidades de futuros trabalhos, que explorem os vários aspectos identificados nestes e em outros livros infantis e juvenis, e venham a constatar, ou não, o seu potencial valor pedagógico para o Ensino de Ciências.

Um segundo motivo foi expresso no primeiro segmento deste texto: escritores, inclusive de Literatura Infantil e Juvenil, são interessados no que a figura emblemática “Ciência” inventa, e os resultados destas invenções. Este interesse gera reflexões, temores e esperanças que são, muitas vezes, transformados em ficção. A ficção tem em si grande teor de ludicidade, a qual, por sua vez, tem a faculdade de incidir sobre as emoções.

As emoções, de acordo com Waal (2007), tornam as informações importantes, ou relevantes o suficiente para ficarem gravadas na memória. As emoções fazem com que não fiquemos indiferentes a algo específico. Por esta razão, um texto ficcional que cai no nosso gosto não só é facilmente devorado como também permanece na nossa memória. Basta um estímulo para lembrarmos tal e tal passagem daquele texto de que gostamos tanto, mesmo que jamais tornemos a lê-lo. Fica aqui a pergunta ao educador de Ciências: o que será que o seu estudante-leitor assimila ao ler aqueles “livrinhos inofensivos”, com “historinhas bobinhas”?

Não digo, com isso, que se deve banir a leitura dos textos ficcionais. Seria bobagem da

minha parte, pois afinal, escrevo textos assim e apóio a leitura dos mesmos. O que digo é justamente o contrário: não só se deve estimular a leitura do estudante (por outra razão, que está escrita mais adiante) como também a do professor deste estudante. O hábito da leitura deve fazer parte também do educador. Não somente a leitura de livros, artigos e outros textos voltados à sua prática – atividade também muito recomendada –, como também dos livros, artigos e outros textos voltados aos estudantes.

Um terceiro motivo, que tem a ver com o segundo, estaria no fato de que a Literatura Infantil (e Juvenil) tem particularidades que contribuem ao que Coelho e Santana (1996) chamam de *formação de consciência-de-mundo*. Elas dizem que *a literatura para crianças e adolescentes levada para o âmbito da escola será um dos grandes instrumentos para o processo de conscientização ecológica ou ambiental* (p.75), como também ao conhecimento ou aprendizado de outras disciplinas ou de outros assuntos, porque promove um contato agradável, lúdico, entre a leitura e o leitor. Entretanto,

todo o material, que está sendo colocado ao alcance dos professores para trabalharem com as crianças ou adolescentes, por mais completo, dinâmico ou significativo que seja, não terá resultados positivos, se tais professores (os verdadeiros mediadores entre as fontes de cultura e os indivíduos a serem formados) não receberem a formação adequada para isso (Coelho e Santana, 1996:76) [grifo das autoras].

Brayner (2005) é igualmente a favor desta formação. Ele defende a incorporação da literatura na formação do educador, por ser ela uma *recusa do logos pedagógico de perspectiva performativa e instrumental*, e ao mesmo tempo, nas palavras do autor, *uma tentativa de “reencantamento” do discurso*

pedagógico, algo que poderia estimular tanto o educador quanto o educando.

Mais um motivo está no estímulo constante, no estudante e no professor, da prática da leitura, e de preferência, de leituras diversificadas. O ato da leitura tem importância fundamental no desenvolvimento do intelecto, da Língua e da conversação com um social que às vezes é familiar, às vezes não, o que favorece o exercício da alteridade. Além disso, permite um momento de recolhimento, de introspecção, de parar de correr atrás das grandes pás eternamente cíclicas do consumismo desenfreado, que só nos faz trabalhar e cobiçar, e não parar e pensar nos porquês e nos para quês desta corrida louca (Leão, 2007).

A leitura é hoje uma grande proteção contra estímulos. Desenvolver a linguagem, a capacidade lingüística de expressar o pensamento e assim possibilitar a criação de uma ponte entre a experiência intelectual e a experiência emocional para poder construir lingüisticamente a própria história, o próprio relato e refazê-lo a cada baque, quando a vida for nos marcando (...) Isso me parece essencial à formação de uma subjetividade sadia, capaz de superar conflitos e igualmente de auxiliar o outro no enfrentamento e na superação de etapas (Leão, 2007:47).

Por isso, a leitura deve ter função relevante na escola como um todo – e não apenas nas aulas aguardadas, como Português –, além de ser encarado como uma questão pedagógica, lingüística e social (Oliveira, 2006) a ser envolvida e desenvolvida pelo espaço escolar inteiro. O que, no final de contas, incita também a desejada interdisciplinaridade.

Mais um motivo para trazer a Literatura Infantil às aulas de Ciências.

AZEVEDO, Ricardo. *Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Suplemento n.7, Notícias n.1, vol.21, jan. 1999.

AZEVEDO, Ricardo. Elos entre a cultura popular e a literatura. *Ricardo Azevedo*, seção Artigos, s/ data. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>. Acesso em: 09 set. 2007.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BARNES, Robert D. *Zoologia dos Invertebrados*. 4ª ed. São Paulo: Roca, 1984. 1179p. Desenhos de Mary Ann Nelson.

BERNARD, Enrico. *Sangue, raiva e preconceito*. *Ciência Hoje*: v. 36, n. 214, 44-49, abr. 2005.

BERNARDI JR., Hermes. *Repúdio*. AEILIJRS. Mensagem disponível em: <aeilijrs.blogspot.com/2008/04/repdio.html> em 15 outubro 2008.

BRAYNER, Flávio Henrique A. *Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 29, 63-72, maio/ago. 2005.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. 2ª reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 211p.

COELHO, Nelly Novaes; SANTANA, Juliana S. L. *A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo*. In: TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena (Coord.). "Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos". 1ª ed. São Paulo: Gaia, 1996 (59-76).

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. 287p.

LEÃO, Liana de Camargo. *O tempo para a leitura: subjetividade e literatura infantil*. *Diálogo Educacional*, PUC-PR, Curitiba: v.7, n.20, 43-50, jan./abr. 2007.

LINSINGEN, Luana von. *Literatura infantil no ensino de ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e

Referências

Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008. 121p.

MARTINS, Rosana. *Aranhas: sistemática, distribuição geográfica e biologia*. In: PUORTO, Giuseppe (Sup.); BARBARINI, Cibele Cintia (Coord.). "Curso de Informações Básicas em Animais Peçonhentos". Museu Biológico: Instituto Butantã, jul. 2006. CD-ROM.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. *Leitura e escrita no ensino de ciências: algumas reflexões sobre a formação do aluno-autor*. In: MOHR, Adriana; MAESTRELLI, Sylvia R. P.; VALÉRIO, Marcelo; CASAGRANDE, Grasiela de Luca. *Anais do II EREBioSul*, Florianópolis, SC, nov. 2006.

OLIVEIRA, Ieda de. *Depoimento do Elias José*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <aei_lj@yahoogrupos.com.br > em 4 agosto 2008.

SOARES, José Luís. *Dicionário etimológico e circunstanciado de biologia*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1993. 528p.

WAAL, Frans de. *Eu, primata: porque somos como somos*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 331p.

Luana von Linsingen é escritora de literatura infanto-juvenil, membro da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infanto-Juvenil (AEILIJ) nacional e catarinense, bióloga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científico-Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.
E-mail: luana@nonabase.com