

## **Literatura Infantil**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
Celso Costa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE**  
**UNICENTRO**

REITOR: Vitor Hugo Zanette  
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona  
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil  
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

EDITORA UNICENTRO  
CONSELHO EDITORIAL: Mario Takao Inoue, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos de Bortoli,  
Hélio Sochodolak, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Jorge Luiz Favaro,  
Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de P. Castanho, Márcio R. Santos Fernandes,  
Maria Regiane Trincaus, Mauricio Rigo, Raquel Dorigan de Matos, Rosanna Rita Silva,  
Ruth Rieth Leonhardt e Sidnei Osmar Jadoski.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane  
Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;  
Michelle Fernandes Lima;  
Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;  
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima;  
Anízia Costa Zyck

REGINA CHICOSKI

**Literatura  
Infantil**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Adnilson José da Silva, Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ângelo André Marafon, Carlos Eduardo Stange, Clarice Linhares, Darlan Faccin Weide, Fabíola Medeiros, Isabel Cristina Neves, Ivonaldo Brandani Gusmão, Jamile Santinello, Jeferson Lozecky, Klevi Mary Reali, Marcio Faccini, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Maria Regina da Silva Vargas, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa Pawlas, Paulo Guilhermetti, Regina Habib Padilha e Rosângela Wolf.

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Célia Bassuma Fernandes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:

Elisa Ferreira Roseira Leonardi

Espencer Ávila Gandra

Éverly Pegoraro

Leandro Povinelli

Victor Mateus Gubert Teo

EDITORA UNICENTRO

DIDÁTICA EDITORA DO BRASIL LTDA.

Catálogo na Publicação

Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249

Biblioteca Central – UNICENTRO

Chicoski, Regina  
C532 Literatura infantil. / Regina Chicoski.  
Guarapuava : Unicentro, 2010.  
108p.

ISBN do livro:  
ISBN da coleção:

1.Literatura infantil. I. Título

CDD

809.89282

Copyright: © 2010 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.





# Sumário

Capítulo 1	07
História da Literatura Infantil	
Capítulo 2	21
A Arte de Contar Histórias	
Capítulo 3	27
Contos de Fadas	
Capítulo 4	39
A Literatura na Escola e na Biblioteca	
Capítulo 5	49
Discurso Literário	
Capítulo 6	55
Ilustração e Ilustradores na Literatura Infantil	
Capítulo 7	71
Poesia Infantil	
Capítulo 8	79
Teatro Infantil	
Capítulo 9	89
História em Quadrinhos	
Capítulo 10	97
Considerações finais	
Referências	103



## Capítulo 1

# História da Literatura Infantil

### Seção 1

#### Aspectos cronológicos

A concepção de literatura infantil como temos hoje é recente se comparada com a literatura para o público adulto. A infância tal qual se concebe hoje, passou a existir a partir do século XVII. Antes disso, pouco ou quase nada era destinado especificamente à criança. Ela lia aquilo que os adultos liam, ouvia as mesmas histórias, recebia a mesma atenção que os adultos. A partir do século XVII, teorias sobre a infância, sobre o processo de ensino-aprendizagem da criança, sobre a saúde física e mental do infante passam a ser frequentes e significativas. Os resultados dessa investigação revelaram a necessidade de profissionais e de produtos

específicos à criança. Nesse sentido, o material de leitura para crianças também é repensado. Surgem livros mais específicos visando atrair o leitor iniciante.

Os primeiros livros editados para o público infanto-juvenil, por volta do início do século XVIII, marcam o início da existência do que chamamos de infância. A partir de então, a burguesia se consolida como classe social, e reivindica instituições como a família e a escola, que trabalham em seu favor, ajudando-a a atingir as metas desejadas. Antes da constituição deste modelo familiar burguês, esta faixa etária, que conhecemos hoje como infância, era vista de modo diferente, pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos. Com a valorização da infância, enquanto faixa etária diferenciada, gerou-se maior união familiar. Tal fato interessava ao regime burguês o qual implantava o estilo doméstico de vida menos participativo, onde se previa a manutenção de um estereótipo familiar.

Diante desse quadro, é importante conhecer a história da literatura infantil, especialmente a brasileira. Desde o início da colonização do Brasil, principalmente depois da vinda da Família Real, a criança residente no Brasil lia obras importadas da Europa traduzidas para o português. O primeiro decênio do século XX caracteriza-se por uma reação nacionalista. Percebe-se uma forte motivação, por parte dos escritores e artistas, em enaltecer a pátria, a fauna e a flora nacionais. O editor Quaresma, muito popular, foi o primeiro a perceber a necessidade de uma solução para o conflito das linguagens oral e escrita que afastava o leitor infantil brasileiro da literatura infantil proveniente de Portugal. Quaresma queria abraçar o comércio de livros. Encomendou ao seu amigo Figueiredo



Pimentel a organização de uma biblioteca especialmente destinada à criança brasileira.

Em 1894, sob o título *Biblioteca da Livraria do Povo*, foi criada a primeira biblioteca visando o público infantil. Faziam parte do acervo: *Contos da Carochinha*, *Histórias da Avozinha* e *Histórias da Baratinha*. Essas coletâneas de contos estrangeiros traduzidos em linguagem brasileira tiveram grande aceitação do público infantil. Na seqüência, Figueiredo Pimentel acrescentou no acervo histórias recolhidas da cultura oral e também produziu algumas, entre elas: *Álbum das crianças*, poesias, (1897); *Meus Brinquedos*, folclore, s.d.; *Teatrinho Infantil*, teatro, (1897); *A Queda de um Anjo* (1897); *O Livro das Crianças* (1898); *Contos do Tio Alberto*, s.d.

Estas histórias apresentavam conteúdos moralistas, com intuito de passar valores. Idéias como: beleza e riqueza andam sempre juntas; feiúra é associada à maldade (assim como a cor preta). Enfim, muitos preconceitos dos adultos estavam presentes nessas histórias morais e educativas.

Também marcaram história as traduções de Carlos Jansen, entre elas: *As viagens de Gulliver* (1888); *Mil e uma noites* (1882); *Robinson Crusóe* (1885); *As aventuras pasmosas do Barão de Münchhausen* (1891) e *D. Quixote de La Mancha* (1901). Segundo Sandroni (1990, p.34):

As obras da Condessa de Ségur também eram muito lidas nos primeiros anos do século XX em traduções de Abranches Lobo (*Os desastres de Sofia*), Antônio Luís Teixeira Machado (*As férias e As meninas exemplares*) e faziam parte da famosa 'Biblioteca rosa ilustrada'. Além dessas traduções 'brasileiras' eram sucesso ainda a 'Biblioteca da Infância com narrativas de Vitor Hugo e Alphonse Daudet, a 'Biblioteca da Juventude', também de apresentação gráfica uniforme, onde, ao lado de clássicos traduzidos, apareciam autores portugueses.

Corroborando com idéias nacionalistas, José Veríssimo, em *A Educação Nacional*, publicado em 1906, afirma ser necessário que o livro seja “[...] mais brasileiro, não só feito por brasileiros que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores transladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que os anime.” (SANDRONI, 1990, p. 35).

Também, pode-se citar como um dos grandes nomes da literatura escolar no Brasil o escritor Olavo Bilac, que cultivou o espírito nacionalista em suas obras, abasileirando o livro. Entre elas, pode-se citar: *Contos Pátrios e Poesias Infantis* (1896); *Teatro Infantil* (1905) e *Através do Brasil* (1910).

O folclore brasileiro, oriundo da cultura indígena, portuguesa e africana, foi fonte inesgotável de inspiração para vários escritores, entre eles: Celso de Magalhães, José de Alencar, Pereira da Costa e General Couto de Magalhães, e também, para estudiosos do tema: Nina Rodrigues, Silvio Romero, João Ribeiro, Gustavo Barroso, Artur Ramos, Edison Carneiro, Silva Campos, Câmara Cascudo e Basílio Magalhães.

Um nome de destaque na história da literatura infantil é Alexina de Magalhães Pinto. Estudiosa do folclore brasileiro realizou várias pesquisas com jogos infantis e brinquedos. Pioneira no uso da literatura oral e outras formas de cultura popular no ensino fundamental, ela pode ser colocada entre os mais importantes fundadores da literatura infantil brasileira. É autora das seguintes obras, segundo Sandroni (1990): *As nossas histórias* (1907); *Os nossos brinquedos* (1909), contribuição para o folclore; *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916); *Provérbios populares* (1917); *Cantigas das crianças e dos pretos* (s/d). Deixou inéditos: *Histórias contadas e Poesias e Himnos Patrióticos*.

Outro instrumento de leitura que fez sucesso durante meio século foi a revista infantil *O Tico-Tico* criada em 1905. Fundada pelo jornalista mineiro Luís Bartolomeu de Souza e Silva, segundo os modelos americanos, franceses e ingleses, a revista reuniu os melhores desenhistas da época. Lá trabalharam Renato de Castro, Luís Gomes Loureiro, Alfredo Stomi, Max Yantok, Ângelo Agostini, J. Carlos e outros. Inicialmente, buscava-se imitar estilos estrangeiros. Com a guerra de 1914, tornou-se difícil a comunicação com o estrangeiro, o que possibilitou o aparecimento do verdadeiro talento brasileiro dos artistas nacionais, que passaram a criar sem interferência estrangeira.

O desaparecimento de *O Tico-Tico* deveu-se às mudanças histórico-sociais que trouxeram consigo heróis de outro tipo concretizados na importação dos *comics* americanos, dando início à era da comunicação de massa que vivemos, de acordo com Sandroni (1990, p. 41).

Após esse grupo de pioneiros, pode-se dizer que o terreno estava preparado para receber os verdadeiros criadores da literatura brasileira para crianças: Monteiro Lobato com *Narizinho Arrebitado*, em 1921, e Viriato Correia com *Cazuza*, em 1938. Monteiro Lobato é um dos marcos fundamentais da literatura para crianças. Dada a sua importância, a próxima seção é dedicada a ele.

## Seção 2

### Monteiro Lobato

Monteiro Lobato é considerado pela crítica como precursor na literatura infantil nacional. Suas obras ricamente educativas e divertidas influenciaram outros escritores a produzir textos com temáticas nacionais.

No Brasil, somente a partir da década de 20, com Monteiro Lobato, é que uma literatura para crianças e jovens com características nacionais começa a existir de fato. Suas obras prenunciariam uma nova tendência na literatura brasileira e a partir dela uma nova compreensão dessa literatura começa a surgir. Até então, o que possuíamos eram leituras escolares, com fins nitidamente didáticos. (PERROTTI, 1986)

Monteiro Lobato, considerado por vários críticos como um homem à frente de seu tempo, acreditava na educação para resolver os problemas sociais, políticos e econômicos do país. Desiludido com o mundo dos adultos, decide apostar no mundo infantil, por considerar que somente por meio das crianças o Brasil poderia mudar: “Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo.” (LOBATO, 1944)

Na passagem do século XX, a literatura infantil brasileira não se impõe por sua criatividade. Os textos nada mais são do que traduções ou versões da literatura européia da época. Os originais daqui apresentavam uma visão conservadora da infância, com personagens-modelos e padrões rígidos de moral e de comportamento. Considerando que a literatura infantil brasileira teve surgimento tardio, de formação histórica moderna, torna-se significativo, então, o fato de Monteiro Lobato ter-se nela distinguido. Essa literatura, ao surgir em 1921 com *A Menina do Narizinho Arrebitado* (depois consolidada com *Reinações de Narizinho*), aponta para a maturidade da formação burguesa de certas faixas da população estratificada em diferentes leitores. O sucesso do escritor reforça sua afinidade com o mundo moderno da época, segundo Pereira (2002, p. 67).

Monteiro Lobato não se destaca apenas por ser o pioneiro na literatura infantil brasileira, mas, especialmente, por fazer um trabalho inovador com a linguagem, tanto reproduzindo quanto criando, rompendo com o convencional, da sintaxe ao léxico. Lobato acreditava que:

[...] a ênfase, o embolado, o enfeite, o contorcido, o rebuscado, nada têm a ver com a arte de escrever, porque é artifício e o artifício é puro maneirismo que nada contribui para o fim supremo: a clara e fácil expressão da idéia. O tudo na arte do bem redigir, é não empastar e sim fazer a coisa direta, sem sobreposições, sem superfetações. (PEREIRA, 2002, p. 67)

Muitos dos personagens de Monteiro Lobato se tornaram eternos, conhecidos do público. Jeca Tatu gerou muita polêmica entre as lideranças políticas. O autor denuncia, via personagem, a ancilostomose, a leishmaniose, a subnutrição e a tuberculose como causas da miséria do caipira. Mais tarde, como resposta às críticas recebidas, cria a personagem Jeca Tatuzinho, que coroa e encerra sua participação em campanhas sanitárias.

*Jeca Tatuzinho* é uma espécie de folhetim: narra a história do Jeca que, curado da ancilostomose, enriquece e torna-se “[...] apóstolo da higiene e do progresso. Torna-se coronel e expande sua propriedade. A trajetória deste Jeca, da doença à riqueza, inverte a trajetória do Jeca anterior, que atribuía à preguiça e à indolência a baixa produtividade do trabalhador rural.” (LAJOLO, 2000, p. 56)

Monteiro Lobato era homem de visão empreendedora. Aproveitando a popularidade do personagem Jeca, forma aliança (vermífugos e fortificantes) com Fontoura, transformando seu texto em

peça publicitária do Biotônico Fontoura. A indústria do livro aliada à indústria de remédios. Muda-se o uso da erva caseira para Ankilostomina e pelo Biotônico, o que traz a Lobato a experiência da publicidade.

E pela terceira vez o personagem ressurgiu nas páginas lobatianas:

Nos anos quarenta, o antigo caboclo incendiário e vadio de 1914, já curado e fortalecido nos anos 20, ressurgiu na pena lobatiana, num terceiro contexto, muito mais concreto. A aparição final do Jeca lobatiano, rebatizado de Zé Brasil, ocorre no horizonte do modelo econômico brasileiro, da propriedade da terra, da questão rural, da política agrária, das organizações de esquerda. (LAJOLO, 2000, p. 57)

Depois do polêmico e controverso Jeca Tatu, a grande criação de Lobato é o Sítio do Picapau Amarelo, que começa a circular em 1921, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*.

A história de Dona Benta, idosa de mais de sessenta anos, óculos no nariz, que adora a companhia dos netos (Pedrinho e Narizinho), está no imaginário do povo brasileiro (mesmo que seja por meio da televisão). Junto com ela, Tia Nastácia, Emília, Visconde de Sabugosa, Tio Barnabé e outros, insuflam vida às personagens com que contracenam, imprimindo dimensão fantástica ao cenário brasileiro do sítio. “Ao desdobrar-se nas aventuras contadas nos livros que até o fim da vida Monteiro Lobato publicou aqui e na Argentina, o sítio do Picapau Amarelo marca a imaginação de gerações e gerações de brasileiros.” (LAJOLO, 2000, p. 60)

Com o sítio, Monteiro Lobato inaugura a literatura infantil brasileira. Aposta num projeto literário e pedagógico sob medida para o Brasil que viu nascer e multiplicar-se. Investe em personagens cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor.

Preocupado em saber se o público gostava de seus textos, Lobato discutia com a esposa, filhos e amigos. Também incorporava informações, muitas vezes, coincidentes com o currículo escolar. Alguns de seus livros são uma escola alternativa, onde Dona Benta desempenha a função docente. Principalmente, na produção dos anos trinta, o sítio se transforma numa grande escola, onde os receptores aprendem gramática, matemática, geografia, história e até noções de uma política nacionalista de petróleo.

A escola recebe críticas impiedosas de Lobato. Seus livros apresentam lições, questionamentos, irreverência, ironia e também apresentam elementos fantásticos. O autor transcende os limites do ruralismo, transfigurando o sítio em território livre onde tudo é permitido. Lajolo (2000, p.62) explica que

Lá, nas terras de Dona Benta, o Brasil arcaico de Tia Nastácia, de Tio Barnabé e do coronel Teodorico funde-se com o Brasil moderno que encontra petróleo, fala ao telefone e viaja à Lua. No mesmo compasso, o sítio acolhe antropofagicamente personagens das tradições mais diversas, como heróis gregos, o Pequeno Polegar, Popeye e D. Quixote. Tradutor e adaptador inclusive para o público infantil de várias obras estrangeiras, Monteiro Lobato consegue extraordinários efeitos de sentido ao fazer contracenar num cenário de jabuticabeiras, pintos-sura e ex-escravos pitando cachimbo tanto personagens fundadores da literatura infantil ocidental como Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho, como personagens da literatura infantil estrangeira contemporânea sua como Alice e Peter Pan.

Monteiro Lobato coloquializou a linguagem rompendo com a linguagem empregada na literatura infantil anterior a ele. Em vez da

imposição modelar de voz que narra às crianças, o narrador de Lobato manifesta o gosto moderno pela oralidade, pelo despojamento sintático, pela criação vocabular.

O senso crítico lobatiano é presença forte, afinando-se com outros projetos de vanguarda. A própria retomada da tradição literária europeia se faz pelo viés da recriação, no seu olhar nacional singularíssimo carregado de intenções ao avaliar o contexto tradicional. Ao trazer personagens de contos clássicos consagrados para seus enredos, o autor, já no início do Século XX, fazia o que hoje se apresenta como característica pós-moderna.

### **Seção 3**

#### **Conceito de Literatura Infantil**

O conceito de literatura infantil é bastante discutido entre os estudiosos do assunto. Há aqueles que defendem que é o objeto escolhido pelo seu próprio leitor, outros defendem que é objeto de formação de um agente transformador da sociedade e há aqueles que questionam o fato de existir uma literatura infantil. Quanto a isso, Peres citado por Paulino (1997, p.37) indaga: “Ora, se a literatura e a infância já têm algo em comum (em ambas, o brincar – o jogar – é fundamental) como caracterizar um livro como especificamente ‘infantil’, em oposição a um ‘não infantil’? O que dizer então, da especificidade de um livro ‘infantil’?”

Para Peres, as crianças merecem atenção especial. A obra destinada a esse público precisa ter qualidade estética. O autor deve ter consciência que a criança é um indivíduo capaz, tem seu tempo individual de internalizar a leitura.



De um modo geral, uma criança passa por vivências, enfrenta obstáculos, passa por barreiras, limites e perdas. A literatura tem o poder de ajudar uma criança a superar certos problemas. Por isso ela precisa ser prazerosa.

Peres indaga, novamente, como dividir a prioridade de cada livro, para cada idade diferente do leitor – criança? E, conclui:

Em síntese hoje ousar não mais saber, a priori, o que é um livro infantil. Aliás, esta distinção radical – literatura para crianças versus literatura para adultos – não seria um resquício do século XVII presente na sociedade contemporânea? Se cada criança, para mim, é sinônimo de originalidade e de invenção, como enquadrar todas elas (e enquadrar a literatura) numa única fórmula? (PERES, apud PAULINO, 1997, p. 38).

PERES diz que é necessário abrir o jogo e não propiciar às crianças apenas o que se diz infantil, deve-se sim, expor a criança aos mais diferentes textos e permitir que elas façam suas leituras segundo a verdade de seu desejo.

A literatura tem como objetivo não só contato afetivo, desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas, principalmente, a libertação da criatividade, da imaginação, da fantasia.

A literatura é uma forma artística de comunicação e não visa apenas transmitir o fato, ela tece o acontecido, transforma-o, dando-lhe um traje mágico e emocional, tornando-o atraente para o engajamento da criança nele. (PAULINO, 1997, p. 118)

A literatura infantil foi tratada com descaso, sendo alvo de grande preconceito e vista como um assunto menor, visto esta não apenas de pessoas que não têm conhecimento de sua complexidade e importância, mas também da própria universidade, que, nos anos 1970, não incluía essa disciplina na grade curricular dos cursos de Pedagogia e Letras.

Segundo Cunha (1997), no Brasil, a literatura infantil começou a ser notícia nas universidades, definida como disciplina, em 1969, em Minas Gerais, na UFMG, apesar de cercada de desprestígio. A visão que se tinha dela, era que esse gênero textual não tinha o mesmo *status* que os demais. Considerava-se desperdício utilizar o tempo de um bom profissional, um bom pesquisador, com esse *corpus*. Esse preconceito, ainda que não de forma tão radical, estende-se até os dias de hoje, haja vista que temos algumas faculdades em que a Literatura Infantil é uma disciplina optativa e, ainda pior, em outras não há sequer o estudo do gênero enquanto disciplina dentro da instituição.

Apesar de ainda ser considerada um gênero polêmico, a literatura infantil teve um grande crescimento qualitativo e quantitativo nos últimos anos, assim como excelentes obras têm chegado às mãos dos leitores, também vemos uma avalanche de livros de péssima qualidade chegando ao mercado dia a dia. E os leitores raramente sabem distingui-las e tornam-se consumidores (leitores) desse material.

A partir do momento que a produção literária voltada para crianças despertou o interesse da escola, passando a fazer parte do cotidiano escolar, as editoras descobriram a escola que passou a ser um filão comercial interessante. Segundo Silva (2008), hoje mais de seiscentos títulos novos chegam ao mercado a cada ano.

A clientela escolar passa a ser o grande foco para as editoras e a produção de livros infantis não só cresceu como se sofisticou. A concorrência trouxe a preocupação com a qualidade gráfica, com o valor artístico da ilustração, com o apelo da capa, e, principalmente, com a qualidade do texto escrito.

É importante separar o joio do trigo, apesar de vasta produção insignificante, o Brasil tem grandes nomes reconhecidos internacionalmente. Prova disso são duas de nossas escritoras contemporâneas terem já recebido a medalha Hans Christian Andersen, uma espécie de Nobel da Literatura Infantil, prêmio atribuído pelo *Internacional Board on Books for Young People* (IBBY) ao conjunto de obras dos melhores escritores e ilustradores do mundo. Trata-se “[...] do prêmio máximo concedido nessa área, e somente outros quatro países o receberam mais de uma vez. Lygia Bojunga, em 1982, e Ana Maria Machado, em 2000, são as nossas duas escritoras premiadas.”, conforme elucida Silva (2008, p. 11).

Endossando o número de obras literárias que contribuíram para marcar positivamente a literatura infantil no Brasil, na década de 80, há grande reconhecimento por parte da academia/crítica com obras de alta qualidade estética, como por exemplo: *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, de Marina Colasanti, *Jardins*, de Roseana Murray, ou *Cavaleiros das sete luas*, de Bartolomeu Campo Queirós e outros.





## Capítulo 2

# A Arte de Contar Histórias

### Seção 1

#### A importância das histórias

É impossível falar de literatura infantil sem pensar no momento mágico, para uma criança, de ouvir histórias. Mas, afinal, qual a importância das histórias na vida de uma criança? Para refletir sobre esse assunto, toma-se como base o livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (1994) de Fanny Abramovich. A autora enfatiza que é muito importante para a formação do ser humano, ouvir histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor. Ela afirma que:

Ler, contar histórias para crianças é poder rir, gargalhar, sorrir... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é

encontrar idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... E assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Quando a criança ouve histórias, pode sentir emoções importantes, como: a irritação, a raiva, a alegria, o medo, a insegurança, o pavor, a tranquilidade e tantas outras mais. Higgins (1970, s/p) afirma que as histórias levam a criança a “[...] zangar-se e entristecer-se, rir e chorar, lembrar e projetar, sentir a suavidade o rigor dos elementos, julgar e mostrar compaixão, imaginar e maravilhar-se [...] levam-na adiante, fazendo-a participar de experiências além de seus horizontes imediatos e tangíveis.”

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Betelheim (1980) reforça dizendo que, para enriquecer a vida da criança, a história deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade.

As histórias têm tradição oral. Os contadores de histórias eram os que conservavam e transmitiam o enredo e o conhecimento acumulado

pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e valores a serem preservados pela comunidade. Durante séculos, foi através da oralidade que a cultura se manteve, sem pergaminhos ou iluminárias, mas memória viva. As pessoas ouviam e contavam histórias, posteriormente passaram a ler e representar no teatro, cinema e televisão.

Segundo Benjamin (1994, p. 198), “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.”

Para o autor há dois grupos de narradores. Um de pessoas que viajavam, traziam histórias, partilhavam com as que ficaram. E outro de pessoas que narravam o que viam, conheciam ouviam de seu meio. Na concepção de Benjamin (1994, p. 199), “[...] a extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpretação desses dois tipos arcaicos.” Associa-se, então, o saber trazido de longe pelos viajantes, com o saber recolhido pelos sedentários.

De acordo com Benjamin (1994, p. 197), “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza.” Percebe-se que a arte de narrar está definindo, cada vez menos encontramos contadores/narradores de histórias nos lares, nas escolas, nas praças, no campo. Vivemos num mundo em que o tempo tornou-se limitado. Faltam horas para realizar as atividades diárias. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por este declínio. Retomando as idéias do autor:

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

A figura do narrador é fundamental. Ele é quem dá a vida ao fato narrado, quem suscita a imaginação, que desperta a curiosidade, que prende a atenção do ouvinte. Sem a figura do narrador o dom de ouvir, a comunidade de ouvintes desaparece. A arte de contar histórias consiste em contá-las de novo para que sejam preservadas. As histórias que os pais contam certamente as receberam de seus pais ou avós e, assim, sucessivamente. Novamente usando Benjamin (1994, p. 205), “[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo.”

Para que a história desperte o efeito desejado no ouvinte, o contador necessita tomar alguns cuidados, segundo Abramovich (1994, p. 18):

Quando se vai ler uma história - seja ela qual for - não se pode fazer de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra, empacar ao pronunciar o nome dum



determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando o parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final, quando a idéia continuava deslizando, na página ao lado... Pior ainda, ficar escandalizado com uma determinada fala, ou gaguejar ruborizado porque encontrou um palavrão, uma palavra desconhecida, uma gíria nova, uma expressão que o adulto leitor não usa normalmente... Aí não há como segurar a sensação de ridículo e mal-estar, e tudo degradingola... Não é apenas no terreno da leitura das palavras que a dificuldade pode surgir... E o conteúdo da história, as relações entre personagens, as mentiras que ela pode colocar, os preconceitos que pode passar, a fragilidade duma narrativa onde não acontece absolutamente nada. Como enfrentar os olhares dispersos, as caras de lástima? Daí a importância de se conhecer o livro antes. Para poder contá-lo com emoção, confiança... Não importa se a narrativa é longa, curta, de muito antigamente ou dos dias atuais, lendas, histórias em forma de poesia. Qualquer uma, desde que seja conhecida do contador, escolhida porque ele a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão, ou porque acalme uma aflição.<sup>1</sup>

E, para que isso ocorra, é importante criar clima de encanto, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança, construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, ouvir o galope do cavalo e outras coisas mais.

É bom saber começar o momento da contação. A introdução deve ser clara e precisa, criando a ação. Também não precisa ter pressa de acabar, importa curtir cada momento, respeitar o ritmo e dizer que a história acabou de um jeito especial: “E, assim, acabou a história. Entrou por uma porta, saiu por outra, quem quiser que conte outra...”

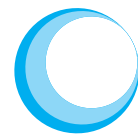
---

<sup>1</sup>As reticências são parte do texto

A conclusão deve ser rápida e clara. A voz e a entonação não devem cair. Se o conto tem alguma mensagem, esta deve ser deixada a cargo do entendimento do público, cabendo ao narrador dar-lhes os elementos.

É bom mostrar à criança, retomando Abramovich (1994, p.16), que:

O que acabou de ouvir está impresso num livro, e que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto desejar. E quando manuseá-lo, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante, da caixa, que vire a página ou pule alguma até reencontrar aquele momento especial que estava buscando [...] (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra [...] e fácil). É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ótica, outra ética [...] É ficar sabendo Geografia, História, Direito, Política, Sociologia, etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] Porque, se tiver, deixa de ser Literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento não tão preocupado em abrir as portas para a compreensão do mundo.



## Capítulo 3

# Contos de Fadas

### Seção 1

#### A linguagem simbólica dos contos de fada

No conjunto da literatura infantil - com raras exceções - nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança do que ouvir um conto de fadas. Eles foram inventados há muito tempo atrás, bem antes da vida na moderna sociedade de massa. Os contos de fadas têm uma longa tradição histórica. De acordo com a teoria de Schmidt (Apud FRANZ, 1990, p. 17), existem indícios de que alguns temas principais de contos se reportam a 25.000 a.C., mantendo-se praticamente inalterados. Eles também foram encontrados nas colunas e papiros egípcios. Inicialmente e até os séculos XVII e XVIII os contos de fadas eram contados, tanto para adultos como

para crianças. Na Europa, eles costumavam ser a principal forma de entretenimento para os moradores das zonas rurais, na época de inverno.

Os contos de fadas podem ser considerados como expressão cristalina e simples de nosso mundo psicológico profundo. De estrutura mais simples que os mitos e as lendas, mas de conteúdo muito mais rico que o mero teor moral encontrado na maioria das fábulas, são os contos de fada a fórmula mágica capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes (idem nos adultos sensíveis) sentimentos e valores intuitivos que clamam por um desenvolvimento justo, tão pleno quanto possa vir a ser o do prestigiado intelecto.

Segundo Urban (2001), os contos de fadas podem ser vistos como pequenas obras de arte, capazes que são de nos envolver em seu enredo, de nos instigar a mente e comover-nos com a sorte de seus personagens, pois:

Causam impacto em nosso psiquismo porque tratam das experiências cotidianas, e permitem que nos identifiquemos com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em suma, a condição humana frente às provações da vida. Não fossem assim tão verdadeiros ao simbolizar nosso caminho pessoal de desenvolvimento, apresentando-nos as situações críticas de escolha que invariavelmente enfrentamos, não despertariam nem sequer o interesse nas crianças que buscam neles, além da diversão, um aprendizado apropriado à sua segurança. Neste processo, cada criança depreende suas próprias lições dos contos de fadas que ouve, sempre consoante seu momento de vida, e extrai das narrativas, ainda que inconscientemente, o que de melhor possa aproveitar para aí ser aplicado. Oportunamente, pede que seus pais lhes contem de novo esta ou aquela história, quando revive sentimentos que vão sendo trabalhados a cada repetição do drama, ampliando assim os significados aprendidos ou substituindo-os por outros mais

eficientes, conforme as necessidades do momento. Desde a remotíssima antiguidade (especialistas apontam para uma tradição oral que começa há mais de 25.000 anos), a relação de qualquer criança com o mundo sempre dependeu dos relatos míticos e religiosos, cujos elementos básicos constituintes encontram-se espalhados por uma miríade de células narrativas de carácter mágico, as quais denominamos contos de fadas (URBAN, 2001, s/n).

A palavra fada vem do latim *fatum* (destino, fatalidade, oráculo), as entidades tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários de grande beleza, que se apresentam sob a forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida das pessoas para auxiliá-las em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível. A beleza, a bondade e a delicadeza são suas características comuns. São entidades fantásticas, características do folclore europeu ocidental. A partir do momento em que passam a ter comportamento negativo, transformam-se em bruxas. As fadas são seres fascinantes podendo ser boas ou más - duas formas simbólicas da eterna dualidade da mulher ou da condição feminina. Existe uma ligação entre as fadas com a imagem da mulher que sempre representou algo no universo, como uma força necessária e, ao mesmo tempo, temida; por isso, mesmo dominada pelo homem. De acordo com Coelho (1993, p.158), "[...] as fadas simbolizariam talvez a face positiva dessa força feminina e essencial: o seu poder de dispor da vida, de conter em si o futuro."

A fada é a personagem que, apesar dos séculos e da mudança de costumes, continua mantendo seu poder de atração sobre os homens. Pertence ao campo dos mitos, encarna a possível realização dos sonhos ou ideais, inerentes à condição humana:

Em sua existência o homem sempre precisou de mediadores mágicos. Entre ele e a possível realização dos seus sonhos, aspirações, fantasias, imaginação, sempre existiram mediadores (fadas, talismãs, varinhas mágicas, etc.) e opositores (gigantes, bruxas, feiticeiros). (COELHO, 1993, p. 155)

Até hoje, situações decorrem entre mediadores e opositores das mais diversas naturezas. Os objetos são malignos ou benignos, amigos ou inimigos, familiares ou sobrenaturais, encantadores e fascinantes ou repelentes e ameaçadores.

Os contos de fadas foram criados pelos adultos, que neles projetaram sua fantasia, seus medos, apreensões e crenças, em busca de refúgio para os seus sentimentos. Caracterizam-se pela presença de seres, objetos e lugares sobrenaturais : bruxas, fadas, dragões, varinhas de condão e reinos enfeitiçados que existem fora da lógica real do tempo. São facilmente adaptáveis à mentalidade infantil porque apresentam um número restrito de personagens opostos por motivações simples com a generosidade e o egoísmo, a confiança e a traição, o amor e o ódio. Ao final, as boas condutas são gratificadas com recompensas, enquanto a malvadeza implica sérios castigos sobre seus agentes. Essas narrativas valorizam a esperteza, a iniciativa e a solidariedade, mas não explicitam nenhum julgamento. O texto objetivo e claro faz o leitor perceber suas mensagens sem grandes esforços.

Os contos de fadas oferecem oportunidades às crianças para lidarem simbolicamente com seus impulsos agressivos, suas culpas, desejos, medos e outros aspectos do seu mundo interior. E isso acontece porque, nos contos, existe algo que as seduz, ou seja, através do

maravilhoso, encontram-se com os personagens ou elementos sobrenaturais que exercem poder sobre elas.

Charles Perrault (1609) na França, Hans Christian Andersen (1805) na Dinamarca e os Irmãos Grimm (1812 e 1815) na Alemanha, fizeram uma coletânea dos contos de fadas populares e os reescreveram. Coletaram de relatos orais, pesquisaram e de suas coletâneas vêm as diferentes versões em circulação.

Gerações passadas conheceram os contos com mais detalhes, hoje há muitas adaptações mesquinhas, simplificadas que amortecem os significados ou roubam o sentido mais profundo. Aparecem retocados inescrupulosamente, os personagens todos bonzinhos e alambiscados. Sua força salutar fica perdida, segundo Franz (1990). Se os editores de literatura infantil continuarem insistindo em reduzir os contos em novas versões, estes acabarão perdendo a força que possuem.

Os contos de fadas oferecem exemplos de soluções temporárias e permanentes aos conflitos, à vida interior de cada criança. Além do mais, confrontam a criança com os fatos humanos básicos (morte, envelhecimento, limites da nossa existência, etc.). A criança fica fascinada com o poder da bruxa, do gigante, da feiticeira. O mal não é isento de atrações. Por algum tempo prevalece, mas acaba perdendo espaço, que pertence ao herói. A razão pela qual nas histórias de fadas a pessoa má sempre perde, pode ser interpretada como o crime que não compensa. Não é o fato do mal feitor ser punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fadas uma experiência de educação moral, embora isso também se dê. A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual, nas histórias, a pessoa má sempre perde.

Basta lermos alguns contos para percebermos que as figuras, ou são boas ou são más, não existe o meio termo, ou a neutralidade. Muitos pais insistem em mostrar imagens agradáveis, otimistas, mas esta visão nutre a mente apenas de modo unilateral. A vida real não é feita só de coisas agradáveis e a criança sabe disso. Ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que o bem e o mal estão presentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo ser humano.

Contos como *O Gato de Botas* (o Gato arranja sucesso ao herói por meio da trapaça), *João e o pé-de-feijão* (João rouba os tesouros do gigante) constroem o personagem não pela promoção de escolhas entre o bem e o mal, mas dão à criança a esperança de que mesmo o mais medíocre pode ter sucesso na vida. Esse tipo de contos são denominados de amorais. A moralidade não é a saída, mas antes a certeza de que uma pessoa pode ter sucesso.

O pesquisador russo, Vladimir Propp, a partir de um estudo sobre os contos populares, percebe que eles se apresentam sempre em certa ordem, embora nem todas as funções apareçam em todos os contos. De acordo com esta teoria, Propp afirma que as unidades básicas do conto de fadas popular seriam, em síntese, as seguintes:

situação introdutória;

surgimento de um problema (doença, pobreza da família, perda ocasionada pela desobediência a alguma proibição, maldades infligidas pelo malfeitor, tais como rapto, abandono, etc.);



procura por solução: protagonista ou 'herói' sai em viagem com o propósito de cumprir a tarefa que lhe foi imposta (resgatar a princesa, buscar a água da vida para o rei moribundo, achar um objeto encantado);

submissão a uma prova: o herói tem que mostrar sua humildade, força, inteligência, coragem, astúcia, etc.;

êxito na prova: em consequência de sua conduta ou qualidades, o herói conquista a ajuda de um benfeitor (fada madrinha, animal falante) ou adquire um objeto mágico (bolsa sempre cheia de moedas de ouro, chapéu que o torna invisível);

superação da dificuldade imposta pelo malfeitor (que raptou a princesa ou mantém guardada a água da vida): com o auxílio mágico recebido, o herói realiza a sua tarefa;

punição do malfeitor (bruxa, dragão, lobo mau são mortos);

final ditoso: protagonista casa-se com a princesa e/ou enriquece.

(PROPP, apud VOLOBUEF, 1993, p.101).

O poder de encantamento que experimentamos ao lermos um conto de fadas não vem do significado psicológico (embora isso contribua para tal), mas das suas qualidades literárias. Só têm impacto psicológico sobre as crianças porque é, sobretudo, uma obra de arte. É através da linguagem, da maneira como foi escrito que a narrativa se perpetua. Sabemos que as obras de arte não envelhecem, atravessam o tempo - são imortais. Contos de fadas representam sob forma imaginativa, aquilo em que consiste o processo sadio de desenvolvimento humano. Explicar para uma criança por que um conto de fadas é cativante para ela, ou qual o significado psicanalítico dos símbolos, destrói o encantamento da história.

O conto de fadas ainda apresenta a adequação à transmissão oral que é realizada por meio do emprego de versos rimados, fórmulas ("era uma vez...", "... e eles viveram felizes para sempre."), repetições (três vezes Gata Borralheira consegue ir ao baile, dançar com o príncipe e fugir em seguida, sem ser descoberta). Esses recursos reforçam a clareza dos acontecimentos e facilitam a memorização, tornando o conto de fadas popular apropriado à narrativa oral, que garantiu sua sobrevivência e expansão por séculos.

Embora o conto de fadas ofereça imagens simbólicas fantásticas para a solução de problemas, a problemática da história é comum a da criança, pois às vezes a criança sofre problemas parecidos aos da história, como em Borralheira, onde a menina sofre ciúmes e discriminações de seus irmãos. Por isso, "[...] a criança confia no que o conto de fada diz, porque a visão de mundo aí representada está de acordo com a sua.", segundo o psicanalista austríaco Bruno Bettelheim (1980, p. 59), falando sempre na linguagem de símbolos e não na realidade cotidiana. Quando uma história começa com "era uma vez", "num certo país", isto sugere à criança que algo será revelado no decorrer da história em situações fantásticas.

A psicanálise, como outras teorias interpretativas, tentou desentranhar de que maneira os contos sugerem coisas distintas das que dizem. Pois, Bettelheim (1980, p.15) declara que os contos de fadas

[...] transmitem às crianças, de diversas maneiras, que a luta contra as sérias dificuldades da vida é inevitável, é parte da existência humana; mas, se não fugirmos e enfrentarmos privações inesperadas chegaremos a dominar todos os obstáculos, elevando-nos, ao final, vitoriosos.

A força dos contos transmitidos, tanto pela escrita ou pela oralidade tem o seu poder de fascinar, no encantamento faz com que o impossível, torne-se possível. Muitas crianças gostam de ouvir repetidas vezes a mesma história, e de acordo com Bettelheim (1980, p. 238), "[...] assim ela descobre os significados de um conto, deixando assim de ser algo que se deu para a criança, para converter-se em algo que ela em partes criou."

Bettelheim (1980), por exemplo, em seu estudo *Usos do encantamento: significado e importância dos contos de fadas* (em Português, *A Psicanálise dos Contos de Fada*), argumenta:

Os psicanalistas freudianos se preocupam em mostrar que tipo de material reprimido ou inconsciente está subjacente nos mitos e contos de fada, e como estes se relacionam aos sonhos e devaneios. Já os junguianos frisam em acréscimo que as figuras e os acontecimentos destas histórias estão de acordo com fenômenos arquetípicos, e simbolicamente sugerem a necessidade de se atingir um estado mais elevado de autoconfiança, uma renovação interna conseguida à custa de forças inconscientes que se tornam disponíveis ao indivíduo. O próprio Jung disse certa vez que nos contos de fadas melhor podemos estudar a anatomia comparada da psique. Quis dizer com isso, explica-nos Marie Louise von Franz em *Interpretação dos Contos de Fadas* que os contos de fadas espelham a estrutura mais simples, ou o esqueleto da psique, e que suas muitas peças acabam por fundir-se, compondo os grandes mitos que expressam toda uma produção cultural mais elaborada. O estudioso clássico E. Schwizer demonstra como, por exemplo, o mito de Hércules foi sendo aos poucos espontaneamente montado a partir de histórias separadas, todas temas centrais de seus respectivos contos de fadas.

O sofrimento infantil vem desde o passado. A miséria ainda obriga muitos pais a abandonarem seus filhos nas ruas. Crianças trocam a escola

pelo trabalho e meninas carentes que esperam encontrar seus príncipes encantados para salvá-las da fome, acabam sendo enganadas por adultos mal intencionados. Programas de TV realizam um dia de princesa, isso acaba induzindo muitas meninas pobres a sonhar com esse dia mágico.

*Borradeira* conta a vida de uma jovem obrigada a trabalhar arduamente, enquanto suas meias-irmãs se divertiam. Branca de Neve foi abandonada pela madrasta para morrer sozinha na floresta. Chapeuzinho Vermelho desobedece à mãe e pega um atalho para levar doces à vovó, encontra o lobo e quase perde a sua vida. Isso foi interpretado pelos pais, até há pouco tempo, de maneira negativa. Eles temiam que os contos de fadas afastassem as crianças da realidade. No entanto, essas narrativas são o que há de mais real e próximo do mundo de fantasia dos pequenos. Bettelheim (1980) diz que as crianças se identificam nos contos, mais do que em qualquer outro tipo de história infantil.

Quando o leitor se identifica com o conto infantil, ele vive situações pelas quais os personagens passam; com eles, a criança sofre, luta, alegra-se e sai vitoriosa no final. Com isso, ela aprende a reconhecer as suas próprias dificuldades e como lidar com elas. Ela está aprendendo a se conhecer melhor e também a conhecer o mundo que a cerca:

Esta é a mensagem que os contos de fadas transmitem às crianças de forma múltipla: uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável é parte intrínseca da existência humana; e se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as pressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 1980, p. 14)

Os contos são uma viagem para o mundo fantástico. As crianças se deliciam com os personagens sobrenaturais, com seus sentimentos, emoções provocadas pela narrativa, que fazem chorar, sorrir, sentir medo, coragem, esperança, etc., elas se identificam com os personagens. Essa passagem do real para o imaginário consegue realizar os sonhos da criança de forma agradável, constituindo-se de elementos que ajudam nesse processo de desenrolar os conflitos pessoais.





Capítulo 4

# A Literatura na Escola e na Biblioteca<sup>1</sup>

## Seção 1

### Leitura/Literatura na sala de aula

Pelo fato da literatura infantil trabalhar a língua escrita, manteve laços desde cedo com a escola. Segundo Zilberman (1987, p.26) é necessário que as escolas se aliem à literatura, pois “[...] ela se apresenta como elemento propulsor da natureza ficcional, promovendo o uso do livro na escola, de maneira a mostrar a realidade ao aluno, convertendo-o em um ser crítico perante sua circunstância.”

---

<sup>1</sup> Essa unidade tem como base o artigo de: CHICOSKI, Regina. Por que literatura no ensino fundamental. In. SOUZA, Osmar Ambrósio de (Org.) [et al]. *Abra-se a novas idéias*. Guarapuava: UNICENTRO, 2001.

Sendo assim, é preciso oferecer aos alunos oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. E, é nesse sentido que a literatura infantil desempenha um importante papel: conduzir as crianças não só à aprendizagem, contribuindo para uma sistematização escrita (como é o caso das fábulas), mas que permita que se realize a leitura prazerosa. A leitura abre aos leitores um vasto leque vocabular, o que contribuirá para o enriquecimento da sua linguagem e proporcionará, a partir disso, o desenvolvimento de seu intelecto e, conseqüentemente, criatividade quando ele produzir algum texto.

Coelho (2000, p.27) afirma que: “[...] a literatura infantil, antes de tudo, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.”

O Brasil, se comparado a outros países, não tem forte tradição em leitura, embora havendo liberdade de expressão oral e escrita. Mesmo com a liberdade de expressão, no século XIX, pouco se atingia em termos de leitura porque os livros eram pouco lidos e não tinham repercussão em nosso meio. A produção científica ficava incólume, raramente alguém lia. Veríssimo, crítico literário do século XIX, afirma que:

Os povos de cultura latina e educação católica lêem muito pouco. Lsveleye atribuiu a maior capacidade de leitura dos povos protestantes porque lêem a Bíblia desde a infância. Na infância os católicos lêem nada e a literatura infantil é escassa, quase nula, ao contrário dos povos protestantes. Para completar, a mulher raro sabia ler, e a leitura lhe era desaconselhada pelos seus confesores e moralistas. O número de analfabetos no Brasil, em 1890, era grande. De cada cem habitantes dezesseis ou dezessete sabiam ler. (VERÍSSIMO, 1977, p. 46)



Com essa situação a produção literária era de poucos para poucos. Também dificultava a circulação do livro a enorme distância entre as cidades e a falta de comunicação entre as pessoas.

Com todos esses problemas, enfrentados desde o início da nossa colonização, o número de leitores no Brasil ainda não é expressivo se comparado ao número de leitores europeus. Há muito que se fazer para promover o livro em nosso meio. Embora os projetos na área de incentivo à leitura tenham aumentado significativamente, é necessário investir muito mais em leitura no Brasil.

Neste sentido, a escola tem enorme responsabilidade na promoção da leitura. A maioria dos alunos não tem acesso à leitura em casa e não tem incentivo dos pais, portanto cabe à escola despertar o gosto e o prazer pela leitura.

Um dos caminhos para se promover a leitura é via texto literário. A literatura infanto-juvenil tem um poder enorme de sedução, especialmente com crianças, pois além do discurso estético, a ilustração e a diagramação têm tornado os livros verdadeiras obras de artes.

Quem não se sensibilizará ao ler as poesias de Francisco Marques e Leo Cunha, ilustradas por Eliardo França e musicadas por Renato Lemos e mais de vinte e nove músicos entre cantores e instrumentistas? Os livros *Garranchos* e *Clave de Lua* são resultado de um trabalho belíssimo, coordenado por Edmir Perrotti, em que poetas, um pintor e compositores se reuniram usando todo o talento para produzir o livro. Renato Lemos, um dos músicos, diz: “[...] misturamos tudo: cordas com bateria eletrônica, fala com canto, ritmos e gritos, sempre com o intuito de ‘musicalizar’ e ‘poetizar’ as crianças, de provocar sentimentos e emoções

mais amplas, com o estético compromisso maior. (LEMOS *in* CUNHA, 2001 – contracapa do livro). O resultado desse trabalho belíssimo é um livro-CD, ou um CD-livro ou livrocedê, brincam os artistas.

Material como este e muitos outros estão no mercado editorial, cabe à escola selecionar e levar até a sala de aula para trabalhar com os alunos. Muitas vezes, ouvimos dizer que os alunos não leem, não gostam de ler. Será mesmo que os alunos não gostam de ler ou a leitura não é tratada como deve?

Por meio do texto literário, podemos nos conhecer melhor, sofrer transformações, crescer enquanto pessoa, porque a literatura integra muitos prazeres como: “[...] o da criação, o da ação, o do conhecimento, o do bem estar interior, o do lazer que se condensam na fruição, e seguramente um bom leitor de textos literários será um excelente leitor de textos considerados sérios: os informativos, os científicos, etc.” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1994, p. 19).

Descobrir o mundo, estar informado, viajar no tempo, conhecer as diferentes culturas dos povos, saber Geografia, História, poder rir, chorar, viajar, emocionar-se sem sair de casa, é fantástico! Isto se consegue através do livro, do ato de ler. Como formar esses leitores ávidos pelo saber, pela descoberta?

A aquisição de livros é de fundamental importância, mas só isso não basta. Estantes podem estar repletas de livros, que só cumprirão seu papel, sua função social no momento em que houver um interlocutor. Este dará vida ao texto no momento em que dialogar com ele, numa relação triádica entre: autor - leitor - contexto.

Tornar-se um adulto leitor, assíduo, crítico, não acontece da noite para o dia, como que por encanto, ou como num passe de mágica. O meio

social pode contribuir para isso, proporcionando contato direto com material escrito e cabe à escola cativar, envolver, seduzir os alunos para o mundo das letras, já que este é o seu papel. Quanto antes esse processo se iniciar mais cedo resultados qualitativos poderão enriquecer o processo ensino/aprendizagem.

A presença da literatura na escola pode contribuir decisivamente para a formação do leitor. Mas de que forma? Sabe-se dos usos e abusos da literatura na escola. Segundo Lajolo (1982, p.29):

Algumas editoras tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos acompanham seus livros de instruções de uso, ou seja, de fichas, roteiros e questões que sugerem ao professor os caminhos de penetração na obra. Desnecessário dizer-se que, nesta adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se aos clichês literários já sancionados pela escola.

Nesta perspectiva, textos com discurso estético atraem o público leitor, pois não cobram nada, nem pretendem ensinar, fogem de questões didáticas que imperaram e ainda imperam no meio literário. Na concepção de Perrotti (1986, p.12)

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões, etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer sua integridade estética. Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse fator.

Quase não há livros nos berços, nos parques, nas casas, nos consultórios de pediatras e dentistas. Muitos vão conhecer o livro na escola e, ao chegar, acabam deparando-se com educadores imediatistas, que só pensam na chegada, nunca na beleza da travessia.

O educador deve ser o estimulador, já que a grande maioria dos pais não foram, mostrando o livro para o aluno sempre, procurando com ele descobertas, críticas e recriações. Ser capaz de abrir espaços para o prazer, para a curtidão. Que a literatura seja opção e não imposição.

Partir do princípio que contar histórias para crianças é suscitar o imaginário, é poder despertar emoções. Na concepção de Benjamin (1994, p. 205), “[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido.” Desta forma, as histórias cumprem perfeitamente seu papel através do narrador.

Portanto, a circulação dos livros entre os alunos é de fundamental importância se o objetivo é formar leitores. Montar na sala de aula uma minibiblioteca com caixas-estantes ou sacolas possibilita ao estudante nos momentos formais de leitura, em que todos leem, como nos informais, assim que terminam uma atividade e aguardam outra ou na ausência do professor, estar em contato com o livro espontaneamente. Instauram-se e consolidam-se, assim, o gosto e o prazer de ler entre os estudantes.

Com isso não quero dizer que o modelo de biblioteca tradicional deva ser erradicado, muito pelo contrário, o aluno, estando em contato permanente com livros em sala de aula, terá prazer e objetivo de ir à biblioteca. Leitores críticos, argutos e investigativos, é o que nossas bibliotecas precisam. Também a partir do momento que tenhamos tais leitores, fazem-se necessárias a atualização de acervo e implantação de novas bibliotecas, pois certamente a exigência será maior.

Controlar os livros (saída e devolução) é importante, mas um trabalho de conscientização talvez seja bem mais interessante do que guardá-los a sete chaves como a escola tem feito, preservando-os praticamente intocáveis como adorno de estantes.

Criticam-se os alunos por não gostarem de ler. No entanto, a escola, muitas vezes, priva o aluno do contato com os livros, sob o pretexto de que vão estragar ou roubar. A escola prefere os livros perfeitos, intactos nas prateleiras a vê-los circulando entre os alunos.

Ora a desculpa é falta de biblioteca, de bibliotecário, ora é o medo de que os livros voem das estantes. Os anos passam e com eles as crianças crescem, tornam-se adultas, saem da escola sem conhecer essa riqueza imensa. Fora da escola, quando muito lerão jornais, ou nem isso.

É frequente ouvirmos entre professores, segundo Bragatto (1995, p.85), que:

Muitas crianças não gostam de ler, pode-se considerar tal ponderação como reflexo do nada, do pouco ou do tortuoso que se opera pedagogicamente nas escolas para aproximar criança e livro de literatura. Caminha-se, em contrapartida, em direção daqueles resultados desanimadores, pois em verdade, mais se faz no sentido de distanciar criança e livro. É a manifesta crise da leitura, mais uma dentre as muitas que se abatem sobre o país, tomando corpo desde a escola fundamental, embora deite suas raízes por todo o organismo sócio-político-econômico-cultural brasileiro.

Convivendo com os livros em sala de aula, os alunos vão estreitando relações afetivas com eles a ponto de quererem ter seus próprios livros. Segundo Lajolo (1996, p. 106), a leitura literária é fundamental:

É à literatura como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar. O cidadão, para exercer plenamente a sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas por que precisa ler muitos.

Para se conseguir um bom nível de leitores a escola precisa investir, criar, apostar, persistir na formação, precisa da arte. De um modo geral, a escola pública apresenta-se sem cor, sem sabor. São inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo e do cotidiano, pois este lhes parece autêntico. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão desbotada e fantasiosa, segundo Snyders (1993). Raros são os alunos que sentem admiração pelo espaço escolar. Os astros do esporte ou da música, certos filmes, certas personalidades atraem mais que a escola. E não nos damos conta disso. Não basta querer que os alunos admirem o escolar é preciso que o escolar apresente algo de admirável. É comum, de acordo com Snyders, transporem para a escola alegrias vindas de fora, como festas combinadas na escola, excursões organizadas pela escola, mas todos com o objetivo preciso de sair da escola.

A alegria é um dos aspectos essenciais na escola. Sem ela não só os alunos fracassam, mas também os educadores, o que os leva a sentir rancor contra a escola. Talvez seja por isso que a maioria dos alunos e professores se resignam à monotonia da escola, esperando que ela termine ao fim de

cada dia, cada ano, ao fim da juventude, na expectativa de que ela os prepare para aquele famoso futuro, cheio de promessas. A alegria, então, começa onde a escola termina. Parece que o adulto (educador), baseado nas suas experiências do passado, faz com que esses jovens guardem da escola momentos deprimentes. Há casos de crianças que saem de casa para ir à escola e não vão, permanecem nas ruas durante esse tempo e depois retornam. Se descobertos, são repreendidos, acusados de irresponsáveis pelos pais e pela própria escola. No entanto a escola não se questiona, não se auto-avalia. Os anos passam e a escola continua com as mesmas características de anos atrás. Contudo, Einstein aponta: “A arte mais importante do mestre é provocar alegria da ação criadora e do conhecimento.”

É nesse contexto que a arte entra. As escolas precisam de música, de teatro, de dança, de literatura, etc. Uma aula semanal de Educação Artística não atende as necessidades reais dos alunos, é preciso muito mais.







## Capítulo 5

# Discurso Literário

### Seção 1

#### O discurso nas obras literárias infantis

Nessa unidade é discutido o conceito de discurso utilitário, discurso estético e discurso utilitário às avessas na produção literária destinada à criança, conforme teoria proposta por Edmir Perrotti, na obra *O texto sedutor na Literatura Infantil* (1986)

No Brasil, a produção literária para crianças era importada e seguia os modelos culturais que circulavam na Europa e eram traduzidos para o português. Isso perdurou até o início do século XX, quando ocorre uma reação nacionalista e o Brasil começa a produzir livros infantis, ainda com uma concepção utilitária, tal como na Europa. Segundo Perrotti (1986, p. 59):

Essa concepção de literatura é vista como um problema, porque geralmente a literatura apresentada nas escolas é sempre categórica, ou seja, é utilizada simplesmente para fins didáticos e serve-se do literário para atender outras finalidades que não a estética. Sendo assim, essa concepção de literatura repete-se como se fosse um longo rosário de ordens, comandos e proibições.

Diante disso, cabe salientar que o problema desse tipo de literatura não está em sua utilização enquanto instrumento de educação do leitor, mas, sim, em privilegiar somente esse objetivo. É evidente que a literatura pode ser também uma disciplina, e que, sob a forma didática, ofereça manancial para exercícios escolares. Mas a obra literária infantil não pode visar a esse objetivo de modo primacial ou direto, conforme Perrotti (1986).

A problemática maior do discurso utilitário é que esse tipo de discurso não abre espaço para o leitor se posicionar frente à temática presente nas malhas do texto. Talvez esse seja um dos motivos que levou a produção literária destinada à criança a encontrar muitas dificuldades, no início, para ser reconhecida como produção artística. As obras editadas tinham como objetivo impor valores e continham um discurso pronto e acabado, no qual o leitor tinha pouca ou nenhuma chance de produzir sentidos a partir do que leu.

Em um estudo feito por Lourenço Filho, a pedido da Academia Brasileira de Letras, em 1943, sobre a literatura brasileira para crianças e adultos, o pesquisador apresenta o seguinte:

A função primeira da obra literária para as crianças, como para os adultos (ela deve ser) objeto de contemplação ou de função estética, para o deleite do

espírito, fonte de sugestão, recreação, ou evasão e catarsis. [...] Se a literatura infantil não é didática, a finalidade da literatura para crianças ou adultos somente poderá ser arte, ou seja, exprimir o belo. A Literatura Infantil, propriamente dita será pois, antes de tudo expressão de arte, ou já não será literatura (PERROTTI, 1986, p. 71).

Se a literatura para crianças é aceita como recurso meramente educativo não é considerada como verdadeiramente literária. A estética é condição imposta à literatura para crianças e adultos, levando em conta o seu público, como faria qualquer obra artística. Isto não quer dizer que a obra estaria subordinada ao autor, mas a possibilidade de comunicação que poderá variar em função do que o escritor entenda do que seja o seu público. Assim, a invenção estética é uma condição exigida à literatura e que abre espaço para instituição de uma nova tendência discursiva na literatura brasileira: a do discurso estético.

O discurso estético difere do discurso utilitário porque, além de oferecer concepções de mundo, cria meios de participação para que o leitor tome suas conclusões e decisões frente aos problemas tratados. Não é autoritário e participa com o leitor na apresentação do texto, este movimento é essencial nas mudanças de produção cultural que se dirige à criança. “A leitura estética deve, portanto, ser introduzida como objeto cultural no universo crítico do receptor, por ser a Estética uma das formas mais altas de recepção textual” (TREVIZAN, 1998, p. 80).

Após um longo período de produção utilitária, alguns autores, segundo Perrotti (1986), começaram a escrever uma literatura com novas perspectivas, novas propostas, novos questionamentos. Pode-se citar como exemplo: Fernando Azevedo que procura estabelecer em suas obras

conexões entre literatura e sociedade; Lourenço Filho que apresenta uma política cultural de difusão para crianças; Cecília Meireles apresenta o fato estético, mas com extensões pedagógicas; Lúcia Miguel Pereira com a caracterização do estético exclusivamente. Mesmo tendo visões diferentes, esses autores têm um ponto em comum, que é a compreensão da literatura para crianças, enquanto manifestação estética que se diferencia do discurso utilitário comumente, usado na literatura escolar. De acordo com Perrotti (1986, p. 117):

Se o discurso utilitário ajustou-se às expectativas de ordenação metódica da burguesia, era de se esperar que autores da nova literatura questionassem tal atitude também a nível da organização do discurso, uma vez que questionaram sempre os valores que sustentam tal ordem: sexismo, preconceito racial, etnocentrismo, antropocentrismo, vida afetiva meramente formal, saber como instrumento do poder, individualismo, etc. Todavia, não foi isso, muitas vezes, o que se viu. Ao contrário, foi comum, a nível do discursivo, o uso do discurso utilitário como modelo do utilitarismo às avessas.

O discurso utilitário às avessas, ainda que modernizando os conteúdos, não passa de um discurso normativo que visa ensinar ao leitor como sempre ocorrera na tradição. Apoiada na teoria de Perrotti, Maiczuk (2007, s/p) afirma que

No utilitarismo às avessas, o escritor também pretende ordenar o 'mundo' para o leitor, mesmo que sob moldes diferentes. Ou seja, defende outros valores, como por exemplo, de um lado, afirma valores como liberdade de expressão, individualidade e respeito ao leitor, por outro lado, constitui-se ele mesmo em exercício de poder sobre o leitor, visto que procura instaurar

condutas e padrões a serem seguidos. Além disso, ao contrário do discurso tradicional, esse discurso abre brechas para o leitor se posicionar perante as malhas do texto, porém, procura convencer o leitor de determinado ponto de vista do autor. Não deixando, desta forma, o receptor livre para se posicionar e interpretar o que lê, como ocorre no discurso estético.

Apesar dos avanços que ocorreram na produção literária para infância no Brasil, muitas vezes, a literatura é usada como forma educativa, isto é, existe ainda uma excessiva preocupação pedagógica em utilizar textos literários visando somente o ensino didático, sem se preocupar em explorar a qualidade estética do texto. Isso ocorre, tanto por parte dos educadores como também por parte de muitos autores, que têm preocupação em passar ensinamentos, mensagens para o infante. Trevizan (1988, p. 78) afirma que: “[...] é lamentável, mas a seleção de textos, na escola, pautada pelo nível meramente lingüístico mais especificamente, diríamos, vocabular acaba por revelar um ensino equivocado e extremamente reducionista”. Perrotti complementa essa assertiva ao afirmar que:

Durante muito tempo os textos literários destinados para crianças e jovens eram entendidos como objeto privilegiado de transmissão de valores, principalmente, os morais. Porém, ainda hoje, a literatura para esse público desempenha um papel pedagógico e o texto literário serve de complementação do trabalho escolar, utilizado como recurso didático. Sendo assim, somente quando a literatura para crianças e jovens abandonar o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia. (PERROTTI, 1986, p.14)

O ano de 1970 é considerado um marco na história da literatura infantil brasileira por ser caracterizado como um momento de ruptura com a era utilitarista. A obra *O caneco de prata* de João Carlos Marinho foi considerada pela crítica literária como inovadora por romper com o discurso vigente, ou seja, o utilitário. Foi aclamada por apresentar discurso estético.

Houve muitas tentativas de mudanças com autores dos anos 70, porém, em muitos momentos, o peso da tradição foi maior que o desejo de renovação, mesmo em autores que estavam realmente empenhados em renovar. A literatura para crianças, nesse período em especial, passou a ter um discurso utilitário às avessas, ou seja, mesmo tendo um posicionamento diferente da literatura utilitarista, que procurava oferecer às crianças atitudes e padrões morais, o discurso utilitário às avessas também atua sobre o leitor, porém de maneira menos fechada, mais disfarçada.

Segundo Perrotti (1986), se autores importantes sucumbiram muitas vezes ao modelo narrativo tradicional - e continuam sucumbindo - isso mostra as dificuldades por que passa toda a tentativa de renovação na área da arte, sobretudo, quando esta ocorre de forma um tanto aleatória, como é o caso da renovação da literatura para crianças em nosso país. Desse modo, o que se observa é que o utilitarismo na literatura ainda segue suas origens e, mesmo tendo adquirido variadas formas, ao longo do tempo, ele ainda se faz presente em muitas obras. Pode-se dizer que a literatura educativa não desaparecerá tão cedo, mantendo, assim, a tradição pedagógica.



## Capítulo 6

# Ilustração e Ilustradores na Literatura Infantil

### Seção 1

#### O poder que a imagem exerce entre os humanos<sup>2</sup>

Levando em conta que o ser humano é, predominantemente, visual e que grande parte das informações que recebe vêm das imagens, é importante refletirmos sobre o olhar, sobre o poder da imagem, pois é comum o encanto por aquilo que tem o poder de simular a realidade. Também é comum a queixa de que somos invadidos, submergidos pelas imagens de toda espécie, porém não basta olhar, é preciso ver tudo. Não é

---

<sup>2</sup> Essa seção tem como base o capítulo “O poder da imagem na literatura” de autoria de Regina Chicowski, publicado no livro *Cultura, linguagem e educação: relações de poder* (2008), organizado por Cibele Krause-Lemke, Hélio Sochodolak, João Carlos Corso, Marisa Schneckenberg, Marta Maria Simionato e Regina Chicowski.

qualquer olhar que consegue isso. Precisamos de um olhar atento, educado, capaz de ver todas as coisas, não só aquelas que aparecem de forma mediata, mas aquelas que escapam à percepção imediata.

As imagens exercem verdadeiro fascínio sobre o indivíduo. O olhar é atraído, capturado por elas, as quais monopolizam a cena. Na fascinação, segundo Blanchot, o que se vê empolga a vista, torna-a interminável e o olhar se condensa em luz, mas não cessa de ver. Ao olho fascinado se impõe a paixão pela imagem ou “[...] o olhar do incessante e do interminável, em que a cegueira ainda é visão, visão que já não é possibilidade de não ver, a impossibilidade que se faz ver, que persevera – sempre e sempre – numa visão não finda.” (BLANCHOT, 1987, p. 23) Nesse sentido, o olhar encontra na imagem o poder que o neutraliza, o desafia e o encanta.

Considerando essa tendência que os humanos têm por imagens, a produção delas não ocorre de forma gratuita, visa a interesses individuais e coletivos. A primeira função da imagem, segundo Aumont (1995, p.81), é “[...] garantir, reforçar, reafirmar, e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de descoberta visual.” Portanto, a produção de imagens não é um ato natural como a emissão de palavras, por exemplo, que necessita somente um organismo psicofísico do emissor. A produção de imagens está sempre vinculada a um processo técnico e requer do sujeito instrumentos auxiliares extracorporais, aparelhagens, para ser produzida e expressa – materializando-se. Dessa forma, conforme Almeida Júnior (1989, p.135), a imagem é sempre feita, “[...] tecnicamente fabricada, construída, em suma, a imagem é um artefato.”



Toda imagem apresenta um tema, com uma quantidade de sentidos, de significação que remete à consciência individual do espectador os valores determinados pelo grupo que cria ou patrocina a produção da imagem. Nesse sentido, o poder de convencimento, persuasão, indução dos criadores de imagens sobre o receptor é grande.

Ao olhar para uma imagem não se vê apenas uma realidade/idéia apresentada, mas, principalmente, a maneira como a realidade/idéia são representadas, ou seja, a imagem não só indica fatos, objetos, pessoas, coisas relevantes para determinado grupo, mas representa-os sob forma social. E o conteúdo da imagem são os significados possíveis de serem despertados no receptor, pois uma imagem, normalmente, é criada segundo uma função ideológica: política, artística, publicitária, religiosa, e ainda pode ser abstrata, ilusionista.

Muitas coisas podem ser chamadas de imagens: fotos, estátuas, figuras, sombras, diagramas, hologramas, idéias, etc. Esses exemplos estão longe de esgotar a lista do que se pode considerar imagem. Há imagens que são visíveis na realidade (fotos, pintura). Outras que existiram, mas não existem mais (cenas de guerras, revoluções). Outras que nunca existiram (fadas, bruxas, seres mitológicos) e há as imagens de coisas inexistentes, mas que são de natureza visual (justiça, árvore genealógica). Na tentativa de melhor enquadrar tipos de imagens, Santaella (1998, p. 38) as classifica como: “Imagem gráfica: figuras, estátuas, design; Imagem ótica: espelhos, projeções; Imagem perspectiva: dados dos sentidos, aparências; Imagem mental: sonhos, memórias, idéias; Imagem verbal: metáforas, descrição.” Ainda, seguindo esta classificação, a autora enumerou as relações entre imagem e referente de acordo com variações que se operam no eixo das semelhanças:

imagens que parecem exatamente com o que representam (figuras do Museu de Cera, por exemplo); imagens que parecem com o modelo, mas não literalmente (fotografia, sombra chinesa); imagens que não se assemelham literalmente, mas evocam o modelo (caricatura e arte figurativa não realista); imagens que não se assemelham ao referente, mas o 'significam' com toda precisão (esquemas de fluxos, gráficos); imagens, enfim, que não parecem com nada, nem 'significam' qualquer referente da realidade (a arte abstrata) (SANTAELLA, 1998, p. 42).

A listagem não se esgota, uma vez que surgem – a cada dia – novos meios de produção de imagens que desafiam a catalogação. São, por exemplo, as imagens produzidas por computador, resultantes de combinações algébricas, que simulam com perfeição, na realidade virtual, qualquer imagem/idéia. Enfim, imagens de inúmeros tipos surgem e desaparecem transformando o ambiente social em uma iconosfera, na qual se habita, muitas vezes, como simples espectador.

Disseminadas pelos meios de comunicação (TV, cinema, vídeo, jornal, revistas, livros, computador), impressas em *outdoors*, cartazes, muros, automóveis, sinais de trânsito, estampadas em roupas, até mesmo tatuadas no corpo, as imagens estáticas ou em movimento alteram/transformam a realidade dos seres humanos, acarretando mudanças de comportamento, causando impacto até serem incorporadas pela população, tornando-se comuns, convencionais, naturais.

Com o avanço da imprensa e da publicidade, os recursos gráficos disponíveis multiplicam-se. A linguagem híbrida tecida na mistura entre palavra e imagem fotográfica e diagramática cresce a cada dia, principalmente com a popularização do computador. O mesmo

hibridismo que ocorre no cinema e na televisão acontece na literatura, na relação entre texto e imagem.

É na poesia que, primeiramente, “visualizamos” criações surpreendentes entre a palavra e a imagem visual, sonora. Especialmente a poesia visual ou a poesia concreta apresentam jogos de palavras, fragmentos de palavras, cortes, agrupamentos. Isso tudo resultando em poema colagem, poema montagem, poema embalagem, como bem definiu Philadelpho Menezes<sup>3</sup>. Este tipo de poeta é considerado, por Pignatari, como *designer* da linguagem (12/05/2001, p. 06).

A primeira impressão que se faz da imagem é de que serve para ilustrar um texto verbal ou o texto pode ajudar a esclarecer a imagem na forma de comentário. Habitua-se ao sistema adotado pelas revistas, jornais, enciclopédias, de que textos e imagens complementam um ao outro. Ou seja, o contexto mais importante da imagem acaba sendo a linguagem verbal. No entanto, a imagem pode ser utilizada não como mero recurso auxiliar, mas com proporções maiores, com autonomia discursiva, como uma das vozes do conjunto.

A imagem pode ser simplesmente uma reprodução daquilo que tem no texto ou acrescentar informações a ele. Na Literatura Infantil, por exemplo, se o ilustrador criar, ir além do texto verbal, a ilustração terá mais força significativa. No entanto, se apenas reproduzir o que há no texto, uma espécie de imagem fotográfica, o grau de informatividade será inferior. Deste modo, a relação entre texto e imagem vai da redundância à informatividade. Pode-se pensar a imagem em três momentos, conforme apontam Santaella e Nöth (1999, p.54):

---

<sup>3</sup> Palestra proferida por Philadelpho Menezes, no VIII SEL (Seminários de Estudos Literários), na UNESP/Assis, no período de 26 a 28 de maio de 1999.

1) a imagem é inferior ao texto e simplesmente o complementa, sendo, portanto, redundante. Ilustrações em livros preenchem ocasionalmente essa função, quando, por exemplo, existe o mesmo livro em uma outra edição sem ilustração. 2) A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele. Exemplificações enciclopédicas são freqüentemente deste tipo: sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida. 3) Imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto.

Quanto maior a integração e a complementaridade entre texto e imagem, maior será o grau de produção de sentidos suscitada pelo texto. É interessante o modo como Barthes diferencia dois modos principais de referência recíproca entre texto e imagem, que denomina de:

ancoragem e *relais*: em relação à ancoragem, o texto dirige o leitor através dos significados da imagem e o leva a considerar alguns deles e a deixar de lado outros. [...] A imagem dirige o leitor a um significado escolhido antecipadamente. Na relação de *relais*, o texto e a imagem se encontram numa relação complementar. As palavras, assim como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado (BARTHES, 1964, p. 38-41).

Na ancoragem, a estratégia de referência é direcionada do texto à imagem. Na relação *relais*, a atenção do observador é dirigida, na mesma proporção, da imagem à palavra e da palavra à imagem. Nesse sentido, o leitor precisa, necessariamente, ter o olhar atento a todos os signos que compõem a obra. Se privilegiar somente a palavra, a interpretação será parcial. É imprescindível que o leitor tenha uma postura *relais* diante dos textos.

Nos meios gráficos e impressos assiste-se a uma avalanche de novas linguagens – híbridas, onde palavras e imagens se misturam diagramática e fotograficamente. Isso é um campo vasto para os *designers* gráficos que – com o apoio do computador – multiplicam formas movidas a luz e cor. O hibridismo, que aparece nas relações entre texto e imagem, também ocorre no cinema e na televisão. Disso se pode concluir, conforme Santaella e Noth (1999, p. 69), “[...] que o código hegemônico deste século não está nem na imagem, nem na palavra oral ou escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos, ou seja, naquilo que sempre foi do domínio da poesia.” Daí a necessidade de educar o olhar para a imagem. Praticamente somos analfabetos na área não-verbal. A escola ainda prioriza a linguagem escrita e oral, ignorando a pictórica. Ao desconsiderar o universo multifacetado das imagens, ela não prepara o indivíduo para a pluri-leitura, para a comunicação visual e esquece que a cor também transmite informação, sequestra o olhar, exerce poder sobre o receptor. A profusão cromática faz parte do cotidiano da mídia, dos textos. Inflacionadas pela propagação invasiva, as imagens ocupam cada vez mais espaço, não apenas ilustrando, mas se propondo como textos, culminando na expansão dos processos da visualidade e da visibilidade imagética.

Neste sentido, ler uma imagem é captar a multiplicidade de aspectos e correlacioná-los aos contextos em que são produzidos e recebidos. Ler uma imagem é captar o tema explicitado polissemicamente. É perceber os valores ideológicos, a interface da mensagem explícita ou não.

O ser humano tem uma inclinação nata, chegando à obsessão, pela reprodução do visível. A tendência de fixar, através do traço, uma imagem,

imaginário e até do invisível os humanos não param de representar, criar. A fotografia, por exemplo, está na linha de continuidade de um processo que não começou nem terminou nela. Antes dela vieram os desenhos na pedra, no couro, na cerâmica, papel, tecido. Depois, o cinema, as impressões gráficas industriais, televisão, vídeo, holografia e a computação gráfica. Diante disso, é certo que a fotografia causou impacto nos antepassados e continua a provocar impacto e fascínio até hoje. Blanchot (1987, p. 23) explica o que ocorre quando se está fascinado: “[...] o que é dado por um contato à distância é a imagem, e o fascínio é a paixão da imagem.”

A arte do fotógrafo é saber mostrar a natureza sob o melhor aspecto e de nela descobrir, intencionalmente, os elementos potencialmente fotogênicos: de exprimir a realidade. Todo olhar é construído, mesmo o olhar comum.

Estamos na era da imagem e pode-se sentir o poder exercido por ela também na literatura. Textos híbridos fazem uso da imagem não como mero elemento decorativo, mas numa relação complementar, aumentando o grau de informatividade. Não há como ignorar esse fato. Finaliza-se esta reflexão com uma frase de Valêncio Xavier, escritor fascinado pela imagem, que diz que uma palavra tem o valor de mil imagens e uma imagem tem o valor de mil palavras.

## Seção 2

### O poder da imagem na Literatura Infantil

A reflexão dessa seção tem como base o artigo intitulado “Ruptura de paradigmas em *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti”, de autoria de Lais

de Lara e Regina Chicoski, publicado nos anais da V Semana de Estudos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes de Irati (2008).

A produção literária infantil vem crescendo ano a ano, com isso autores novos e os consagrados buscam seduzir os leitores com novas histórias que chamam atenção do público.

Embora todo esse crescimento de um lado seja positivo, há vários critérios a serem levantados, sabe-se que o livro de literatura infantil possui característica híbrida. Texto verbal e formas visuais ocupam o espaço e o formato, a relação que se estabelece entre esses dois códigos é variada: a imagem pode ter mera função de decoração do verbal, assumindo, portanto, um papel inferior ao texto, ou ao contrário, enriquecer o texto verbal numa relação de complementaridade. Tradicionalmente, a função da imagem nos livros infantis ficou reduzida à mera ilustração do texto verbal, no entanto, atualmente, as imagens têm outras funções, não a de mera ilustradora. São vistas como textos, com idéias a serem lidas, interpretadas, elas portam mensagem.

Autores e ilustradores experientes e premiados garantem, ao lado de novos profissionais, uma produção constante e de qualidade estética. Essa recepção da literatura infantil requer um leitor que valorize todos os aspectos que compõem o livro e não apenas o verbal. No entanto, há livros em que a ilustração se limita a reiterar o que o texto verbal diz, não acrescentando nada de significativo.

Na Literatura, especialmente na Infantil, a imagem tem valor significativo, por que usufrui de um protagonista evidente (de forte marcação visual). Além de tornar o livro mais sedutor, capaz de prender a atenção até de quem não é alfabetizado, as imagens portam mensagens, dialogam e também são textos que carregam uma bagagem de fortes e

marcantes traços, que contribuem na construção de sentidos, inclusive as obras criadas somente por imagem.

A ilustração, por ser uma linguagem internacional, pode ser compreendida por qualquer povo e é, sobretudo, uma forma de comunicação estética. Portanto, como educar o olhar atento para o que dizem as imagens? A literatura infantil usa o recurso da imagem como requisito essencial no texto literário, porém muitos desses estereótipos são veiculados por meio de ilustrações, muitas vezes confundem-se e reforçam nos livros infantis, o ético e o estético. As bruxas, os monstros causam medo e temor pelo fato de serem extremamente feios. Por outro lado, a bruxa pode ser encantadora, conhecedora de saberes, sedutora e atraente; a fada, a princesa, a mocinha são protótipos da raça ariana, sempre belas, bem vestidas e claro com a pele branca; os mocinhos, os príncipes são sempre fortes, jovens, bonitos; os avós, normalmente, são idosos na cadeira de balanço que mais recordam do que vivem; o negro sempre serviçal, sujo ou desempregado. Essas imagens apresentam uma idéia unilateral. Desse modo, devemos ficar atentos aos estereótipos, por meio deles o ilustrador transmite mensagens que ficarão no subconsciente do receptor e ajudam a construir constructos que poderão nortear a vida do leitor. Há necessidade, segundo Abramovich (1994, p.41), de:

Saber interpretar o momento, ampliar os referenciais, não se limitar com estereótipos, não endossar os disparates impostos, não reforçar preconceitos, e buscar talvez no lado estético o momento de ruptura, de transgressão, onde não haja falsas e tolas correspondências, mas descobertas de toda sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas.



Para a autora as histórias apresentam inúmeras possibilidades de interpretação. No texto visual as histórias são contadas por meio de imagens, com a incumbência de construir uma narrativa sequenciada, com enredo completo, desenvolvendo situações que configurem a diegese.

Neste sentido, como está a produção atual, mantém estereótipos, o que temos de novo nos livros literários destinados ao público infantil? O que se veicula em termos de imagem na literatura atual? Almeida Jr (1989) defende a necessidade de fundamentos para a metodologia da leitura de imagem, pois vivemos em uma civilização freqüentemente verbal com tendência predominantemente visual. As escolas necessitam rever conceitos de leitura, pois somente ensinando a ler o verbal, poucos alunos conseguirão ler o não-verbal.

Para isso, Almeida Jr. (1989) defende que há uma urgência na alfabetização semiótica, na direção de uma leitura de imagens, com objetivos pedagógicos claros, pois ele não acredita que há uma educação para a leitura de imagens, fazendo com que os alunos se familiarizem com essa linguagem, permanecendo semioticamente analfabetos e condicionados a uma recepção passiva de informações visuais.

No entanto, é possível levar o educando a descobrir as amarras que prendem a sociedade, e refletir criticamente esses determinantes, convertendo-os em consumidores inteligentes e seletivos de todos os gêneros textuais, pois em qualquer leitura se manifesta a densidade ideológica da imagem, do signo.

O estatuto semiótico e dialógico da imagem é a representação estática do objeto, paisagem, ser vivo, fato, fenômeno, ainda que a imagem seja produzida pela indústria cultural e veiculada como informações visuais decorativas.

Desta forma, as imagens tornam-se um registro para o indivíduo, que passa a incorporar a visão específica e essencial do imagético, que reflete esses aspectos na ação pedagógica em sala de aula. Para Almeida Jr. (1989), não deve ser apenas mais um recurso para o professor e, sim, uma maneira de atrair a atenção do educando, para que o mesmo realize uma leitura ampla, mais eficaz.

Ler imagens requer do receptor atenção, olhar crítico e interpretação. Para Joly (2005, p.13), compreender a imagem:

Indica algo que, embora nem sempre remete ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que produz ou reconhece.

A imagem é basicamente uma síntese que nos oferece cores, formas, movimentos e significados, ou seja, é necessariamente cultural. Uma das definições mais antigas da imagem é de Platão, que coloca-nos em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos, ou seja, toda representação do signo. Portanto, a imagem é tudo aquilo que representa algo.

Para contar uma história, o homem desenvolveu técnicas, que nem mesmo com a chegada da Internet foram esquecidas, ou seja, o desenho foi a primeira forma de registro dos acontecimentos da humanidade, portanto a imagem faz parte da cultura desde os primórdios, por este motivo a imagem pode ser considerada, especialmente por ser uma linguagem universal. Desde pequenos aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes, as próprias imagens servem de suporte para a aprendizagem da linguagem (JOLY, 2005, p, 43).

Com isso, é importante que a criança tenha acesso à imagens diversas, impressas em livros, revistas, *outdoors*, imagens na TV, cinema, Internet, assim também o acesso às imagens criadas mentalmente, o que leva ao desenvolvimento da criatividade. Cabe também ao adulto incentivar essa criança a passar essas imagens criadas na mente para o papel. Desse modo, torna-se imprescindível o acesso das crianças a livros de literatura repletos de imagens, já que estas podem assumir diversas conotações, podendo ir além do que o texto pretende informar.

Com esse pensamento, torna-se indispensável o acesso das crianças a livros de literatura infantil. Portanto, é importante verificar como as imagens são apresentadas nos livros, já que estas podem assumir diversas conotações, podendo contribuir ou não com o texto. Muito mais do que enfeitar, a ilustração pode descrever, narrar, persuadir e chamar a atenção para a linguagem a ser interpretada no texto.

Para Santaella e Noth (1999), os meios de comunicação de massa continuam a lamentar o declínio da era do discurso lógico-verbal em razão da imersão atual nos meios visuais, ou seja, à tela do computador, da TV, qualquer que seja o poder manipulador das imagens, podemos dizer que vários aspectos originam-se de um potencial semiótico.

Para as crianças que são, normalmente, alvos fáceis da cultura de massa cabe à escola proporcionar meios de conhecimentos diversificados em relação ao verbal e não-verbal. A criança demonstra prazer em olhar e folhar livros. Essa experiência propicia a construção de sentidos. Quando o verbal e a imagem se articulam, há uma boa compreensão da narrativa. Segundo Poslaniec é possível afirmar que os livros com ilustração apresentam uma *dupla narração*:

A sequência de imagens proposta no livro ilustrado conta freqüentemente uma história-cheia de brancos entre cada imagem, que, o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher. Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outro pelas imagens [...] (apud FARIA, 2006, p, 39).

A articulação equilibrada entre texto e imagem provém do uso ideal das funções de cada linguagem: a escrita e a visual. Cabe ao leitor ler o texto levando em conta a imagem e a linguagem escrita.

Na literatura infantil, se o ilustrador vai além do texto verbal, a imagem terá mais força significativa, chamará mais atenção de seu público alvo e terá uma aceitação maior. Essa estratégia de direcionar o texto à imagem, tentando atrair o leitor a dialogar com os dois diferenciais, o da imagem à palavra e da palavra à imagem, requer um receptor atento a todos os signos que compõem a obra. Se privilegiar somente a palavra, a interpretação será parcial.

Embora nos meios gráficos assista-se uma avalanche de linguagens híbridas, em que a palavra e a imagem se misturam, isso é um campo vasto para os *designers* gráficos que com o apoio de computador multiplicam as formas de imagem. O hibridismo que aparece entre texto e imagem ocorre no cinema e na televisão. Disso se pode concluir, conforme Santaella (1999, p.69), “[...] que o código hegemônico desse século não está nem na imagem, nem na palavra oral ou escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos, ou seja, naquilo que sempre foi do domínio da poesia.”

Daí a necessidade de educar o olhar para a imagem, porque praticamente somos analfabetos na área não-verbal. A escola ainda

prioriza a linguagem escrita e oral, ignorando a pictórica. Ao desconsiderar esse universo das imagens, não prepara o leitor para comunicação visual, esquece que a mesma transmite informação e atira o olhar do leitor. Guimarães (2000) observa que nas últimas décadas o espaço das imagens avança sobre o espaço das palavras. O que é inevitável, pois faz parte do nosso cotidiano, da mídia. Essa ocupação em nossas vidas está relacionada à expansão dos processos da visualidade e da visibilidade imagéticas.

É importante que a leitura de livros infantis não seja uma leitura superficial e, sim, que trabalhe todo o potencial no que se refere à leitura verbalizada e não-verbalizada. É imprescindível que o leitor não fique apenas no verbal, como se a imagem não tivesse nenhum propósito no texto, ou que estivesse ali somente para enfeitar o livro.

Levando em conta a sociedade atual, é necessário educar o olhar para leitura não-verbal, porque ler uma imagem é captar a multiplicidade de idéias que ela representa. A literatura infantil oferece um campo vasto de possibilidades de leitura. Segundo Turchi (2002), a literatura Infantil tem sido pródiga, seja pela produção reconhecida de escritores premiados nacionalmente e internacionalmente, seja pelo trabalho de ilustradores, alguns também autores que vêm desenvolvendo estilos próprios em obras de grande qualidade estética.





## Capítulo 7

# Poesia Infantil

### Seção 1

#### O texto poético na sala de aula

Dentre os gêneros literários que circulam no espaço escolar, a poesia é a que recebe discriminação maior. Segundo Abramovich (1994), a poesia é um gênero literário que sofre os maiores preconceitos editoriais. Edita-se pouco e sem muito critério. Grandes poetas não escrevem visando o público infantil, e poetas menores, que não dominam o verso, não exprimem de modo sensível o belo, têm seus textos publicados.

Seguindo uma concepção utilitarista, os poetas, de um modo geral, impunham um tom moralizante aos textos, ora descrevendo hábitos de higiene, ora glorificando o dia dos pais ou das mães ou homenageando datas cívicas. Essa forte carga pedagógica aliada a um texto mal escrito contribuía para afastar o leitor iniciante do texto poético.

Poesia para criança, assim como a prosa, precisa ser muito boa, de primeiríssima qualidade. Segundo Abramovich (1994, p.67) a poesia precisa ser:

Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita [...] Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa [...] Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor [...] Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor [...] Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor [...] Ou como diz José Paulo Paes: a poesia não é mais do que uma brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado.

Portanto, a poesia para crianças precisa lidar com a ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, juntando palavras, jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui. O gênero poético tem uma configuração distinta dos demais gêneros literários. A linguagem se define por uma natureza contida e, por isso mesmo, densa, mantendo maior grau de ambigüidades e maior tensão nas relações das palavras. Resende (1993, p. 130) aponta que:

Como a função poética deve presidir o jogo do fazer poético, a dimensão lúdica e sensorial dos signos dimensiona ritmos (visual, sonoro, estrutural etc.), percebidos nas camadas sensíveis da linguagem. Sendo assim, a poesia é para ser ouvida, vista, cantada, tocada e sentida profundamente pela totalidade do corpo.



Neste sentido, as rimas contribuem de forma significativa com a poesia, embora não sejam obrigatórias, mas, se bem empregadas, geram efeitos interessantes. O ritmo é outra marca essencial da poesia. É o que possibilita acompanhamento musical ao que é lido ou ouvido.

Embora muitos poetas sigam uma concepção utilitarista, existem inúmeros outros que apresentam uma proposta estética no discurso. Mas, de que modo a poesia está adentrando o espaço escolar? Resende defende que, a poesia deve entrar na escola de modo muito especial e, “[...] não deve revestir-se de nada que soe como extraordinário nem tampouco submeter-se a finalidades redutoras da essência estética. É comum no espaço pedagógico ela ser usada com objetivos vários, distanciados de um sentido que esteja de acordo com a fruição pura e verdadeira.” (1993, p. 130).

É comum encontrarmos livros didáticos que têm como sugestão metodológica para a interpretação de poemas apenas estudos de aspectos conteudísticos (classes gramaticais, dígrafos, encontros consonantais, etc.) ou indagam o número de estrofes e versos que há no poema. Se o professor seguir esse tipo de proposta que muitos livros didáticos apresentam, certamente estará contribuindo para o fracasso da apreciação do gênero, não haverá educação para a apreciação poética. O professor precisa conduzir o leitor iniciante pelos caminhos cuidadosos e coerentes que sensibilizem a alma infantil, “[...] onde a riqueza da potencialidade lúdica da poesia encontra ressonância imediata.” (RESENDE, 1993, p. 131).

O professor precisa ter conhecimento e sensibilidade para explorar o texto poético em sala de aula, porque a recepção da linguagem poética se

faz por vias sensoriais, repercutindo em planos profundos da subjetividade. Os sentidos despertam emoções e sugerem imagens fantásticas à mente, envolvendo o receptor plenamente. “O ritmo, a musicalidade, a sonoridade da poesia aguçam sensações interiores que se harmonizam com as vibrações das palavras na alternância de pausas e movimentos visuais, auditivos, espaciais.” (RESENDE, 1993, p. 132)

planos profundos da subjetividade. Os sentidos despertam emoções e sugerem imagens fantásticas à mente, envolvendo o receptor plenamente. “O ritmo, a musicalidade, a sonoridade da poesia aguçam sensações interiores que se harmonizam com as vibrações das palavras na alternância de pausas e movimentos visuais, auditivos, espaciais.” (RESENDE, 1993, p. 132)

É importante ouvir e ler poemas, fazer várias leituras, com vários ritmos, entonações, melodias. Para cada leitura, diferentes estímulos para a imaginação e a sensibilidade; a cada leitura, um novo poema, construído com as emoções do momento. Resende (1993) ressalta que é interessante ouvir através da própria voz e de outras vozes: do grupo, de cada colega em particular, do próprio poeta falando o seu texto (Vinicius de Moraes gravou alguns de seus poemas), de poemas musicados (Leo Cunha, Francisco Marques e outros têm seus poemas gravados), de declamadores profissionais ou não, da música brasileira que é rica em composições poéticas e ouvir da própria voz do professor.

Falar sobre o que se lê, em clima que possa somar emoções, soltar fantasias, entrar no jogo poético das idéias e das palavras, brincar, ritmar o texto, falando ou cantando, e ritmar-se através dele. Segundo Resende, a primeira leitura poética que se pode fazer não é sobre “[...] versos escritos nem formas construídas com palavras, mas sobre os sons e as formas da natureza. Se a percepção do sujeito não alcança os ritmos e os movimentos dos outros seres, os seus sentidos não estão percebendo o equilíbrio da unidade universal, da qual ele participa.” (1993, p. 133)

A fruição poética se dá através de uma comunicação simultânea com sons, ritmos, imagens, movimentos visuais. Entrando na organização

estrutural da poesia que é, ao mesmo tempo, sensorial e imagética, o receptor se sintoniza por inteiro, não parcialmente.

Quando o professor decide ler um poema para a classe, é necessário que o conheça bem, que o tenha lido várias vezes antes, que o tenha sentido antes, percebido o ritmo, a musicalidade. Só assim, ele passará aos alunos a emoção, a cadência pedida, que permitirão que cada ouvinte possa descobrir por si próprio a beleza estética do texto.

O critério da escolha do texto também é algo importante. Convém evitar a escrita de iniciantes, que ainda estão à procura da forma. Conforme Abramovich (1994), é melhor recorrer àqueles autores que já dominam o verbo, constroem o verso, controlam o ritmo, sabem eliminar o supérfluo, para condensar – de modo exato e belo – as imagens e provocar encantamento.

No cenário nacional temos grandes nomes. Segundo Camargo, o paradigma estético é consolidado por dois dos principais poetas modernistas brasileiros:

Cecília Meireles (1901-1964) e Vinicius de Moraes (1913-1980). Cecília Meireles é reconhecida como uma das principais – senão a principal – voz feminina da poesia brasileira. Ela traz para a poesia infantil a musicalidade característica de sua poesia, explorando versos regulares, a combinação de diferentes metros, o verso livre, a aliteração, a assonância e a rima. Os poemas infantis de Cecília Meireles não ficam restritos à leitura infantil, permitindo diferentes níveis de leitura. A insatisfação com os limites e o desejo de plenitude estão presentes no poema *Ou Isto Ou Aquilo*, que dá título ao seu livro de poesia infantil, publicado em 1964. Vinicius de Moraes foi diplomata, dramaturgo, crítico de cinema e letrista, conhecido por suas parcerias com Tom Jobim, a mais famosa das quais, *Garota de Ipanema*. Desde 1960 seus poemas infantis circulam em

antologias, mas só em 1970 eles são reunidos no livro *A arca de Noé*, provavelmente o mais conhecido livro de poesia infantil, no Brasil, na segunda metade deste século. Sua merecida popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos típicos da poesia popular como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, além da temática animal, um dos temas de maior empatia junto às crianças. Além desses motivos, internos aos próprios poemas, outra razão para sua popularidade é o fato de os poemas terem sido musicados por importantes compositores brasileiros – Tom Jobim entre eles – e gravados em dois discos lançados em 1982. Um de seus poemas infantis mais conhecidos é *A Casa*, na verdade uma canção – com letra e música de Vinicius –, que transforma em estranho o conhecido: o poema desconstrói – verso a verso – a noção de casa, construindo uma ausência muito engraçada. (2009)

Nos últimos anos a poesia infantil brasileira encontrou seu caminho e seu público alvo e o que buscou, desde então, foi centrar na criação poética, o mundo da criança, seu cotidiano e seus interesses. As cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e outras variações folclóricas passaram a servir de fonte de inspiração para o exercício da poesia infantil. Na produção dos últimos 15 anos, representada por autores como Sérgio Capparelli (n. 1947) e José Paulo Paes (1926-1998), há uma nítida preferência pelo humor, configurando o que poderia ser chamado paradigma lúdico. Esse paradigma lúdico, segundo Camargo (2009), enfatiza o ludismo sonoro e o humor, podendo ser sintetizado pelos versos “Poesia/é brincar com palavras”, de José Paulo Paes, ou pela afirmação de Maria da Glória Bordini de que “Poesia é brinquedo de criança”, título do primeiro capítulo do seu livro *Poesia infantil*. A poesia infantil de Sérgio

Capparelli apresenta duas vertentes: de um lado, uma vertente tradicional, caracterizada pela apropriação, estilização e paródia de formas e motivos da tradição oral e, de outro, uma vertente experimental, caracterizada pela utilização de recursos visuais.





## Capítulo 8

# Teatro Infantil

### Seção 1

#### **A importância do teatro no ensino**

Nessa unidade vamos refletir sobre o teatro na escola. Se a poesia é um gênero discriminado, o que dizer então do gênero dramático. Praticamente não há no currículo escolar um tempo destinado ao teatro, ou por falta de profissionais ou por falta de vontade ou por desconhecimento da importância dessa prática na vida da criança.

Quando uma criança é exposta a uma atividade teatral, na condição de participante ou de espectador, é motivada a integrar-se, concreta e efetivamente, no espetáculo, mantendo-se vibrante em face do que vê, ouve, sente, reelabora, recria. Resende (1993) afirma que o teatro é linguagem viva que toca a alma infantil e juvenil, educando-a poeticamente.

O teatro é uma arte riquíssima, que amplia os seus limites para além da palavra, pela integração de vários códigos. Enquanto texto, existindo estritamente no livro, não é teatro; somente se concretiza a especificidade do gênero, ao corporificar-se a representação. É uma linguagem que comunica fundamentalmente através dos sentidos num contato vibrante, humano. A criança expressa o seu envolvimento com a maior sinceridade, torcendo contra ou a favor com gritos, sinais, apelos, expressão facial, sugestões, etc., vivendo a dramatização como realidade. (RESENDE, 1993, p. 227)

O teatro tem o poder de transmitir ao vivo a emoção. O público reage imediatamente. A percepção da mensagem é objetiva e direta quando a ação se apresenta verossímil e, em consequência, persuasiva, vivenciada e mostrada através de gestos, música, ruídos diversos, cenário, diálogos. Até o silêncio pode ter forte valor, enquanto portador de sentido.

O texto ideal para o público infantil é aquele tão bem feito quanto o que se faz, com profissionalismo, para o público adulto. Conforme Resende (1993, p.228), “[...] em vez de armação de um mundo maniqueísta, estereotipado, simplista e redutor da validade estética, as peças teatrais capazes de educar os sentidos e o raciocínio transmitem criatividade e emoções substanciais.”

A matéria intitulada “Sugestões para produção de textos e teatro infantis”, publicada no jornal Estado de São Paulo, no dia 17 de julho de 2002, defende que a linguagem do teatro para criança deve ser fácil, acessível, compreensível, mas isso não quer dizer que se deva simplesmente encher a peça de bordões, gírias e piadas conhecidas. Pode-se usar algumas palavras diferentes, novas (seguidas de explicação no próprio desenrolar do texto), enriquecendo a narrativa.



Também não é necessário, segundo a reportagem mencionada, fazer teatro na velocidade de videogames e com todos os recursos tecnológicos da TV - porque é com isso que as crianças estão acostumadas; esta é a linguagem do mundo de hoje. A linguagem rápida e tecnológica é, sim, um recurso interessante, mas se usada com coerência e comedimento. Não é necessário atropelar a fantasia infantil, nem a magia, que um texto leve, poético, é capaz de oferecer.

Teatro infantil não precisa acabar com lição de moral. Se for um texto com teor didático, é conveniente deixar que a própria criança tire suas conclusões. Textos, fábulas, lendas, contos de fadas, retratam situações com as quais a criança deve se identificar livremente. Ao encerrar uma peça com uma moral explícita, pode-se impedir o público de retirar outras lições, outras soluções. Para cada momento da vida de uma criança, ela pode vivenciar na mesma história situações diferentes e essa possibilidade é que torna uma história atraente e que faz com que a criança queira ouvir várias vezes o mesmo texto.

Embora pouco incentivado no país, sabe-se da importância do teatro na escola. Mas afinal, como isso se dá na educação? O que pensam alguns autores a respeito? Para Leite (1980, p.15), “[...] no teatro aplicado à educação a criança deverá sentir-se na sua própria festa, embora esta pertença também a seus colegas, não importa quão numerosos estes sejam. É o primeiro passo para a integração grupal e conseqüentemente social.” Portanto, o objetivo do teatro na escola não é o de formação do ator, mas o de formação do ser humano. Também “[...] é o aprofundamento do conhecimento de si mesmo; percepção e conhecimento dos outros e desenvolvimento da capacidade de comunicação de conhecimentos.” (LEITE, 1980, p. 15)

Lopes (1989, p. 120) afirma que:

A prática de teatro-educação se restringe a exercícios que levam ao aprendizado da concentração, do domínio dos movimentos, de uma melhor coordenação motora, do aperfeiçoamento da percepção, será apenas realizar uma preparação indispensável para a realização maior que é a dramatização através da qual manifesta-se o indivíduo. Se esta dramatização é orientada no seu processo de realização por uma visão de teatro e de educação pertencentes a uma outra cultura, caem por terra e as nossas intenções de libertar a expressão, embora os exercícios que possamos ter aplicado tenham isoladamente conquistado uma melhor concentração, ou seja um domínio maior dos movimentos para expressar. Então, concluímos que o nosso exercício verdadeiro é o jogo dramático - jogo básico de fazer teatro.

A atividade de teatro na escola começa por meio do lúdico, do jogo dramático que tem por base a improvisação. Ele consiste em uma brincadeira conduzida que provoca idéias que serão vividas em uma história criada coletivamente. Para Slade (1978, p. 17), “[...] jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. O jogo dramático é um exercício poético de e para liberdade.”

Quando nos expomos ao jogo dramático, compreendemos que é uma manifestação espontânea de nossa potencialidade de comunicação. É comum nas brincadeiras infantis o fazer de conta que, nesse aspecto as crianças são verdadeiros artistas. Conseguem acreditar ou pelo menos fingem acreditar no momento da brincadeira.

Peter Slade afirma que jogo não é teatro. Ele afirma isso, quando leva em conta que o jogo dramático “[...] não é uma atividade de ócio, mas

antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo na verdade é a vida.” (SLADE, 1978, p. 17-18)

O autor mencionado recomenda que crianças menores não representem no palco, porque o público pode inibi-las, o ato pode tolher a sinceridade e elas também não estão aptas a escrever as suas próprias peças para encenar. É importante começar pelo jogo dramático e seguir passos gradativos até chegar a encenações mais laboriosas.

Por que a arte dramática é tão importante junto aos processos educacionais? Aproveita-se para citar algumas considerações que Lima (1980, p. 52) reporta em relação à arte dramática:

- a) O instrumento principal dessa atividade é a interação (relação criadora entre pessoas de objetivos comuns, emanando uma mensagem que é recebida voluntariamente entre os componentes);
- b) A arte dramática é recebida voluntariamente, porque a curiosidade vem junto das próprias necessidades biopsíquicas do educando de encontrar-se, realizar-se;
- c) Porque quem se expressa, se adapta e se transforma diante das novas maneiras de ser. Não o ser despersonalizando-se, mas o ser adaptando-se diante de diversos oponentes e situações;
- d) Permite ao educando revelar-se a si mesmo e aos outros;
- e) Evita o perigo das falsas lideranças, pois há uma participação conjunta visando a um objetivo comum;
- f) Há no grupo uma necessidade básica como acontece em todos os grupos de trabalho. Uma necessidade afetiva, moral de ser considerado, querido, ouvido, através da solidariedade, da cooperação que são processos de socialização. Crianças e adolescentes necessitam conhecer o que os cerca, levando-os a participar;

- g) Através do jogo de situações o educando tem o seu meio mais espontâneo de expressão, usando a simulação;
- h) Com os jogos dramáticos há uma reformulação de suas idéias, consciente ou inconscientemente, dando abertura a novas atitudes, estabelecendo-se uma relação entre o educando e os personagens;
- i) Incentiva conhecimentos de outras disciplinas;
- j) Coordena expressão do corpo com expressão verbal;
- l) Completa o binômio ensino/aprendizagem dentro da escola e fora dela com a comunidade, porque como atividade extra-classe aproxima a família da escola;
- m) Educa as sensibilidades e estimula a criatividade numa dosagem apropriada feita pelo professor orientador;
- n) Porque aproveitadas as potencialidades, sem negação dentro das diferentes atividades, todos participam para o mesmo fim criativo;
- o) É ser tudo para todos sem deixar de ser e de ser ele mesmo, quer representado, quer participando da técnica;
- p) É um meio de aplicar-se descontraidamente um trabalho de grupo onde a idéia básica é compreensão;
- q) Não sendo para formar atores, mas criaturas preparadas para viver, o teatro junto aos processos de educação, liberta o corpo e espírito. Livrando-se das tensões permite-lhes adaptação.

Os tópicos apontados por Lima evidenciam o quanto a prática da dramatização contribui com a formação do ser humano. Desde tempos mais remotos da humanidade, os homens têm procurado se comunicar uns com os outros. Do desejo de comunicação nasceram as mais variadas formas de expressão. Reverbel (1989) explica que temos o hábito de empregar a expressão linguagem verbal para designar o sistema de comunicação que os seres humanos usam com mais freqüência. Porém, em

muitas circunstâncias são utilizados outros sistemas de comunicação: sonoros, como os sinos ou apitos; outros visuais, como os sinais de trânsito.

Toda arte é expressão, seja ela teatro, música, pintura, escultura, dança ou cinema. Trata-se de expressar de modo concreto, a criatividade existente no ser humano.

A criança aprende atuando, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades. O clima adequado para a criança atuar deve oferecer liberdade e respeito, levando em consideração, principalmente, o nível de desenvolvimento de cada criança. Não é conveniente atribuir nota ou conceito à sua produção, pois cada aluno cria na medida de suas possibilidades.

Reverbel afirma que “[...] a imitação é o primeiro estágio no desenvolvimento da individualidade, e quanto mais rico for o campo de ação para a imitação, mais rica será a expressão dessa individualidade.” (1989, p. 25). O meio natural de aprendizagem é o jogo. O jogo de imitação e criação encontra-se no início de todo ensino da arte.

Pode-se afirmar, sem dúvida, que o jogo dramático aplicado na sala de aula é um estímulo indispensável ao desenvolvimento das capacidades de expressão da criança. Realizando jogos dramáticos, a criança se diverte e libera espontaneamente suas fantasias e seus fantasmas interiores. Ao contrário do ator que finge ser a personagem, a criança é a personagem que imita ou inventa, segundo Reverbel (1989).

Vários são os conceitos de jogo dramático, variando de um teórico para outro. Para Maurice Yendt, “[...] o objetivo do jogo dramático não é somente o de divertir a criança, mas levá-la a liberar-se, equilibrar-se e a enriquecer-se pela atividade.” (apud REVERBEL, 1989, p. 112).

O jogo dramático é uma atividade que pode ser desenvolvida em qualquer série, da educação infantil ao ensino médio, e também em cursos de teatro para adultos. O que muda é o tema do jogo, que varia o grau de complexidade conforme o nível, faixa etária dos participantes.

Neste sentido, o ensino de teatro na escola é fundamental. Por meio do jogo dramático, da imitação, da criação, a criança é estimulada a descobrir a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. No decorrer do processo as mudanças de comportamento são evidentes e refletem na aprendizagem de todas as disciplinas.

Existem muitos autores especializados em teatro na escola, aos quais os professores poderão recorrer para obter orientações de como conduzir o trabalho no sentido de estimular a individualidade da criança impulsionando-a a crescer.

Atuar, observar e criticar são ações fundamentais para a formação da personalidade do aluno, o qual adquire ao mesmo tempo domínio da linguagem gestual e verbal. Segundo Reverbel (1989, p.31), “[...] o ensino da arte, de um certo modo, define-se pelo binômio espontaneidade/técnica. Se a criança busca espontaneamente realizar uma atividade de expressão, quanto mais desenvolver a aprendizagem das técnicas, maior será sua espontaneidade.”

Finaliza-se a reflexão dessa unidade, apoiando-se em Reverbel (1989) que diz: quando nos referimos às atividades de expressão artística, visualizamos um caminho de ensino sem bifurcações, no qual o teatro, a música e as artes plásticas possam constituir uma linguagem-síntese que favoreça a expressão e a comunicação espontânea do aluno, principalmente como cidadão.

Teatro na escola é um estímulo incomparável, seja ele de caráter individual ou coletivo. Não há um só momento em que a imaginação não seja convocada para criar espontaneamente a atitude, os gestos, os acessórios cênicos necessários ao desenvolvimento da ação. Em certo sentido, pode-se dizer que a atividade lúdica envolve uma intenção simbólica constante, a expressão de uma criatividade posta à prova a todo o momento e uma dedicação do ser inteiro, corpo e alma, conforme Reverbel (1989).

O papel do jogo é formar os alunos, despertando a inteligência e a personalidade, descontraindo o corpo e aguçando a sensibilidade. Quando o jogo termina, inicia-se o teatro.

A função da escola, dos educadores é colocar as crianças em estado de criação dramática. Podem parecer simples atividades, no entanto, essas atividades podem resultar em puras criações dramáticas, autênticas, emotivas, de valor artístico.

Considerar que a prática de teatro na escola se restringe a exercícios que levem ao aprendizado da concentração, do domínio dos movimentos, de uma melhor coordenação motora, do aperfeiçoamento da percepção, segundo Lopes (1989, p.120)

será apenas realizar uma preparação indispensável para a realização maior que é a dramatização através da qual manifesta-se o individuo. Se esta dramatização é orientada no seu processo de realização por uma visão de teatro e de educação pertencentes a uma outra cultura, caem por terra as nossas intenções de libertar a expressão, embora os exercícios que possamos ter aplicado tenham isoladamente conquistado uma melhor concentração, ou um domínio maior dos movimentos para expressar. Então, conclui-se que o exercício verdadeiro é o jogo dramático – jogo básico do fazer teatro.







## Capítulo 9

# História em Quadrinhos

### Seção 1

#### O percurso das histórias em quadrinhos

Por muito tempo as histórias em quadrinhos (HQS) foram vítimas de preconceito, proibidas no espaço escolar, eram consideradas como influência negativa na formação das crianças e, por isso, foram banidas, até de forma violenta. Talvez por serem criadas com intuito comercial, destinadas às crianças e jovens, pais e professores tinham dificuldades de aceitá-las, por acreditar que os quadrinhos não contribuem com o aprimoramento cultural e moral dos leitores. Também supunham que as páginas coloridas, com muitas imagens pudessem afastá-los de leituras mais profundas. Apesar das proibições, sempre foram lidas

secretamente durante as aulas, trocadas entre os colegas na hora do intervalo. Aos poucos, com muita luta, persistência, as restrições foram se atenuando, as HQS resistiram ao tempo e hoje os professores inclusive incentivam que os alunos leiam, mantendo acervo nas bibliotecas escolares.

As HQS representam atualmente, no mundo todo, um meio de comunicação de massa que atinge inclusive as camadas populares. Em todo o planeta, as publicações do gênero se multiplicam com enorme variedade de títulos e tiragens de milhares de exemplares destinados a um público fiel, ávido por novidades. Mesmo com a concorrência acirrada de outros meios de comunicação, os quadrinhos continuam atraindo uma legião de fãs, cada vez maior, e garantem empregabilidade de um grande número de profissionais.

Na concepção de RESENDE (1993), na arte dos quadrinhos, a palavra não exerce função primordial. Ela não é imprescindível à estrutura do discurso, já que a comunicação se amplia através da linguagem que se constrói numa direção semiológica. A informação se dá pela complementaridade de códigos verbais e não-verbais, exigindo a participação dinâmica dos sentidos no ato da leitura. Segundo a autora:

Apesar de a organização da história seguir uma ordem sintagmática, de seqüência linear, a depreensão total dos significados envolve simultaneamente os meios que os expressam: o ritmo visual, com cores, movimentos, gestos, expressão corporal, linhas, desenhos dos balões; a projeção plástica da sonoridade (onomatopéias mostram concretamente pensamentos, reações, sentimentos). Tudo isso tem efeito informacional. Além disso, a própria palavra carrega valor imagístico. É interessante lembrar que certas palavras como cacarejar e mugir originaram-se de onomatopéias reprodutoras da voz dos animais, promovendo um enriquecimento lexical. (RESENDE, 1993, p. 263)

Por meio dos signos e ampliando as possibilidades de comunicação, as HQS são portadoras de descobertas criativas e atuais que enriquecem a linguagem humana. Essa tipologia textual não serve apenas como fruição, mas proporciona ao leitor perceber direções dinâmicas e dimensões além das convencionais de leitura. A arte quadrinizada aproxima e amplia as variadas formas de expressão artística e de comunicação, pretendendo ampliar o rol de leitura.

A construção da arte em quadrinhos, na concepção de Resende (1993, p.264), se dá com “[...] uma multiplicidade de signos e, como a linguagem cênica, é uma soma de formas de expressão, em que se pode acrescentar também a palavra e determinados componentes de procedência lingüística, do âmbito sonoro e gráfico-visual.”

A arte dos quadrinhos resistiu ao tempo e tem conseguido adeptos no mundo todo, inclusive a escola se rendeu aos seus encantos. Na próxima seção, ver-se-á a entrada das HQS na sala de aula.

## **Seção 2**

### **O uso das histórias em quadrinhos na escola**

Timidamente as HQS começaram a aparecer nos materiais didáticos com o intuito de ilustrar conteúdos. Aos poucos os educadores foram percebendo que o efeito era positivo e muitos autores de livros didáticos passaram a utilizar, inclusive, a pedido das editoras, os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no espaço escolar. Isso ocorreu, principalmente, de meados dos anos 1990 em diante, pois nesse período a política do MEC incentivava a diversidade de gêneros textuais na sala de aula.

A partir daí as HQS encontraram trânsito livre nas escolas, professores e alunos passaram a utilizá-las no processo ensino-aprendizagem, não apenas para tornar as aulas mais agradáveis, mas aproveitando para discussão de temas específicos suscitados pelas mesmas. No Brasil, o uso das HQS é reconhecido pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Vergueiro apresenta alguns tópicos que evidenciam a importância dos quadrinhos no ensino:

**Os estudantes querem ler os quadrinhos** - há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para conteúdos das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

**Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente** - a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra - como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados -, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.

**Existe um alto nível de informação nos quadrinhos** – as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. Cada gênero, mesmo o mais comum (como o de super-heróis, por exemplo) ou cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos. Elas podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplos de aplicação de conceitos teóricos desenvolvidos em aula. Histórias de ficção científicas, por exemplo, possibilitam as mais variadas informações no campo da física, tecnologia, engenharia, arquitetura, química, etc., que são muito mais facilmente assimiláveis quando na linguagem das histórias em quadrinhos. Mais ainda, essas informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores.

**As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos** – a inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza. Devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística – como o balão, a onomatopéia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas – , os estudantes têm acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo.

**Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura** – a idéia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. Hoje em dia sabe-se que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Assim, a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita

que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se com finalidade de estudo.

**Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes** – as histórias em quadrinhos são escritas em linguagem de fácil entendimento, com muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos leitores; ao mesmo tempo, na medida em que tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando quase que de forma despercebida para eles. Essa característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo em que se encontram inseridos, não agredindo o seu vocabulário normal da forma como o fazem algumas produções literárias (como os livros clássicos de literatura, por exemplo). Dessa forma, pelos quadrinhos, histórias passadas no Velho Oeste norte-americano possibilitam, por sua aplicação naquele contexto específico, a incorporação ao vocabulário dos estudantes de termos referentes àquele ambiente, tanto no que diz respeito a elementos geográficos como sociais ou tecnológicos.

**O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar** – sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes pela leitura dos quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico. Além disso, as histórias em quadrinhos são especialmente úteis para os métodos de análise e síntese das mensagens. É o que acontece, por exemplo, quando o professor solicita aos estudantes que passem para a linguagem dos quadrinhos uma história fornecida somente na linguagem escrita, o que irá exigir deles que realizem uma análise detalhada dos fatos narrados e que definam

os acontecimentos mais importantes para o desenvolvimento da trama, antes de representá-los graficamente.

**Os quadrinhos têm um caráter globalizador** – por serem veiculadas no mundo inteiro, as revistas de histórias em quadrinhos trazem normalmente temáticas que têm condições de ser compreendidas por qualquer estudante, sem necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema, seja ela devida a antecedentes culturais, étnicos, lingüísticos ou sociais. (...) Além disso, exatamente por seu caráter globalizador, as histórias em quadrinhos possibilitam, com seu uso, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar e com diferentes habilidades interpretativas (visuais e verbais).

**Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema** – não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em série mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles (VERGUEIRO, 2007, p. 21).

Os tópicos observados por Vergueiro revelam algumas razões para defender o uso dos quadrinhos no ensino. Existem outras, sem dúvida, mas em especial esse tipo de texto é de fácil acesso e de baixo custo. Também podem ser adquiridas na forma de empréstimo ou nos sebos. E, ainda podem ser utilizados na forma de *slides* via *datashow*.

Para utilizar os quadrinhos no ensino não existem regras, desde que sejam bem aproveitados. Eles podem introduzir um conteúdo ou colaborar para aprofundar um conceito já estudado, para exemplificar um tema, especialmente se for um tema denso.

Convém ressaltar que as HQS devem se adaptar ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades. Se forem utilizadas em momento de descanso, quando os alunos estão cansados por trabalharem com materiais mais nobres, pode-se atingir resultados exatamente opostos ao desejado. Ou seja: “[...] a aula não deve parar quando da introdução da leitura de quadrinhos, como se também o professor estivesse necessitando de um descanso na sua árdua tarefa de ensino.” (VERGUEIRO, 2007, p. 26). Se esta imagem for passada aos alunos, que quadrinhos são apenas entretenimento, pode-se passar a idéia de que é um texto menor, menos eficaz. Por outro lado, se houver uma valorização excessiva em detrimento de outros tipos de texto, como se eles dessem respostas para todas as dúvidas e necessidades no processo de ensino e aprendizagem, pode gerar uma situação desconfortável frente a outras formas de comunicação.

Os quadrinhos não podem ser vistos como uma espécie de “[...] panacéia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro.” (VERGUEIRO, 2007, p. 27). Ao contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos com outras formas de produção das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica, cibernética, etc., tratando todas como formas complementares e não inimigas ou adversárias na atenção dos alunos.





## Capítulo 10

# Considerações finais

A literatura para crianças teve crescimento significativo no Brasil. Iniciou com importações de obras, traduções de clássicos europeus, depois passou pelo *boom* nacionalista e teve seu marco principal com Monteiro Lobato. Após Lobato, inúmeros escritores têm contribuído com a literatura infantil. Na prosa, na poesia, no drama, autores encantam crianças e adultos. Depois de 1970, a literatura infantil segue um caminho menos utilitarista como até então se preconizava. Busca-se o estético, a arte da palavra sem fins lucrativos.

Quando se pensa em literatura, imediatamente o pensamento é remetido ao profissional de letras. No entanto, o campo de atuação profissional dos formados em Letras Licenciatura é a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. O profissional que atua com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) é o Pedagogo. Nesse sentido, tanto o curso de Letras como o de Pedagogia formam professores, mas compete ao professor dos primeiros anos escolares o papel mais

importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito.

Assim, nos cursos de Pedagogia a disciplina de Literatura Infantil tem por objetivo dar subsídios ao docente em formação para reconhecer um livro infantil de qualidade e explorá-lo em todas as suas possibilidades estéticas na sala de aula.

É importante ler ou contar histórias para crianças sempre. O livro da criança que ainda não domina o código escrito é história contada, principalmente quando for bem contada, com dedicação, cuidados com a voz e a entonação. Como diz Louis Paswels:

quando uma criança escuta a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha de trás de orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde.» (In ABRAMOVICH, 1999, p. 24).

No passado, os contos, especialmente os de fadas, originalmente eram muito mais cruéis que hoje. Com todos os finais felizes e açúcar adicionados a eles, perderam um pouco da capacidade de fazer as crianças amadurecerem. Texto para crianças precisa fazê-las pensar, e não ser um passo atrás. A questão da faixa etária alvo, também, não deve ser tão limitadora e rotulante. Um bom texto infantil, com qualidade literária, bem escrito, com diálogos inteligentes será agradável e interessante também para os adultos e acompanhantes; mesmo que o tema seja infantil. Enfim, como em qualquer produção para crianças, é preciso respeitar a inteligência delas.

Através dos tempos, os contos de fadas se tornaram cada vez mais refinados e passaram a transmitir, simultaneamente, significados manifestos e encobertos. Usando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos transmitem mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente. Essas histórias falam ao ego em germinação e

encorajam seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam pressões pré-consciente e inconscientes.

Levando em consideração a importância que as histórias representam no imaginário infantil, é fundamental que o professor tenha clareza ao trabalhar Literatura Infantil com seus alunos, de que os textos podem portar ideologias, mensagens, veicular ideias preconceituosas ou serem desprovidos de ensinamentos, livres de conceitos pré-determinados, deixando o receptor captar os sentidos sem direcionamentos impostos pelo autor.

No que se refere ao discurso presente na Literatura Infantil, o utilitário, é o mais comum, pois devido à herança recebida, os escritores não conseguem se desvencilhar da ideia de que as crianças precisam aprender e utilizam a literatura para ensinar; o utilitarismo às avessas apresenta caráter de renovação, se comparado ao anterior, mas, ao mesmo tempo, busca passar informação, ainda que modernizando os conteúdos, visa a ensinar a criança como sempre ocorrera na tradição, ainda que segundo moldes de um novo tempo; já o discurso estético se apresenta artístico, livre de intenções moralistas, sendo um texto aberto, permitindo que o leitor encontre a trilha, ou melhor, faça a trilha.

Apoiando-se nas palavras de MENEZES (2009), pode se afirmar que se para um público adulto os critérios da escrita são variados e exigentes, o maior cuidado merece o leitor infantil. Assim, produzir literatura para crianças, principalmente poesia destinada à infância, não é uma tarefa simples de ser realizada. Diferentemente do que se possa pensar, não existe público mais exigente no que se refere a seus interesses de leitor do que o público infantil. O texto precisa ser bem construído, despertar sua sensibilidade para conquistá-lo e prendê-lo definitivamente.

As crianças de hoje são ávidas de novidade e necessitam visualizar tudo, tamanha quantidade de informações e imagens às quais se encontram ligadas. O mercado dita normas, regras, e indica o que se deve consumir. Para a poesia, tão sutil e sensível, não é fácil penetrar nesse reduto ditado pela moda, pela mídia e, especialmente, pela velocidade.

Trata-se de uma competição desleal, se levarmos em conta que, para ler poesia, a criança precisa estar concentrada e envolta num clima de silêncio e tranquilidade.

Um caminho para despertar o interesse das crianças, atualmente muito utilizado pelo mercado editorial, é o apelo visual do livro, obtido através de um diálogo eficiente entre texto, ilustração e projeto gráfico. Atentos a esse aspecto, muitos editores tem conseguido produzir obras poéticas, ricamente ilustradas numa linguagem gráfica bastante inovadora. A ilustração não rouba a cena da poesia, pelo contrário, enriquece-a bastante, dando-lhe um caráter de completude. Segundo TURCHI (2002, p. 25),

mesmo em livro de poesia infantil, as imagens visuais ganham relevo; até o poema, forma literária completa em si mesma, tem a sua possibilidade interpretativa, ampliada no diálogo com a ilustração.

A recepção da obra literária infantil requer um leitor que valorize todos os aspectos que compõe o livro e não apenas o verbal. A imagem, nos livros de literatura infantil, costuma ser deixada de lado no momento em que se lê/analisa a obra. Serve apenas de decoração, para deixar o livro mais atraente. No entanto, a função da ilustração não é meramente decorativa, como muitos supõem. Imagem também é texto. Portanto, é necessário levar em conta o diálogo entre os códigos, a relação entre o texto e imagem e sua significação.

Embora pouco utilizado na escola, o teatro tem uma importância fundamental na formação dos educandos, deveria fazer parte do currículo escolar obrigatório desde o primeiro ciclo, pois permite ao aluno evoluir em vários níveis: na socialização, criatividade, coordenação, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário, entre muitos outros.

Por outro lado, quando devidamente estruturado e acompanhado, ajuda o professor a perceber-se de traços da personalidade do aluno, do seu comportamento individual e em grupo, traços do seu

desenvolvimento, permitindo um melhor direcionamento para a melhor aplicação do seu trabalho pedagógico.

Também, é de uma enorme importância para que o professor de teatro tenha formação não só pedagógica mas também artística, pois o mal direcionamento poderá levar a problemas futuros no desenvolvimento da criança.

O teatro direcionado as crianças precisa se relacionar com outras áreas, outras artes, num processo interartísticos. Quando devidamente orientadas, as crianças atingem resultados finais surpreendentes.

Outro aspecto interessante é incentivar a formação de grupos de teatro na escola, pois, através das atividades propostas no grupo, muitos problemas de indisciplina, mau rendimento escolar, violência, podem ser sanados. Os grupos de teatro podem absolutamente colaborar na integração de crianças e adolescentes de todo o tipo. Permitindo uma melhoria substancial da sua auto estima e dos problemas que enfrentam. Enfim, os resultados qualitativos são muitos, basta a equipe pedagógica da escola acreditar, motivar e coordenar o processo, que os retornos serão visíveis.

Também, selecionar histórias em quadrinhos de acordo com a faixa etária ou com os interesses da turma, certamente contribuirá para alcançar os resultados esperados. É importante que o professor tenha familiaridade com os quadrinhos, conheça os principais elementos da linguagem quadrinhística e os recursos que ela dispõe para a representação do imaginário.

As histórias em quadrinhos, pelas suas peculiaridades, colaboram na educação das crianças, desde a fase da alfabetização, pelo fato de dirigir indicações que remontam a significados, mesmo sem conhecimento da palavra escrita. Pela maneira como é demonstrado o ocorrido no quadrinho, é permitido identificar o sentido e, se alguma palavra foi descartada, ela fica registrada. Portanto, o gênero textual mais discriminado na escola em toda a sua história, pode ser um forte aliado no ensino conteudístico, bem como, aliado na formação do gosto pela leitura.

Em síntese, fomentar a leitura deve ser objetivo da instituição escolar, algo que deve fazer parte do projeto educativo e requer planificação, prática e avaliação. Quando se lê, adquire-se passagens sem limites para embarcar em aventuras fascinantes, transcender o cotidiano. É pensar e ter acesso aos pensamentos de outros, e nesse intercâmbio crescer. O aluno tem direito a isso, vem para a escola ávido para aprender, mas para que isso ocorra, o professor precisa facilitar a travessia, incentivando a buscar, a descobrir o mundo. A literatura infantil, pode ajudar nessa travessia dada a sua especificidade. Então, por que não permitir o acesso dessa arte tão fantástico na sala de aula?



## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. *Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1989.

AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 1995.

AUMONT, J. *A imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARTHES, R. *Ensaio críticos*. São Paulo: Cultura, 1964.

BARTHES, R. *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70, 1980.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- BLANCHOT, M. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BRAGATTO, Paulo Filho. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRANDÃO, H. N. & MICHELETTI, G. Introdução. In *Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos*. Vol. 2. São Paulo: Edição da FFCHL/USP, 1994.
- CAMARGO, Luis. *A poesia infantil no Brasil*. Em [www.culturainfancia.com](http://www.culturainfancia.com). Acessado em 28 de agosto de 2009.
- CHICOSKI, Regina. *Formação do leitor: contar histórias, dramatizar, brincar... pontos de partida*. Dissertação de mestrado, UNICAMP/UNICENTRO, Guarapuava, 1997.
- CHICOSKI, Regina. Por que literatura no ensino fundamental. In: SOUZA, Osmar Ambrósio de (Org.) [et al]. *Abra-se a novas idéias*. Guarapuava: UNICENTRO, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. São Paulo: Ática, 1993.
- COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2000.
- CUNHA, Leo. *Clave de lua*. São Paulo: Paulinas, 2001.
- CUNHA, Maria Antonieta. Escola no livro ou livro na escola? In: PAULINO, Graça. *O Jogo do Livro Infantil: Textos Seleccionados para Formação de Professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. Ed. Contexto, 2006.
- FRANZ, Marie Louise Von. *A interpretação dos contos de fadas*. São Paulo: Paulinas, 1990.
- GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2000.
- [http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro\\_na\\_escola](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_na_escola). Acesso em 29 de agosto de 2009.
- HIGGINS, J. E. *Beyond words*. Nova York: Teatcher College Press, 1970.
- JOLY, Martine. *Introdução a análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 2005.



KRAUSE-LEMKE, Cibele, SOCHODOLAK, Hélio, CORSO, João Carlos, SCHNECKENBERG, Marisa, SIMIONATO, Marta Maria & CHICOSKI, Regina. *Cultura, linguagem e educação: relações de poder*. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

LAJOLO, Marisa Philbert. & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa Philbert. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LEITE, Luiza Barreto (e outros). *O Teatro na Educação Artística*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

LITZ, Elenora & ROLLA, Ângela Rocha. *A imagem feminina retratada no conto A Moça Tecelã*. [www.guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2007](http://www.guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2007). Acessado em 07 de julho de 2008

LOBATO, Monteiro. *A barca de Glery: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel*. São Paulo: Brasiliense, 1944.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.

MAICZUK, Janete de Lurdes Floriano. *Cinco obras, um discurso: Ruth Rocha e o discurso utilitário às avessas*. TCC, UNICENTRO, 2007.

MENEZES, Sônia Maria dos Santos. *Poesia e infância*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UFG, 2009.

PAULINO, Graça. *O Jogo do Livro Infantil: Textos Selecionados para Formação de Professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (Orgs.). *À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, ANEP, 2002.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

- RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.
- REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SANDRONI, Laura Constância. O nacionalismo na literatura infantil do início do século XX. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. São Paulo: Mercado Aberto, 1990.
- SANTAELLA, L. & NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SANTAELLA, L. *Palavras, imagem & enigmas*. Revista USP, São Paulo, 1998.
- SANTAELLA, Lúcia. *Palavras, imagem & enigmas*. Revista USP, São Paulo, 1998.
- SANTOS, Max Vida. *O polêmico gênero literatura infantil na obra A maior flor do mundo de José Saramago*. TCC, UNICENTRO/Irati, 2007.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Câne Editorial, 2008.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. *Sugestões para produção de textos e teatro infantis*. Jornal Estado de São Paulo. São Paulo, 17 de julho de 2002.
- TORRES, Maximiliano. *A desconstrução do feminino em Grimm e Marina Colasanti: A Filha do Moleiro, Rumpelstisequim e a Moça Tecelã*. Em [www.sitemason.vanderbilt.edu](http://www.sitemason.vanderbilt.edu). Acessado em 7 de julho de 2008.
- TREVIZAN, Zizi. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper Editora, 1998.
- TURCHI, Maria Zaira e SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: UFG, 2002.
- TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: UFG, 2002.
- URBAN, Paulo. Psicologia dos contos de fadas. In. *Revista Planeta*, nº 345, junho, 2001. [www.amigodaalma.com](http://www.amigodaalma.com). Acesso em 29 de agosto de 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQS no ensino. In. RAMA, Ângela (et. al.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

VERÍSSIMO, José. *Das condições da produção literária no Brasil*. Estudos da literatura brasileira. São Paulo: EDUSP, 1977.

VOLOBUEF, Karin. *Um estudo do conto de fadas*. Revista Letras. São Paulo, 1993.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.

