

MARILENA LOSS BIER

**A CRIANÇA E A RECEPÇÃO DA LITERATURA
INFANTIL CONTEMPORÂNEA:
UMA LEITURA DE ZIRALDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Mário Guidarini.

TUBARÃO

2004

TERMO DE APROVAÇÃO

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 01 de dezembro de 2004.

Prof. Dr. Fábio José Rauen
Coordenador do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem

Prof. Dr. Mário Guidarini
Orientador

Banca Examinadora

Prof. Dr. Mário Guidarini
Orientador

Prof. Dr. Fábio de Carvalho Messa
Examinador

Prof^a Dra. Salma Ferraz
Examinadora

DEDICATÓRIAS

Ao meu marido Gilberto, às minhas filhas Liliane, Pâmela e Fernanda, e a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram, incentivaram e ou participaram deste trabalho de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, especialmente à Dorvalina, minha sogra, à Marli, minha querida mãe, à Nalgis, colega de curso e à Marilda minha amiga, às crianças que participaram da pesquisa. Pelo incentivo e estímulos recebidos entre tantas pessoas que também me apoiaram.

EPÍGRAFE

“O único conselho que realmente se pode dar sobre leituras é o de não aceitar conselhos, seguir o próprio instinto, usar discernimento e chegar às suas próprias conclusões. Afinal que regras pode-se estabelecer sobre livros?”

(Virgínia Woof)

RESUMO

Esta pesquisa trabalha o envolvimento da literatura infantil enquanto obra de arte na evolução mental da criança. Reflete sobre a incorporação ou recepção da literatura de acordo com o desenvolvimento biológico, psíquico e cognitivo da criança no contexto sócio histórico brasileiro. E investiga como a literatura infantil interfere no desenvolvimento do pensamento e da linguagem de seus leitores a partir da interação destes, com textos literários de Ziraldo, pela preocupação deste autor, com o crescimento e o amadurecimento da criança, livre de modelos impostos, valorizando cada indivíduo com suas diferenças. Estes aspectos nobilitam as obras literárias que interessam a este público e permitem à criança o descobrir-se e descobrir o outrem. A facilidade de Ziraldo em dialogar diretamente com o imaginário do universo infantil evidencia-se porque respeita a perspectiva do leitor preservando o seu espaço durante a leitura estimulando interesses e agindo sobre as forças do intelecto como a imaginação e o senso estético, auxiliando no desenvolvimento e na evolução psíquica da criança.

ABSTRACT

This research project examines the role of children's literature in the intellectual development of children. It reflects on the integration or acceptance of literature according to the child's biological, psychological, and cognitive development and within the Brazilian sociohistorical context. It also investigates how this brand of literature affects readers' thought and language development based on their interaction with Ziraldo's literary texts and considering the author's concern with the child's growing and maturing processes, free of imposed models and valuing each individual and his/her respective differences. These aspects ennoble literary works that appeal to this young public and allows the children to discover themselves and others. The effortlessness with which Ziraldo speaks directly to the imaginary universe of the child is self-evident because he respects the reader's perspective and preserves the reader's space throughout the reading experience. Additionally, he stimulates interest and acts upon intellectual powers, such as the imagination and the aesthetic sense, facilitating the child's development and psychological evolution.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
OBJETIVOS	16
METODOLOGIA DA PESQUISA	16
<i>Crítérios de escolha de livros literários pelas crianças</i>	17
<i>Fatores externos de influência na leitura da criança</i>	18
1 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO	21
1.1 INTRODUÇÃO	21
1.2 REVISÃO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	22
1.3 LITERATURA INFANTIL UM GÊNERO POLÊMICO	24
1.4 POLÊMICAS DE CONCEITUAÇÃO	30
1.4.1 <i>Concepção de criança e de leitura</i>	31
1.5 CONCEPÇÕES DE LITERATURA	37
1.6 A POÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE	43
1.7 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	44
1.7.1 <i>Diferentes olhares sobre a recepção de um texto literário</i>	47
1.7.2 <i>A estética da recepção infantil</i>	49
1.7.3 <i>Questões relevantes referentes À recepção literária infantil</i>	51
1.8 LITERATURA E RELAÇÕES DE PODER	54
1.9 CARACTERIZAÇÃO DE NÍVEIS DE LEITURA	56
1.10 LITERATURA E ESTRUTURAÇÃO DA MENTE	58
1.11 RELAÇÃO: CRIANÇA-TEXTO	62
1.12 A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO	63
1.13 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IMAGINAÇÃO LITERÁRIA	67
1.14 O PODER TRANSFORMADOR DA PALAVRA	70
1.15 QUESTÕES DO DESENVOLVIMENTO MENTAL	70
1.16 CONDIÇÕES DO LEITOR	72
1.17 CONDIÇÕES DO TEXTO	74
1.18 A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL	75
2 LIVROS INFANTIS DE ZIRALDO: UMA LEITURA	77
2.1 SELEÇÃO DE OBRAS PARA ESSA LEITURA	77
2.2 ZIRALDO E A PRODUÇÃO DESTINADA ÀS CRIANÇAS	78
2.2.1 <i>Características literárias</i>	82
2.2.1.1 O mítico e o simbólico	82
Flicts e as crianças	85
2.2.1.2 A palavra e o poder	89
Comentários das crianças sobre a recepção do O Planeta Lilás	91

As crianças e a recepção do O menino quadrado.....	95
2.2.1.3 A busca entre o Eu e o Outro	98
Comentários de oito crianças que leram O Pequeno Planeta Perdido.	99
Quantos maluquinhos por aí?.....	104
2.2.1.4 A amizade e as diferenças	105
Os meninos coloridos que somos nós.....	107
As crianças e o Meu amigo canguru.	109
2.2.1.5 A auto-identificação com o mundo	109
A criança e a ecologia.....	111
2.2.1.6 A morte	115
Meninos e meninas que vivenciam a dor de Nina	118
2.2.1.7 Relações familiares	119
Vovó delícia e as crianças leitoras	121
As crianças e o teatro	121
2.2.1.8 Humor	125
Outras obras centradas no humor	126
2.2.1.9 A arte de narrar através da imagem.....	126
2.2.1.9.1 Histórias em quadrinhos.....	128
2.2.1.10 O tempo.....	130
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

INTRODUÇÃO

“A literatura verdadeiramente emancipatória promove a criatividade e o espaço do leitor pela sua própria expressão estética”.
(Glória Pondé)

O interesse pelo tema pesquisado é reflexo de alguns anos de trabalho com as disciplinas de Literatura Infantil e Literatura Infanto-juvenil na formação de acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Letras; da observação e de experiências práticas com crianças e adolescentes em sala de aula ou através de projetos de contação de histórias; de laboratórios e oficinas de literatura infantil nos quais me engajei ao longo de vinte anos como educadora. E, dos últimos dois anos de trabalho com pesquisa de campo, envolvendo crianças entre seis e doze anos, do Colégio de Aplicação da Universidade do Contestado – UnC de Caçador – SC, e crianças de escolas da rede pública, que participaram voluntariamente de projetos e oficinas literárias.

O momento cultural brasileiro aponta para um desejo de libertação de padrões, desnudando valores novos e problemas nacionais. A produção artística procura ultrapassar a esfera das elites na tentativa de alcançar as camadas populares. Surgem novos temas e formas de abordá-los. É deste contexto que emerge a nossa literatura infantil e juvenil, reutilizando motivos populares, com o emprego de uma linguagem inovadora e, embora polêmica e nova enquanto gênero, já demonstra significativo crescimento a partir da década de 1970.

Ao tratar a literatura para crianças, tem-se que pensar, contudo, no problema da leitura e do livro. O ato de ler ocupa um lugar de relevo num país que tenta superar seus índices de analfabetismo e encontrar soluções para a crise do ensino; o livro constitui-se no elemento básico capaz de desencadear as mais variadas formas de leitura – da verbal à pictórica.

Nos contatos mantidos com bibliotecários, professores, pais e crianças, senti a necessidade e estudar e analisar as publicações nacionais contemporâneas voltadas ao público infantil, a fim de poder oferecer melhor orientação para a leitura de nossas crianças. Parti do estudo teórico bibliográfico sobre os segmentos da teoria da literatura, da crítica e da análise literária, estudei o desenvolvimento mental e cognitivo da criança, pratiquei a leitura, a contação e a produção de literatura com as crianças, escolhi então, um autor de literatura brasileira – Ziraldo Alves Pinto (anexo I) – e analisei a recepção de suas obras pelo público infantil.

Durante este percurso observei que certas obras escritas para o público infantil, conseguem agradar, por apresentarem determinadas características importantes para o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo, já outras obras, não despertam qualquer sedução ou simplesmente não despertam interesse. Com o intuito de especificar melhor essas características e o efeito que provocam na recepção pela criança, me propus a analisar as diferentes linguagens verbais e não verbais dos livros infantis, a fim de identificar a influência da recepção da literatura infantil contemporânea no desenvolvimento infantil através das obras de Ziraldo.

Ao se pensar criticamente a literatura infantil, não se pode deixar de pensar, sobre sua especificidade textual, sobre as relações que estabelece com variados campos da criatividade, justamente pelo receptor – a criança – a qual se dirige. O questionamento atual volta-se para os componentes ideológicos dos textos que articulam moral explícita, cunho pedagógico e entretenimento dirigido, como veículos de expressão das classes dominantes em “moldar as crianças”; e textos abertos, democráticos, plurissignificativos, que permitem crescimento intelectual, espiritual e cognitivo ao leitor.

Parto da perspectiva de que esta proposta entende o processo de ler, como uma atividade complexa, iniciada na mais tenra infância, capaz de situar de modo não alienante a criança e avançar na compreensão do discurso e de seus vários níveis de discursividade, para perceber a tensão entre projeto ideológico com projeto estético e minimizar a separação entre mundo adulto e mundo infantil por mediação dos textos de literatura infantil em sala de aula.

Uma vez que a participação no processo simbólico faz parte da condição humana, segundo as pesquisas que têm sido realizadas a partir da perspectiva da ciência comportamental, durante os anos pré-escolares, as inteligências envolvem-se cada vez mais no domínio e no desenvolvimento de diversos sistemas de símbolos e finalmente, durante o período da simbolização notacional – geralmente no período escolar – a própria cultura, através de seus vários canais, exerce um efeito cada vez maior sobre as conquistas mentais da criança.

É de interesse desta pesquisa trabalhar o acoplamento da literatura infantil enquanto obra de arte e a evolução mental da criança, refletir sobre a incorporação ou recepção da literatura de acordo com o desenvolvimento biológico, psíquico e cognitivo da criança no contexto sócio histórico brasileiro, e questionar como a literatura infantil interfere no desenvolvimento do pensamento e da linguagem de seus leitores.

Nos últimos anos, a Psicologia tem oferecido valiosas contribuições psicobiológicas a respeito da vida da criança, contribuições que deve-se respeitar e aproveitar, procurando ajustar, racional e cientificamente, tanto quanto possível –sem diminuir o sentido da obra literária – a construção de conhecimentos a fim de que se efetue a mais perfeita adequação entre a criança e a obra e que este ajustamento se traduza em maior gozo estético para a criança e, ao mesmo tempo, em conhecimento total, como efeito da experiência futura, mediante seus próprios recursos. Assim, é necessário conhecer e considerar a origem e a evolução da linguagem da criança para criar os instrumentos que a capacitem para o aprendizado da leitura; conhecer também o mecanismo mental e sensitivo da criança, e, para tal, analisar sua evolução nas diferentes etapas atravessadas por sua psique, para saber qual a literatura mais atraente e em que quantidade e oportunidade servirá aos diferentes interesses e tendências da criança.

Esta pesquisa trabalha com a hipótese de que, quanto mais diversificada e rica a literatura colocada à disposição da criança desde seus primeiros anos, maiores serão as possibilidades e facilidades de identificar os próprios gostos e preferências, descobrir e desenvolver as diferentes habilidades e limites de cada uma delas na interpretação desse objeto literário. Assim, ao lado do processo de autoconhecimento, caminha outro aspecto importante no desenvolvimento de toda criança, o das capacidades cognitivas e estéticas. E a literatura é um valioso e democrático auxiliar nesse processo de autoconhecimento e desenvolvimento sócio-histórico.

Considero o projeto abrangente pelo seu tema e aos fins a que se destina – dissertação de mestrado – contudo, esses estudos visam a um melhor conhecimento da arte literária e da sua recepção pelo público infantil. Há um mundo a ser descoberto no âmbito dos livros infantis brasileiros e sobre a importância que hoje a escola atribui aos textos literários, como instrumento de educação infantil, decorrente da própria natureza da literatura como uma atividade de socialização da mente humana, que se expressa através de textos verbais e não verbais – assim como nos livros infanto-juvenis de Ziraldo – obras selecionadas para servirem de corpus desta pesquisa.

Acredito que a educação pela arte tem a tarefa de proporcionar oportunidades de convívio das crianças com a criação. Um programa educativo amplo que se apóie na educação pela arte, fortalece o potencial de cada ser infantil, revela sua originalidade, estimula sua expressão e respeita iniciativas diferenciadas de preferências, gostos, tendências e habilidades individuais.

Como essa pesquisa privilegia a literatura infantil, deve-se ter claro a definição de infância – como período de múltiplos desenvolvimentos – e focar a literatura como um fenômeno artístico da linguagem, que estabelece relações entre literatura, história e cultura, a fim de entender a leitura infantil como um diálogo entre leitor e texto tendo consciência de que a produção oral ou escrita é fruto dessa leitura.

Dessa forma, entendo que a literatura infantil de Ziraldo participa de um diálogo com as linguagens de arte, e que os leitores transitam, naturalmente, de uma linguagem a outra, tanto na condição de receptor que se modifica com os dados novos da criação do artista, como na condição de agentes que movidos pela própria criatividade e sensibilidade produzem, elaboram, reiteram e criam novas versões de mundos imaginários e sedutores.

Minha leitura visa conectar a evolução biológica e mental das crianças e o prazer da literatura como fator de socialização da mente infanto-juvenil. Considera que a aquisição da fala e da escrita por parte da criança é progressiva e que a assimilação da literatura depende de fatores que se conjugam no processo de desenvolvimento individual da criança, principalmente na inter-relação entre idade cronológica, nível de amadurecimento biológico, psíquico, afetivo e intelectual e grau de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura por prazer.

Assim, enfatizo que o objetivo desse trabalho é transcender a literatura enquanto mero objeto puro de análise, porque, interessa-me a literatura infantil como função paradidáti-

ca. Por este motivo selecionei dois autores: Dr. Howard Gardner (1994) – co-diretor do *Project Zero*, da Universidade de Harvard – onde pesquisa sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas “Teoria das Inteligências Múltiplas”¹; e Charles Sanders Peirce (2000), considerado o pai da Semiótica. Autores que não estão ligados à crítica ou a teorias literárias, mas, ligados ao processo de evolução mental do pensamento e da linguagem das crianças e na aquisição dos signos. Ambos darão o suporte teórico para trabalhar o desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças, a partir dos textos literários infantis de Ziraldo.

Também serão suportes dessa pesquisa autores da crítica literária contemporânea na perspectiva da Estética da Recepção, uma vez que se quer observar a recepção e os efeitos que a literatura produz e provoca nas crianças entre seis a doze anos, período em que, a maioria das crianças apreende a ler e escrever. E as autoras de crítica literária infantil nacional: Regina Zilberman (1981) e Nelly Novaes Coelho (1997) entre outras, e o crítico uruguaio Jesualdo (1978).

Para melhor delimitar o *corpus* desta pesquisa, é importante tecer algumas considerações: 1) alguns quadros teóricos ligados à literatura como: o formalismo, o estruturalismo e outras correntes teóricas são eficazes e cabíveis numa crítica de literatura para adultos, mas são questionáveis quando aplicadas à literatura infantil contemporânea brasileira, que conta com muito pouco tempo de existência no Brasil, se contarmos como marco de iniciação a obra de Monteiro Lobato; 2) vou ater-me à classificação da matéria literária e seus fatores estruturantes apoiada em Nelly Novaes Coelho (1997); 3) os livros de literatura que servirão como suporte do trabalho são o resultado da preferência na pesquisa de campo com 145 crianças da faixa etária entre seis e doze anos em 2003 no Colégio de Aplicação em Caçador-SC, que apontaram várias obras como favoritas e entre as quais retirei as que marcam a contemporaneidade, especificamente as de Ziraldo, deixando de lado os clássicos contos de fadas, as fábulas e as lendas, porque é de meu interesse observar o que os autores da atualidade veiculam nas obras e que efeitos elas causam através de sua recepção; 4) na área das teorias da co-

¹ Gardner rompeu com a teoria da inteligência que se apoiava sobre duas suposições fundamentais: a cognição humana é unitária e os indivíduos podem ser adequadamente descritos como possuidores de uma inteligência única e quantificável. Através de suas pesquisas comprovou a existência de múltiplas inteligências e embora a maior parte das pessoas possua todo o espectro das inteligências, cada indivíduo revela características cognitivas distintas, possuindo quantidades variadas de inteligências, combinando-as e usando-as de maneira extremamente pessoal. Em seu estudo das capacidades humanas, estabeleceu critérios segundo os quais é possível medir se um talento é realmente uma inteligência, (in: *Estruturas da Mente*, 1994).

municação, para auxiliar na elucidação do significado implícito na linguagem literária, destarei especial atenção à Teoria da Relevância², pelo seu aspecto pragmático, visto que, também pretendo pesquisar a forma pela qual a literatura infantil desencadeia a socialização da criança; 5) a literatura será tomada como um dos objetos culturais que se incorpora na socialização da mente infantil, inserido na vertente que valoriza a aventura da construção do conhecimento pela criança, através da força libertadora da literatura e do imaginário na construção de sentidos e significados pela criança, com base na Estética da Recepção.

Através dos sentidos, desde os primeiros meses a criança é sensível às influências do mundo que a cerca. Embora o modo de se relacionar com a realidade seja inicialmente complicado, seu universo mental registra e reage a ruídos, imagens, movimentos, toques, e mesmo não lendo a palavra escrita, e não tendo total domínio lingüístico oral, o ser infantil demonstra estar presente no mundo e é receptivo às estimulações externas na medida em que os cinco sentidos físicos e a mente evoluem sincronizados ao meio ambiente sócio-histórico.

Considerando que a medida de compreensão do que lhe é exterior corresponde ao nível de maturidade do estágio em que a criança se encontra, é importante considerar que, desde que esteja no mundo e que faça parte dele, está presente com possibilidades de sentir, captar, intuir e responder de acordo com desejos, anseios, sensações.

Assim, penso que à expansão da vitalidade criadora da mente e ao amadurecimento de uma percepção sensível são fundamentais os estímulos favoráveis ao imaginário infantil. E a linguagem da arte pode prover a criança de símbolos que alimentam a sua visão da vida. A arte compõe-se de magia, sonho e absurdo com roupagem de realidade e a literatura, como parte dela, projeta um mundo de encantamento, capaz de fazer imaginar e sonhar. Se o animismo infantil leva a criança a transformar o inumano em humano, o real em fantástico, o absurdo em natural e o sonho em verdade, então, ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos e novidades, imaginar irrealidades e viver emoções reais... esse caminho é aberto ao novo, às camadas profundas, irracionais, que apreendem, intuem, armazenam imagens, sensações e sentimentos.

² A TR é possivelmente uma das tentativas mais interessantes de tratamento de significação comunicacional compatível com o desenvolvimento da Lingüística como ciência cognitiva e formal. Essa teoria foi desenvolvida por Sperber e Wilson (1986) na obra inaugural *Relevance: communication and cognition*, reeditada em 1995 com ampliação e algumas reformulações. Caracteriza-se exatamente pela tentativa de fornecer uma descrição explanatoriamente justificada da comunicação humana, sem submeter-se às limitações da lógica padrão no tratamento de fenômenos da linguagem natural, isso porque tal teoria leva em consideração o modo como a informação é representada na mente e como é processada inferencialmente.

Se as relações das crianças menores com os livros ou com a literatura não se estabelecem em nível de entendimento racional, então a fruição se dá por vias afetivas e sensoriais. A convivência com as possibilidades de significados faz com que obras literárias (com textos ilustrados ou não, ou livros de imagens) sejam abertas e assegurem a prontidão para a leitura o que significa mais do que estar apto a juntar letras e sons. Quando se admite a amplitude e a complexidade de um processo de alfabetização que orienta o leitor para relações criativas, e que supõe, inclusive, o contato com a palavra simbólica dentro do livro, leva a criança a interagir com signos verbais, não sendo um mero reprodutor programado, mas uma criança sensível, crítica e criativa.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é analisar o resultado da interação da obra literária contemporânea com a criança no desenvolvimento do seu pensamento e linguagem a partir da indicação das obras de Ziraldo pelas próprias crianças, através da observação e análise dos comentários e da leitura da obra feitos por elas.

Nos objetivos específicos, identificar-se-á quais obras contemporâneas infantis de Ziraldo exercem maior sedução entre as crianças.

Verificar-se-á a interferência das obras literárias infantis do autor no processo de ensino-aprendizagem e na socialização das crianças.

Observar-se-á o grau de desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças através dos depoimentos após a recepção das obras literárias.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Classifico a pesquisa exploratória bibliográfica de natureza quanti-qualitativa, entendendo por pesquisa quantitativa a coleta dos dados, tais quais, se encontram nas fontes bibliográficas e na pesquisa de campo; e por pesquisa qualitativa o estudo crítico-interpretativo tentando penetrar na síntese da explicação dos objetos literários. Através da pesquisa de campo, realizada com crianças entre a faixa etária de cinco a doze anos, observei

algumas variáveis que devem ser consideradas como importantes na preferência das obras citadas e lidas pelas crianças. Entre estas variáveis constam critérios de escolha e fatores externos de influência (Anexo II).

Os instrumentos de coleta destes dados foram: conversas informais, questionários, entrevistas e observações na biblioteca durante o período de empréstimo de livros.

Consciente dos fatores subjetivos que envolvem a recepção da literatura infantil, nesta pesquisa procuro administrar conflitos teóricos, reconhecer alternativas, a partir de pistas nem sempre óbvias; ler contextos e perceber subjetividades, em especial no estudo crítico-interpretativo de algumas das obras de Ziraldo, porque pela natureza e objetivo do trabalho não seria possível nem necessário analisar todas as obras (Anexo III).

Através da hermenêutica decodifico as linguagens e os pensamentos dos objetos da literatura infantil: as linguagens nos níveis da sintaxe, da semântica e da pragmática; e os pensamentos que são vinculados através desses três níveis no corpo das obras de Ziraldo.

CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE LIVROS LITERÁRIOS PELAS CRIANÇAS

Um percentual de 35% das crianças confessou escolher os títulos de livro indicados pelo professor ou pelos pais; um percentual de 25% escolhe títulos de livros indicados pelos colegas (interesses comuns à idade); 5% dos livros trabalhados em sala de aula pelo professor com a turma toda, foram livros citados pelos alunos (pode-se atribuir relevância ao tipo de trabalho com a literatura, realizado pelo professor junto à turma, como reflexo do gosto ou não por determinadas obras); 4% livros ou revistas expostos ou indicados na biblioteca ou pela mídia; 15% preferem livros que proporcionam possibilidades de interação através de imagens, jogos, investigações com perguntas e respostas, que levam a releituras na busca de enigmas percebidos ou despercebidos durante a primeira leitura e que são resgatados por questionamentos no final ou durante o texto; 2% livros ligados à linguagem da informática, da cibernética e dos meios de comunicação de massa; 4% livros que não sejam “bobinhos”, que tenham histórias interessantes (que não subestimem as capacidades de compreensão da criança; 5% escolhem pelo gênero (ex. contos de fadas, fábulas, outros); 4% não gostam de literatura; outras respostas não relevantes (conforme gráficos do Anexo II).

Todas estas informações traçam um perfil da preferência das crianças no contexto atual e permitem uma leitura mais crítica e mais contextualizada sobre as obras que elas estão lendo e que indicam suas preferências. Entre os clássicos e os contemporâneos, as crianças são unânimes em afirmar que gostam dos dois porque ambos são maravilhosos.

Além disso, pude observar que durante o encontro dessas crianças com autores – dentre os quais Ziraldo – (encontros estes, promovidos por projetos de incentivo à leitura como o Pró-Ler, de nível nacional, o corrido especificamente em Caçador – SC), o interesse da criança de hoje não se restringe apenas em conhecer o autor e com isso desmitificá-lo, mas, em interrogar sobre o processo de criação da obra, dos personagens e da sua história. E, foi num desses encontros³, que observei a recepção da obra e do autor diante das crianças, em conversas informais no supermercado, na rua, na praça, ou mesmo, em ambiente mais formal como num auditório lotado com mais de novecentas crianças, que decidi registrar os efeitos e a recepção dessa literatura para a criança.

Quando perguntadas sobre o autor de sua preferência 75% das crianças não souberam dizer o nome do autor e se referiam à obra, principalmente as menores de oito anos, a partir dos nove anos elas já manifestaram preferência por determinados autores clássicos e contemporâneos. Devido ao número expressivo de crianças envolvidas na pesquisa, que citaram o autor Ziraldo, entre muitos outros, decidi-me pelo estudo monográfico de sua obra (lista de obras infantis do autor conforme o Anexo III).

FATORES EXTERNOS DE INFLUÊNCIA NA LEITURA DA CRIANÇA

Uma série de fatores influencia na aquisição do hábito de leitura de literatura nas crianças, dentre os quais os mais enfatizados durante entrevista realizada com as crianças na biblioteca, no horário de aula em que foram trocar o livro de leitura:

A diferença de interesses das diversas faixas etárias, onde os menores (entre seis e sete anos) preferem livros com mais imagens, menos texto em que a narrativa desenvolve uma situação simples, linear, e que tenha princípio, meio e fim. As personagens podem ser reais (humanas) ou simbólicas (bichos, plantas, objetos), mas sempre com traços de caráter ou

³ Encontro do Pró-Ler, realizado na cidade de Caçador – SC em agosto de 2001, ocasião em que o autor Ziraldo esteve conversando com as crianças da região em vários locais públicos como: praças, supermercados, ruas e escolas, a fim de sentir a receptividade de sua obra por todas as classes sociais. Conforme Anexo IV.

comportamento bem nítidos. O texto estruturado com palavras de sílabas simples, organizado em frases curtas, enunciados em ordem direta, jogando com elementos repetitivos e os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer e principalmente o sentir.

As crianças entre oito e nove anos preferem livros que tragam o conhecimento das coisas, há atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. A presença do adulto ainda é importante como motivação ou estímulo à leitura. Apreciam a presença das imagens em diálogo com o texto. Os textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final. Observei que o humor, a graça, as situações inesperadas ou satíricas exercem grande atração nos leitores desta fase. O realismo, o imaginário ou a fantasia conservam o interesse.

Os maiores (entre dez e doze anos), fase da pré-adolescência demonstram que a presença do adulto já não se faz necessária, inclusive há uma certa tendência a rejeitar o apoio do adulto para a escolha de suas leituras. As imagens já não são indispensáveis; o texto passa a adquirir um valor maior; as personagens mais atraentes são os heróis ou heroínas essencialmente humanos, que se entreguem à luta por um ideal, questionadores, emotivos e que provoquem desafios à inteligência; a linguagem procurada já é mais elaborada, seja a nível coloquial ou a nível culto; mas ainda o maravilhoso, o mágico, o fantástico ou o absurdo, existentes em universos diferentes do mundo conhecido continuam sendo atrações; abre-se espaço para o amor.

Outro fator interessante foi o que apontou o horário noturno (antes de dormir) como sendo de preferência para leitura pelas crianças. Muitas crianças dizem não ter muito tempo para ler pelo acúmulo de atividades extra-escolares a que são submetidas (ex. natação, computação, dança, atividades esportivas, línguas, etc.); e pelo tempo que dedicam ao computador e à televisão.

A dificuldade de acesso à boas livrarias, muitas até mesmo aos livros, acompanhada da falta de incentivo pelos pais para a leitura (o que remete a um problema cultural que se torna mais graves nos países do Terceiro Mundo, como o Brasil), já bastante discutido a nível nacional. Pela falta do hábito de leitura de literatura dos pais.

Percebi também, a falta do adulto contar histórias para as crianças (hoje, com muito menos intensidade do que antigamente, as crianças dizem que seus pais não tem tempo para contar-lhes histórias), isso parece fazer com que o período da infância se torne mais curto, menos lúdico, muito voltado ao tecnicismo, o que limita às crianças o prazer de sonhar.

Estes e outros fatores exercem grande influência na arte da leitura. Como parte da cultura de todo e qualquer povo, a arte de narrar para a infância se perde nos tempos. Certamente o homem primitivo já fazia silêncio para ouvir aquele que melhor contasse uma história e haveria de ser o que melhor a revestisse de detalhes, sem fugir ao essencial, o que tivesse mais graça, fantasia, aquele que contasse com emoção – como se estivesse vendo o que sua própria fala evocava na imaginação dos companheiros – o mais admirado.

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas.

Através da contação de histórias, pode-se observar as reações das crianças diante de determinadas situações, ouvir os comentários, pesquisar: por que a criança gosta tanto de ouvir histórias? Por que não se satisfaz em ouvir apenas uma vez, pede para repetir mais e mais? (respostas que encontramos em estudos de psicólogos ligados a infância como Bruno Bettelheim – 1980). Contudo, o que se percebe é que a história tem o poder de aquietar, serenar, prender a atenção, informar, socializar, educar, distrair, alegrar, descontrair.

Entretanto, a falta de tempo da família para com a criança e da própria criança para o livro, a falta do livro, e de horários apropriados são fatores que privam a infância de momentos e de atividades que nunca mais serão recuperados na idade adulta. Assim, além de considerar todos estes fatores, também se faz necessário observar a faixa etária e os interesses individuais.

1 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

A ligação entre a Literatura Infantil e a escola é um fenômeno comum a todos os países do Ocidente, conforme informa a FNLIJ⁴. Conhecida como Literatura Escolar, precede à criação literária destinada a crianças e jovens – que constitui o *corpus* hoje denominado Literatura Infantil e Juvenil – e surge com o aparecimento da *escola* como instituição e da categoria *infância*, ambas desconhecidas antes da revolução industrial. Nasce como instrumento ideológico do capitalismo emergente.

No Brasil, esta situação pode ser constatada nos livros dos fins do século XIX e início do século XX, até Monteiro Lobato que, em 1921, publica *A menina do narizinho arrebitado*, marco de importante modificação que, desde aí, graças a ele e a alguns outros autores, pode ser detectada uma modificação na publicação nacional. Entretanto, é na década de 1970 que ocorre um aumento significativo de novos autores e ilustradores nacionais, o crescimento do número de exemplares publicados, a melhoria da qualidade nos textos e ilustrações editados e maior cuidado editorial em parte da produção. Uma das principais causas desse fenômeno é a lei da reforma de ensino de 1971 que recomenda a leitura, em sala de aula, de textos de autor nacional. Vê-se assim a ligação da literatura infantil com a escola, que nunca deixou de existir.

⁴ A fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil é uma instituição sem fins lucrativos, associada à Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil – IBBY (International Board on Books for Young People), órgão categoria C da UNESCO, que trata da literatura para crianças e jovens. Tem por objetivos principais o estímulo ao hábito de leitura e a melhoria da produção editorial brasileira.

1.2 REVISÃO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A história da literatura infantil é relativamente curta, começa a esboçar-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, devendo receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Sobre o surgimento da literatura infantil, com a ascensão da burguesia, comenta Regina Zilberman:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas pra cumprir uma missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

A estreita ligação entre literatura infantil e pedagogia torna-se evidente, através da importância que assumem os grandes educadores da época e pela criação de uma literatura para crianças e jovens. As intenções eram fundamentalmente formativas e informativas, até enciclopédicas. Nesse sentido, fizeram-se adaptações dos clássicos e do folclore, houve apropriação dos contos de fadas até então não voltados especificamente para a criança.

No Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infanto-juvenil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica de colônia. Essa fase embrionária da literatura infanto-juvenil brasileira é representada em especial por Carlos Jansen (*Contos seletos das mil e uma noites*, *Robinson Crusoe*, *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas*), Figueiredo Pimentel (*Contos da carochinha*), Coelho Neto e Olavo Bilac (*Contos pátrios*) e Tales de Andrade (*Saudade*). Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infanto-juvenil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. No *Sítio do Pica-pau Amarelo* vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que “orientam” crianças (*Pedrinho e Narizinho*), “outras criaturas” (*Emília e Visconde de Sabugosa*) e animais como *Quindim* e *Rabicó*. Ao lado de obras marcadamente didáticas, escreve Lobato outras de exploração do folclore ou de pura imaginação, com ou sem o reaproveitamento de elementos e personagens da literatura infantil tradicional (CUNHA, 1985, p.20).

Descrevendo um cotidiano com o qual todos se identificam, Lobato recriou através do *Sítio do Pica-Pau-Amarelo* o ambiente nacional brasileiro, com seus mitos e credences populares. Lugar de encantamento e diversão onde o sonho encontra espaço e a realidade, através da fantasia é vista por ângulos inusitados. Lobato encarou a criança como um ser do-

tado de inteligência, falando-lhe de igual para igual, iniciou-a no prazer da leitura e abriu-lhe os caminhos da cultura mundial, recorrendo às figuras do cinema e dos quadrinhos. Em seus enredos convivem personagens das fábulas ao lado de seres da mitologia grega. Ao mesmo tempo, recupera as culturas que construíram a identidade nacional e valoriza a contribuição do índio, do negro e do branco. O espírito de nacionalidade, autêntico e sincero, seu brasileirismo consciente vincula-se a bases comuns de mensagens humanas, ageográficas e eternas como o amor e o respeito à justiça e à verdade.

O autor possuía o dom de comunicar-se com a criança e conquistá-la porque sua personalidade versátil mergulhou no mundo poético da criança, identificando-se com ela. Ele não era um pedagogo ou um professor, vivendo a psicologia da infância, o que justifica a despreocupação dessa problemática no autor, mas a que se deve também muito de seu êxito. Isso pode parecer paradoxal; porém, na verdade, com tal despreocupação sua obra adquiriu uma dimensão nova, ganhou em liberdade, apresentou-se totalmente descontraída, aproximando-se, por isso mesmo muito mais das crianças, criaturinhas informais e alheias a toda espécie de convencionalismo.

O escritor de Taubaté acreditava que um país se faz com homens e livros, sua literatura infantil veio provar que Monteiro Lobato escreveu livros para formar na criança o hábito da leitura e afirmava que para isso acontecer é necessário atraí-la para a boa leitura, isto é, interessante, agradável e recreativa. Uma característica peculiar da obra de Lobato é que ela recreia e forma o educando. Ela é síntese, é uma enciclopédia de todas as grandes obras universais da literatura infanto-juvenil. E esse caráter enciclopédico não é apenas no campo da recreação, mas no sentido do conhecimento e da cultura.

O fato de a literatura infantil ser recente pode provocar equívocos de artistas e teóricos, na sua produção e análise, entretanto, é inegável que a arte, como, aliás, qualquer outra área de conhecimento ou atividade, se desenvolve integrando as três áreas vitais do ser humano: a psico-motora, a sígnica (cognitiva) e a estética (apreciativa).

A área estética é aquela que estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideais, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientada pelo prazer e desprazer. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é o resultado do acúmulo de experiências acompanhadas de sensações agradáveis. Assim, na área das artes, o aluno interessa-se muito mais pelo processo, pela vivência, do que pelo produto propriamente, e muitas vezes é exatamente o pro-

cesso que é abandonado, no caso da exploração da obra literária na escola. É impossível nessa área precisar resultados, esse campo é caracterizado muitas vezes muito mais pelo pensamento divergente e soluções diferentes das áreas motora e ideativa.

Nesse sentido observa-se ainda com relação à literatura infanto-juvenil nas escolas que faltam atividades que tornem o livro fonte de prazer, enriquecimento e um desafio saudável para a infância e juventude.

Na literatura infantil, mostrada às crianças nas últimas décadas, predomina ainda a indicada nas escolas; boas, ruins ou péssimas, são as mais lidas, as mais marcantes. A realidade da comercialização do ‘produto’ livro no Brasil reflete-se no baixo poder econômico e no nível cultural da grande maioria da população.

Partindo-se dessa perspectiva, o educador precisa mostrar não só a literatura e revistas infantis bem como também as demais artes, como as mais fascinantes formas de descobertas do lúdico, nas relações de recreação e recriação; mostrar todas as possibilidades de leitura de cada arte, mas ‘deixar’ o aluno livre para se aventurar nos caminhos de uma ou outra, dono que ele é de ter suas opções, com o direito de errar e de acertar. Neste sentido o lúdico é o termo chave, para se trabalhar todos os jogos da linguagem sedutora das artes.

1.3 LITERATURA INFANTIL UM GÊNERO POLÊMICO

Como este trabalho tem seu *corpus* direcionado para a infância não poderia deixar de mencionar a concepção de uma das maiores críticas da literatura infantil e juvenil do Brasil, Nelly Novaes Coelho, que desde 1961 exerce a crítica e o ensaísmo literário.

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...)(COELHO, 1997, p. 24).

Coelho (1997), em seu livro *Literatura infantil: teoria, análise e didática*, afirma que a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente. E das muitas definições e controvérsias quanto à verdadeira ou possível

natureza dessa literatura e sua provável função em nossa época, adota a posição de Marc Soriano (na linha semiológica de Roman Jakobson):

A literatura infantil é uma comunicação histórica (= localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (= emissor) e um destinatário-criança (= receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas lingüísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (...) Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem lingüística. O livro em questão, por mais simplificado e “gratuito” que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem *codificada que ele deve decodificar* se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra.(...) Se a infância é um período de aprendizagem, (...) toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica*. (SORIANO, 1975, apud COELHO 1997, p. 27).

Observo variadas tendências nos enfoques dados ao assunto que, embora de interesse recente, tem progredido na teorização de seu processo de conhecimento. Há pontos sobre os quais há consenso e outros que provocam as mais calorosas polêmicas. Percebe-se que a questão central das discussões dos teóricos gira em torno da aceitação ou do repúdio da literatura infantil como um gênero marcado historicamente.

A singularidade do gênero literário infantil estaria justamente na sua indiscutível complexidade histórica, responsável, também, pelas inúmeras nuances ideológicas que entrecortam seus textos... Os contornos do gênero já estão definidos, embora necessitem ainda de muita reflexão. É indiscutível que, por ter nascido essa literatura sob o signo da sociedade burguesa, veja na criança uma das formas de consolidação da norma familiar. Em conseqüência, seu discurso se reveste de um autoritarismo presente sob a forma pedagógica, lúdica e moralista... Mesmo nas produções contemporâneas a relação de autoridade se faz presente (KHÉDE, 1986, p. 9).

Os críticos que não compreendem a literatura infantil como gênero fechado historicamente, defendem o lugar do leitor nesse processo, como força modificadora de um esquema prefixado: a criança pensa o objeto e se pensa no objeto, o seu comprometimento com o signo e com o conhecimento faz com que sua sintaxe jamais esteja desvinculada da sintaxe do mundo, onde caberia compreender que o discurso é um só, admitindo vários níveis de discursividade, diretamente ligados, tanto no caso infantil como no do adulto, à relação de conhecimento empírico e simbólico, só que em graus diferentes.

A discussão entre a incompatibilidade da literatura com o desejo de manipulação do sistema educacional brasileiro que exerce um direcionamento de cima para baixo, fazendo com que a distinção entre as pessoas desapareça, no desejo explícito de moldar os indivíduos, sem respeito às características pessoais e culturais próprias, acaba fazendo perder o sentido de

gênero, uma vez que o que se defende é o espaço criativo da literatura que despertará o interesse tanto de adultos como de crianças.

Não sendo cultura de massa, e nem tampouco cultura popular, a literatura infantil é característica no sentido de que o seu produtor é um adulto que deseja chegar na criança, sendo impossível para isso, desfazer-se de sua situação de adulto.

Muitos desencontros parecem evidenciar alguns dos problemas que se alojam no centro das discussões sobre a literatura infantil. Tendo em vista a pouca idade da literatura infantil brasileira – 1920 com Monteiro Lobato – parece um pouco prematuro tentar traçar uma história de gênero em nosso país. Poderíamos dizer que se observam tendências claras nesse tipo de produção, conforme Cunha (1985): a do realismo; a da fantasia como caminho para o questionamento de problemas sociais; a do reaproveitamento do folclore; a da exploração de fatos históricos. Os textos escolhidos para análise nesta dissertação procuram exemplificar algumas destas tendências.

Reafirmando que os textos para crianças e jovens, no Brasil, têm uma origem recente e o regionalismo foi uma das vertentes que alimentou o sentimento nacionalista na busca de uma identidade nacional para melhor criticar e refletir sobre o país em todas as suas diversidades. Prova disso temos trabalhos de autores como Ricardo Azevedo, Joel Rufino dos Santos, Lígia B. Nunes, Ziraldo, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Tatiana Belinky e inúmeros outros.

Outro problema se reflete quando muitos autores de literatura relutam em dizer que escreveram suas obras para crianças, como se a idéia de que literatura infantil é sub-literatura, um gênero menor. Mas, por outro lado, boas obras de literatura infantil agradam também aos adultos e vem surgindo através de vários autores. Parece então, importante definir pontos de contato e de afastamento entre a literatura para crianças e para adultos. Se o afastamento se der na essência do fenômeno literário, então não há literatura infantil. Nesse caso, a própria expressão *literatura infantil* torna-se absurda, pois não podemos imaginar literatura sem arte. Na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, original, seja no conteúdo, seja na forma. Uma obra marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida (CUNHA, 1995, p. 22-23).

O que nos leva a conceber a literatura infantil como abrangente, porque na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra, pelo adulto: ela é também para crianças, ao passo que a literatura para adultos, ao contrário, só se destina a eles. Em essência,

sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor: a criança.

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 1997, p.24).

Nas obras de Ziraldo constatamos a arte literária na forma como constrói suas mensagens, como combina as palavras e as imagens, como fala com o seu leitor de igual para igual através dos personagens independentemente de sua idade. Em Ziraldo há, eu diria, uma literatura que permite aos leitores elaborar tipos de homem, de mundo, de vida que respeitam a criação, a igualdade de direitos, a quebra de preconceitos, articulando e ultrapassando fronteiras entre o sonho e a realidade, entre o imaginário e a realidade e os ideais concretizáveis.

As histórias inventadas são importantes para a criança aprender a perceber as coisas que não fazem parte do seu mundo. São fontes maravilhosas de experiências. São meios preciosos de ampliar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca. Um dos principais elementos a ser alcançado é o poder de imaginação, que tirando a criança de seu ambiente, permite à mente trabalhar a imaginação. As histórias desenvolvem a lógica e cada forma diferente de apresentação lhes acrescenta novos valores.

A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana. Índícios dessa imaginação criativa manifestam-se na vida infantil. A brincadeira, o jogo, a leitura, o ouvir histórias, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha com materiais colhidos na realidade (e por isso possa ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforcem as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções.

O livro literário, como obra de arte, é representativo de uma época, espelho de mentalidades que vigoram no momento da produção. Como toda obra de arte expressa e sugere sentimentos e idéias para os leitores intérpretes. E, por isso, exerce a sua influência peda-

gógica ou educativa sobre o indivíduo, quer pela contribuição na formação do seu pensamento, quer pelos modelos que apresenta, não só ao público infantil como ao adulto.

Segundo Bettelheim (1980), a psicanálise provou que as crianças, através da literatura podem vivenciar tudo, identificando os pais com os personagens dos contos, tendo sua agressividade diminuída podendo amá-los de maneira mais sadia. O conto contribui para um melhor relacionamento familiar, desmanchando as fontes de pressão agressiva que, caso contrário, seriam dirigidas aos pais. Entretanto, a maior contribuição dos contos de fadas é em termos emocionais, propondo-se e realizando corretamente quatro tarefas: fantasia, escape, recuperação e consolo. Vem daí a importância do porquê dos contos de fadas se fazerem necessários em determinadas fases, porque eles são decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo em sua volta. Nas crianças observadas durante a pesquisa constatei que estas tarefas se fazem presentes, não só nos contos de fadas como também na literatura contemporânea.

Os contos de fadas não pararam por aí, novos autores e novas histórias surgiram evoluindo com a humanidade, e assim nasceram os textos contemporâneos que se caracterizam pela intertextualidade, cujo personagem principal aparece carregado de valores ambíguos. Fortalece-se cada vez mais a relação entre sujeito-leitor-criança e texto infantil. A criança identifica-se com personagens absorvendo e se posicionando no mundo criticamente em consequência do lúdico da narrativa infantil. Isso ocasiona o que se conhece por paródia contemporânea, que seria a mistura de um primeiro texto com outros criando a intertextualidade, tornando o texto por um lado, mais crítico para a interpretação das crianças e por outro, exigindo um conhecimento mais amplo e mais profundo de leitura e da atualidade. Exemplo disso na obra de Ziraldo: *O menino Quadrado*, *A Bela Borboleta*, entre outras. Que solicitam do leitor, conhecimento de outras obras e de outros autores para melhor interpretação.

No grupo de crianças observadas, o processo de intertextualidade se manifesta de maneira curiosa porque na medida em que elas vão lendo e encontrando marcas de outros textos, as mais experientes na leitura, as que são boas ouvintes de histórias, logo os reconhecem e falam deles. O espírito crítico em algumas se manifesta apenas sob o parecer de “gostei” ou “não gostei” da obra, ou “isto me lembra outro livro que li ...”; enquanto que outras são capazes de elaborar verdadeiras críticas ao texto com comentários surpreendentes. Pode-se perceber diferentes níveis de leitura.

As personagens da literatura infantil contemporânea são reflexos do mundo conflitante em que se vive atualmente, portanto não demonstram comportamentos absolutos como o bom e o mau, eles apresentam as múltiplas facetas de valores que circulam em nossa sociedade. Pode-se dizer que muitas vezes aparecem histórias de vida, que deixam ao leitor a liberdade de criar a história de acordo com algumas pistas dadas pelo autor. O grande papel dessa literatura é o de fazer fluir dúvidas, revisão de padrões e comportamentos, pois cada vez mais nos livros infantis estão aparecendo temas como: separação dos pais, morte de pessoas queridas, assuntos ou questões sociais, verdades absolutas que são reavaliadas. Essas características estão todas presentes nas obras de Ziraldo.

Esses assuntos fazem parte do nosso mundo real e através da televisão estão diariamente em nossa casa, suscitando perguntas e conflitos em nossas crianças e ao abordar isso, a literatura infantil contemporânea não fica à margem desse processo, pois ela acaba se constituindo em mais um instrumento na transformação social, principalmente numa faixa etária onde os valores e atitudes começam a se formar.

Os livros de literatura clássica, não têm nenhuma ligação direta com a criança, seu mundo, seu dia a dia, são histórias onde aparecem personagens adultos com situações e finais felizes, que envolvem quase sempre adultos. Exemplos: *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *Cinderela e Branca de Neve*. Escritos com função específica, prestando-se bem ao papel de transmissor de normas e regras de boa conduta. Contudo o que intriga os estudiosos é o fascínio que ainda exerce sobre as crianças em determinadas fases, ultrapassando os séculos. Perguntadas, as crianças do grupo de amostragem, em torno de 80% dizem ver nestas histórias, o encontro da felicidade – busca que se observa naturalmente no ser humano.

Já os livros de literatura infantil contemporânea envolvem personagens crianças, que surgem para resolver os problemas da história, junto com personagens adultos, surgem uns personagens infantis que interagem na quebra dos conflitos, valendo-se não só de elementos mágicos para sobrepujar-se às vicissitudes da vida moderna. Todos os livros de Ziraldo sobre meninos e meninas são exemplo disso.

Analisando os escritores brasileiros contemporâneos mais procurados pelas crianças nas bibliotecas, e pela limitação que um trabalho dissertativo impõe, optei por analisar a recepção das crianças, da obra de Ziraldo. Por ser um escritor que pensa a criança como um

ser cheio de dúvidas, de curiosidades e com necessidades de saber, de aprender, de descobrir o que é real e o que faz parte apenas da imaginação.

A partir da pesquisa de campo com uma amostra de 145 crianças, que responderam perguntas sobre vários gêneros e vários autores da literatura infantil. Parto do pressuposto que a obra do escritor Ziraldo serve de protótipo da literatura infantil brasileira contemporânea, pelo equilíbrio entre os dois tipos de linguagens por ele utilizadas – verbal e pictórica – de um autor caricaturista/escritor, atrelado ao lúdico e ao riso como técnicas de desconstrução⁵.

1.4 POLÊMICAS DE CONCEITUAÇÃO

Há muita discussão entre os teóricos sobre como entender a Literatura Infantil. A discussão passa pela concepção de Infância e de leitor, pela ligação da literatura infantil à escola, até o caráter literário dessas obras para crianças escritas por adultos.

Os primeiros livros para crianças surgem na Europa, somente no final do século XVII escritos por professores e pedagogos. Estavam diretamente relacionados a uma função utilitário-pedagógica e, por isso, foram sempre considerados uma forma literária menor. A produção para a infância surgiu com o objetivo de ensinar valores, ajudar a enfrentar a realidade social e propiciar a adoção de hábitos sadios. Infelizmente ainda encontram-se esses objetivos na produção infantil contemporânea brasileira⁶.

Dentro do contexto da literatura infantil, a função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre a criança. De um lado, relação comunicativa entre leitor-obra, tendo por intermediário pedagógico que dirige e orienta o uso da informação, de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro-criança, família, escola, biblioteca e o próprio mer-

⁵ Conforme Derrida (*Gramatologia*, Perperctiva 1973) a desconstrução não é um gesto produtor de sentido, mas uma produção que tem como particularidade a ativação ou a aceleração do movimento conflitante no qual o próprio texto e sua leitura estão implicados.

⁶ Prova disso são as obras encomendadas pelas editoras com temas dentro dos Parâmetros Curriculares, abordando a educação sexual, a ética, a moralidade, faixa etária indicada, preconceitos, etc. Para comprovar basta analisar os catálogos infantis das editoras atuais, com lançamentos sempre enfocando temas polêmicos atuais.

cado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à criança a decisão e escolha do que e como ler⁷.

Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que os usa, no caso a criança. Exemplificando através da obra de Ziraldo, a identificação com o personagem *Menino Maluquinho* no seu modo de ser e de agir, com os desenhos do texto, simples e humorísticos a leitura da imagem se torna mais imediata e simples; a problemática da vida familiar vivida pelo protagonista influencia pela identificação e imitação na vivência da criança leitora.

1.4.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE LEITURA

No Brasil, numerosos estudos fazem supor que os livros preparados para a infância remontam ao final do século XVII. Antes disso, as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam desde a mais tenra idade, da vida adulta. Naqueles tempos não havia histórias dirigidas especificamente ao público infantil, pois a infância, enquanto período de desenvolvimento humano, com particularidades que deveriam ser respeitadas, inexistia.

Segundo Regina Zilberman (1981), as profundas transformações ocorridas no âmbito social e econômico, principalmente com o advento do capitalismo e da burguesia, fizeram com que surgisse uma nova concepção familiar e educacional, na qual a criança passou a ocupar um espaço privilegiado. Com o intuito de capacitar cidadãos a fim de enfrentar um mercado de trabalho competitivo, tornava-se imperioso o preparo eficiente das crianças para o trabalho e, conseqüentemente, para um desenvolvimento social sustentável. Nesse sentido, reorganiza-se a escola para que atenda às novas exigências, repensando-se todos os produtos culturais destinados a infância e, dentre eles, especialmente o livro. A escola também deve estar atenta à formação do leitor, uma vez que o elemento básico da cultura, a linguagem, é a precondição de qualquer realização humana, e a leitura passa a ser vista como fonte de conhecimento e de responsabilidade na formação do leitor. Passa-se a induzir os hábitos de leitura

⁷ Informações fornecidas e colhidas entre as 145 crianças da amostragem: “o livro sempre ensina algo – o livro tem mensagem – eu aprendi com o livro que... – se eu fosse o personagem eu faria...” ou “minha professora mandou ler; meu pai disse que eu tinha que ler esse livro para eu aprender; só tinha uma semana para ler e devolver o livro com uma redação do que eu mais gostei; não tem nenhum livro que eu goste”.

aos seus alunos, embora este seja um processo constante que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora através da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação.

Surge então a Literatura Infantil, criada com uma concepção ideológica comprometida com um destinatário específico: *a criança*. Com o passar dos tempos e com o surgimento de novos autores, os livros infantis vão gradativamente sofrendo transformações e promovendo, através da disseminação de uma leitura prazerosa e ao mesmo tempo vinculada à construção do conhecimento, um alargamento vivencial para as crianças.

Hoje, sabe-se que a infância constitui uma fase especial de evolução e formação, com as suas implicações específicas e suas complexidades. E todas as potencialidades da criança devem ser cuidadosamente cultivadas, com seriedade e amor. A criança é sempre e em toda parte criança, mas as solicitações do meio são apelos que orientam os interesses de sua vivência e sua curiosidade intelectual. E o fantástico, por paradoxal que pareça, nunca está dissociado da realidade de um povo e da época a que pertence. A criança da era espacial vive o maravilhoso-fantástico no cotidiano.

Observando as crianças do Colégio de Aplicação e contextualizando com a formação dos professores da Universidade do Contestado, nas áreas de Letras e Pedagogia durante o período da pesquisa, observa-se uma grande preocupação da parte pedagógica com relação à orientação literária que se deve levar às crianças; e por parte das crianças uma grande necessidade de liberdade, de novidade, de conquistas e construção de conceitos. Através das obras selecionadas de Ziraldo, da teoria da literatura, do estudo semiótico e da evolução do pensamento e da linguagem das crianças esboça-se uma leitura contextual interessante desse desenvolvimento.

O novo ordenamento legal trazido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a criança como um cidadão de direitos e veiculam uma concepção de criança como um sujeito cultural, social e histórico. Isso implica que suas vontades, desejos, opiniões, capacidades de decidir, maneira de pensar, de se expressar, formas de compreender o mundo são construídas na cultura e na história. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo, carrega consigo, por um lado a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos de civilização e de organização social. Por outro lado, o indivíduo constrói uma história

peçoal que vai se fazendo na cultura familiar, e que se define em função da classe social que sua família ocupa, do espaço geográfico que habita, da cor de sua pele, do sexo a que pertence, e das vivências socioculturais que em função desses e de outros fatores lhe são oportunizadas. Além disso, cada ser humano que chega a este mundo participa das transformações sociais, trazendo consigo a possibilidade de mudança e inovação.

E a escola, como espaço socializador do conhecimento, fica com a tarefa primordial de assegurar aos seus alunos o aprendizado da leitura⁸, devendo fazer circular em seu meio uma diversidade de materiais, com conteúdos ricos e variados, que promovam a formação de leitores livres. Concebe-se assim, a prática da leitura, não como habilidades lingüísticas, mas como um processo de descoberta e de atribuição de sentidos que venha possibilitar a interação leitor-mundo.

O ato de ler não esgota na decodificação pura da palavra escrita (...). A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2000, p.11).

O esboço do leitor crítico adulto, já vai sendo formado na infância. Este processo deve então, selecionar diferentes tipos de textos, literários ou não, que projetem a vida contemporânea do local onde as crianças estão inseridas, bem como de outros lugares e tempos, os diversos pontos de vista, estimulando discussões, reflexões e confrontos entre os textos procurando propiciar diferentes e diversos sentidos. O que considero fundamental para a criança através das diferentes leituras que lhes proporcionamos.

Como afirma Moraes (1996) não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. “Há leituras respeitadas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados saltam diante de nossos olhos espantados”. O que se aplica plenamente às crianças da amostragem e à teoria da Estética da Recepção.

Não há como negar que os avanços tecnológicos estão cada vez mais inseridos na vida, na sociedade e na escola. No entanto a utilização inadequada desses meios induz seus “leitores” a uma mera assimilação de fatos, ao invés de serem sujeitos de sua própria leitura e criação. O perigo está justamente na formatação do conhecimento adquirido através dos meios

⁸ A concepção de leitura como processo de contínuo aprendizado que envolve estratégias e habilidades, está embasado em autores como: KATO (1985); KLEIMAN (1989) (2001); MORAES (1996).

eletrônicos usados abusivamente ou inadequadamente por crianças e jovens que são dominados pelo vício de um computador, enquanto que na leitura do livro, o tempo da reflexão assegura um diálogo em que as experiências de vida são compartilhadas. Como a descoberta do universo literário através do *Planeta Lilás* (1984) de Ziraldo.

O exercício e prática da leitura transcendem ao uso de materiais como meios auxiliares de ensino, empregados como modismos em sala de aula ou como atividade ligada a lição de casa e a intenção didática instrucional. Além da leitura como informação e consequentemente, como fonte de acesso ao conhecimento e ao poder, o mais importante é a capacidade de se aliar isso ao prazer e entretenimento, pois é de se deduzir, por essa linha de pensamento que, o prazer na prática da leitura levará automaticamente o leitor ao conhecimento.

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar (“Há várias maneiras de sonhar ... A melhor maneira de começar a sonhar é por meio dos livros ... Aprender a dedicar-se totalmente à leitura, a viver inteiramente com os personagens de um romance – eis o primeiro passo”,... Lemos até para esquecer (...) Ler é pastar (Roland Barthes, *O prazer do texto*) (MORAES, 1996, p.12-13).

Assim, a leitura singular dos livros didáticos deve ceder espaço aos livros de literatura infantil, jornais, revistas, gibis, bulas de remédios, receitas, *shats*, etc., que fazem parte dos objetos de uso cotidiano, articulado a uma leitura significativa e, portanto, compreensiva e mais agradável como processo de construção de sentidos e de diferentes visões de mundo.

A literatura infantil, como meio de comunicação e modalidade da leitura, também é um dos mais eficientes mecanismos de recreação e lazer, servindo como um método prático de terapia educacional. Os condicionamentos impingidos pela vida moderna, tais como a massificação da informação pela televisão, os programas televisivos inadequados, a comunicação via ciberespaço, os filmes infantis instigando à violência, dentre outros aspectos, despejam sobre a criança informações que cercam a sua capacidade imaginativa, culminando num alheamento de perspectiva crítica. Pois, as crianças da amostragem já esboçam em torno dos dez anos, os primeiros sinais de crítica diante do texto pelos comentários que elaboram ao fim da leitura. Assim, a boa⁹ literatura desempenha papel fundamental na vida da criança, não apenas pelo seu conteúdo recreativo, mas também pela riqueza de motivações, sugestões e recursos

⁹ Apesar dos avanços não se pode negar que grande parte da produção literária para a infância no Brasil ainda se ressentem da excessiva preocupação pedagógica, acaba levando a criança ao reducionismo, pela facilitação artística e pelo tom moralizador, assim como na literatura para adultos, temos maus contos, maus poemas, etc.

que oferece ao seu desenvolvimento. Em seu descobrimento da vida, a criança está ávida por descobrir e entender a realidade circundante, deslumbrando os mistérios que a aproximam do mundo exterior através dos símbolos, da leitura infantil. Nessa curiosidade e deslumbramento deverá encontrar estímulos enriquecedores que serão a tônica de sua motivação e crescimento como pessoa humana. Nos livros de Ziraldo a criança encontra, além das imagens, as relações familiares – dos meninos, das tias, avós, professoras, pais, etc – as descobertas maravilhosas dos personagens fantásticos e imaginários de suas obras.

Estimular e propiciar ao alcance das crianças os livros infantis, os contos de fadas, as poesias, os mitos, o folclore, as fábulas, o teatro, as histórias modernas, contemporâneas, adaptações, diferentes versões, permitindo-lhes penetrar em seu universo mágico dos sonhos, é o caminho não apenas de sua descoberta, mas, segundo a Psicanálise, também um dos mais completos meios de enriquecimento e desenvolvimento de sua personalidade, na busca de soluções para as suas inquietações e problemas de ordem intelectual, social, afetiva, ética e moral, além de incumbi-los de uma grande responsabilidade quanto à mudança de concepção ideológica que controla o mundo. O que está presente nas obras de Ziraldo através da intertextualidade que marca muitos de seus livros.

Todas as ações de adquirir habilidades, adaptar-se a mudanças, buscar informações, descobrir significados, modificar atitudes e comportamentos, apontam que a criança é a agente principal e responsável pela sua própria aprendizagem e isto ficou muito claro com a experiência com as crianças durante a pesquisa e mesmo através de oficinas literárias realizadas interbairros no município de Caçador. Aprendizagem aqui entendida como o processo através do qual o sujeito se apropria ativamente do conteúdo existente, buscando informações, revendo a própria experiência, adquirindo habilidades, adaptando-se a mudanças, descobrindo significados, modificando atitudes e comportamentos.

A leitura é o resultado de uma interação entre o texto e o leitor e produto de um diálogo negociado entre a coerência interna do texto e a que o leitor lhe atribui. O leitor adapta a informação recebida pelo texto, matiza-a em virtude das suas particularidades condicionantes de recepção, estabelecendo conexões entre o que o texto diz, o que sugere e os seus conhecimentos prévios sobre a temática, sobre o estilo, etc. Trata-se de um processo de construção de significado em que o leitor se outorga uma considerável autonomia, uma vez que se realiza num processo individual e íntimo.

A criança passa por etapas, como o adulto em seu processo de evolução do conhecimento, e estas etapas são vistas como potencialidades de leitura que quando bem aproveitadas pela escola e pelo adulto podem ajudar a criança a desenvolver diferentes versões de mundo.

A Teoria da Recepção (Jauss – 1978) manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta pesquisa serviu para precisar que ler não é só decodificar os signos do sistema da língua, como também construir significados que são percebidos através da mudança de atitudes e posturas das crianças após certas leituras e sua relação com o mundo.

A proximidade entre a literatura e a infância, acontece justamente porque a atividade lúdica define e identifica tanto as criações poéticas como os jogos infantis. Crianças e poetas jogam com a linguagem de forma similar: transformam as palavras e chegam com frequência, às invenções léxicas, às rupturas gramaticais, à textura musical nos seus discursos. E observando estas transformações nas crianças, cabe às Universidades que preparam os profissionais dos cursos de Pedagogia, Letras e Biblioteconomia a tarefa de dar aos seus estudantes, os futuros educadores, a possibilidade de indagar, pesquisar, criar e recriar maneiras para que a literatura venha a ter uma função atual, verdadeiramente recreativa e estética – e por isso social e renovadora – entre as atividades da criança e do adolescente.

Na tradição, no falar lúdico das crianças, encontramos sempre estímulos como fatores de desencadeamento da atividade lingüística criativa: a palavra e a transgressão, ou mais exatamente, o prazer produzido pela transgressão. O sujeito lúdico e o sujeito poético desfrutam de uma específica sensualidade, a causa desse gosto coincidente pelo disparate semântico, pela irracionalidade, pelos efeitos humorísticos e equívocos, pela ruptura de sistemas normativos, pela negação da monotonia dos hábitos quotidianos.

Os livros de Ziraldo escolhidos para esta pesquisa são provas autênticas da presença dessas características na literatura contemporânea brasileira.

1.5 CONCEPÇÕES DE LITERATURA

A idéia moderna de literatura como uma arte particular, diferenciada da música, da pintura, da arquitetura, enfim como categoria específica da criação artística que resulta num determinado conjunto de textos só veio a ser formulada a partir da segunda metade do século XVIII e desenvolvida, de forma mais completa, no século XIX.

A palavra *literatura*, como informa Aguiar e Silva (1988), deriva da palavra latina *litteratura*, que fora, por sua vez, imitada do substantivo grego (*grammatikê*). O uso desse termo nas diversas línguas estava, entretanto, muito longe de abarcar o caráter especializado com que o vemos hoje.

Literatura relacionava-se à capacidade de ler e de, portanto, possuir conhecimento, erudição e ciência. Assim, literatura não designava uma produção artística. Ela englobava tanto o conhecimento dos indivíduos sobre vários ramos do saber, da gramática à filosofia, da história à matemática, quanto o amplo conjunto dos textos que propiciavam esse conhecimento. Como aponta Eagleton (2003), na Inglaterra do século XVIII, por exemplo, a literatura abrangia todo o conjunto de obras valorizadas pela sociedade, como a filosofia, história, ensaios, cartas e poemas. Duvidava-se que o romance, ainda emergente, pudesse vir a se tornar literatura. Os critérios que agrupavam textos literários eram ideológicos, selecionando escritos que expressavam os valores e gostos de uma determinada sociedade. A arte da palavra que se fazia nas ruas, como baladas e romances populares, não pertencia ao rol literário.

Foi no final do século XVIII que se registraram as primeiras mudanças do uso de literatura como conhecimento, saber, erudição para um uso diferente, relacionado à idéia de gosto ou sensibilidade. Até então, para designar especificamente os textos de caráter imaginativo, enquanto criação artística, eram utilizadas normalmente as palavras *poesia*, *eloqüência*, *verso ou prosa*. Com o tempo e a partir do próprio desenvolvimento do termo literatura, a palavra *poesia* assumiu uma especialização: de composições de cunho imaginativo, passou a se referir unicamente às composições metrificadas e posteriormente, as composições metrificadas, escritas e impressas. Literatura, por sua vez, tornou-se uma categoria mais ampla e abrangente do que poesia (WILLIAMS, 1979, p.52).

Segundo Aguiar e Silva (1988), a partir das últimas três décadas do século XVIII e de forma crescente, o termo literatura vai incorporando o sentido de fenômeno estético e de

produção artística. Nessa época, começam a surgir as primeiras literaturas nacionais, a partir da composição das primeiras histórias da literatura em diferentes países.

No século XIX, em meio à Revolução Industrial, época de transformação, política, social e econômica, ocorre transformação nas idéias a propósito da arte, do artista e do lugar que lhes cabe na sociedade. É dessa transformação significativa que Williams (1969), destaca cinco pontos principais:

Primeiro, que estava ocorrendo alteração importante na natureza das relações entre um escritor e seus leitores; segundo, que estava surgindo uma atitude geral nova, em relação ao “público”; terceiro, que a produção de obras de arte estava começando a ser encarada como um dentre os vários tipos especializados de produção, sujeito, em grande parte, às mesmas condições da produção geral; quarto, que uma teoria da “realidade superior” da arte, como a sede da verdade imaginativa, vinha merecendo ênfase crescente; quinto, que a idéia do escritor original e independente, gênio autônomo, tornava-se comum (WILLIAMS, 1969, p. 55).

As idéias de gosto, de beleza e de sensibilidade, através dos quais se defendeu o argumento estético da literatura, foram, sem dúvida, o resultado da atividade de setores dominantes que exerceram a própria atividade do gosto como forma de disseminar os seus valores. Williams (1979) chama atenção para o fato de esse “gosto”, que passou a aquilatar como literários certos textos, possuir uma base caracteristicamente burguesa e subjetiva, de forma que podia ser aplicado, sem reservas, tanto a textos como a bebidas ou a alimentos: “Gosto em literatura poderia ser confundido com ‘gosto’ em tudo o mais, mas, dentro dos termos de classe, as reações à literatura foram notavelmente integradas, com a relativa integração do público leitor” (WILLIAMS, 1979, p.54).

Uma importante modulação no conceito de literatura é a que opera a associação de literatura com obras ‘criativas’ ou ‘imaginativas’, em oposição aos textos de caráter objetivo ou aos da ciência. Assim, para ser literatura não bastava que o texto fosse bem escrito segundo o gosto burguês vigente, o que poderia incluir um texto de história ou de ciências, mas esse texto deveria ser, de algum modo, a expressão da criatividade humana. Historicamente, essa especialização do termo *literatura* corresponde à exigência do desenvolvimento das ciências indutiva e experimental do desenvolvimento de novas técnicas no centro da sociedade capitalista industrial que marcava a separação entre textos de caráter “imaginativo” e textos de caráter “científico ou moral”. Socialmente, a especialização do termo *literatura* tem sua contrapartida num fenômeno também correlato ao desenvolvimento da sociedade capitalista: a necessidade de desafiar as formas repressivas da nova ordem social através do argumento da criatividade humana.

Assim, o termo *literatura* passou por um complexo processo de especialização, partindo de um sentido inicial – as obras impressas que forneciam a seus leitores um atributo de possuidores de literatura – passando a textos de “gosto” e “sensibilidade” e, posteriormente, a textos de caráter “imaginativo” ou “criativo”. Ao chegar a esse nível de especialização, o problema de conceituação da literatura passa a ser o *como* valorizar os textos a partir desses critérios, ou seja, dando mais importância à sua dimensão imaginativa ou estética?

A partir da segunda metade do século XIX e início do século XX busca-se definir literatura enquanto dado objeto, concreto, observável. Surgem propostas de definição de *literatura* como conjunto de textos portadores de características que corresponderiam à sua *literariedade*¹⁰. Essa concepção objetiva de literatura disseminou-se fortemente nos estudos literários nas primeiras décadas do século XX através do Formalismo Russo, do New Criticism¹¹ e da Estilística. Para os formalistas como Vitor Chklovski (1971), o caráter estético de um texto seria resultado da utilização de procedimentos desautomatizados de linguagem em oposição à utilização de procedimentos comuns, já automatizados no uso da linguagem cotidiana. Ao desautomatizar a linguagem, o autor de um texto o tornaria singular, especial e, portanto, artístico, ou seja, *literário*.

Para o crítico russo Roman Jakobson (1984), “a literatura é a escrita que representa uma violência organizada contra a fala comum” ou “o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária”. Entretanto, as reações a essa visão objetiva ou essencialista de literatura veio através de autores que começaram a questionar se, efetivamente, o que caracterizava a literatura eram certas “propriedades internas” dos textos.

¹⁰ Segundo a proposta formalista são marcas textuais de literariedade: 1) a oposição da linguagem literária à linguagem comum, sendo a literatura uma forma textual que coloca em primeiro plano a própria linguagem, ou seja, há ênfase na função poética dessa linguagem; 2) a integração da linguagem como organização especial de palavras e estruturas que estabelecem relações específicas entre si, potencializando o sentido dos textos; 3) a distinção entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter ficcional dos textos literários; 4) os textos literários teriam um fim em si mesmos, pois, ao colocar a própria linguagem em primeiro plano, estariam operando o seu caráter estético, que ocasionaria, por sua vez, o prazer nos receptores desse texto.

¹¹ É um movimento de crítica literária que se desenvolveu, considerando-se os seus precursores, no sul dos EUA, entre os anos 20-30 do século XX, vindo a ocupar nos anos 40-50, uma posição dominante nos estudos literários, embora não tenha havido por parte dos novos críticos uma reflexão que se constituísse em um sistema fechado de princípios seguidos por todos os seus membros (JUNQUEIRA, 1989, p. 13).

Assim, a partir da década de 60 do século XX, começaram a surgir várias reações a esse ponto de vista, cujos argumentos centrais podem ser encontrados nas relações entre a literatura e seus leitores.

Todos os escritores, no momento em que escrevem, têm presente um público para além deles próprios. Uma coisa não está inteiramente dita até que é dita a alguém: isto é, como vimos, o sentido do acto da publicação...Por outras palavras, existe um público-interlocutor na própria origem da criação literária (ESCARPIT, 1969, p.65).

O Estruturalismo literário se desenvolveu a partir dos estudos lingüísticos, mais especificamente na obra do lingüista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) que revolucionou o estudo da linguagem no início do século XX, e da antropologia estruturalista desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970 ou, mais especificamente do Estruturalismo antropológico desenvolvido na década de 1940 pelo francês Claude Lévi-Strauss (nascido em 1908), cujo princípio mais importante consiste na concepção de que a linguagem é um sistema de signos regidos pela diferença.

O encontro e a colaboração entre Roman Jakobson e Claude Lévi-Strauss, na *New School of Social Research* em Nova York, a partir de 1941, foram decisivos para o desenvolvimento e a difusão do Estruturalismo no campo literário e antropológico.

Para os formalistas, a forma está intimamente ligada ao significado. Para os estruturalistas, a estrutura é a condição para que o significado seja compreendido, em outras palavras, a estrutura contribui para que o significado do texto literário venha à tona. Em 1957, Roland Barthes (1915-1980) publicou *Mythologies*, no qual aplicou o método estruturalista a fenômenos culturais contemporâneos. O método de Barthes consiste em desmontar os elementos constituintes (signos) – semiótica – de uma certa estrutura. Essa abordagem semiótica ou semiológica em que os signos em si não têm nenhum sentido, mas o adquirem a partir de sua função dentro de uma estrutura, é de suma importância em estudos literários e é por isso que atualmente a análise literária inclui a cultura em geral no ensino da literatura e na crítica literária. Para Barthes, a literatura é uma mensagem da significação das coisas e não o significado das coisas.

Autores da crítica sociológica do século XX como György Lukács, Mikhail Bakhtin e Antônio Candido, aqui contemplados por terem algo em comum: pensar a literatura como fenômeno diretamente ligado à vida social. Vêem a literatura não como um fenômeno independente ou que a obra literária seja criada a partir da vontade e da inspiração do artista. Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada época, onde se pensa de uma certa

maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto. E estudando essas marcas dentro da literatura podemos perceber como a sociedade na qual o texto foi produzido se estruturou, quais eram os seus valores.

Contudo, há muitas posições, opiniões, teorias que não foram abordadas ou citadas devido ao cunho restrito desse trabalho, mas, faz-se necessário, ainda, levar em conta, algumas considerações a respeito da literatura:

O fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses – e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira – poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar seu valor através dos séculos (...) Diferentes períodos históricos construíram um Homero e um Shakespeare “diferentes”, de acordo com seus interesses e preocupações próprios, encontrando em seus textos elementos a serem valorizados ou desvalorizados, embora não necessariamente os mesmos. Todas as obras literárias, em outras palavras, são “reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma “reescritura” (EAGLETON, 2003, p.17)

Trazendo mais especificamente para o objeto de nossa análise como se explicaria o permanente sucesso dos contos de fadas? Bettelheim (1978), um psicanalista estudioso da literatura, notou que muitas das imagens marcantes dos contos de fada tradicionais são imagens que falam ao inconsciente do ser humano, acalmando os medos básicos da criança (medo de morrer de fome, de ser abandonada, de não ser amada), garantindo-lhe, de forma simbólica, que essas ameaças podem ser enfrentadas e vencidas (Crítica psicanalítica).

O que nos confirma o fato de que embora seja válido que o crítico privilegie os aspectos da crítica com os quais mais se identifica, ele não deve se fechar para outras tendências.

Numa visão contemporânea Eagleton afirma:

Em grande parte daquilo que é classificado como literatura, o valor verídico e a relevância prática do que é dito é considerado que o discurso “não-pragmático” é parte do que se entende por “literatura”, segue-se dessa “definição” o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido (EAGLETON, 2003, p. 11).

Chartier (1997) também propõe uma abordagem de literatura que leva em conta a figura do leitor. Para ele, a literatura não teria uma natureza característica, própria, mas seria uma construção de sentidos propostos para certos textos:

Uma história da literatura é então uma história das modalidades de apropriação dos textos. Ela deve considerar que o “mundo do texto”, usando as palavras de Ricoeur,

é um mundo de “performances” cujos dispositivos e regras possibilitam e restringem a produção do sentido (...) decorre daí a definição de domínios de investigações particulares (o que não quer dizer próprias a tal ou tal disciplina): assim, por exemplo, a variação dos critérios que definiram a “literariedade” em diferentes períodos, os dispositivos que constituíram os repertórios das obras canônicas; as marcas deixadas nas próprias obras pela “economia de escrita” em que foram produzidas (segundo as épocas e as possíveis coerções exercidas pela instituição, pelo patrocínio ou pelo mercado), ou, ainda, as categorias que construíram a instituição “literária” (como as noções de “autor”, de “obra”, de “livro”, de “escrita”, de “copyright” etc.) (CHARTIER, 1997, p.68-69).

No cenário nacional, atualmente o literário aparece associado aos leitores e onde a natureza social do literário é resgatada para a própria caracterização da literatura enquanto manifestação cultural. No texto *Iniciação à literatura brasileira*, vemos:

Entendo por sistema a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: autores formando um conjunto virtual, e veículos que permitem seu relacionamento, definindo uma vida literária: públicos, restritos ou amplos, capazes de ler ou de ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; tradição, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar (CANDIDO, 1999, p.15).

Lajolo (2001) verifica que, em cada época, os sentidos atribuídos ao literário variaram e não só isso, em todos os períodos, e não apenas nos dias de hoje, críticos e criadores se desentenderam, os leitores nem sempre escolheram os modelos canônicos “mais aconselháveis”, a diversidade predominou:

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez para a namorada, mandou para ela e não mostrou mais para ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mão inventava para você e seus irmãos? Por que não chamar de literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? (...) Aprenda então o vivíssimo leitor que *ser ou não ser literatura* é assunto que se altera ao longo do tempo e desperta paixões! (LAJOLO, 2001, p. 12-13).

Este breve panorama mostra como, ao longo do tempo, construíram-se os sentidos do termo *literatura* e todos eles são férteis exemplos para se mostrar que a sua definição, como outras definições, ou estabelecimentos de “verdades”, é permeada pelo envolvimento do poder com o conhecimento. Não se pode dizer, portanto, que apenas características intrínsecas a um determinado texto fazem com que ele seja literário ou não, mas também o poder do conhecimento específico vai determinar se um texto pode ser considerado literatura ou não e, se sendo literatura, se é boa ou ruim. Assim, como afirma Eagleton (2003), a maneira pela qual dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de po-

der da sociedade em que vivemos e os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis e tem estreita ligação com as ideologias sociais.

1.6A POÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Uma obra só é poética¹² se penetra numa situação estética, isto é, se necessita da projeção do leitor para concluir-se. A produção poética é, portanto, tão autoral quanto do receptor, daí a necessidade de uma resistência interna mínima, em termos de organização do texto, para que possa ocorrer alguma experiência de socialização, com o leitor, e arbitrariamente não assuma o comando absoluto da leitura. O receptor precisa de algumas coordenadas culturais de orientação para que possa penetrar no texto, numa experiência estética. A experiência estética é indispensável para que o texto penetre em uma situação ficcional¹³, ainda que o prazer decorrente não seja o de um reconhecimento, mas o do próprio conhecimento da produção.

Assim, a prática da poética (como atividade mimética¹⁴) pode ser vista como a condensação da atividade da representação, sendo a principal característica de sua função estética a oposição à função pragmática da linguagem verbal. O uso pragmático da linguagem atua diretamente sobre a realidade; a função estética só indiretamente estabelece uma relação com o real – o verossímil. A *mímese*¹⁵ da modernidade incide no puro trabalho com as palavras, no próprio processo de produção da tessitura verbal, que acaba por gerar, também, um determinado sentido e efeito estético. A permanência da base mimética referencial, é um fundamento poderoso e inevitável para o estabelecimento de qualquer sentido, seja quando a obra afirma, nega ou tente impossibilitar vínculos com qualquer referência anteriormente

¹² Na obra poética a função da linguagem se caracteriza exatamente pela ênfase na desautomatização da percepção que se encontra adormecida pelo hábito e pela economia e pragmatismo que caracterizam a linguagem referencial. Segundo Jakobson a Poética, no sentido mais lato da palavra se ocupa da função poética não apenas na poesia, onde tal função se sobrepõe às outras funções da linguagem, mas também fora da poesia, quando alguma outra função se sobreponha à função poética.

¹³ Ficcional é todo o texto recebido em “função estética” sem um compromisso direto com o real (Luiz Costa Lima, *Mimesis e modernidade*, 1980, p. 79).

¹⁴ Atividade mimética vista como um circuito entre o texto (foco virtual de significação) e a sua suplementação pelo leitor. E para que essa suplementação seja viável, a obra deve apresentar um mínimo de coerência interna nas suas linhas constitutivas, de modo a oferecer uma orientação para a leitura do receptor.

¹⁵ Representação poético-ficcional em que sobressai o caráter da ação – objeto representado – em função do qual é ativado o princípio regulador da operação mimética: o verossímil (in: *A poética de Aristóteles* 2001 p. 73).

afirma, nega ou tente impossibilitar vínculos com qualquer referência anteriormente conhecida.

A tendência congênita da imitação no homem manifesta-se tanto na produção das representações como na sua recepção, ou seja, no prazer que os homens experimentam diante delas. A afinidade com a representação mostra-se vinculada a outra tendência também natural no homem: a aprendizagem, o conhecimento. Na criança, especificamente, a produção de representações, consiste num trabalho de abstração de forma própria, corresponde a uma aprendizagem, uma vez que se constitui numa maneira da criança elevar-se do particular para o geral.

Evidencia-se, a partir daí, que o prazer para o qual a representação aponta é um prazer intelectual e de reconhecimento, que associa a forma imitada com um objeto natural conhecido e, quando não há o conhecido, o prazer advém somente da execução da cor ou qualquer outra causa – sensação – se não houver o reconhecimento prévio de um modelo natural, também não haverá o prazer que a mimese determina – o prazer do reconhecimento, que se acompanha de uma aprendizagem.

1.7 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A questão da leitura e do leitor passa a ter lugar específico no universo dos estudos literários quando é afirmada como categoria pela chamada “Estética da Recepção”. Assim, muitas abordagens de textos também passam a ser desenvolvidas a partir do reconhecimento de uma perspectiva individualmente assumida. Isso resulta em maior diversidade de manifestações a respeito de uma obra, sem que seus leitores se sintam “impelidos” a entendê-la, dentro de um protocolo previamente estabelecido.

O que fazemos ao ler ou que processos desencadeiam-se quando lemos? É uma pergunta que teóricos de diversas áreas do conhecimento tem se preocupado em responder. Dos estudos cognitivistas, aos lingüísticos e até históricos, a leitura enquanto processo, habilidade e atividade social ou coletiva tem sido vastamente estudada. Embora a relação leitura e literatura seja bastante evidente, o campo dos estudos literários só passou a tematizá-la mais especificamente a partir das primeiras décadas do século XX e, de forma mais sistemática a

partir da década de 1960. Pode-se dizer que esse interesse é atribuído, em grande parte, ao redimensionamento das noções de *autor*, de *texto* e de *leitor*.

O *autor* não é mais considerado o ‘dono’ do sentido do texto nem pelos leitores, nem pelos responsáveis por editar um original em objeto que vai ser lido. Embora seja o produtor do texto, ou seja, aquele que articula lingüisticamente idéias, sentidos, posições, entende-se que ele não controla os sentidos que sua produção pode suscitar.

A partir de novas abordagens da linguagem (pragmática, teoria da enunciação, análise do discurso), que passaram a considerar mais enfaticamente a relação linguagem-sociedade, o *texto* deixou de ser mera organização lingüística que transmite pensamentos, informações ou idéias de seu produtor. E a linguagem passou a ser entendida, nos estudos lingüísticos contemporâneos, como incapaz de traduzir todas as intenções do falante. Essa concepção de linguagem influenciou a caracterização do texto como estrutura cheia de lacunas e de não-ditos em que o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura.

Seja individualmente, seja coletivamente, o *leitor* é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. E assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos, sejam eles literários ou não.

É nessa perspectiva que entra a questão de como esse “produto” é consumido, quais as implicações das leituras da literatura infantil contemporânea na estruturação de conceitos no jovem leitor? – ou o que acontece quando as crianças lêem obras literárias, qual o papel que essas obras desempenham nas relações sociais como um todo? Ao expor-se desse modo no olhar do leitor ou do estudioso e do pesquisador, também se evidencia sua responsabilidade, visto sua liberdade em face da obra passar a depender, mais do que nunca, dos limites de sua própria visão sobre os fatos ou textos.

O fato de o estoque de conhecimentos ser variável, segundo a situação histórica (sociocultural) do receptor, determina que este coloque na obra, significados diversos do que nela pôs seu criador. Em outras palavras, na circulação do produto literário, realiza-se a combinação de semelhanças e diferenças e conseqüentemente a atribuição de sentidos ou de significados. Visto que os sistemas de representação funcionam como uma linguagem semiológica,

cumprindo, por um lado, a função básica de toda a linguagem que é servir de meio de comunicação; por outro lado, enquanto a linguagem verbal se destina em princípio à comunicação, as linguagens de representação¹⁶ usam a forma de comunicação para estabelecer a diferenciação social entre as pessoas, manifestando, assim, seu poder coercivo.

O advento da Estética da Recepção como um modelo teórico de leitura/interpretação do texto literário e de elaboração da história literária está diretamente relacionado a Fenomenologia que surgiu dos trabalhos desenvolvidos por Edmund Husserl (1859-1938). Ele propunha que se repensasse o problema da separação entre sujeito e objeto, consciência e mundo, enfocando a maneira pela qual os objetos e a realidade são percebidos pela consciência. A base do método fenomenológico de Husserl consiste em ver todas as realidades como puros fenômenos, ou seja, do modo como elas se apresentam em nossa mente. A fenomenologia consiste num método filosófico na medida em que procura questionar as próprias condições que tornam possível qualquer forma de conhecimento. O conhecimento é possível quando se compreende um fenômeno qualquer de maneira total e pura, o que para Husserl significava apreender dele o essencial e o imutável.

Eagleton explica a ligação básica entre a Fenomenologia e a Estética da Recepção:

Se a fenomenologia assegurava, de um lado, um mundo cognoscível, por outro estabelecia a centralidade do sujeito humano. Na verdade, ela prometia ser nada menos do que uma ciência da própria subjetividade. O mundo é aquilo que postulo, ou que “pretendo” postular: deve ser apreendido em relação a mim, como uma correlação de minha consciência, e essa consciência não é apenas falivelmente empírica, mas também transcendental (EAGLETON, 2003, p. 80)

No campo da literatura, um texto, qualquer que seja, é afetado pela percepção que dele tem aquele que o apreende por meio da consciência e, claro, da própria subjetividade. Nesse sentido, ler é, também, criar o texto. Por isso, pode-se dizer que as raízes da Estética da Recepção são uma espécie de fenomenologia direcionada para o leitor. Eagleton, mais adiante em seu livro de *Teoria da Literatura* afirma:

Na terminologia da teoria da recepção, o leitor “concretiza” a obra literária, que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas organizadas numa página. Sem essa constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária. Para a teoria da recepção, qualquer obra, por mais sólida que pareça, compõe-se de “hiatos”, (...) A obra cheia de “indeterminações”, elementos que, para terem efeito, dependem da in-

¹⁶ A inserção em um agrupamento social se realiza pelo acesso a uma rede de símbolos, que se chama representação. As representações são os meios pelos quais alocamos significados ao mundo das coisas e dos seres (Luiz Costa Lima, in *Dispersa Demanda*, 1981, p.219).

interpretação do leitor, e que podem ser interpretados de várias maneiras, provavelmente conflitantes entre si. O paradoxo disso é que quanto mais informação a obra transmitir, mais indeterminada ela se tornará. (...) a medida que prosseguimos a leitura, deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte (EAGLETON, 2003, p. 105-106).

1.7.1 DIFERENTES OLHARES SOBRE A RECEPÇÃO DE UM TEXTO LITERÁRIO

Muitos são os autores que discorreram sobre a literatura a partir do enfoque recepcional valorizando a figura do leitor, fazendo da leitura um dos mecanismos ou atividades que ela pressupõe uma forma de desvendamento do texto literário e de compreensão da literatura, entre eles podemos citar: Roman Ingarden, *A obra de arte literária* (1931); Roland Barthes em *O prazer do texto* (1937); Hans Robert Jauss, *A história da literatura como desafio à teoria literária* (1967); Umberto Eco, *Leitura do texto literário* (1979); Wolfgang Iser, *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1976); Stanley Fish, *Is there a text in this class?* (1980); Robert Escarpit, *Sociologia da literatura* (1958) e mais atualmente Roger Chartier com *A ordem dos livros* (1992).

Ainda pode-se dividir em algumas linhas, as abordagens teóricas que propõe a figura dos receptores/leitores e mesmo o ato da leitura, como elementos fundamentais para a caracterização do fato literário.

1 – Nos domínios norte-americanos, os representantes mais difundidos são Stanley Fish (1980) e Wolfgang Iser (1999). O que esses teóricos têm em comum parece ser o fato de pensarem mais especificamente nos efeitos que os textos desencadeiam em seu leitor. Contrapondo-se radicalmente à idéia de que o texto é uma estrutura de onde emana um sentido, esses autores consideram que o texto só ganha existência no momento da leitura e os “resultados” ou “efeitos” dessa leitura são fundamentais para que se pense seu sentido. Para Fish a leitura não é a descoberta do que significa o texto, mas um processo de sentir o que ele nos faz. Sua noção de linguagem é pragmática. Tudo no texto – sua gramática, seus significados, suas unidades formais – é produto da interpretação, e de modo algum constituem algo dotado de uma realidade factual.

Para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. A obra interroga e transfor-

ma as crenças implícitas com as quais a abordamos, “desconfirma” nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos, a obra literária, quando valiosa, violenta ou transgride esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento... a teoria da recepção de Iser baseia-se, de fato, em uma ideologia liberal humanista: na convicção de que na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta, preparados para questionar nossas crenças e deixar que sejam modificadas (EAGLETON, 2003, p.108-109).

2 – A *Sociologia da leitura* também foi caracterizada como teoria recepcional e os seus principais representantes Robert Escarpit (1969) e Roger Chartier (1997) já trazem as indicações principais da direção que seguem os estudos da recepção. Para esses autores, o estudo da literatura é feito por via dos elementos que dão base e sustentação para que ela exista, a saber, o público (leitores), o próprio livro e a leitura. Escarpit entende a literatura não a partir de seus elementos textuais, mas como um tipo de leitura que é feita por gratuidade e que permite a evasão, o que exclui de suas pesquisas o aspecto estético. Chartier, por sua vez, volta-se mais especificamente à história do livro e da leitura, bem como a “materialidade” dos textos enquanto aspecto que exerce influência direta sobre a(s) leitura(s) que se pode(m) fazer de um texto.

3 – A abordagem que o crítico francês Roland Barthes faz em *O prazer do texto* (1974), é a que mais se difere da abordagem de Iser. Barthes oferece uma explicação bastante contrastante da leitura ao focar o texto modernista, que dissolve todos os significados precisos num jogo livre de palavras, que parece desfazer os sistemas de pensamento repressivos com uma incessante oscilação da linguagem. A leitura se assemelha a um laboratório é ao mesmo tempo uma benção e um orgasmo sexual. A literatura é uma mensagem da significação das coisas e não o significado das coisas. Para Barthes, “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem” (1974, p.56-57).

4 – Um estudo histórico mais detalhado da recepção literária é *Que é a literatura?* (1993), escrita por Jean-Paul Sartre. Esse livro deixa claro que a recepção de uma obra nunca é apenas um fato exterior a ela, é uma dimensão construtiva da própria obra. Todo texto literário é construído a partir de um certo sentimento em relação ao seu público potencial, e inclui

uma imagem daqueles a quem se destina. O estudo de Sartre propõe-se, por isso a formular a pergunta “Para quem se escreve?”

5 – Jauss (1978;1994) aparece como um dos mais significativos entre os que colocam o leitor e a leitura como elementos privilegiados dos estudos literários. Além de pensar o caráter artístico de um texto em razão do efeito que este gera em seus leitores, Jauss também propõe uma nova abordagem da história literária pautada também no aspecto recepcional. Sua proposta de história literária articula tanto a recepção atual de um texto – aspecto sincrônico – quanto sua recepção ao longo da história – aspecto diacrônico – e ainda a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor. Assim, os textos são passíveis de diferentes recepções porque lidos por públicos diferentes no tempo e no espaço, o status desses textos também se modifica, o que força certa reformulação dos critérios que estabelecem o que é e o que não é literatura.

Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor, (...) há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexo entre as obras literárias. E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas (JAUSS, 1994, p.23).

1.7.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO INFANTIL

A teoria da estética da recepção considera como tema fundamental das reflexões que devem conformar a teoria literária, o caráter aberto do horizonte de significação da literatura e da ação iniludível do receptor. Em que o texto artístico oferece-se como um ponto de encontro entre o leitor e o escritor.

A criança que não tem a opção de proceder como atuante e como sujeito que constrói as suas transformações estético-cognitivas, precisa receber textos artísticos elaborados conforme as exigências que Umberto Eco (1983), define como “obra aberta”. Assim, o receptor gozará da possibilidade de buscar, permanentemente, o novo, ou poderá intervir, diretamente, na reconstrução da síntese lingüística proposta pelo texto. A configuração textual que rege a obra aberta permite que a criança leitora, em cumplicidade com as experiências ideali-

zadas pelo autor, possa aventurar-se na conquista de novos espaços e de novos tempos; de espaços e de tempos ainda não vividos e, unicamente reservados à atividade da fantasia e da imaginação, porque a auto-realidade, criada pela escrita artística, ao não conhecer mais limites do que o derivado da sua própria condição oferece a dupla opção de transmutar o irreal em real ou de desrealizar a realidade para vivê-la novamente. Assim estimam-se como necessários para a recepção infantil os textos de estrutura aberta, ou seja, os textos susceptíveis de possibilitar leituras múltiplas.

Gianni Rodari (1982), em *Gramática da fantasia*, soube entender, com exemplar clarividência, a ausência de limites qualitativos entre literatura infantil e literatura, o que explica o fato de seus “exercícios de fantasia” e de criatividade lingüística, os seus jogos e fruições artísticas com a palavra provenham, segundo ele, da leitura insaciável dos clássicos e das vanguardas. A *Gramática da fantasia* consiste em incorporar, no mundo das aulas, as últimas descobertas da literatura: por exemplo, nos surrealistas franceses descobre a “arte de inventar”; na narrativa de Proust, o valor da sinestesia e da memória; na decomposição cubista, o armar e o desarmar da linguagem ou o deslocar para voltar a colocar; nos dadaístas, o humor e a maravilhosa gratuidade do jogo pelo jogo. Se queremos nos mover dentro do espaço literário, não é válida qualquer agitação lingüística, nem qualquer recurso pedagógico. Na doutrina de Rodari as suas propostas didáticas de criatividade lingüística assentam em sólidos e documentados fundamentos literários, começando pela sua inspiração no grande poeta alemão Novalis e continuando na teoria do “estranhamento” dos formalistas russos, na leitura da obra de Vladimir Propp ou, nos escritores do surrealismo francês.

Paralelamente a esta revalorização poética do discurso, não cabe outra alternativa senão revalorizar a investigação teórica aplicada aos textos de literatura infantil como expressões e comunicações estéticas. Por isso, uma vez que não se tem um modelo específico da estética da recepção infantil, a trajetória mais adequada seria a dada pela sobreposição dos paradigmas já contrastados na teoria geral da literatura, com toda a instrumentação científica e a complexidade da análise que proporcionam as aproximações estilísticas, estruturalistas, semióticas e da teoria da recepção. A simbiose entre literatura e infância requer, obviamente, um tratamento científico interdisciplinar, cujo itinerário teórico e investigador ainda está por se percorrer. E para isso, a fim de que não se produzam desajustes (nem conceptuais, nem metodológicos) na atuação da crítica, da pesquisa e da didática, é necessário coordenar, dentro do possível, os paradigmas da psicopedagogia e os paradigmas da estética. Pois o problema da

recepção é muito amplo: abarca a problemática da leitura e o efeito dessa leitura no receptor infantil.

Vista como um tipo peculiar de comunicação e com algumas condições pragmáticas bem definidas, a linguagem literária infantil requer a cumplicidade do leitor infantil. Por isso, convém levar em consideração que a escrita literária é destinada às crianças como um ato de comunicação com as crianças. Pois a personalidade deste particular leitor exige resolver uns problemas comunicativos bastante mais específicos do que no caso do leitor adulto. É nesse ponto que reside uma das razões que determinam, no marco da literatura geral, a especificidade da literatura infantil: a criança vive uma realidade que não capta com a visão do adulto, porque a transfigura com a sua imaginação. Se o adulto pretender transmitir-lhes a realidade do seu ponto de vista, apenas conseguirá provocar, perante a criança, uma situação de desinteresse, ou então, incitará, indiretamente, a criança a mudar o sentido da mensagem, caso se estabeleça, apesar de tudo a comunicação.

É importante definir o lugar que ocupa o leitor infantil, para conhecer as necessidades e categorias receptivas da criança. Não há dúvida que a linguagem literária, na sua plenitude operativa, não é mais do que a experiência posta em prática, isto é, a experiência vivida pelo receptor. É neste espaço próprio de experimentação que confluem a epistemologia psicopedagógica, a epistemologia da teoria literária e de todas as ciências que têm a ver, de uma ou de outra maneira com a vida do ser em desenvolvimento e do saber estético. A autonomia da literatura infantil como um domínio acadêmico delimitado por características próprias a torna um instrumento plurissignificativo, se não, uma linguagem poderosa e valiosa para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

1.7.3 QUESTÕES RELEVANTES REFERENTES À RECEPÇÃO LITERÁRIA INFANTIL

Sem dúvida, o fator determinante da estética da recepção, que mais interessa, é o descobrimento do leitor como instância constitutiva do texto artístico. Isto significa que o receptor deixa de ser considerado como simples destinatário passivo de um sentido inerente à linguagem mesma, para passar a atuar como agente ativo que participa na elaboração do sentido e, por ele, na construção final da obra literária, porém para que o texto possa levar a cri-

ança ao processo de produção pessoal de significados alguns elementos devem ser levados em consideração:

A evolução psicolinguística da criança nas suas diferentes etapas, para determinar como e mediante que operações se vai adquirindo a representação simbólica desde o estágio pré-linguístico até a integração social da cultura, paradigma em que está integrado o texto literário.

A incidência das diversas criações literárias infantis (tradição oral, contos maravilhosos, jogos dramáticos, etc.) na dimensão lúdica da infância e na aprendizagem cultural correspondente.

A estrutura da fantasia infantil, as suas diversas categorias e manifestações, assim como a sua dialética com a realidade através das diversas etapas evolutivas da personalidade, a fim de fomentar, com maior solidez, os critérios que vão reger a seleção de gêneros e textos literários, de conteúdos e de atividades didáticas.

Ver de que modo a experiência estética infantil da prática literária pode atuar como experiência vital que ajuda a construir a própria identidade do Eu.

Nível de compreensão de vocabulário e terminologias das crianças em relação aos textos, para observar a força que as palavras exercem na constituição do leitor.

Para todos esses elementos, a poética da recepção ou poética da leitura constitui a fundamentação teórica mais adequada para resolver as questões que projetam o ensino da literatura infantil. Esta nova definição do texto supõe interpretar o ato de ler como uma viagem de aventuras que o leitor há de realizar através do livro, buscando sempre contínuos ajustes por intermédio da imaginação, porque as palavras lidas não podem representar referentes reais (em sentido estrito), nem transportar significados intransferíveis, pelo contrário, são enunciados humanos e históricos que se apresentam sob a aparência de ficção estética e que, justamente por isso, torna possível que a criatividade da criança configure representações imaginárias que reinventem a realidade. Deste modo, os objetos reais transmutam-se em objetos imaginários. Tal atividade de produção de imagens constitui uma das tarefas principais do ato de leitura.

Uma vez que a escrita não se dá por acabada até que o leitor exerça a sua ação pessoal, no fazer interpretativo, de onde se cria o significado, ao ler também a criança desco-

bre a parte não formulada do texto. Outra importância chave na teoria da recepção é aquela que define a estrutura apelativa do texto: a linguagem não cobra textualidade até o momento em que é lida. O significado é um “efeito para ser experimentado” (Iser, 1999) e não um mero objeto para ser definido. Para que o significado se comporte como susceptível de ser realmente experimentado, isto é, para que se produza a desejável cooperação leitor/texto, é necessária a configuração apelativa da escrita, caso contrário, não se daria à possibilidade semântica de que o leitor gere significados próprios e múltiplos.

A atividade produtiva do leitor consiste em preencher os espaços vazios, criados como espaços vazios, para que, desse modo, o leitor possa apropriar-se da entidade do texto. O leitor, alfabetizado ou não, encontra-se situado, por conseguinte, perante um tipo específico de leitura, de leitura produtiva, que é possível na medida em que no texto literário, se é que é literário, sempre existe uma parte “não escrita”, isto é espaços por preencher que estimulam a ação da criança. Os mecanismos apelativos do texto – da imagem e da escrita – fazem com que a tarefa de determinar o que não está determinado, não seja uma operação fácil, dado que a escrita do texto literário apresenta uma configuração polissêmica. Mas, este risco funcional constitui um desafio de extraordinário potencial educativo, porque, mediante a superação da dificuldade, é possível ascender à construção da identidade do leitor que pratica com a linguagem estética e com as exigências cognitivas que a dita prática requer. Não esquecendo que o autor do texto pode, certamente, exercer uma influência considerável na imaginação do leitor.

No processo de recepção literária, é preciso ter em conta a necessidade do leitor, de ativar conhecimentos metaliterários, dos convencionalismos próprios da expressividade artística do sistema; de estabelecer correlação de diversos signos culturais. Em outras palavras, no processo de leitura há um contínuo contraste entre o texto que se recebe e os conhecimentos que já se possuem, como uma espécie de comparação contínua que permite a identificação de dados e a subsequente valorização compreensiva e interpretativa do texto. Para a adequada compreensão do texto, o leitor deve desenvolver pela prática uma série de atos que requerem habilidades e estratégias de leituras.

A estética da recepção oferece sugestões interessantes para indagar qual é (ou qual deveria ser) a participação ativa do leitor infantil nos textos literários escritos para a infância, ou naqueles textos literários que a infância se apropria, ainda que, na sua origem, não tenham sido destinados às crianças. Além disso, algumas questões teóricas apresentadas pela estética da recepção encontram um tratamento sistemático dentro da semiótica geral.

1.8 LITERATURA E RELAÇÕES DE PODER

As instituições educacionais, hoje em dia, têm um papel fundamental na definição daquilo que é ou não considerado literatura, daquilo que é “boa” literatura e “como” deve ser lida. Mais precisamente a comunidade acadêmica tem o poder de definir literatura pela posição que ocupa na sociedade, já que o conhecimento especializado é altamente valorizado. O problema eu diria que não reside tanto nas escolhas feitas e nas exclusões delas decorrentes, mas, no fato de o estudioso se afastar da esfera social, buscando ambientes menos “contaminados” dentro das academias e universidades, para sua busca pela “verdade”. Não se pode deixar de levar em conta o que afirma Foucault (1996) “a verdade nada mais é do que uma construção do discurso, mudando de acordo com variações culturais e ideológicas, em diversos momentos da história. Discurso, conhecimento e poder estão entrelaçados”. Existem, portanto condições para a produção do discurso que envolvem relações de poder, gerando conhecimento e controlando o acesso a ele. Segundo o autor há uma série de elementos que contribuem para a produção e controle dos discursos, cito apenas dois: a oposição entre o verdadeiro e o falso e as disciplinas.

Segundo Foucault (1971) a divisão entre o verdadeiro e o falso é historicamente constituída, já que aquilo considerado hoje como verdade, nem sempre o foi. Para algo ser considerado, deve ser visível, verificável, comprovável, um nível técnico de saber é necessário e o desejo de que a verdade seja alcançada move a busca científica e está sujeito a um respaldo institucional. As disciplinas constituem o outro princípio regulador da verdade nos discursos, elas são feitas de erros e verdades e para que uma proposição pertença a uma disciplina, ela deve ser capaz de ser inscrita em certo horizonte teórico.

Em outras palavras, textos não-literários no passado são estudados como literatura hoje, e autores que produzem gêneros “menos respeitados”, podem vir a ser valorizados pela academia. Assim, será literatura em um determinado momento histórico, aquilo que a teoria e a crítica literárias, além do mercado editorial, decidirem como literatura. Dessa forma a literatura é definida por uma comunidade que determina os critérios para se reconhecer o texto como literário. Essa comunidade interpretativa vai definindo a literatura, classificando-a e apontando leituras possíveis. E quem faz parte dessa comunidade? Professores, universitários, crí-

ticos literários, o mercado editorial e a escola, de alguma forma muito concreta, com seus professores e alunos.

Dessa forma, parece senso comum que o texto literário seja plurissignificativo, possibilitando várias leituras. O que prova isso é o grande número de correntes críticas contemporâneas, procurando mostrar aspectos diferentes de um mesmo texto. As leituras que querem se tornar válidas recorrem a elementos dentro do texto e fora dele para comprovar seu ponto de vista, e as diversas correntes críticas ou a teoria literária. Outras formas de percebermos as diversas possibilidades de leituras de um texto literário é a forma como este se relaciona com as outras artes, como a música, a pintura, o cinema, a televisão, ou como um texto literário pode servir de argumento para a criação de outros textos literários, bem como para a criação de textos visuais ou musicais, por exemplo: romances que viram filmes e desenhos animados, poemas viram canções ou o contrário. Estas possibilidades fazem parte da obra de Ziraldo, quando não se transformam, evocam transformações de outras obras e autores.

A narrativa literária é traduzida em outras linguagens, chamando a atenção, o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. E em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções de significados.

Como afirma Eagleton (2003) “a questão teórica sempre lembra a imagem da perplexidade da criança sobre práticas que ainda não lhe estão familiarizadas, levando-a a produzir questionamentos acerca daquilo que, para o adulto que já perdeu esse estranhamento, parece óbvio”. A investigação teórica permite essa redescoberta do óbvio, o desafio a práticas consideradas normais, reavaliações da realidade e novas tomadas de posições. Ajudam a produzir novas histórias e isso afinal é literatura.

Em se tratando de literatura infantil, atualmente há uma reação contra a sua ‘vocação pedagógica’ ou sua qualidade de ‘entretenimento’, embora, a meu ver estas duas intenções estejam fundidas o que não se pode deixar de mencionar é que mesmo dentro de um sistema de vida contemporânea pressionada pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade de contatos humanos e da comunicação cada vez mais rápida e aparente, ela exerce uma “importância” na evolução e formação da personalidade do futuro adulto.

1.9 CARACTERIZAÇÃO DE NÍVEIS DE LEITURA

A leitura, enquanto processo de atribuição de sentido(s), depende da experiência prévia do leitor, daquilo que ele traz para a concretização do processo, bons textos literários possibilitam diferentes leituras, mais ou menos profundas.

Para a criança pequena, aprender a ler é começar a penetrar o mundo da escrita. Se na escola, o domínio da escrita se institui pelo livro, na vida cotidiana, a escrita se faz apreender por uma inumerável quantidade de situações, e a criança se depara com elas na maioria das vezes bem antes de começar a freqüentar a escola, por isso quando entra na escola já traz a vivência de escritas. Escritos que, segundo Chartier (1996), circulam em lugares públicos são escritos “em contexto”. Outros autores como Ângela Kleiman (1989) classificam como letramento.

A leitura proporciona a aquisição de novos conhecimentos, o desafio da imaginação e o prazer de pensar e sonhar. Para que isso tudo se concretize o desenvolvimento das habilidades de leitura depende não só das estratégias utilizadas no exercício de compreensão de textos, como também do acesso que esse leitor tiver aos diferentes portadores de texto presentes na vida moderna.

Como a instituição escola funciona em cima de temas, Kleiman (2001), o tratamento temático é que define o gênero, assim como, o tratamento do tema depende do gênero. A intertextualidade – textos que citam textos – e a adequação entre linguagem e gênero, estilo e gênero, e o que se quer do leitor, compõe o poder de manipulação da escola através dos diferentes textos.

Antes de aprender realmente a ler, a criança precisa fazer uma idéia do que é a leitura. Como isso pode ocorrer? Segundo Moraes (1996), o primeiro passo para a leitura é a audição de livros. A audição de livros feita por outros tem uma tripla função: cognitiva, lingüística e afetiva.

No nível cognitivo geral, ela abre uma janela para conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar. Ela permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez: pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que ela sugere,

pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos e os atos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais.

No nível lingüístico, a audição de livros permite esclarecer um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, as correspondências letra-som, os sinais de pontuação etc. Essa audição leva a criança a aumentar e a estruturar seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos, já que muitas palavras, certas estruturas sintáticas (orações adjetivas, voz passiva, inversão do sujeito e do verbo etc.) e certas regras de coesão discursiva aparecem menos freqüentemente na linguagem oral que na escrita.

A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e a utilizar figuras de estilo. Essas capacidades lhe serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos a serem lidos são ainda relativamente simples. Certamente, os conhecimentos lingüísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam-lhe um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada.

No nível afetivo também, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica. Para dar o gosto das palavras, o gosto do conhecimento, essa é a grande porta.

Essa relação intensamente afetiva faz frutificar mais vigorosamente os subsídios cognitivos e lingüísticos. Muitas vezes, e não necessariamente de maneira deliberada, o comportamento dos pais ou outros contadores de histórias, favorece esses subsídios. Eles comentam e explicam as partes mais difíceis do texto, certificam-se de que as crianças conhecem as palavras utilizadas e dão provas de muita paciência para repetir infinitamente as histórias favoritas da criança. A repetição acaba por permitir à criança conhecer a história palavra por palavra, dando-lhe assim a oportunidade de fixar melhor sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações entre os signos e a fala.

A leitura em voz alta de livros de histórias é importante porque suscita interações e formas de partilha intelectual entre colegas, entre pais e filhos e entre o grupo.

1.10 LITERATURA E ESTRUTURAÇÃO DA MENTE

A função utilitário-pedagógica é a grande dominante da produção literária destinada à infância, e isso desde as primeiras obras surgidas entre nós. Nada mais do que atender a uma exigência da própria estrutura da cultura ocidental em relação a seu tradicional conceito do ser infantil (PALO & OLIVEIRA, 1992, p. 7).

Segundo as autoras Palo e Oliveira, a reprodução do modelo capitalista na organização social e a própria Psicologia da Aprendizagem que evidencia as fases para a completa maturação das estruturas de pensamento e de todo o conjunto biopsíquico da criança é que fazem da criança um ser dependente para a nossa cultura. O pensamento infantil ainda não está apto para inferências abstratas e generalizadoras, de uma mente logicamente controlada, a essa falta de competência para a esfera analítico-conceitual acrescenta-se a falta de domínio do código verbal assentado na capacidade de simbolização para a qual o pensamento infantil ainda não tem a competência suficiente, uma vez que lhe falta a posse das convenções e das regras que lhe dão acesso à significação global.

Apenas nos anos intermediários da escola primária, entre as idades de oito e nove anos, as crianças de fato começam a reconhecer que um processo psicológico está sendo discutido nessa etapa, deram um salto decisivo: reconhecem a intenção básica por trás da figura de linguagem (GARDNER, 1999, p.142).

Também a *National Association for the Education of Young Children* (EUA), chama a atenção para a importância de criarem-se ambientes ricos em linguagem, e que os pais ou outros responsáveis envolvam as crianças pequenas em interações verbais, incluindo brincar com palavras, contar histórias e piadas, fazer perguntas, declarar opiniões e explicar sentimentos e conceitos. As crianças devem ser envolvidas nas discussões e ter oportunidades de fazer escolhas importantes e de tomar decisões. Uma criança nascida em um ambiente desse tipo, terá propensão para se tornar um ouvinte, orador, leitor e escritor muito mais competente.

Ouvir, falar, ler e escrever são habilidades que devem ser contínuas e ativamente desenvolvidas para se obter um importante sucesso na aprendizagem de qualquer assunto durante toda a vida. Pois, a ausência da abstração na infância é compensada pela presença da concretude, por isso, os ambientes em que as crianças estão inseridas devem ser ricos em linguagem, nos quais elas falem, discutam, expliquem e sejam estimuladas a serem curiosas.

Na utilização de estratégias concretas e próximas à vivência cotidiana pode-se fazer a transferência e a aprendizagem de conhecimentos, numa operação simples de pensamen-

to, que vai da concretude e do imediatismo das partes para a generalidade e a globalização do todo.

A Pedagogia entra nesse universo como meio de adequar o literário às fases do raciocínio infantil, e o livro, é mais um produto através do qual os valores sociais passam a ser veiculados, de modo a criar para a mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejadas na vida prática, com base na verossimilhança que os vincula. O literário reduz-se a simples meio para atingir uma finalidade educativa extrínseca ao texto propriamente dito (PALO&OLIVEIRA, 1992, p. 6-7).

Se a mente da criança opera por semelhanças e correspondências entre formas, então, a arte literária através do repertório estético, assim fala, através do signo. Tal qual na construção simbólica, ao invés de representar, o signo apresenta diretamente o próprio objeto de representação, como exemplo temos os *personagens tipos*, como *a fada, a bruxa, a varinha mágica, o monstro*, etc, que são concretos na mente das crianças. Esse elo entre o literário e o pensamento infantil através do signo icônico, concreto, análogo ao objeto de representação é que pela inclusão e síntese literária atinge por analogia, o conceito no pensamento infantil. Conceito feito figura, imagem, numa relação direta com a mente que o opera. Sendo integralmente, o mais próximo da realidade, sem a mediação de camadas de idéias, conceitos e interpretações, *é o que é*, concreto, como a mente infantil.

Sendo assim, o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se estrutura sobre essa maneira de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado. A criança assim vista não é adulto em miniatura ou um ser dependente, mas é um ser em desenvolvimento, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana.

Partindo-se dessa hipótese de trabalho, percebe-se que a maioria da chamada *literatura infantil* tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas, grande parte desses livros são tão superficiais em formas e conteúdos que poucos significados pode-se obter deles. Para que uma história realmente prenda a atenção de uma criança, esta deve entretê-la e despertar curiosidade. Mas, para enriquecer a vida da criança, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, a história deve relacionar-se com todos os aspectos da personalidade infantil – e isso sem jamais menosprezar a criança, buscando dar crédito às possibilidades de

uma leitura múltipla e diversificada, e simultaneamente, promovendo a confiança no seu futuro.

A literatura opera num universo de associações simples de pensamento, de proximidade explícita e compulsória entre elementos da cadeia significativa: texto-contexto, correspondendo ao resgate do real para enfrentar o cotidiano. Imagem, palavra e som constroem, simultaneamente, uma mensagem icônica por inclusão e síntese, sugerindo sentidos apenas possíveis. Cada coisa ou cada ser pode ter similaridade com outros, entre o dito e o não-dito num exercício contínuo de experimentação e descoberta.

Identificar os próprios gostos e preferências, conhecer habilidades e limites, reconhecer-se como um indivíduo único, no meio de tantos outros também únicos, faz parte do processo de autoconhecimento que se inicia quando se nasce e que só termina no final da vida, e é influenciado pela cultura, pelas pessoas com as quais a criança convive e pelo ambiente.

Ao lado do processo de autoconhecimento caminha outro aspecto importante no desenvolvimento de toda criança que é o das capacidades cognitivas humanas. Nesse sentido, Howard Gardner rompeu com a tradição teórica de uma inteligência única e quantificável. Em seu estudo das capacidades humanas, Gardner estabeleceu critérios segundo os quais é possível medir se um talento é realmente uma inteligência. A pesquisa de Gardner revelou uma família ampla de inteligências múltiplas e embora a maior parte das pessoas possua todo o espectro das inteligências, cada indivíduo revela características cognitivas distintas, isto é, possui quantidades variadas das inteligências e as combina e as usa de maneiras extremamente pessoais, o que vem contribuir brilhantemente para entender a individualidade das crianças no meio em que vivem e sua construção mental.

Atualmente, investe-se nas inteligências e na sensibilidade da criança, como sujeito de sua própria aprendizagem, capaz de aprender e operar com determinadas estruturas de pensamento, as associações por semelhanças¹⁷. E uma vez que o pensamento infantil está sintonizado com o imaginário, a literatura acaba exercendo uma função pedagógica na maioria das vezes. Essa função tem em vista uma interferência sobre o universo da criança através do

¹⁷ No cap. 14, *A criança é o pai da metáfora*, do livro *Arte, mente e cérebro*, o Dr. Gardner afirma que em estudos de grande escala “a maioria das crianças de três e quase todas as de quatro e cinco anos tiveram pouca dificuldade em inventar metáforas apropriadas para objetos... suas metáforas foram baseadas principalmente na aparência e particularmente na forma dos objetos”.

livro infantil, da ação da linguagem, servindo-se da força material que as palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente da criança. Esse uso se manifesta na ação responsável pela decodificação da mensagem, traduzindo-a em novos signos portadores de sentidos que a mente apreendeu e, agora, transfere-as para a experiência do usuário que os incorpora ao seu modo de pensar, agir e sentir.

A conscientização da natureza universal da arte literária, que a liberta desse ou daquele público específico, propõe-na como generalizadora e regeneradora de sentimentos.

Para crianças, a principal dificuldade encontra-se em lidar com metáforas mais psicologicamente e menos para fisicamente embasadas. Sabemos que as crianças têm dificuldades para falar ou para pensar sobre propriedades emocionais ou psicológicas. Além disso, quando são capazes de descrever traços psicológicos em termos literais, elas têm dificuldade de mapear o físico no domínio do psicológico. Contudo não é surpreendente que a competência metafórica que essa habilidade requer não surja comumente até a pré-adolescência (GARDNER, 1999, P.147).

O trabalho com os signos remete o texto literário para alguma coisa fora dele. Assim a produção literária infantil acaba levando a criança a apreender, via texto literário, as verdades sociais, operando-se por associações, metáforas e figuras de linguagem, onde uma ligação é feita entre o universo físico e o universo de traços psicológicos. Para extrair sentido das declarações metafóricas, as crianças precisam perceber a semelhança entre a inflexibilidade física e a psicológica. Mas essa capacidade é remota nas crianças pequenas, que frequentemente oferecem explicações mágicas para metáforas desse tipo.

Em seus estudos Gardner descobriu que quando se pede para as crianças interpretar ou parafrasear metáforas, elas desempenham a tarefa mal a princípio e melhoram gradualmente, à medida que ficam mais velhas. Mas quando se olha para seus próprios padrões de fala, descobre-se quase o quadro oposto. “É nos anos iniciais da vida que as figuras de linguagem mais notáveis são encontradas; e é durante os próprios anos em que sua compreensão das metáforas de outras pessoas melhora que suas produções espontâneas parecem desaparecer”.

Evidências indicam que a compreensão se desenvolve lentamente no transcorrer da infância, que a criança em idade escolar é perseguida por incertezas sobre o sentido de figuras simples de linguagem, e que apenas nos anos de pré-adolescência elas podem ser creditadas com compreensão metafórica genuína. Assim, parece que a produção e a compreensão da metáfora refletem correntes separadas de desenvolvimentos. As evidências indicam que, no caso da produção, a metáfora é uma capacidade básica. É discernível no brinquedo e na con-

versa do pré-escolar e pode até mesmo declinar um pouco com a chegada do comportamento governado por regras e convencionalizado.

Assim ocorre com os estudos literários, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do Eu em relação ao Outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condições essenciais para a plena realização do ser. Desta forma, podemos ver a criança como criaturas exploradoras e experimentadoras que através da literatura exercitam a capacidade de organizar esquemas mentais de conhecimento do mundo.

1.11 RELAÇÃO: CRIANÇA-TEXTO

O sentimento de competência e autoconfiança é muito fortalecido quando as crianças pequenas exercitam a inteligência verbal-lingüística num ambiente seguro. Desenvolvem mais facilmente habilidades que lhes servirão pela vida afora. O adulto pode proporcionar-lhes oportunidades, brincando com palavras, compartilhando com elas seus livros favoritos, envolvendo-as com entusiasmo nas discussões, contando histórias e se divertindo com elas.

Contar histórias é uma das mais envolventes e antigas artes da linguagem. As histórias em forma de *parábolas* (narrativa breve de uma situação vivida por seres humanos ou por humanos e animais, da qual se deduz, por comparação, um ensinamento moral) têm sido usadas por todas as religiões para transmitir importantes princípios e ensinamentos. Os *mitos* (sempre ligados a fenômenos inaugurais onde o sobrenatural domina: a genealogia dos deuses, a criação do mundo e do homem, a explicação mágica da força da natureza) foram inventados e contados em todas as sociedades primitivas para explicar fenômenos; o mito e a história caminham juntos, um explica o outro: o mito construído pela imaginação e pela intuição do homem, responde pela zona obscura e enigmática do mundo e da condição humana; a história construída pela razão, responde pela parte clara, apreensível e mensurável pelo pensamento lógico. A *fábula* (narrativa de natureza simbólica, de uma situação vivida por animais,

que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade) tem a peculiaridade que a distingue das demais espécies metafóricas ou simbólicas, é o animal colocado em uma situação humana e exemplar, e até hoje, a personagem animal é das mais encontradas na literatura infantil. As *lendas* (narrativas antiqüíssimas, geralmente breves, consistem no relato de acontecimentos onde o maravilhoso e o imaginário, superam o histórico e o verdadeiro, geralmente conservadas pela narrativa oral) divertiram, inspiraram e motivaram sempre a todos os ouvintes. A tradição oral é antiga e reconhecida como um dos modos de comunicação mais eficiente. Ler em voz alta leva ao ouvido o som, o ritmo e a música da linguagem. Hoje gravações em fitas de vídeo ou áudio e CDs de autores interpretando as obras de grandes dramaturgos, poetas e contistas ou suas próprias obras, dão vida à palavra escrita.

Exercitar as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, conduz a um desenvolvimento humano mais pleno e ao domínio de habilidades importantes no decorrer da vida: pensar, aprender, resolver problemas, comunicar-se e criar.

Hoje, as obras para a infância além de dar prazer ao leitor trazem implícito o questionamento sobre o mundo e/ou a representação do mesmo, e seu valor literário depende da arte do autor em organizar a visão-de-mundo que tem e as opções estilísticas, estruturais de uma linguagem sintonizada com o contemporâneo na composição de sua obra.

1.12 A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO

A linguagem é provavelmente a aquisição humana mais distintiva e também a mais influente nas interações sociais e no funcionamento cognitivo por isso alguns psicólogos propuseram teorias que tentam explicar como se desenvolve a linguagem no ser humano. Teóricos da aprendizagem como Skinner, crêem que a linguagem é adquirida, em grande parte, através da recompensa ou reforçamento de respostas verbais, enquanto outros enfatizam o papel da imitação no seu desenvolvimento. Entretanto, os psicolingüistas, ao estudarem o desenvolvimento da gramática ou sintaxe e da semântica têm sido muito mais estimulados e influenciados pela teoria de Chomsky. Segundo esta teoria, os seres humanos possuem um sistema inato ou pré-moldado, um dispositivo de aquisição da linguagem (LAD), que capacita a criança a processar a linguagem, construir regras, compreender e produzir uma fala gramatical apropriada. A maioria dos psicolingüistas afirma que nem a teoria da aprendizagem por

reforçamento, nem o treino direto ou a imitação, esclarecem o desenvolvimento extraordinariamente rápido da compreensão e do uso da linguagem pela criança, seu domínio de regras gramaticais (sintáticas) ou sua habilidade para criar sentenças novas, originais e aceitáveis, desde muito cedo.

Embora as crianças progridam acentuadamente tanto na compreensão quanto na produção de linguagem, durante os anos pré-escolares, os mais importantes avanços sintáticos e semânticos ocorrem durante a infância. Dos 4-5 anos até os 13-14 anos, o vocabulário aumenta rapidamente, melhora o desempenho de vocalização, a sintaxe fica mais completa, é empregada a maior variedade de estruturas gramaticais e os significados atribuídos às palavras passam a se assemelham aos dos adultos.

Segundo Gardner (1994), durante a primeira infância a criança busca as atividades que, para ela, tornam-se conectadas com experiências prazerosas, assim como atividades que levam a resultados que ela deseja. A criança adquire formas básicas de entendimento durante o primeiro ano de vida. Esses entendimentos são importantes para que ela possa se expressar futuramente, através do pensamento e da linguagem. Quando uma combinação de inteligências em funcionamento revelar a capacidade de apreciar os significados das palavras e de “ler” imagens de objetos no mundo real, demonstrando capacidade de discriminações lingüísticas adequadas e de ligar os sons a objetos percebidos no mundo, a ações e sentimentos caracteristicamente associados, a criança então é capaz de entrar no mundo dos significados públicos da comunidade a que pertence. Entre dois a cinco anos a criança torna-se capaz de apreciar e criar exemplos de linguagem (frases e histórias), exemplos de simbolização bidimensional (desenhos), exemplos de simbolização tridimensional (argila e blocos), exemplos de simbolização gestual (dança) música (canções), drama (faz-de-conta) e determinados tipos de entendimento matemático e lógico. No final desse período, a criança entra na escola, possuindo um conhecimento inicial da simbolização.

Ainda conforme Gardner os fatores que ocorrem no desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança são denominados de *fluxos, ondas e canais de simbolização*¹⁸. A criança é prisioneira de suas capacidades e talentos, que podem existir já em forma requintada, mas se encontram em isolamento entre si, incapazes de serem produtivamente

¹⁸ GARDNER, Howard – Estruturas da Mente, cap. 12 p 235.

ligados, enquanto que o adulto é capaz de ter acesso consciente às suas várias capacidades, modulá-las e mobiliza-las para diversos fins.

No caso da linguagem, os aspectos sintáticos e fonológicos centrais expressam determinados tipos de significado e criam determinados tipos de efeitos. Para a criança o meio simbólico normal para expressar significados é através de palavras ou através de brinquedo “faz-de-conta”: linguagem e brinquedo “faz-de-conta” são os locais adequados para os eventos estruturadores de conhecimento. Por isso, a criança muitas vezes usa uma forma relacional de simbolização até mesmo em circunstâncias onde não é adequada. Por exemplo, quando solicitada a recontar uma história com diversos personagens, uma criança de aproximadamente três anos de idade reduzirá os protagonistas a dois indivíduos – um representando as forças do bem e outro representando as forças do mal. Já uma criança de cinco anos que já atingiu um conhecimento incipiente de numerosos produtos simbólicos, esta idade é descrita por Gardner como a de florescimento da atividade simbólica,

é capaz de expressar-se livremente sem apreensão crítica indevida e não tem nenhum compromisso com produzir exatamente o que outros modelaram. Ela está disposta a transcender fronteiras, ligar domínios, efetuar justaposições incomuns – em suma, apresentar um pouco da experimentação e deleite que associamos ao artista maduro. É um tempo de aventurar-se (GARDNER 1994 p. 237).

Com embasamento nas experiências desses estudos sobre o desenvolvimento das inteligências e do processo pelo qual a criança desenvolve o pensamento e a linguagem é que se pode afirmar o quanto a literatura lhe é afim, exerce influência e é importante no desenvolvimento da criança na conquista de seu espaço, de sua formação e do seu crescimento.

“a inteligência lingüística surge mesmo em indivíduos privados dos canais auditivo-orais normais de comunicação, assim como a inteligência espacial surgirá mesmo em indivíduos cegos desde o nascimento. Estes achados fornecem poderosas evidências de que as inteligências são suficientemente canalizadas (no sentido biológico) para serem manifestadas mesmo na ausência de estímulos normais no crescimento. Certamente, é bem possível que as inteligências sejam direcionadas por culturas para fins extremamente diversos porém, enfim, é improvável que os potenciais humanos mais básicos possam ser totalmente distorcidos ou suprimidos” (GARDNER 1994, p 240-241).

É preciso trabalhar a criança como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas aptidões, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade. Para que a criança possa ampliar seus referenciais de mundo deve trabalhar simultaneamente, com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal).

Conforme a crítica de literatura Nelly Novaes Coelho o desenvolvimento da criança leitora, passa por fases que não dependem somente de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação existente entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento ou domínio do mecanismo da leitura. Dessa forma a autora destaca as seguintes fases de desenvolvimentos para a leitura.

Dos quinze-dezessete meses aos três anos a criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato. É também o momento em que a criança começa a conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades a sua volta. É nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço em que vive.

A partir dos dois-três anos, fase em que começam a predominar os valores vitais (saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas e afetivas); e quando se dá a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. Aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem, através das atividades lúdicas. Tudo o que ocorre ao seu redor é importante e significativo. Há o predomínio absoluto da imagem.

A partir dos seis-sete anos, fase da aprendizagem da leitura, a criança já reconhece com facilidade os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas. Início do processo de socialização e de racionalização da realidade. Nessa fase a presença do adulto faz-se ainda necessária, principalmente para decodificar os sinais gráficos e levá-la a descobrir que ela pode, sozinha, se comunicar com o mundo da escrita.

Em torno dos oito-nove anos, fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura, aumenta o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Há atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza.

A partir dos dez-onze anos, fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão, a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e conseqüentemente alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. A partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a conseqüente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto das idéias e ideais e seus possíveis valores e desvalores. É a fase da pré-adolescência.

A partir dos doze-treze anos é a fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais a fundo no texto e atingir a visão-de-mundo ali presente. Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhado na leitura do mundo, e no despertar da consciência crítica em relação às realidades consagradas e agilização na escrita criativa.

Estas fases apontadas são vistas como potencialidades de leitura que podem ser aproveitados pela escola e pelo adulto para auxiliar a desenvolver as mentes e a estruturação do pensamento crítico e reflexivo na criança e no jovem na leitura de diferentes versões de mundos simbólicos.

Percebe-se também, que, quanto maior a habilidade verbal maior será a aceleração das funções cognitivas tais como memória, pensamento, solução de problemas e raciocínio, embora os processos cognitivos não sejam totalmente dependentes da linguagem. Entretanto, como esta pesquisa volta-se para a linguagem da literatura infantil, os fatos acima citados nos dão suporte para analisar as formas e os caminhos que esta linguagem utiliza para a constituição do ser em formação e na democratização das mentes infanto-juvenis por meio do acesso à literatura.

1.13 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IMAGINAÇÃO LITERÁRIA

Segundo Piaget¹⁹, o desenvolvimento cognitivo de toda criança não pode ser dissociado das influências biológicas e de adaptações ambientais. Contudo, as adaptações ao ambiente são controladas por esquemas, sendo que, alguns destes, já nascem com as crianças, são conhecidos como reflexos. As crianças usam esses reflexos para adaptar-se ao meio e às pessoas com que convivem. Nesse ocupar-se com a adaptação, a criança começa a dar forma a construções mentais através de esquemas que se tornam cada vez mais complexos e diferenciados.

¹⁹ Jean Piaget (1896-1980) em seus estudos enfocou a interação entre as capacidades de maturação natural da criança e suas interações com o ambiente. Desenvolveu a teoria de estágios de desenvolvimento da criança (1950), que ainda influencia os estudos contemporâneos.

O processo de adaptação envolve a assimilação e a acomodação na modificação das estruturas cognitivas que também passam por fases pré-operacionais, concretas e formais. Assim, o desenvolvimento cognitivo, deve ser considerado como um processo multidimensional incluindo: maturação e hereditariedade cerebrais, interação social, especificidade no tratamento da informação e aspectos motivacionais.

Por volta dos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala da criança, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento²⁰, a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-la faz com que a criança comece ampliar ativamente o seu vocabulário, perguntando sobre cada coisa nova (como é o nome disso?) essa ampliação ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos. A partir daí, a criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar. A partir desse momento, a fala entra na fase intelectual do seu desenvolvimento. É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem.

As brincadeiras faz-de-conta demonstram que a criança entrou na esfera da atividade simbólica, agora ela pode usar objetos ou ela mesma para encenar vários papéis, produzir ações e assegurar conseqüências. Embora estas ações simbólicas sejam executadas aparentemente pelo mero gosto da atividade representacional, a criança está ampliando o conhecimento do mundo e da comunicação mais efetiva sobre ele.

Greta Fein da Universidade de Maryland²¹ indica através de suas pesquisas que a criança afasta-se rapidamente da realidade e pode-se perceber isso através de quatro marcos ou transformações que ocorrem: durante o segundo e terceiro anos de vida, a criança torna-se capaz da *descontextualização* (pode imitar uma seqüência em um contexto diferente do qual normalmente ocorre); aos dois anos e meio ou três anos, a transformação envolve a *substituição do objeto* (é capaz de usar um objeto para representar outro ausente); aos três ou quatro anos ocorre a *transformação eu-outro* (pode usar qualquer entidade para simbolizar qualquer agente ou objeto em qualquer situação); por volta dos cinco anos a última transformação, a *simbolização coletiva* (um conjunto de objetos pode representar elementos díspares).

²⁰ Stern foi quem descreveu antes e melhor, esse acontecimento de suma importância para o desenvolvimento psicológico da criança.

²¹ Conforme Dr. Gardner no seu livro *Arte, mente e cérebro*, p. 151.

Importante se faz ressaltar as diferenças individuais, igualmente instrutivas para a criança. Conforme aponta Gardner (1994) no Projeto Zero²², as crianças apresentam distinções e duas características podem ser notadas: “as crianças que são dependentes de objetos, prestam atenção muito cuidadosa aos atributos físicos de um objeto e insistem em ter objetos presentes ao longo de seu brinquedo de faz-de-conta”; e as crianças independentes de objetos “dão pouca importância a semelhanças físicas reais, usam o objeto simplesmente como um ponto de partida e passam a atribuir um conjunto de sentidos sobre o objeto ou até mesmo a ignorá-lo à medida que modelam entidades em sua mente”.

Segundo Gardner, a mudança do lúdico para o brinquedo lingüístico é acompanhada por um desenvolvimento central, a descoberta de *estruturas narrativas*.

Embora o desenvolvimento da imaginação proceda depressa durante a infância, seu *locus* passa por uma mudança reveladora e crucial no terceiro e no quarto anos de vida. No início desse período a imaginação é quase exclusivamente realizada em brinquedos de faz-de-conta com objetos e com outros indivíduos. As crianças precisam ter estes “suportes” do mundo real para sustentar seus vãos de fantasia. Por volta do quarto ano, no entanto, grande parte da “ação em brinquedo” é captada pela linguagem e, de fato, em crianças de quatro ou cinco anos é a linguagem narrativa, e não os suportes e as pessoas, que ganha o dia no que tange à atividade imaginativa. Então, a imaginação literalmente se torna *imaginação literária*, com as palavras tornando-se os principais participantes em seqüências imaginativas – as entidades que fazem as coisas acontecer (GARDNER, 1999, p. 152).

A interação da criança com a literatura se apresenta como uma ponte que a auxilia, no seu desenvolvimento cognitivo para estimular todas as potencialidades latentes em seu ser; despertar valores espirituais que estão a espera de impulso; desencadear o sonho, a fantasia, a imaginação e o gosto artístico; levar a criança gradativamente do reino da fantasia para o dos valores concretos que a rodeiam; desenvolver a capacidade expressiva e contribuir para a formação da consciência lingüística.

A utilização do auxílio visual para ilustrar os textos, ajudam as crianças a compreender o que está sendo apresentado. O uso de suportes concretos e estímulos visuais, especialmente quando se trata de assuntos mais complexos, atuam como *links* que conectam esquemas e melhoram a compreensão da criança.

²² Projeto da Universidade de Harvard sobre o a introdução e o domínio de sistemas simbólicos pelas crianças.

1.14 O PODER TRANSFORMADOR DA PALAVRA

Trabalhar o texto literário com inteligência transforma o ser humano. Parece desafiador, mas é um fato comprovado pelos anos de estudo e pelas experiências, não só minhas, mas de tantos outros pesquisadores, que utilizaram textos no processo de desenvolvimento da criança e também do adulto; que a relação texto-leitor transforma o indivíduo.

Na medida em que o contato da criança com a literatura influencia sua mente e o seu “coração”, esta literatura tem uma finalidade primária e fundamental que é promover na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção e a função de fixar palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe, não só entendê-las e usá-las, como também desfrutá-las no contexto da imaginação. Nesta perspectiva, a literatura torna-se um conjunto de manifestações e de atividades que tem como base a palavra – com finalidade artística – que interessa à criança. O interesse, suscitado na criança, incide no aspecto de liberdade e aceitação voluntária de elementos que usará livremente para a construção da consciência. Esta liberdade inclui, logicamente, a motivação para seu próprio desenvolvimento.

O texto literário infantil, através da força das imagens e das palavras, põe diante dos olhos da criança, alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações. Tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis que a criança sofre sem sequer saber formulá-las, para que a criança jogue com as imagens da realidade e construa, assim, a própria cosmovisão. A criança ao receber imagens reais é instrumentada para lidar com a realidade.

1.15 QUESTÕES DO DESENVOLVIMENTO MENTAL

As experiências de estudiosos, entre eles Piaget (1971), Vygotski (1984) e atualmente Gardner (1994), comprovaram que a aquisição da linguagem por parte da criança é progressiva, tanto da fala, quando da escrita. Através dos sentidos, desde os seus primeiros meses sofre influências do mundo. Embora o modo de se relacionar com a realidade seja inicialmente caótico, seu cérebro registra e reage a ruídos, imagens, movimentos e toques. Mes-

mo não lendo a palavra escrita, e não tendo total domínio lingüístico oral, a mente e o corpo como um todo do ser infantil demonstra estar presente e receptivo às estimulações externas.

A compreensão do que lhe é exterior corresponde ao nível de maturidade do momento em que a criança se encontra. Conforme Piaget, há, de fato, estágios distintos de desenvolvimento, os quais são qualitativamente diferentes entre si e estipulam visões de mundo características. Além disso, os estágios de desenvolvimento estão ligados à idade e se a criança não passa suavemente de um estágio para outro na idade adequada, seu desenvolvimento subsequente estará prejudicado. Ocorre, entretanto que esta teoria dos estágios tem sido, questionada e até mesmo contestada atualmente, embora, muitos estudos contemporâneos tenham se baseado ou foram produzidos em decorrência dos estudos de Piaget.

Interessado em estudar a linguagem como constituidora do sujeito, Vygotski procurou focar em seus estudos a relação entre pensamento e linguagem. Percebeu essa relação como originária do desenvolvimento, sócio-histórico e genético das crianças. Estudou o tipo de relacionamento existente entre pensamento e linguagem na criança e como essa relação se modifica ao se aproximar da idade adulta. Segundo Vygotski pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança uma linguagem pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-lingüístico. Aos dois anos de idade, o pensamento pré-lingüístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se aglutinam para a síntese dialética dum novo tipo de organização lingüístico-cognitivo. A essa altura, quando o pensamento e a linguagem se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e porque cada coisa tem nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra e do significado sócio-histórico.

O Dr. Gardner, através de seus estudos em *Estruturas da Mente* e a pesquisa no *Projeto Zero*, considera que, há utilidade no reconhecimento de diferentes organizações mentais associadas a diferentes níveis de entendimento conforme o desenvolvimento da competência com sistemas simbólicos, que, por sua vez, envolvem quatro fases distintas: a da primeira infância, a dos anos pré-escolares, a fase notacional (escolar) e a fase da adolescência e maturidade. Estes estudos servem de base para evidenciar a teoria das Inteligências múlti-

plas²³ suficientemente canalizadas (no sentido biológico) para se manifestarem em todos os seres humanos. O pesquisador afirma que a descoberta do perfil intelectual inerente a um indivíduo forneceria um meio para assegurar que todo o indivíduo tem a sua disposição tantas opções quantas possíveis, bem como o potencial para atingir competência em qualquer campo que ele e sua sociedade considerem importantes. Esta competência pode ser ampliada consideravelmente, desde que reconhecida e apoiada pelo contexto sócio-cultural.

Partindo dos estudos destes e de outros teóricos, passei a ver a literatura como outro elemento capaz de ajudar no desenvolvimento das crianças, desde que esteja no mundo e faça parte dele, como ser presente, com possibilidades de sentir, captar, intuir e responder de acordo com desejos, anseios e sensações, a criança tem na literatura a expansão da vitalidade criadora da mente e a possibilidade de amadurecimento das percepções sensíveis. Estes são elementos fundamentais e estímulos favoráveis ao imaginário infantil. A linguagem da arte literária pode provê-las de símbolos que alimentam a visão mágica da vida. O repertório folclórico, a poesia, os contos fabulosos, a música fertilizam a fantasia e embalam a alma da criança, com ritmo, sonoridade, musicalidade, sintonizando-a com o lúdico, que é o da infância.

1.16 CONDIÇÕES DO LEITOR

Dar o livro à criança pequena, como brinquedo é cultivar nela uma relação prazerosa, agradável e afetiva com o que ele veicula de valioso, em emoções e fantasias, para a interioridade humana – a primeira relação de prazer²⁴, ainda que seja só contato físico, com o texto (investe-se em materiais alternativos, como plástico, tecido, espuma e brinquedos nos livros para crianças nos primeiros anos de vida). Para as crianças menores, sobretudo, o sonho é mais forte que a realidade, ou seja, elas não concebem o real racionalmente, mas de maneira sensível, imaginativa e intuitiva.

Na medida em que dominam o idioma de sua cultura, o contato com a palavra é fundamental para a apropriação da estrutura da língua pela criança e da composição dos sig-

²³ Teoria que nasceu da insatisfação com o conceito de QI e com as visões unitárias de inteligência. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Introduz o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que valoriza seriamente a visão multifacetada da inteligência. (Gardner, 1995).

²⁴ O Prazer do texto. Roland Barthes, p. 96, 1973.

nos²⁵ que integra as diversas linguagens. A criança começa o caminho da leitura, apropriando-se primeiro dos referentes, para depois atribuir significado ou referência e finalmente simbolizar através da palavra.

Nesta complexa relação o referente – objeto denotado – é o elemento constante no significado, contudo ele pode variar segundo a apreensão subjetiva. A objetividade do referente não é suficiente para determinar o significado de um símbolo e o significado pode variar, mesmo quando o símbolo, bem como o referente, permanecem inalterados. Estas variações são explicadas pelo fato de o referente, em geral, ter mais de um atributo ou característica. Em contextos diferentes os atributos mais relevantes do referente podem variar em relação aos pontos de vista ou objetivos de quem fala. Assim, o significado de uma palavra depende de quem a usa, quando a usa, onde, com que objetivos, em que circunstâncias e com que sucesso.

Ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos e novidades, tecer surpresas, imaginar irrealidades e viver emoções reais, é um caminho aberto ao novo, às camadas profundas, irracionais, que apreendem, intuem, armazenam imagens, sensações e sentimentos. As relações das crianças menores com o livro não se estabelecem em nível de entendimento racional, e a fruição se dá por vias afetivas e sensoriais. Então, estimular os sentidos é uma maneira de educá-los e despertá-los, para que possam pôr a criança em contato mais profundo e atencioso com tudo. Bem sintonizados, olhos, ouvidos, mãos... a mente e o coração estarão sempre alerta para uma visão crítica da vida e prontos a estabelecer novas referências dentro da linguagem e do texto.

Na medida em que cresce o entendimento para as palavras articuladas, as histórias contadas, no colo ou na cama, são capazes de fazer a criança dormir, embalada pela sonoridade das palavras. A afetividade que existe na relação do contador com a criança, é decisiva para introduzi-la no mundo fantasioso e emocional das histórias que vão alargando os horizontes de cognição e as possibilidades de ampliação da linguagem da criança. Atividade esta que integra os significados, as idéias, as fantasias, as emoções e a realidade.

Quando a aprendizagem da linguagem escrita começa a se sistematizar, as crianças já estão familiarizadas com o mundo das letras, das palavras, das frases e dos significados da estrutura. A prontidão para a leitura é adquirida também enquanto capacidade de diálogo

²⁵ Conforme a relação triádica de Peirce o signo é uma relação composta por uma referência(significado), um referente (objeto) e um símbolo(palavra)

do leitor com o universo dos significados articulados no espaço do livro. A meu ver, é a maneira mais fácil e democrática de treinar o leitor a ter não apenas o domínio de significantes (símbolos), mas também dos múltiplos significados do texto literário.

A convivência com os significados fazem com que obras de arte infantil (com textos ilustrados ou não, ou livros de imagens) sejam abertas, assegura a prontidão para a leitura que vai muito além do estar apto a juntar letras e sons. Admitindo a amplitude e a complexidade do processo de aquisição da linguagem escrita, a literatura é uma possibilidade de orientar o leitor para relações criativas, o que supõe, inclusive, o contato com a palavra simbólica dentro do livro. Levando-o a interagir com signos verbais das mais ricas e variadas formas, o leitor, mesmo o principiante, não pode ser um mero reprodutor programado, mas um construtor de significados sócio-históricos.

Quanto maior for o convívio com as diferentes formas de linguagem literárias, desde as histórias tradicionais, folclóricas até as mais contemporâneas produções – a poética, as parlendas, os trava-línguas, adivinhações, trovas, contos, jogos de palavras, aproveitamento lúdico de idéias e sons – maior será a possibilidade de estimular os significados e desenvolver habilidades e aptidões através de atitudes desarmadas diante do novo.

1.17 CONDIÇÕES DO TEXTO

Se as obras de literatura infantil servem ou não para instruir ou divertir, é um problema que a meu ver nem precisa ser resolvido. Pois, fazem as duas coisas simultaneamente e além de dar prazer ou divertir modificam a consciência do leitor. Abrem horizontes, sensibilizam e possibilitam o acesso à multiplicidade e à diversidade das áreas de conhecimentos.

Na literatura de cada época, rótulos novos substituem os velhos, sobretudo em momentos de transformação, principalmente quando um sistema de vida ou de valores está sendo relegado por outro. Assim, os textos carregam maiores pesos ideológicos e os que predominam são os que não têm tanto compromisso com o pragmatismo ético-social do momento. Considero, esse novo clima o que verdadeiramente alimenta e transforma a literatura numa nova aventura espiritual.

Sem dúvida, pelas experiências vividas com as crianças e com a literatura infantil, e com os estudos realizados até o momento, penso que no ato da leitura, dá-se o conhecimento

da consciência-de-mundo ali presente. Se assimilada pelo leitor, começa a atuar em sua mente e conforme o caso a dinamizá-lo e a transformá-lo. Mas, para que essa importante conexão ocorra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre leitor e texto.

Desde os textos mais simples, literários ou não, é muito importante a orientação dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o objeto literário e seu mundo interior, para que se forme uma consciência que amplie suas relações com o real de seu dia-a-dia e para nele poder agir com autonomia.

1.18 A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL

O discurso ficcional, sobretudo na prosa literária, assemelha-se em sua estrutura verbal ao uso normal da fala e muitas vezes é difícil distingui-los. Mas, as frases que na obra de arte parecem semelhantes às frases corriqueiras, desempenham funções bem diferentes. O que o texto diz e como o diz é orientado pela referência à situação em que o discurso se realiza. Essa condição matizada pela enunciação, condicionada por um quadro de situação, em princípio dirige-se a um receptor. O esforço de alcançar um receptor por meio dos atos da fala,²⁶ como unidade comunicativa, é decisivo não só porque organiza os signos, como também oferece as condições para que a enunciação seja dirigida ao receptor. Expressa-se na escolha do vocabulário, na sintaxe, na entonação e em outros signos verbais, assim como na referência, na proposição e na predicação constitutiva da enunciação dialógica entre o texto e o leitor.

A Teoria da Relevância,²⁷ defende a posição de que a atenção direciona-se sempre às informações que nos parecem relevantes, explica como o texto literário, intencionalmente projetado ganha o caráter comunicativo ao se oferecer à consciência imaginante do receptor e como consegue sua apreensão. Os símbolos se tornam assim condições constitutivas para a apreensão do mundo dado, pelo fato de que não concretizam nem as propriedades, nem as

²⁶ Austin (1990) postula três atos da fala: locucionários, ilocucionários ou perlocucionário.

²⁷ SILVEIRA & FELTES – Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância. Porto Alegre:Edipucrs, 1999.

características do dado, pois só através dessa alteridade pode-se apreender o mundo empírico. A apreensão consiste na representação da visão do mundo. E se os símbolos são independentes do visível é em princípio possível produzir representação por meio das organizações dos símbolos, que provocam a presença do não-dado ou do ausente. O discurso ficcional é a organização de símbolos que levam a uma representação da enunciação e deve trazer consigo todas as indicações que permitam ao receptor produzir uma situação contextual. Embora a referência seja não empírica aos objetos.

O caráter auto-reflexivo do discurso literário oferece condições de apreensão, pois é capaz de produzir um objeto imaginário. Esse objeto imaginário, à medida que não é dado, pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais na imaginação do leitor. Essa caracterização pode ser respaldada por argumentos advindos da discussão em semiótica. Peirce (2000) qualificou, como se sabe, o uso dos signos na literatura e na arte como ícones, ou seja, como signos icônicos para assinalar o caráter auto-referencial dos signos, não significando auto-suficiência, pois nesse caso o acesso à arte e à literatura seria bloqueado. Os signos copiam as condições de concepção e percepção, de modo que o objeto intencionado por eles se constitua. Os signos icônicos de textos ficcionais concretizam por isso a organização de significantes que servem menos para a designação dos significados do que para apresentar as instruções para a produção de significados.

Assim o texto é tanto menos uma correspondência homóloga à realidade, quanto tem uma relação homóloga com o repertório de valores e disposições de seus possíveis leitores. São esses elementos contingentes que provocam a interação entre texto e leitor.

2 LIVROS INFANTIS DE ZIRALDO: UMA LEITURA

2.1 SELEÇÃO DE OBRAS PARA ESSA LEITURA

Como o objeto de literatura infantil é muito vasto, foi necessário selecionar algumas obras para o *corpus* desse trabalho e, a fim de melhor delimitar este *corpus*, optei por algumas obras de um único autor apontado pelas crianças na pesquisa de campo: Ziraldo, desenhista de humor, cartunista, jornalista, advogado, autor teatral, escritor para pequenos e grandes, que, pelo ecletismo de sua obra, detém um grande arsenal de objetos lingüísticos e artísticos. É um misto de artista plástico e de escritor-poeta. Ou seja, um escritor completo, que fala através de linguagens verbais e não verbais, que vai dos meios de comunicação de massa (tiras, histórias-em-quadrinhos, anedotas, crônicas e críticas para jornais e revistas) até obras de expressivo valor literário que agradam não só às crianças como também aos adultos, como é o caso de *Flicts* (1969), *O Planeta Lilás* (1979), *O Menino Maluquinho*(1980); ou de peças teatrais como *Os Cangurus* (1965,) à *Bonequinha de pano*(2001); obras para o público adulto, e obras em co-autoria com outros autores, entre eles com Carlos Drummond de Andrade (1981 – *O Pipoqueiro da Esquina*); tem uma vasta lista de livros dedicados à infância para todas as faixas etárias desde os que ainda não sabem ler até os que já possuem o domínio da leitura crítica bem avançada.

Embora já em 1949, Ziraldo tenha começado a produzir histórias em quadrinhos para várias revistas infantis (*Sesinho*, *Vida Infantil e Vida Juvenil*), pode-se dizer que só a partir de 1959, com a criação da série *O PERERÊ* (revista *O Cruzeiro*), começa seu verdadei-

ro interesse por essa área específica de literatura: a da linguagem visual para as crianças. Mas, só dez anos depois, em 1969 (início do *boom* da Literatura Infantil, entre nós...), Ziraldo publica algo realmente original, e que resulta de uma hábil fusão da imagem/cores, pensamento poético e espírito lúdico. Trata-se de *Flicts*. Ao todo o autor mineiro, é dono de uma obra de 137 títulos com 6,6 milhões de exemplares vendidos (dados da Revista *ISTO É* de 21/04/2004), o último título lançado em 2004 na 18ª edição da Bienal foi, *Os meninos morenos* (Melhoramentos), em que o autor fala de sua infância com o texto entremeado por poemas do guatemalteco Humberto Ak'Abal com o qual diz o autor haver se identificado com o modo de ver a infância. Embora aquele só trabalhe com o público adulto.

Ziraldo, com uma obra vasta, eclética e contemporânea, fala com emoção e humor através das formas, cores e palavras, por isso o considero um representante ímpar dentro do que me proponho analisar na literatura voltada a criança. Ele tem um modo peculiar de acrescentar detalhes, dar explicações e fazer comentários esclarecedores, no início, no meio ou no final de cada livro, com notas, asteriscos ou outros instrumentos, e está sempre tecendo comentários sobre a história ou sobre o desenho: seja sobre o lugar, o personagem ou a ilustração, num estilo que lhe é bem próprio e que ajuda as crianças a descobrirem referências²⁸, para interagirem com a obra literária, ilustrada pictoricamente.

2.2 ZIRALDO E A PRODUÇÃO DESTINADA ÀS CRIANÇAS

Nos livros para crianças há um traço comum: o humor alia-se à imagem e ao texto sensibilizando os leitores. Conforme W. Benjamin (1984) “a criança aprende com as ilustrações ao mesmo tempo a língua e a escrita”. Como afirma Ziraldo em uma entrevista que tivemos durante o encontro do Pró-Ler em Caçador (agosto de 2001 – Anexo IV) “*O livro deve deixar a criança apaixonada para ela aprender a conviver com o livro por toda a vida. Não adianta querer fazer civismo com literatura infantil, nem se deve dar lições de moral, tentar tornar o livro “útil”. A criança não gosta e vai abominar o hábito de ler*”. E ainda afirmou em cada uma das conversas que teve com as crianças: “*Ler, é mais importante que estudar*”.

²⁸ Entendidas como elementos de identificação com a realidade, com a criança, com o seu nível de conhecimento.

“... as histórias infantis de Ziraldo, “jamais criadas para ensinar algo, sem essa pretensão!” ressalta ele. Mas **ensinam**, no mínimo, que falar à infância é transmitir do ponto de vista infantil; que uma literatura destinada à infância não se completa senão com a **presença** da criança no narrado. E é despojando-se de qualquer retórica que o autor consegue, sempre se travestindo no mais ingênuo narrador, chegar ao grau de comunicação inequívoca com seu destinatário”. (ABDALA & CAMPEDELLI 1982, p. 104)

Há uma preocupação muito forte do autor com o problema da falta de leitura no Brasil, esta preocupação aparece em vários livros e foi tema de muitas campanhas realizadas por Ziraldo através de *Cartuns*, cartazes, *folders* (Ex. *Vamos fazer do Brasil um país de leitores* – cartaz com a *professora maluquinha* que, no verso, traz as páginas de um pequeno livro de incentivo à leitura), assim como retrata no livro *Uma professora muito maluquinha* (1995), apresentando uma visão bem diferente de ensinar e educar do tradicionalismo ou modismo que moldaram a educação em nosso país.

Percebe-se uma preocupação constante em seus livros com o poder que a palavra exerce sobre as pessoas. Outra característica das obras de Ziraldo é a exaltação de valores familiares “*A família para mim sempre foi uma coisa muito forte, muito presente. Fui criado segundo os padrões tradicionais*” e sua obra comprova isso através dos livros *O menino maluquinho*; *Tantas tias*; *Tia te amo*; *Tia nota dez*; *Vovó delícia*; *Um amor de família*; *Menina Nina*. Além disso, suas obras tratam da infância com ternura e magia, levando o leitor a perceber pequenos valores que vão sendo esquecidos pelos adultos. Seus personagens carregam o universo da curiosidade infantil. Algumas obras fazem ver o avesso, o inverso, a relatividade, o inédito. Cria, através de uma linguagem icônica²⁹, a possibilidade de construção de novos conceitos, novas posições diante da vida e suas dificuldades. Em todas as suas obras infantis, a preocupação estética e gráfica é evidente, pois utiliza letras de tamanhos e formas diferentes, cuidadosamente planejadas para não incorrer no excesso e não prejudicar a harmonia da escrita com a ilustração.

Na obra de Ziraldo, a família possui outra estrutura, mais contemporânea, diferente da tradicional que ilustra a maioria dos livros escritos para crianças. No entanto, percebe-se uma insistente valorização das relações familiares.

²⁹ Ícone, segundo Peirce (2000), é aquele signo que, na relação signo-objeto, indica uma qualidade ou propriedade de um objeto por possuir certos traços (pelo menos um) em comum com o referido objeto. São ícones nas obras os desenhos, os modelos, os esquemas, as metáforas e comparações, figuras lógicas e poéticas, etc. Os ícones comunicam de forma imediata porque são imediatamente percebidos.

A quebra de preconceitos, mitos e tabus que cerceiam a educação, valorizada pela maioria da sociedade, também é tema constante no corpo dos livros infantis de Ziraldo. O intelectualismo através da valorização do estudo e do livro, como meios essenciais de realização social – meios que permitem a ascensão econômica através do saber.

As ‘*maluquices*’ das vovós, das tias, da professora, dos *meninos* – termo genérico para se referir às crianças³⁰ – questionam procedimentos, hábitos e costumes de personagens queridos às crianças no dia-a-dia.

Muitos dos personagens de Ziraldo não têm nome próprio, traçam um perfil do comum, do genérico, mas com profundas marcas da individualidade, o que lhe confere um estilo peculiar de traçar seus personagens, literária e pictoricamente. Ex: um menino, um bichinho, uma vovó, uma professora... em que qualquer leitor pode se colocar no lugar.

O leitor é surpreendido pelos recortes no texto e na ilustração, que acrescentam novos detalhes a obra, do também artista plástico. Valoriza todos os elementos que acrescenta – muitos deles tão sutis que o leitor precisa ser alertado pelo narrador ou pelo autor, de que estão ali para fazer diferença. Por exemplo, “*Na página 45, se vocês repararem bem, está escrita no meio da colagem a palavra PALAVRA. O A e o R, cheios de mistério, pertencem a um alfabeto criado pelo designer americano Eric Adigard.*” (um trecho do comentário do autor que se encontra no final do livro *Outro como eu só daqui a mil anos* -1999). Estas notas, que o autor costuma pôr no final de quase todos seus livros, comentam a construção do livro, das imagens e da história, e valorizam todas as leituras que ajudaram a reconstruir a obra. Assim como, as dedicatórias que faz em cada livro, em letra bem pequeninha são para serem percebidas apenas pelas pessoas interessadas e permitem uma leitura crítica de um artista completo, nada individualista, que tem como seu hino – e cita em vários de seus livros – os versos de Tom Jobim “*É impossível ser feliz sozinho*”.

Há uma série de elementos comuns que o autor utiliza: outros planetas, viagens interplanetárias, universos, luas e astronaves. Tanto em *Flicts*, *O Planeta Lilás*, ou em *O Pequeno Planeta Perdido*, o autor trabalha alegorias das aventuras humanas, das novas descobertas, utilizando os mais diferentes recursos formais, desde a clássica forma narrativa de “era

³⁰ Em Minas Gerais, Estado onde nasceu o autor deste livro, o termo genérico para criança é *menino*. Mesmo hoje, muito raramente, os mineiros se referem às crianças usando esse termo. Soa-lhes muito sociológico, científico, pedagógico. (Depoimento de Zélio, irmão de Ziraldo para a contracapa do livro *Outro como eu só daqui a mil anos*, (1999) de Ziraldo.

uma vez” e “certa vez”, até as mais recentes “operações espaciais” tecnológicas, com a utilização de espaçonaves, procedimentos cosmonautas, anotações cartográficas, até a linguagem dos balões das histórias em quadrinhos. A ilustração e o texto se completam com harmonia e exatidão. Os textos dialogam com o leitor incentivando-o a prosseguir a leitura de forma lúdica, numa brincadeira prazerosa, em que o texto flui naturalmente misturado com imagens tecnológicas e contemporâneas. A impressão que se tem é que o autor não se descuida da preocupação de formar leitores competentes em todos os sentidos. Em seus livros, converge a idéia de que a leitura é uma troca entre texto e leitor e que o texto só se concretiza no momento da leitura, ao interagir com o interpretante³¹ que constrói o significado literário da obra.

A presença do mítico e do simbólico na linguagem literária atinge o grau máximo de expressividade, através das cores e do seu simbolismo, através das crenças, da valorização cultural e do respeito pelo que o homem conquistou ao longo de sua existência, o que facilita o contato com o seu público alvo, as crianças.

Nos textos infantis, também incorpora fatos que marcaram o cotidiano da época, como as greves, relações humanas: familiares, sociais e políticas. No plano estético, a paginação atende a uma funcionalidade rítmica, de surpresa e competência dos cortes e detalhes. A linguagem aproveita o ritmo e os fonemas para efeitos expressivos; são informações empregadas para revelar ruídos, sentimentos, estados rigorosamente codificados e, às vezes, sobrepostos à própria escrita, ou então explorados com originalidade, integrando linguagens e mensagens específicas.

Através de personagens o artista revela muito da sua visão do mundo. E pode-se classificar os personagens como: *representativos*, *simbólicos ou alegóricos e mágicos*. Como personagens *representativas* classificam-se as que projetam o autor, sob alguns aspectos de sua personalidade, como por exemplo: o *Menino Maluquinho*, a menina de *Vovó Delícia*, os sobrinhos da *coleção Tias*, o autor-narrador de *O meu amigo o canguru*, e os meninos e meninas das obras que mantém traços de sua infância. Os personagens *simbólicos ou alegóricos* aparecem nos livros *Além do Rio*, *O menino Mais Bonito do Mundo*, o homem do *Planeta Perdido* e as cores de *Flicts*. Como *mágicos*, desvelam-se o bichinho do *Planeta Lilás*, o *Pererê*, entre outros.

³¹ O leitor na Estética da Recepção equivale ao Interpretante dentro da Semiótica. O interpretante é que representa o signo como uma possibilidade, como um signo de fato ou como um signo de razão.

Com a variedade de gêneros que envolvem a obra de literatura infantil completa de Ziraldo – contos, fábulas, alegorias, anedotas, histórias em quadrinhos – não há dúvida sobre o efeito que estes textos despertam quando em contato com a criança. Há livros para a grande variedade de gostos literários no Brasil atual, visto que, o autor interage com seu público infantil constantemente através dos meios de comunicação de massa e pessoalmente. O autor escreve dentro de tendências da literatura contemporânea³²: o realismo cotidiano – situações radicadas na vida do dia-a-dia como em *Menina Nina*; o realismo documental de *Além do Rio*; e o realismo lúdico de *O Menino Maluquinho*, enfatizando a aventura de viver as travessuras do dia-a-dia, a alegria ou conflitos resultantes do convívio humano; o realismo emotivo ou humanitário de *Vovó Delícia*, *O Grande Livro das Tias* atento ao convívio humano e dando ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias; o realismo mágico *O Menino Quadrado*, de situações que resultam da fusão do real com o trans-real; o maravilhoso nas situações que ocorrem fora do nosso espaço/tempo conhecido ou em local vago ou indeterminado como no *Planeta Lilás* ou em *Flicts*; o maravilhoso popular ou folclórico, que explora nossa herança de mitos e folclore como *O Menino mais Bonito do Mundo*, *O Pererê* ou *Os Dez Amigos*; bem como o maravilhoso fabular de *A Bela Borboleta*; e, na linha da literatura imagística³³ *A turma do Pererê* ou *Superalmanaque do Menino Maluquinho*, entre outros.

2.2.1 CARACTERÍSTICAS LITERÁRIAS

Para melhor organizar metodologicamente este estudo selecionei algumas características literárias detectadas no estilo do autor, para, dessa forma, agrupar algumas de suas obras em torno do mítico e simbólico, da palavra e o poder, da fantasia e realidade, do eu e outrem, da amizade e as diferenças, auto-identificação e mundo, a ecologia, o corpo, a morte, a família, o humor, imagens e tempo.

2.2.1.1 O mítico e o simbólico

FLICTS (1969) – surgiu como algo significativo em matéria de criação literária e obteve sucesso imediato principalmente entre pré-adolescentes e adultos. Brincando com uma

³² A classificação de linhas e tendências da literatura seguem os estudos da teórica Nelly Novaes Coelho (1997).

³³ Incluem-se nesta diretriz todas as obras cujo fator estruturante básico são o desenho, as figuras, as imagens (COELHO, 1997)

bela alegoria³⁴, o autor dá importância ao embasamento mítico e simbólico. Os elementos que entram na sua composição, além do valor estilístico, têm um peso simbólico³⁵ essencial. A cor, por exemplo, motivo fundamental da obra, é utilizada estilisticamente por Ziraldo, com o significado que adquire nos artistas expressionistas: serve para enfatizar mais os sentimentos ou a sensibilidade do que a razão; ou para expressar mais estados emotivos do que estados racionais. Tomando os possíveis significados simbólicos das cores e formas utilizadas pelo autor, “*não tinha a força do Vermelho – não tinha a imensa luz do Amarelo – nem a paz que tem o Azul*” relacionados com a escrita, não é difícil, concluir que *Flicts* simboliza o novo “estado de ser”, em processo de formação, “*Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts*”. Como personagem ele se apresenta como um ser único, solitário, estranho a todos e onde quer que vá.

Ao nível da efabulação, *Flicts* é cor que não encontra lugar entre as demais cores (todos o repelem): “*Era uma vez uma cor muito rara e muito triste que se chamava Flicts*”, num começo bem tradicional que marca muitas obras para a infância e que também faz parte do estilo do autor em outras obras, apresenta o personagem e descreve o que este *não é*, deixando a imaginação do leitor intuir o que *Flicts é*, ou poderia ser. Assim cabe ao leitor o desafio de decifrar através do texto, o enigma do que ele é e onde se encontra, através da busca de si mesmo, das provas por que passa, da rejeição e da solução para a qual caminha o texto. “*Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts*”, “*e Flicts correu o mundo... Nada no mundo é Flicts, ou pelo menos quer ser*”. A narração descritiva parte do autor, não decorre da auto-expressão reflexiva do *Flicts* e lembra o clássico *Patinho Feio* de Hans Christian Andersen (romancista dinamarquês 1805/1875) revela ao leitor a busca da própria identidade, que é fundamental para o crescimento e o encontro consigo mesmo.

A simbologia atribuída pelo autor às cores aponta significações culturalmente aceitas pela tradição como, por exemplo: “*não tinha a força do Vermelho*” em uma página dupla colorida de vermelho, “*não tinha a imensa luz do Amarelo*”- página dupla na cor amarela, “*nem a paz que tem o Azul*” em página dupla na cor azul, acoplando o texto à sensação imedi-

³⁴ Na linguagem literária, mais especificamente na narrativa, tem-se uma figuração alegórica quando a representação do todo se caracteriza através de partes dessa totalidade. Presentifica-se na personificação de elementos inanimados ou abstratos.

³⁵ Segundo Peirce (2000), um símbolo é aquele signo onde a relação signo-objeto designa seu objeto independentemente da semelhança (caso no qual é ícone) ou das relações causais e reais com o objeto (caso no qual é índice) e é um signo arbitrário cuja ligação com o objeto é definida por uma lei convencional.

ata causada pela cor presente nas páginas. A esse respeito, a aliança texto-imagem resulta num poderoso meio de mensagem, Homero Icasa Sanches comenta:

“No sentido plástico e gráfico o livro é a mais bela lição plástica de comunicação. As cores são utilizadas na sua singeleza e pureza. A composição e a distribuição dos elementos é lógica, direta, sem artifícios. No sentido literário, Ziraldo inverte os termos da metáfora: o adjetivo passa a ser o substantivo, as cores adquirem vida própria, de objeto, e os objetos ou coisas por elas coloridas passam a ser qualidades e roupagens da própria cor” (Jornal do Comércio, 31/08/1969).

No sentido plástico, as linhas retas, as formas simples e as cores ora claras, ora escuras compõe as imagens da obra que se destaca pela simplicidade, sem artifícios aliando-se perfeitamente ao estilo das letras distribuídas em diferentes tamanhos e espaços das páginas. O que permite ao leitor complementar o texto com a imagem na construção de significados.

No sentido literário as inversões metafóricas provocadas pelas construções sintáticas, semânticas e pragmáticas são poéticas. *Flicts* tem sido visto sob diferentes ópticas pelos críticos, alguns enxergam-no como um poema, outros como prosa, ou ainda como as duas coisas – a arte tem dessas possibilidades – eu o vejo como a junção das duas coisas um ‘prosoema’ ou um poema narrado. A função poética³⁶ da linguagem faz observar o ritmo do texto que algumas vezes se aproxima do verso redondilho; os recursos de linguagem de que se vale o “poeta narrador”, como a aliteração – recurso lingüístico que consiste na repetição do mesmo som – ganha alto valor poético “*e foi subindo e sumindo e foi sumindo e sumindo sumiu...*” daí entende-se que, ao nível da efabulação, a partir do momento em que *Flicts* foi “*subindo e sumindo*” até que “*sumiu*”, de maneira que “*o olhar mais agudo não podia adivinhar para onde tinha ido*” ele aparece na página como uma coluna se dissipando na verticalidade, num impulso ascendente e talvez de auto-afirmação. Aparece então a lua, outra dimensão, outro mundo? A junção no mesmo elemento enigmático – pouco conhecido – da cor (o pragmático), do símbolo (o sintático) e do mito (o semântico).

Quando *Flicts* foi reencontrado já estava incorporado à Lua. O desfecho do texto se encaminha para o equilíbrio final através do impacto da página negra em que o branco do texto em letras maiúsculas e bem grandes “MAS NINGUÉM SABE A VERDADE (*a não ser os astronautas*) que de perto de pertinho a Lua é *flicts*”. O entre parênteses colocado em for-

³⁶ A função poética coloca o centro de gravidade na própria configuração da mensagem e corresponde aproximadamente à função estética dos signos. Como lembra Jakobson, a supremacia da função poética sobre a função referencial torna esta última ambígua. A ambigüidade e a auto-flexibilidade são atributos da mensagem como função predominantemente poética, como também ocorre com a função estética dos signos. (JAKOBSON, R. Lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1984.)

ma de segredo que é revelado só ao leitor como um triunfo final, numa tentativa de cochicho ao pé do ouvido com o leitor. *Flicts* deixa de existir como solitário, triste e solto. Já é um novo ser que encontra o seu lugar, deixa de ser personagem individualizado com letra maiúscula e se transforma em qualidade de ser (*flicts*), em minúsculo adjetivo. De “F” maiúsculo passa a ser um “f” minúsculo. O desfecho ocorre na metamorfose do substantivo para o adjetivo. E a mudança de classe não repercute em ser mais ou melhor, mas no encontro do seu lugar no mundo. O lugar da cor, a qualidade.

A ilustração complementa o texto numa perfeita harmonia. As cores são apresentadas em listas, em quadradinhos, em círculos, em pequenos fragmentos ou unidas pela força do arco-íris, das primárias às mais variadas tonalidades, intercaladas pelo branco da página, ocupando vez por outra, páginas inteiras, até duplas para intensificar a sensação do contato visual com os personagens. O que resulta numa união perfeita entre texto e ilustração.

A leitura de *Flicts* é como um objeto integrador de linguagens que leva o leitor a criar um universo novo, de valorização do diferente, abrindo espaço para a convergência de linguagens onde o ritmo da ilustração e o ritmo do texto vão juntos, seguindo o mesmo compasso. As impressões que cada um recebe, individualmente, ao contatar com suas páginas, são como afirma Drummond:

Que é *Flicts*? Não digo, não quero dizer. Cada um trave contato pessoal com *Flicts*, e sinta o que eu sinto ao conhecê-lo: um deslumbramento, um pasmo radiante, a felicidade de renascer diante de um espetáculo de coisas em estado puro. *Flicts* faz a gente voltar ao ponto de partida, que paradoxalmente é ponto de chegada. No princípio era a cor, e no fim será a cor, alegria da percepção. (in: *Correio da Manhã*. RJ, 22/08/69). O mundo não é uma coleção de objetos naturais, com suas formas respectivas, testemunhadas pela evidência ou pela ciência; o mundo são cores. A vida não é uma série de funções da substância organizada, desde a mais humilde até à de maior requinte; a vida são cores. Tudo é cor... Aprendo isso, tão tarde! Com Ziraldo. Ou mais propriamente com *Flicts*... Quem é *Flicts*?... *Flicts* é a iluminação – afinal, brotou a palavra – mais fascinante de um achado: a cor, muito além do fenômeno visual, é estado de ser, e é a própria imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar, e revela-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, voejam, volitam, esvoaçam – fly, flit, fling – no desejo de encarnar-se. Mas para que símbolos, se captamos o coração da cor? Ziraldo realizou a façanha, em seu livro.” (Carlos Drummond de Andrade, transcrito na quarta capa da 42ª ed. 2001).

Flicts e as crianças

Após contar a história a um grupo de crianças entre nove e doze anos, percebi que a força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove. A ação se desenvolve e nós (narrador e ouvintes) participamos

dela, ficando magicamente envolvidos com o personagem, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelo enredo. Depois da história vieram muitos comentários e depoimentos:

– Que história linda! Mas ele estava muito sozinho e acabou ficando sozinho, eu não gosto de ficar sozinho (I. J. – nove anos).

– Eu gostei! Fiquei até com pena de acabar. Mas ele tinha que fazer amizades, porque não é bom ficar sozinho, será que na lua ele fez amigos? (H. S. – dez anos).

– Eu gostei, pensei que fosse boba, mas é linda porque me fez pensar em outras coisas. E ele fala das outras cores. (J. D. – doze anos).

– É muito triste... às vezes eu me sinto tão Flicts.... mas eu gosto das histórias que me fazem chorar e o Flicts é assim. (M. B. – onze anos)

– Tadinho, que peninha dele! Mas a minha cor preferida é o azul (D.B. – onze anos).

Não é possível transcrever todos os depoimentos, embora tenha ficado bem claro que as crianças se sensibilizam através da fruição lúdica de aparências que, talvez pela imaturidade da mente e do corpo, ainda não consigam perceber valores ocultos mais significativos que um leitor adulto atribuiria à obra. Na conversa com as crianças depois da história, como pesquisadora, pude observar que cada uma, de acordo com seu nível de desenvolvimento elaborou diferentes comentários sobre o texto literário, emitindo conceitos que constroem enquanto questionam ou simplesmente comentam o prazer de ouvir a história contada.

Segundo o psicólogo infantil Bruno Bettelheim (1980) “quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças.” A auto-identificação, favorece a aceitação de situações, ajuda a resolver conflitos e acena com a esperança. Se a história agrada a todos sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida das crianças, então para esses leitores importa a estética da recepção prazerosa.

Observei que os papéis propostos pelos personagens são vividos pela imaginação infantil com a força de um drama real, por esta via, texto e leitor se fundem – o que acentua a possibilidade de impressão sobre a consciência do leitor, dos modelos de comportamentos e

dos conflitos vividos (ideologia) no universo romanesco. A literatura, para a criança, bem mais que um meio de evasão ou de socialização, é um modo de representação do real. Deste modo o texto ajuda-as a reelaborar o real, sob a forma do jogo e da ficção.

Enquanto conversávamos, levei para as crianças pedaços de papel crepom de todas as cores e vários tons, dentro de uma caixa e pedi para que cada uma escolhesse uma cor, para dar vida e movimento. O desafio foi aceito de imediato e novos personagens foram surgindo como por encanto, alguns dissolveram o papel em água e com a tinta pintaram personagens, outros amassaram, dobraram, recortaram, colaram. Cada criança construiu seu próprio personagem, nomeou e descreveu os sentimentos do personagem numa pequena história em que se podia perceber o entendimento e o envolvimento da criança com a ficção e a realidade que a cerca. Assim, *Flicts* acabou virando uma verdadeira oficina de criatividade, experiências, produção de arte e novos conhecimentos de acordo com o grau de evolução genética, mental, social e cultural das crianças participantes.

O MENINO MAIS BONITO DO MUNDO (1989) – Conta a história da Criação, “Era uma vez uma noite que não acabava mais.” Texto mergulhado numa página negra, em que a cor também é linguagem, e linguagem gritante, porque durante o texto que fala da criação, o menino observa com olhos de espanto as belezas da natureza e as belezas do ser humano no mais íntimo de sua pureza. Em cada página dupla, o texto mínimo dá lugar para a voz das ilustrações especiais: óleos do pintor Sami Mattar e desenhos da menina Apoema H. G. Medina, na época com nove anos, e ilustrações do próprio Ziraldo. Uma integração do adulto e da criança na produção artística.

O narrador primordial, com um foco narrativo externo objetivo e uma linguagem metafórica, “*quando a noite chegou ele se lembrou de ouvir a voz da lua e das estrelas*”, desta obra, leva o leitor até o final do livro para ver a imagem do ‘menino mais bonito do mundo’, este é surpreendido pela imagem de uma mulher nua (Eva) que lhe diz: “*Como você é bonito, Adão!*” Desmistifica o mito do pecado original, pelo olhar da criança.

“A natureza cria cada coisa tão bonita. Das flores, a rosa. Das frutas, a laranja. Dos bichinhos, a joaninha. E o menino, então? Será que tem coisa mais bacana? Ele é pequenino e muito mais genial que gente grande. Em seis meses aprende a falar qualquer língua. Língua de menino chinês, de menino pretinho, de índio e até de brasileiro. Aprende logo a andar. E de repente inventa os brinquedos todos de correr, de rodar, dar cangapé, de descobrir o mundo. E sabe de tudo que vê. Só que vê mais bonito e mais colorido que gente grande. E aumenta o jeito e a cor de tudo. Cada coi-

sa que ele enxerga é diferente do que o grande vê.” (Pedro Nava em depoimento para a última capa da 7ª ed. *O Menino mais bonito do mundo*).

O trabalho com o tema da Criação ou da evolução do mundo e do homem no personagem menino é uma alegoria da história bíblica, sem se prender a dogmas religiosos explícitos, possibilitando, através da imagem e do texto, uma profunda admiração pelo ser humano. A criança ao ler este livro mergulha no mundo simbólico e mítico da história da criação, com a possibilidade de admirar a nudez através da arte, na última página, como desfecho.

Os mitos constituíam a literatura das sociedades ágrafas e muitos chegaram até nós pela transmissão oral, como já vimos, através da cultura popular que acabou sendo aproveitada pela literatura infantil. Os mitos, de início, possuíam um caráter sagrado; mostravam a história verdadeira de um herói que superou provas difíceis e trouxe um benefício para sua comunidade. O que os caracteriza é a estrutura simples, apoiada essencialmente na oralidade, abordando sempre uma situação de iniciação ou de passagem. Relatos que focalizam a conquista ou a origem de determinados valores que são transmitidos aos novos, para que sirvam de modelo de comportamento a ser seguido por eles, que estão sendo inseridos nos códigos vigentes da cultura.

Segundo Barthes (1971)³⁷, o que mudou desde o tempo das *Mitologias*(1973) – “o mito é uma linguagem” – não foi nem a sociedade nem os mitos. O que mudou foi o modo de ler os mitos. A evolução de Barthes numa leitura agudíssima, mas não sistematizada, para uma tentativa de teorização semiológica, e por isso infinita no seu objeto e na sua teoria, numa deslocação incessante de si mesma, revela outras formas de ler os mitos. Mesmo na contemporaneidade, os mitos são vistos como idéias acabadas, como fatos, que as crianças aprendem como ‘verdades’.

Os mitos dos heróis que se tornam modelos ideológicos, como os heróis das histórias em quadrinhos, de desenhos animados ou da TV, são mitologias da multimídia, com criações aleatórias que servem de modelos de comportamento, conforme escolhas individuais ou afinidades. Ziraldo trabalha o mito num conceito mais amplo e profundo no livro “*O menino mais bonito do mundo*” em que o ser humano, o menino é o centro da criação. Paralelamente aborda a mitologia dos heróis da mídia no livro “*O menino quadrado*”, de onde surgem vários heróis, como modelos produzidos pelo homem.

³⁷ Artigo *Changer L’objet lui-même*, publicado na revista *Esprit* em 1971, n° 4.

As crianças que leram este livro de diferentes faixas etárias tiveram sua atenção muito voltada para a história da criação e dos mitos que envolvem a nudez, fazendo longos comentários sobre o que pensam e o que lhes é ensinado sobre o tema. Discutiram sobre quem é o menino mais bonito do mundo. Na minha opinião, como pesquisadora, o livro funcionou muito mais como pretexto para o comentário das crianças sobre temas ainda polêmicos e obscuros, independentemente do credo religioso de cada criança, muitas perguntas e poucas respostas prontas. Isso é bom? As crianças percebem a obra com uma intensidade muito maior do que o adulto, aumentando “o jeito e a cor de tudo”, porque vêem sob um prisma diferente, ou porque vêem com a alma do artista, sem maldade, com objetividade, com simplicidade ou com imaginação.

O domínio afetivo desempenha um papel essencial no desenvolvimento psicológico da criança. E a máxima virtude de uma literatura infantil está em atuar sobre os sentimentos, produzindo emoções que se classificam entre as funções psíquicas internas mais profundas. O trabalho da literatura infantil acaba sendo o de envolver a criança numa atmosfera de sentimentos que sejam, ao mesmo tempo, tanto audaciosos e magníficos como ambiciosos e entusiastas afastando dela, tudo o que possa deprimir a confiança em si mesma e na vida.

O simbólico e o mítico caracterizam substancialmente essa literatura infantil. É o traço mitológico que serve à iniciação do gozo estético, se afastando na adolescência e voltando na fase adulta a predominar no mais íntimo da existência como formas permanentes que proporcionam poder. Assim, a capacidade mítica da criança está intimamente ligada à capacidade imaginativa e simbólica. A criança não deve perdê-la sem antes tê-la utilizado. Tanto *Flicts* quanto *O menino mais bonito do mundo* fomentam na criança o exercício das capacidades míticas e de simbolização.

2.2.1.2 A palavra e o poder

A BELA BORBOLETA (Zélio e Zivaldo) – introduzido pela frase “Era uma vez um livro...” convoca heróis das clássicas histórias infantis para, sob a liderança do Gato-de-botas, libertarem a Bela Borboleta presa no meio do livro.

“E apareceu a Branca de Neve, e apareceram os Sete Anões, e apareceu Alice (do País Encantado) e depois a Bela Adormecida; e veio voando o Peter Pan e apareceram também o Coelho do Relógio, o Príncipe Encantado e até o Patinho Feio”.

As crianças ao lerem o início do livro são levadas à intertextualidade com todas as histórias destes personagens que munidas de armas obsoletas e anacrônicas (alicates, serras, puas, pinças, chaves de fenda, tesouras...) ao verem a borboleta recebem um recado funcional de leitura, para o qual não tem valor as suas armas.

“Eu não estou presa, porque cada vez que uma menina – que gosta do Gato-de-Botas, por exemplo – abre este livro e move as suas páginas, eu bato as minhas asas! Eu não estou presa, porque, cada vez que o pai de um menino – com saudades do Peter Pan – tira este livro da estante e torna a passar suas páginas, eu volto a voar”.

O paralelismo – folhear o livro igual ao vôo da borboleta – é que prende toda a ação da narrativa, que de um lado acontece pela convocação dos heróis das outras histórias e de outro pelo corte das cenas, o que leva o leitor a combinar fotogramas página a página, reconstruindo o movimento narrativo e libertando a bela borboleta através do seu vôo, livre, por entre o folhear das páginas asas. O leitor para libertar a borboleta precisa fazer uso de suas próprias armas: o toque das mãos que folheiam, o olho que observa, os pensamentos no ato da leitura e o sentimento que emanam da compreensão da obra. A vida do livro.

Com o objetivo claro e primordial de despertar o hábito de ler, de forma lúdica e prazerosa, Ziraldo leva o leitor a ter um posicionamento crítico sobre si e sobre o mundo. Diferente de ser simplesmente uma estratégia comercial, Ziraldo propõe uma leitura que não leva à passividade e à acomodação – como muitos textos tradicionais sugerem, ao enquadrar e castigar os heróis transgressores – mas à participação, através de uma nova configuração do herói e da trama que predispõe o leitor a um posicionamento crítico pela identificação com o protagonista e pelo emprego da mensagem literária. Junto a esta proposta segue a tentativa de resgatar nossa identidade cultural tão ameaçada pela uniformização de valores que a comunicação de massa vem implantando, com modismos importados e alienadores.

Entretanto, percebem-se pontos de tensão entre o projeto estético ligado às modificações da linguagem e o projeto ideológico diretamente atado à visão de mundo, às maneiras de ser, ver e conhecer de uma época que emanam do autor através da obra.

O PLANETA LILÁS (1979) - é a história de “*um bichinho tão pequeno, mas tão pequenininho que não dava para ser visto nem com uma lente de aumento*”, ele era pequeno, mas de “*olhos enormes (pro tamanho dele, é claro)*” que resolve partir em uma minúscula espaço-nave para uma aventura fora de seu “*universo lilás*” para explorar e descobrir o que existia além do lilás. É um delicioso convite ao leitor para explorar o além do mundinho em que vive, numa linguagem poética e emocionante. Nas aventuras dessa viagem o bichinho conhece a noite e o dia (através das outras cores que o seu mundo lilás não tem), e conhece também a luz que dialoga com ele e se faz idéia. A aventura do bichinho encerra-se com um dado “realista”, descobre que não vivia num planeta, mas numa pétala de violeta lilás guardada dentro de um livro. Se o maravilhoso, desde o primeiro momento impregna as aventuras do personagem, culmina com o realismo, identifica-se por outro lado com o mágico e o abstrato universo das palavras e cores, descobertas no livro. Assim o autor reforça a idéia, sempre presente nas obras, de que o pequeno leitor pode ser atraído pelo livro e nele encontrar a porta para muitas descobertas e novas aventuras através do poder das palavras e cores.

O leitor vai construindo simples formas de pensamento feitas da analogia palavra-som-imagem através de seres de papel que habitam o imaginário do livro e se transformam em lances vivos para outras formas de pensamento no instante da leitura. As figuras, mais do que representar desejam ser, constroem-se pela pulsação rítmica das frases e imagens, pela cadência de acentos fracos e fortes, longos e breves, cores e linhas, e dão um ritmo à narrativa capaz de criar seus próprios objetos.

Nesta viagem, de aventuras e descobertas, o autor utiliza termos de astronomia e de geografia ao aterrissar na letra “**a**” numa verdadeira missão exploratória. “*Eu descobri o que é o Universo e onde é que ele está!*”, sugerindo outros sentidos da palavra universo ainda para serem descobertos. O personagem, no final descobre que não vivia em um planeta lilás, mas sim na pétala de uma violeta lilás que foi guardada dentro de um livro – o Universo por ele descoberto.

Comentários das crianças sobre a recepção do O Planeta Lilás.

“*Foi o que eu mais gostei*”. – “*Adoraria poder sair numa espaço-nave para explorar o universo*”. – “*Gostaria de ter um bichinho inteligente desses de estimação*”. – “*Acho legal a forma como o Zivaldo desenha suas histórias*”. – “*Vamos desenhar o bichinho,*

você vai ver como eu o imaginei". "Acho que se eu tivesse que fazer uma viagem destas, eu iria morrer de medo daquele pretume todo porque eu tenho medo de escuro". – "O tamanho da letra do livro é muito bom para ler porque a gente não cansa de ler e imaginar a história". – "Eu quero ser como esse danado desse bichinho, quero descobrir tudo desse mundo".³⁸

O enfoque das crianças sobre a história e a identificação com o personagem, demonstra que nesta faixa de idade, entre sete e oito anos, elas são mais receptivas a histórias que envolvam um grau maior do maravilhoso e da fantasia³⁹ do que, do realismo mágico⁴⁰ que aparece, por exemplo, em *O Pequeno planeta perdido*, outro livro do autor a ser analisado.

Considerado o maravilhoso como o mundo do faz-de-conta, através do "Era uma vez", as crianças mergulham no mundo irreal. A ficção é radical, assim como ocorre no livro *O menino quadrado*. Pode-se dizer que, nas histórias infantis maravilhosas, as coisas têm alma, as plantas falam, bichos participam da vida de seres humanos – animismo. Não se questiona a verossimilhança nesse tipo de universo ficcional. As figuras têm por objeto a construção de formas analógicas através da semelhança e do contraste entre linhas, figuras, planos, cores e espaços. Neste universo das próprias possibilidades de formas visuais, reside a informação que não tem nenhum compromisso de fidelidade com a reprodução dos objetos existentes na realidade verossímil que tente dar a ilusão de realidade através da perspectiva e da centralização na linha do horizonte.

O MENINO QUADRADO (1989) – Este livro leva-nos a pensar que a criança desperta seu interesse pela leitura a partir de cores e formas, chegando às letras, ou seja,

³⁸ Os comentários sobre o livro acima foram das crianças de Caçador que participaram voluntariamente de oficinas de literatura no ano de 2003. Não as nomeio porque não considero esta uma questão relevante para o objetivo do trabalho.

³⁹ O termo fantástico refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real. Ver (TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. SP: Perspectiva, 1975, p.188)

⁴⁰ O Realismo mágico se apresenta nas obras em que as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se em diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, onde as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. COELHO, 1997)

ela cria uma maior afinidade pelos livros por meio da diversão. Verifica-se que o autor aborda preconceitos de uma época contra os quadrinhos e busca caminhos para neutralizá-los.

Novamente o autor recorre ao “*Era uma Vez...*” dentro de um balão – para provar que o mundo dos quadrinhos não está distante de qualquer outro mundo literário – o narrador na figura de um pássaro, sobrevoa o céu de cada quadro e mostra objetos significativos na vida de um garoto: pipa, cachorro, bola, skate, tênis. Pousa no joelho do menino, fragmentado por quadrinhos, em outro balão apresenta o personagem, *um menino*. A linguagem dos quadrinhos através dos balões, recursos gráficos, onomatopéias, interjeições, legendas assume, desde o início, a estrutura do livro convencendo o leitor de que está lendo uma história em quadrinhos. Mas o enredo logo é quebrado para falar dos problemas, medos e angústias do personagem “*que morava dentro de uma história em quadrinhos*”. Os super-heróis, os castelos medievais e imagens de ficção são o pano de fundo de outro mundo, o narrado. Os olhos do personagem são um enigma e parecem não conseguir ver tudo que diz, sugerindo um estado entre o sonho e a realidade.

Ziraldo pratica a intertextualidade com obras como *Flicts* inserido num arco-íris, com os amigos da turma do Pererê, com o Super-homem, Batman, Horácio, Capitão América, Fantasma, Homem Aranha, Mikey, Dick Trace, cenas de Jornada nas Estrelas, o Grilo Falante (consciência - Pinóquio), e O Menino Maluquinho.

O menino quadrado apresenta sua versão de mundo e seu universo. É um faz-de-conta no qual reconhece todos os personagens e não imagina que eles possam ser só figuras imaginárias – presas dentro dos quadrinhos – imprevisivelmente aparecem legendas como se a história começasse outra vez: “Certa vez...” os quadros que lembram a história da criação através de outra obra do autor “*O menino mais bonito do mundo*”, vão aos poucos sumindo e deixando um branco enorme e o menino que estava no útero, ou dormindo, ou sonhando desperta para a vida real “*OH! ONDE ESTOU?*”.

A ilustração desaparece, uma vez que já cumpriu a função de condicionar física, psíquica e mentalmente a criança, prendendo-a ao texto, manipulada pelo autor adulto, como auxílio didático para a compreensão da narrativa também fabricada pelo adulto. E a página do livro vira um espetáculo de perguntas filosóficas, questionamentos de diferentes formas. Letras de tamanhos grandes que vão diminuindo página a página. Some a ilustração e a cor, proporciona a impressão do progresso do leitor. Verossimilhança com o processo da criança que

antes lia através das imagens e agora começa a interpretar a vida através das palavras e da escrita. Surge um narrador onisciente, que narra a história em terceira pessoa “*De repente o menino quadrado descobriu que tinha vindo parar do lado de fora dos seus quadrinhos coloridos*”. As letras são enormes, para acostumar o leitor a elas e o autor as diminui à medida que a história vai avançando, numa tentativa de retratar o processo e o ritmo de leitura do leitor iniciante para o leitor habilidoso.

Como esta mudança ocorre bruscamente, a criança durante a leitura, sofre uma interrupção brusca no ritmo e muitas tendem a abandoná-la. Foi o que observei com as crianças da pesquisa. Até os dez, onze anos as crianças ainda precisam do estímulo visual para reforçar a compreensão do texto.

As personagens são palavras que conversam com *Quadrado* e tentam explicar onde está e qual o processo pelo qual está passando: a alfabetização. As palavras-personagens iniciam o menino na leitura. “*Vem com calma e paciência*” o menino reluta “*Não quero conviver com vocês*”, o medo do desconhecido. As palavras explicam o significado do ato da alfabetização: “*Pegue a palavra, lavra; pegue a palavra pá!*”... “*Assim: lavra e pá. A primeira é ouro, é pedra preciosa, é mina: lavra. A segunda é o instrumento, a ferramenta: pá. A palavra é, pois, mina e ferramenta ao mesmo tempo, palavra!*”... “*Mas as palavras são assim mesmo: pedem à gente para ter muita calma e, ao mesmo tempo, vão-nos empurrando com a maior impaciência. Ainda bem que o empurrão é para frente.*” Nessa iniciação o menino descobre um novo mundo, entendê-lo, nem sempre é fácil. Mas é possível, pois as palavras vão conversando com o menino, ensinado-lhe a linguagem escrita numa linda arte gráfica visual, um texto sem parágrafos e cheio de diálogos – lembra a obra *Galáxias* de H. de Campos.

Quadrado é apresentado ao *Etc*, o texto o descreve como um produto que está no lugar de tudo, o que pode ser dito, mas ficará oculto, submetido a todo tipo de imaginação. “*Etcétera é tudo o que falta do resto da vida.*” Amigos partiram para desbravar o conhecimento. Receoso o menino deseja voltar, regredir para os seus quadrinhos, são as dificuldades que enfrenta no dia-a-dia e que a criança enfrenta no início da alfabetização. “*Escuta aqui, São Peter Pan, está com medo de crescer, é?*” Nessa fase do aprendizado, o tempo é um amigo. Cada dia mais bagagem tem que ser carregada. Nada é perdido.

“*Foi quando surgiu a palavra – etc. etc. e etc!!! – e com ela, o menino veio vindo, veio vindo, até chegar aqui, onde termina essa história. Ou começa.*”

“Agora, leitor, que você também chegou até aqui, estou certo de que vai me dizer: “Momento, isto não é um livro para crianças”. E eu responderei: Não. Não é. Este é um livro como a vida. Só é para crianças no começo” (Ziraldo).

Fica literalmente claro o poder do autor que intervém como intruso na narrativa. Ziraldo interrompe a narração vinculando narrador e leitor didaticamente.

Ziraldo elege a leitura no mais amplo dos seus significados como o tema central desta obra literária e dá um salto pela qualidade de herói, pela qualidade da arte, do texto, do conteúdo, da forma, da história povoada de velhos e atuais heróis que despertam o prazer de ler e de ensinar a ler. Através dos efeitos gráficos de cada página e dos elementos surpresa que o autor não dispensa.

Acrescentaria ainda, que o autor atinge pela *palavra* – a união mágica de sons que transmitem sentidos – um imensurável poder mágico sobre a curiosidade de seus leitores. Pelo poder da palavra a criança se transforma, porque a palavra entra em sua mente, age sobre as idéias e o corpo as somatiza⁴¹. Em outras palavras a *palavra* penetra e transforma o leitor infante-juvenil. Por isso, é importante não privar a criança do direito de acessar a *palavra*, através de uma literatura infantil de boa qualidade acoplada ao desenvolvimento psicossomático e mental da criança.

As crianças e a recepção do O menino quadrado

As crianças entre nove e doze anos que tiveram contato com *O menino quadrado* durante o período em que pesquisei, manifestaram um poder de reflexão, de observação e de apreciação para além da minha expectativa. O realismo maravilhoso presente na relação imagem-texto – o menino que sai dos quadrinhos e conversa com as palavras – reduz fantasia e realidade a uma dimensão poética.

Nem todas conseguiram chegar ao final do livro. Algumas abandonaram a leitura quando esta passou a ser mais densa, menos ilustrada e a linguagem tornou-se mais formal. Dividiram o livro em duas partes, a das crianças e a dos adultos. Comentaram que o início do texto é muito mais atraente do que o final. A obra permite democraticamente que o leitor pare de ler quando não consegue mais acompanhar a densidade do texto.

⁴¹ Somatizar no sentido de desenvolver também o seu corpo, o seu cérebro através da emoção e da energia que emana da palavra.

A consolidação de um público leitor liga-se, pois, a processos múltiplos, no centro do qual está a emergência de uma nova demanda e reaparelhamento da sociedade. Soma-se a esses fatores a formação de uma ideologia de leitura, segundo a qual, a posse dos mecanismos de leitura e redação seria a condição de uma bem-sucedida escalada social. O que se confirma no livro *Uma professora muito maluquinha*.

UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA (1995) – Narrativa criada nos mesmos moldes do livro *O Menino Maluquinho* (1980), a identificação com esta obra se dá não só pelo título, mas, também pela estrutura descritiva do início do texto: “Era uma vez uma professora maluquinha.” – “...ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no olhar. Tinha voz e jeito de sereia e vento o tempo todo nos cabelos...”

A história se passa em meados da década de 40 e retrata os costumes e os padrões da época. Na verdade, além do texto literário o leitor tem também uma aula de história, pois, as citações, os poemas, os atores e atrizes citados, o momento histórico e político, as manchetes dos jornais e cinema sempre em evidência retratam toda a época. Mas o que predomina na obra é a preocupação constante e o respeito pela arte de ler e escrever. Narra as lembranças de uma professora – personagem *tipo*, isto é, aquele(a) professor(a) especial, que marcou a vida que abriu os olhos dos educandos para o mundo – num cotidiano que se desenrola na escola.

A narrativa bem humorada, própria do autor, que com graça e rapidez de quem sabe contar, parece narrar um filme descrevendo detalhes que ajudam a imaginação fértil da criança a visualizar o cenário e os personagens, além, da divertida ilustração, leva o leitor a respeitar, admirar e gostar do jeito especial da *professora* entender o mundo. No final o autor narrador, revela ao leitor os segredos da escrita: “*E acabamos de descobrir que este é o primeiro livro que conhecemos escrito no plural. No plural da primeira pessoa. Achamos graça na descoberta e concordamos com nossa professora e com o Tom Jobim: É impossível ser feliz sozinho*”.

A obra é um grito de alerta ao tradicionalismo e hipocrisia na educação. Esta professora que o autor chama de “*maluquinha*” representa a “*professora ideal*” que hoje se pretende formar nas universidades. O professor que chamamos de mestre – no sentido mais profundo da palavra – aquele que não dá receitas prontas, mas que mostra os caminhos, que motiva, que respeita as diferenças, das crianças, sem impor pontos de vistas seus, ou ideologias

preconceituosas – este é o tipo de educador retratado humoristicamente em *Uma professora muito maluquinha*.

Ziraldo nunca foi professor e soube com graça, humor e simplicidade falar neste livro sobre educação, leitura e aprendizagem. Ou seja, falou com a alma e os olhos das crianças leitoras de sua obra infantil.

“...trinta e três meninos e meninas que sabiam ler como gente grande”

“O bilhete continha um detalhe a mais: o único erro que ela cometeu conosco. O de achar que nós íamos precisar crescer para entender”.

Outras obras com a preocupação do autor de trabalhar a linguagem escrita são: *O ABC do “Louro”*; *O ABZ do Ziraldo* (coletânea que cria um fantástico mundo do alfabeto, as letras se transformam em heróis e contam sua história de uma maneira divertida e criativa); *As Cores e os Dias da Semana*; entre outros, introduzem as crianças no pluriuniverso dos sons, timbres e cores das letras do alfabeto que gera palavras e frases com mensagens embutidas. A presença deste alvo em comum faz com que a vida interior das personagens, ao longo da jornada transmitida, centralize-se em torno de uma questão idêntica – uma unificação temática – e esta se configura por intermédio da relevância dada à função exercida pelo leitor no texto, o que significa fazer emergir a criança leitora imaginária que elabora ficcionalmente.

Elaboradas algumas questões sobre a importância da leitura em suas vidas, as crianças da pesquisa deram os seguintes depoimentos: “*Eu não gosto muito de ler os livros da escola, gosto dos que eu escolho – Todo mundo diz que ler é importante, até nos livros do Ziraldo, mas tem tanta coisa que é importante. – Eu adoro ler porque é como uma viagem, vou para outros lugares. – Eu só gosto de ler gibi. – Eu gosto de ler ficção científica. – Eu acho ler meio chato. – Não gosto de ler por obrigação e lá na escola é assim ... você tem que ler. – Só leio quando o assunto me interessa...*” Os comentários das crianças, entre sete e doze anos, sobre a leitura são todos muito parecidos e o que se percebe é que elas ainda não têm muito claro o porquê da importância de ler, seus depoimentos estão ligados muito mais ao prazer que esta atividade pode proporcionar. Roland Barthes em *O prazer do texto* distingue:

texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2002, p.20).

As mentes das crianças operam no nível do texto de prazer, elas ainda não têm condições de ler anacronicamente os dois textos, não conseguem manter conscientemente as rédeas do prazer e da fruição, participar ativamente do hedonismo profundo de toda a cultura e da destruição dessa cultura. Para elas a leitura interessa pelo prazer que proporciona.

2.2.1.3 A busca entre o Eu e o Outro

O PLANETA PERDIDO (1985) – A efabulação do *Pequeno Planeta Perdido*, parte de uma situação realista “*Certa vez enviaram um homem ao Espaço em direção a um planeta perdido*”. A ilustração deste planeta é a foto de uma laranja e a imagem do homem desenhada em forma de foguete – impacto entre elementos reais (laranja) e fantásticos (homem-foguete), leva o leitor a penetrar no mundo da fantasia. Deparando-se com a falta de combustível para voltar, o homem (que não tem nome), após explorar o planeta e nada encontrar põe-se a gritar por socorro. Neste momento entra a linguagem dos quadrinhos através dos balões. Mesmo ouvindo os pedidos do astronauta, a terra não tem como trazê-lo de volta e envia coisas para a subsistência “- *pra fome de cada dia - um foguete que era só comida, muita comida*”, para a solidão “*Mandem livros para ele!*”, para a diversão “*Mandem discos, vídeo-clips, fita, cassete, canção, mandem rádios, toca-fitas, pic-ups, televisão*” com tudo isso, o homem cantou uma canção “*tão linda que parecia ter todas as canções do mundo nos seus acordes suaves*”, um verdadeiro pourpuri com trechos de canções populares de artistas brasileiros, sobre saudade, contudo o homem só se aquieta quando a terra lhe envia companhia, Rosa a namorada do astronauta, “*Pois como informou o pessoal do Escritório Espacial: Na sintonia ou freqüência do planetinha perdido não dá pra se ouvir sussurros.*”

O maravilhoso da história é a todo o momento entrecortado pela presença de elementos reais, da tecnologia moderna. A obra manifesta um apelo do homem moderno que não pode viver sem os confortos da vida moderna, mas que acima de tudo não suporta, em meio a tanto barulho, viver na solidão.

O trabalho que experimentei com um grupo de quinze crianças entre a idade de sete e onze anos, envolveu a contação da história *O planeta perdido*, após ouvirem essa história, pedi para as crianças que conversassem entre si sobre o texto. Fiquei observando, para perceber o que mais chamou a atenção no texto. Muitas quiseram voltar ao texto e folhear o livro, na tentativa de reviver a história através das ilustrações.

Comentários de oito crianças que leram O Pequeno Planeta Perdido.

“Porque o planeta é uma laranja? – Eles poderiam ter enviado combustível para o homem voltar a terra. – A conquista do espaço é muito misteriosa! – Com todos os livros que recebeu será que ele não aprendeu como fazer para voltar? – E será que ele queria voltar? Será que não tem alguém gritando lá de cima e nós não podemos ouvir? – Eu gostaria de fazer uma viagem ao espaço e quando eu crescer quero ser um astronauta. – A parte que eu mais gostei foi do “PUM!”, isso foi muito engraçado, imagina o barulho do trovão. – Às vezes, eu acho que eu é que sou um planeta perdido lá em casa” (comentário de oito crianças que leram o livro).

Os comentários das crianças mostram que elas mergulham verdadeiramente nas histórias e tentam elaborar conceitos a partir do fantástico e do maravilhoso para a realidade. O efeito ou recepção da obra parece despertar para as possibilidades do homem explorar, experimentar, de se colocar no lugar do personagem e tentar soluções para os conflitos, na busca dum significado para sua existência. As crianças tentam esboçar diferentes significados de leitura.

Talvez, estejam aí os momentos mais interessantes para a criança descobrir suas aptidões e desenvolver suas inteligências⁴², pois tem a possibilidade, sem as cobranças da sala de aula de demonstrar os verdadeiros interesses, dividir seus conflitos e buscar as soluções de problemas que as afligem.

O MENINO MALUQUINHO (1980) – É o primeiro de uma série de outros meninos de Ziraldo, escrito em versos livres, numa fusão perfeita entre imagem e texto, com inteligência, afetividade e humor peculiares ao estilo do autor. Obra-prima que agrada não só aos pequenos como aos grandes. Traduzido para várias línguas, adaptado para o teatro e para a televisão, reeditado inúmeras vezes, acabou se tornando um personagem universal que deu origem a uma série de outros livros do autor, personagem principal de histórias-em-quadrinhos e de campanhas a nível nacional. Por exemplo: na Tv em 2004 é personagem da campanha da merenda na escola, e a Publifolha em 2002, lançou a coleção *O melhor do menino maluquinho* com títulos como: *Inventando moda; Tudo em família; Tá na hora da escola; Brincadeiras mil*, em forma de livro-revista em quadrinhos, entre centenas de outras campanhas e prospectos.

⁴² Howard Gardner em *Estruturas da Mente* (1994).

Partindo do simbólico para o realismo, a alegre e terna história do “menino maluquinho” enfoca a vida do personagem-título, que não tem denominação específica no livro, o que permite a todos os meninos grandes e pequenos se identificarem com ele, inclusive as meninas maluquinhas leitoras, pois segundo Ziraldo, a expressão menino na sua terra natal Caratinga – MG é usada para filhos, independentemente do sexo.

A narrativa em terceira pessoa e no tempo pretérito, em forma de *flash-back*, não define lugar e nem tempo específicos. O tempo psicológico parece querer cristalizar a eterna infância marcada pelo encanto de ser criança. A arte do escritor é recuperar a experiência e a visão de mundo de seu leitor, para assim, aproximar-se da criança através do diálogo aberto cativando-a, pelo prazer da leitura, conseguido através da identificação com o personagem.

Na história do moleque sabido, irrequieto, em constante movimento, poeta, aparentemente descuidado com objetos e roupas, explosivo nos seus comentários, inventor contínuo da alegria, da brincadeira, beijeiro e encantador com as namoradas mil, ótimo jogador de futebol, aluno inteligente, mas não dos mais disciplinados, ávido de tudo o que a vida oferece, embora também chore, também se entristeça, também precise de seus momentos de solidão, de se trancar no quarto por muito tempo. Personagem ativo e questionador, identifica-se com qualquer criança na faixa etária dos dez aos doze anos ou adulto que já foi criança, membro de família de classe média ou média-baixa. O intercâmbio entre texto e leitor é resultado do intercâmbio e da transferência de peculiaridades entre personagem e receptor da narrativa – aventura de um menino de classe média, num meio urbano e moderno, o que não apresenta nem dificuldades nem contradições no mundo contínuo do leitor. Protótipo da criança feliz.

À unificação temática se soma a unidade comportamental, que indica as expectativas da obra em relação a seu receptor infantil e configurando a criança imaginária a que se dirige. Esta, compartilha com o herói, no seu cotidiano, um conflito irresolvido entre um estereótipo externo e a experiência pessoal.

A característica de “maluquinho” decorre do generoso e dinâmico impulso de viver, que o leva espontaneamente ao outrem, em obediência a sua “verdade” interior. A individualidade e irreverência do seu comportamento, inventando músicas, poesias, definem o personagem como único no meio da multidão. A “naturalidade de menino comum” o revela como ser único.

O livro em sua concepção gráfica, apresenta uma proposta que inova, opondo-se aos livros tradicionais, cheios de desenhos coloridos. Com a simplicidade e humor do traço do Cartum, Ziraldo aproveita o espaço gráfico da página de modo a tornar a leitura mais dinâmica e o texto mais expressivo. Há páginas em que os recursos da poesia concreta enfatizam o lirismo com que o escritor vê a infância livre e espontânea.

*Na turma em que
 ele andava
 ele era
 o menorzinho
 o mais espertinho
 o mais bonitinho
 o mais
 maluquinho.
 Era tantas coisas
 terminadas em inho
 que os colegas não entendiam
 como é que ele podia ser
 um companheirão.*

O tratamento poético dado à infância não desliza para a idealização porque o autor trabalha com a realidade do menino em cenas do seu dia-a-dia, de modo que o leitor possa viver e vibrar com as “maluquices” as quais, não passam de atitudes normais de uma criança não reprimida. Há, portanto, inovação no tratamento gráfico (desenho, diagramação), na visão da infância e no texto em si. No texto transcrito o herói não é um supermenino. É o menorzinho que lidera pelo afeto e pela esperteza. O diminutivo afetivo é extremamente bem empregado para contrapor o tamanho do menino à quantidade da amizade que dedica aos colegas – um companheirão. O uso eficaz e comedido do diminutivo é também uma arte, sobretudo nos textos infantis que geralmente abusam desse recurso e tornam a linguagem piegas e artificial. A naturalidade do discurso é mantida através do tom coloquial que remete ao dos contadores de história tradicionais.

A tradição é valorizada à medida que o texto recupera as brincadeiras simples como a pipa e o balão, feitos artesanalmente em casa e nos quintais, numa época em que os brinquedos eletrônicos estão dominando a garotada e fazendo-as esquecer a curtição do lúdico, que é a fabricação do próprio brinquedo. A descrição do menino, a utilização de ditos populares, aliados à ilustração absurda, causa humor e provocam a imaginação pela ilustração que parodia o texto.

“Ele tinha o olho maior do que a barriga” - “tinha fogo no rabo”

As famílias se formam quando casais se unem de alguma forma, e se desfazem quando os pais se separam, pai e mãe já não moram mais juntos, constituem novas famílias. E a criança convive o fim-de-semana com apenas um deles. Essa nova forma de se relacionar (com dia e hora marcada) com o pai ou com a mãe, exige dela um novo jeito de conversar, de se apaixonar, de se assegurar. É importante que as crianças se integrem com histórias onde as personagens também vivam essa situação, para que se identifiquem ou não com a forma como reagem, sonham e choram as personagens. Não dá para fazer de conta que o problema familiar não exista. O personagem tem problemas e os supera com inteligência e humor. Ziraldo não usa a separação como tema central da obra, mas, durante o crescimento do menino, o pai e a mãe separam-se, e o menino inventa a teoria dos lados e descobre que pode viver ao lado e do lado de cada um deles. Sente a “barra”, convive com a saudade e compreende que a ausência faz parte da vida.

“O tempo era assim pra ele:

fazia horas a mais.

E o menino maluquinho

era um menino tão querido

era um menino tão amado

que quando deu de acontecer

de o papai ir para um lado

e a mamãe ir pro outro

ele achou de inventar

(pois tinha aprendido a criar)

a Teoria dos Lados!”

“Todo lado tem seu lado

Eu sou o meu próprio lado

E posso viver ao lado

Do seu lado, que era meu.”

O Menino Maluquinho recupera o mito de Peter Pan – o menino que não queria crescer. Há questões de crescimento que envolvem problemas pessoais, que se revelam no comportamento infantil e que o leitor já preparado recebe a tristonha mensagem, perto do desfecho:

“Mas

teve uma coisa que ele

não pôde pegar

não deu pra ele segurar

embora ele soubesse transá-la

como um milagre.

O menino maluquinho

não conseguiu segurar o tempo!

E aí o tempo passou.”

Ziraldo através da metáfora do garoto feliz, pleno de molecagem e acontecimentos aparentemente malucos esboça um garoto perfeitamente normal e feliz. Recupera a nostalgia da infância simples, porque inova ao valorizar a identidade do menino.

“E aí o tempo passou.

E, como todo mundo,

o menino maluquinho cresceu.

Cresceu

e virou um cara legal!...

E foi aí que

todo mundo descobriu

que ele
não tinha sido
um
menino
maluquinho
ele tinha sido era um menino feliz!”

A arte gráfica privilegia o texto e a imagem caricaturizada por Ziraldo, em preto e branco. O que o texto poeticamente narra e ilustra confirma e complementa, com humor escolhendo estrategicamente o lugar da imagem, do texto e do branco que permitem ao leitor “respirar”, assimilar e refletir. Reutiliza os quadrinhos (História do Pererê), desenhos infantis e de outros colaboradores que o autor faz questão de mencionar no final do livro.

O *Menino maluquinho* insere-se na direção do realismo cotidiano, pelo tratamento do tema. No que tange à linguagem, explora ao máximo os recursos pictóricos, gráficos e verbais, tornando-se um livro que expressa um aspecto de comportamento infantil de nossos tempos.

Quantos maluquinhos por aí?

A estratégia utilizada para observar a reação das crianças sobre esta obra foi a seguinte: Primeiro leram o livro individualmente e observaram todos os detalhes. Depois, como pesquisadora, comentei e conversei sobre o texto. Alguns disseram que já haviam assistido ao filme na TV, lido os quadrinhos ou que já tinham lido o livro; falaram sobre o autor e sobre o encontro que tinham tido com ele (não todos, mas a grande maioria, pois a escola os havia levado para o encontro). Depois das experiências de leitura, e com a enriquecedora experiência do encontro com o autor – que ensinou como desenhar o “maluquinho”, as crianças resolveram dramatizar o texto.

Uma experiência interessante e instigadora, porque: na encenação da obra, na adaptação da linguagem narrada para o diálogo direto do teatro, na escolha dos personagens, dos cenários, das descrições fantásticas como “*tinha o olho maior do que a barriga*” a criança acha soluções criativas e às vezes muito simples, para manifestar seus pensamentos. Vivenciaram um verdadeiro laboratório de experimentação cênica, de vida e de contato.

Esta literatura demanda um procedimento de abordagem que leva em consideração tanto as peculiaridades sociais como a orientação do leitor. Revela por um lado um horizonte limitado ao âmbito burguês e ao diálogo quase que exclusivo com a criança, perpetuando, de certa maneira, esta condição, por outro lado, indica igualmente o modo como se pode alcançar sua respeitabilidade teórica, como ponto de partida para a autonomia artística e para sua colaboração no processo de emancipação da infância e do ser humano.

2.2.1.4 A amizade e as diferenças

O MENINO MARROM (1986) é a narrativa na qual o autor conversa com o leitor do texto. Explica o porquê de cada um dos elementos da história que fala da amizade especial entre um menino branco (cor-de-rosa) e um menino de cor (marrom). Enaltece as características da raça negra e a importância de se ter uma amizade sincera e sem preconceitos. *“Quando as mães dos dois contavam as gracinhas dos seus filhos para as vizinhas, a gente nem sabia qual a história que era de um, qual a história que era do outro. Também, não faria diferença: os dois eram parceiros e, numa boa parceirada, tudo é feito junto”*. Contudo, numa relação saudável sempre há desentendimentos, porque duas cabecinhas funcionam cada uma por conta própria e não é possível concordarem em tudo. *“Grandes Brigas!”*.

As crianças têm uma capacidade especial que os adultos perderam. *“Só a criança é capaz de observar as coisas com os olhos de primeira vez”*, ou como disse Otto Lara Resende⁴³ *“uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença”*.

Durante o texto o autor, cultiva o sentimento nacionalista e enaltece a cultura brasileira, cita personalidades da música (Tom Jobim *“é impossível ser feliz sozinho”*), da literatura universal (Robinson Crusoe – Wilhelm Busch – Flash Gordon entre outros), alguns estrangeirismos presentes e, claro, como não podia deixar de ser para um artista plástico, a grande importância dada à “cor” com explicações através do Disco de Newton – utilizado na escola para ensinar as cores paradas e em movimento – e que leva os dois amigos a engraçadas e proveitosas reflexões a respeito das cores na natureza e suas diferenças. Especialmente

⁴³ No texto *Vista Cansada* – jornal Folha de São Paulo, 23/02/1992.

questiona as diferentes tonalidades da pele humana. “*Um dia, o menino cor-de-rosa viu o menino marrom chegar seguro pela mão do pai e, vendo-o assim ao lado dele, disse: “Ei, você é o minúsculo do seu pai!”*”.

O narrador onisciente utiliza o discurso indireto numa linguagem narrativa em prosa realista e num espaço natural. O narrador em conversa com o leitor afirma: “*Bem, as crianças não são exatamente cor-de-rosa. Elas só têm essa cor em desenhos e em livros infantis. O problema dos poetas é que a cor da pele não tem um nome exato. Quando, por exemplo, faço uma ilustração para um livro e faço o desenho com traços pretos sobre papel branco, eu indico as cores que quero para cada detalhe. E aí, anoto a lápis, do lado, para o técnico da gráfica colorir meu desenho com seu sistema de filmes coloridos. Um dia, mandei o desenho de um personagem para ele e marquei do lado as indicações das cores que eu queria: “Quero amarelo na camisa, verde-escuro na calça e cor-de-pele no menino”. O técnico da gráfica me ligou de volta: “escuta, o senhor quer cor-de-pele branca ou cor-de-pele marrom?”*”. Ao ler, pela primeira vez, esta parte do livro lembrei-me imediatamente do *Flicts*. Será que a cor-de-pele, não é *flicts*? As obras conversam umas com as outras durante a leitura, o que leva o jovem leitor a começar a fazer exercícios de intertextualidade. O narrador continua em outra página explicando que deve ter sido por causa desse telefonema que o título da história ficou este: *O Menino Marrom*. Toda a história se desenrola nessa conversa íntima com o leitor, atrelada a ilustração que fala através das cores o que o texto diretamente não diz.

Também nessa história o autor a inicia levando o leitor a mergulhar no “Era uma vez...” Depois de muitas aventuras dos meninos “*a vida continuou*” “*os meninos cresceram*” e chega o equilíbrio final, “*Aqui acaba a história. Por que dar fim às histórias?*” *os meninos continuam por aí – não tão meninos mais – e se descobrissem essa história cada um ia poder dizer pra gente: “Eu não sabia que a minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoe.”* Na verdade não é uma história de um menino ou dois, é a história de um menino eterno que mora no coração de Ziraldo, numa obra que evoca modos estratificados de agir e de ver a realidade, através de conceitos, preconceitos e condutas antigas, dando-lhes o vigor de atualidade e revestimento novo entre a literatura infantil universal e a especificamente brasileira e atual.

O autor sobrepõe duas estórias, dois tempos e dois espaços. Propositamente aponta dois planos, dois mundos, duas situações para que o leitor faça suas escolhas, reflita e construa novos conceitos.

Os meninos coloridos que somos nós

Cor-de-pele, que cor é? Qual é a cor da pele de cada um de nós? Estas duas perguntas motivaram o início da conversa entre as oito crianças que leram o texto – crianças entre nove e onze anos. A conversa foi indo para a comparação das cores das peles das crianças e acabaram falando sobre a amizade que está acima da cor da pele. Um círculo de reflexão e constatação que se desenvolveu entre as crianças leitoras, sem maiores interferências de adultos a não ser as duas primeiras perguntas.

Solidarizo-me com os leitores infantis no tocante a concretude cognitiva do texto e aspectos visuais, experiência lúdico ficcional, de elementos fantásticos, imaginativos, simbólicos, mesclados com fatores de conscientização real de linguagens verbais e não-verbais e da representação de objetos através de personagens contemporâneos.

MEU AMIGO O CANGURU (1987) – Na primeira ilustração, o autor se desenha sentado numa grande poltrona, estilo cadeira-do-papai, e oferece uma cadeira para a criança leitora se sentar. Um convite irresistível. Reforçado pelo texto quando o autor diz que tem histórias para contar.

O texto flui de maneira lúdica e agradável, utilizando recursos sonoros como o ritmo, a aliteração, a alternância vocálica, a rima, a inversão da posição de fonemas. Além desses, há recursos léxico-semânticos que fazem com que, no poema cada palavra admita vários significados, surpreendendo o leitor a todo o instante. Convida o leitor para descobrir as múltiplas formas de ler o livro, pois o texto é uma história, e a ilustração, outra. Poucos são os autores de livros infantis que têm presente a preocupação de abrir os olhos e a mente do leitor, para perceber os múltiplos sentidos de um texto. Nesta obra o autor demonstra isso:

“Do lado de cá, converso

(faço rima, faço verso).

Já nas páginas da direita

calado, vou desenhando

as histórias do Gugu

um amigo meu, antigo

(que eu amo pra chuchu).

*Veja bem, pois cada história
conto num desenho só.
Aí, você tem que olhar
o desenho com atenção
para poder descobrir
da história todo o enredo....”*

O livro propõe leitura, tanto para o leitor que já foi alfabetizado quanto para o leitor de imagens. Noto que aumenta o interesse e a consciência da importância da leitura pictórica que antecede a leitura verbal nas crianças, pois, antes que a criança se exprima por palavras, ela é sensível a imagens. Pode-se dizer que o quadro pictórico é uma representação semiconcreta, constituindo-se numa comunicação mais direta do que o código verbal escrito que representa de forma mais abstrata. Além disso, a ilustração é uma linguagem internacional, podendo ser compreendida por qualquer povo.

Outra característica do texto é o estímulo à crença, à fé em um ser superior, pois, chama a atenção, a forma humorística, quando o autor caricaturiza Deus no momento da criação (retorno ao mito da Criação). Induz a criança acreditar, confiar, ter fé e esperança numa força superior, positiva. Essa força criadora encontra-se nos grandes inventores, nas pessoas que vivem intensamente, no amor materno que orienta e dá carinho, em quem educa, re preenche com a força do coração e transforma o menino num adulto.

A relação com os bichinhos de estimação, identificação com o outrem e da mãe com o filho evidencia no final do texto um equívoco de interpretação:

*Mamãe deu uma risada
me botou no colo bom
numa alegria incontida.
E foi assim que ficamos
amigos pra toda a vida.
(Não, você não entendeu...
não estou falando da mãe
mas do canguru e eu.)”* (a ilustração mostra Zivaldo dentro da bolsa do canguru).

As crianças e o Meu amigo canguru.

Talvez seja um dos livros mais divertidos do autor, pela sua multiplicidade de formas e amplitude de leituras enquanto processo de atribuição de significados. O humor incontido nas ilustrações, aliado ao ritmo da linguagem, leva as crianças de todas as idades a gostarem do texto e se divertirem muito. É um dos mais procurados na biblioteca da escola. A reprodução dos desenhos é a marca de *mimesis e verossimilhança*⁴⁴ que a literatura exerce no leitor em processo de crescimento. A identificação mimética se dá pela imagem e é confirmada pelo texto. As crianças brincam com as imagens, decoram as falas poéticas e se divertem para valer com o livro.

2.2.1.5 A auto-identificação com o mundo

O MENINO DO RIO DOCE (1996) – Às vezes, o ser humano busca uma identificação e nem sempre consegue, mas, há pessoas que a encontram ainda na infância. A obra *Menino do rio doce*, além de ser uma poesia em versos livres, marcada pela repetição de certos sons como se fosse o barulho do rio, narra a história de um menino que vive nas margens de um rio.

*“O menino tinha certeza
De que havia nascido
no dia em que viu o rio.
Na sua memória
não havia nada antes daquele dia”.*

A integração entre o menino e o rio, o amor, a cumplicidade, a descrição do rio e de tudo que o compõe ou o forma, desde a chuva, as plantas, os animais até as suas reações: enchentes, transbordamentos, secas e os mistérios que o rio esconde; “*o que há além do rio?*” são efeitos literários do realismo-naturalismo.

⁴⁴ Conforme *A Poética de Aristóteles: mimesis e verossimilhança*. (COSTA, Série Princípios, Ática, 2001)

Aborda temas que foram considerados tabus para o público infantil, tais como a morte, a separação dos pais, os desequilíbrios ecológicos, as injustiças sociais – ao par da realidade exterior e objetiva (o menino e o rio) vislumbra um mergulho na alma humana, nas reações psicológicas do menino, na linha da introspecção e da cultura que cerca a população ribeirinha. Retrata a autenticidade da relação do menino com seu meio. Outros poetas como João Cabral de Melo Neto, também articulam objetos estéticos e ecológicos como *Rio/Homem*. E Ziraldo usa a repetição da palavra *rio* como uma constante, do começo ao fim do texto, o menino e o rio se identificam de tal forma parecendo, que os dois são um só. O menino e o rio passam pelo tempo, pelas estações, flores, secas, chuvas, dias e noites. Um meio para auxiliar o leitor a desenvolver suas potencialidades naturais, como também auxiliar nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.

As histórias de folclore sobre o rio não assustam o menino porque “*não era o rio que contava*”. O autor resgata manifestações folclóricas através da *Cobra-Grande*, do *Boitató*, da *tábua flutuante com uma vela acesa em cima – para achar corpo de afogado em rio*. Nem a morte, ou a tristeza de ter um amigo morto consegue separar o menino do rio.

A literatura folclórica pertence à área do maravilhoso, da fábula, dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural dos seres intelectualmente imaturos. Esse maravilhoso, concretizado em imagens, metáforas, símbolos, alegorias é mediador dos valores a serem assimilados pelos ouvintes ou leitores. Jesualdo referindo-se à qualidade do folclórico na base da literatura infantil afirma:

“nunca nos será oferecido um alimento mais puro e valioso, que possa servir de medula ao conhecimento da criança em suas relações como o mundo em que penetrará ao sair do seu. Porque este material criará a identidade, melhor dito, a intimidade entre o espírito que se abre avidamente como uma flor e o do mundo que a recebe em sua atmosfera” (JESUALDO, 1978, p.136).

Das diversas manifestações folclóricas brasileiras, o autor resgata ditos, canções populares, sentenças, relatos, lendas, crendices, artesanato, costumes, modos familiares, religiosos, sociais, além de bens materiais, ligados ao tipo de construção de casa, vestimenta e alimentação. Abre um espaço para o folclórico, preserva tradições e cria hábitos de leitura e respeito às manifestações de cultura popular.

“Vai indo o tempo, vai indo...”

Vem o rio, o rio vai

E o menino tem que ir.

Cada um passa a seu modo”.

Assim como o rio deságua no mar procurando o seu lugar, também o menino crescido feito homem com o rio, a natureza aprendeu a respeitar, busca na vida o seu lugar “*Onde vou cravar meu rio?*”. O rio ensinou o menino, um dia, a se dividir. A água, limpa e pura, sem a qual não se sobrevive, assim como o ar, são elementos de extremo valor simbólico, pois, emprestam um poder mítico à palavra poética, esse retorno às origens se torna mais significativo quando se volta para a infância e às suas práticas poéticas lúdicas, ilógicas e libertadoras, por serem menos discursivas.

Este livro é diferente dos demais de Ziraldo, porque não carrega a marca característica do humor, há terceirização gráfica, o que faz admirar a obra de arte de um livro cujas ilustrações foram todas bordadas por cinco bordadeiras da família Dumont, sobre desenhos do irmão Demóstenes, num projeto gráfico do Ziraldo. Há uma interessante mistura artística entre o texto literário e a arte milenar do bordado artesanal. Dois elementos que parecem oriundos de um mesmo tempo mágico – o de contar histórias e tecer bordados no calor da intimidade do lar.

“O menino foi crescendo como o rio, quando chove, só que água sem retorno.

E só aí descobriu que, menino, olhava menos para o lado de onde vinha o rio descendo a serra.

Seus olhos estavam sempre voltados para o poente, para onde ia o rio, flecha apontada prum alvo que o menino não via.”

O tempo psicológico retrata passado, presente e futuro. Atinge o lirismo absoluto no qual todas as leis técnicas e intelectuais aparecem pelas próprias razões de libertação interior, a literatura infantil e a contemporaneidade se aproximam através do folclore e a obra termina com a liberdade que o autor delega ao leitor.

“Onde a história do homem que veio vindo com o rio agora vai começar...”

A criança e a ecologia

Como a região da pesquisa é o Vale do Rio do Peixe, este livro traça com as nossas crianças imediatamente uma identidade, uma vez que as cidades estão às margens do rio.

A enchente é uma realidade assim como a seca, e os meninos (na linguagem ziraldiana), crescem convivendo com as mesmas “reações” (secas, enchentes) do rio do livro. O prazer do texto encontra eco nos *meninos* (crianças) que convivem com a mesma realidade. A recepção da obra imediatamente suscita comentários de identificação e as crianças vão logo querendo citar os lugares e as situações já vividas ou conhecidas: os afogamentos, as pescarias, os animais que vivem nas margens, as frutas, as enchentes, o transporte que os pais contam do passado, a diversão dos banhos, do jet-ski, dos barquinhos e o problema da poluição. Foi significativo o trabalho que as crianças fizeram com cartazes, músicas, poesias e frases suas e de outros autores sobre a conscientização da importância da limpeza e preservação do rio, numa iniciativa deles próprios⁴⁵, fixando-os nos estabelecimentos comerciais mais freqüentados, em suas casas e outros lugares que julgaram adequados.

Comprovei, que durante a idade escolar, tendo atingido alguma competência básica em simbolização a criança prossegue para adquirir níveis mais elevados de habilidades em determinados domínios de simbolização culturalmente valorizados. Este é o momento quando a criança domina os vários sistemas de símbolos notacionais⁴⁶ extremamente úteis para o desempenho de tarefas culturais complexas. No envolvimento com a literatura a própria cultura é absorvida, visto que vários canais fornecidos pela cultura⁴⁷ vem a exercer um efeito cada vez maior sobre as práticas simbólicas e as conquistas intelectuais da criança.

Quando li o livro para as crianças, precisei repetir a leitura várias vezes, não porque não tivessem entendido, mas porque queriam navegar no fluir e nas profundidades do rio de Ziraldo. As ilustrações, delicadamente bordadas, foram muito disputadas pelas mãos e olhares curiosos. Senti nessa experiência, um mergulho no imaginário, as brincadeiras infantis, a observação do que o rio leva e traz, o espetáculo de contemplação que oferece, os monstros que podem habitá-lo, tudo isso cria o elo entre a criança e a natureza, e a criança e o texto.

⁴⁵ Segundo Gardner, (1994) cap. 12 *A socialização das inteligências humanas através de símbolos*; as crianças ao lidarem com símbolos, com palavras ou figuras, com sistemas simbólicos, com narrativas literárias, inter-cambiam com entidades e níveis de análise que podem “endereçar-se” tanto à biologia quanto à antropologia, pois, o sistema nervoso é constituído de modo que, abastecido com determinados tipos de experiência, o organismo seja capaz de aprender a apreender e lidar com entidades simbólicas como palavras, frases e histórias. Os símbolos abrem caminho para a via real e as culturas acabadas.

⁴⁶ Simbolização notacional é a capacidade de inventar ou usar vários sistemas de notação (sistema de símbolos que se referem a outros sistemas de símbolos, ex. a escrita refere-se fala) (GARDNER, 1994, p.238).

⁴⁷ Refiro-me a cultura conforme WILLIAMS. Raymond, (1969) significa, também todo um modo de vida.

A partir da leitura, as crianças conversaram sobre a vida do menino e a vida do rio; discutiram sobre o que o rio representava na vida do menino; relataram a presença do rio de água doce na história de cada um; inventaram conversas com o rio; compararam os movimentos do rio (com o percurso da existência: de onde vim? Para onde vou? Quais os meus segredos?); comparando o rio do menino com os rios poluídos das cidades; questionaram seres mitológicos da água doce (*Iara, Cobra-Grande, Vitória Régia, Boto*) e as histórias de pescadores.

ALÉM DO RIO (1981) – É uma narrativa que depende essencialmente das ilustrações, para transmitir seu recado com plenitude, segue o trajeto do Rio Amazonas, desde a nascente na cadeia de montanhas altas e marrons até o desaguar no oceano. É uma maneira poética e contemporânea de visualizar o “grande rio pardo” que de repente fica “azul e salgado”. As ilustrações de traços simples trabalham cores e formas quase indefinidas. A narrativa, caracteriza uma maneira cinematográfica de narrar, conserva um ritmo crescente de relato, culminando no desfecho, com um elemento surpresa (tecnologia moderna e ficção científica).

“Alô, alô, Marte

Aqui fala

O Agente ZV-X47

Chamando.

Encerrando o relatório sobre o rio Amazonas.

Aguardem

Novas informações.

Câmbio!”

Nesta obra a ilustração confere ao livro, além do seu valor estético contemporâneo, o apoio, a pausa e o devaneio, elementos importantes numa leitura criadora – chamo de leitura criadora o resultado da percepção única e individual, graças às combinações perceptivas que se realizam e que fazem com que nunca uma pessoa descreva o que leu exatamente como o outro. A criança é levada a refletir, as pausas induzem a reflexão e a formulação de conceitos estimulando o pensamento.

Além do rio é uma narrativa que por sua particular composição gráfica, predominantemente bidimensional, já permitia uma tradução pela linguagem do vídeo e proporcionou

uma videotradução: *Cosmovagar* (M. José Palo e Júlio Plaza) e *Revento o rio* (M. Rosa de Oliveira e outros/ Júlio Plaza), narrativas infanto-juvenis em vídeotexto (linguagem gráfico-eletrônica, que se constrói pelo acoplamento entre computador, telefone e televisão, além de um teclado, que é o decodificador dos sinais acústicos em visuais)⁴⁸. Trata-se de um fio-narrativo-rio. O diálogo homem-máquina desafiam a criatividade de programas que unam arte e tecnologia, numa linguagem integradora.

A auto identificação com o mundo pela criança pequena, se faz primeiro através do contato do próprio corpo com o meio que o cerca. Numa coleção de sete livros, as partes do corpo se transformam em divertidos personagens e contam histórias a partir do seu ponto de vista: *Dodó; Um Sorriso Chamado Luiz; Rolim; Os Dez Amigos; o Joelho Juvenil; O Calcanhar do Aquiles; Pelegrino & Petrônio*. A linguagem poética e plástica trabalha a expressão corporal através do humor e movimentos do corpo, parte por parte, realça a percepção vibrante daquilo que os sentidos tocam. O corpo é presença sensível no mundo, os órgãos dos sentidos são as portas das sensações para o corpo e por isso, os personagens encontram rápida identificação com os pré-leitores.

A coleção intitulada *Corpim* é uma variedade de paródias com personagens que representam os dedos, as mãos, o joelho, os pés, o umbigo, a boca, o cotovelo, o calcanhar e utiliza elementos do folclore como as parlendas para brincar com o leitor com diferentes pontos de vista, – uma outra forma de ver. E para iniciar cada um dos livros, o retorno à chave mágica da literatura infantil: “*Era uma vez um sorriso que se chamava Luiz...*” ou “*Era uma vez um dedo tão pequenininho que se chamava Mínimo...*” aliada a esta linguagem, a ilustração divertida e interessante capaz de transmitir, através do humor, situações reais e que muitas vezes passam despercebidas.

Luiz era um sorriso profissional.

Era só ligar a tevê em qualquer lugar do país

que a gente dava de cara com o sorriso Luiz.

E olha lá ele rindo para lojas e edifícios

sorrindo pras disneilândias

⁴⁸ Para a literatura infantil, é a oportunidade de criação de programas que integrem a arte da palavra à geometrização do reticulado do vídeo, transformando conceitos habituais de narrativa, ilustração e livro, além de instaurar uma relação comunicativa nova entre emissor-mensagem-usuário pela mediação de artefatos tecnológicos.

escovas e dentifrícios.

(...)

Um dia, o Luiz acordou completamente apagado

a vida perdera o brilho para o pobre do coitado.

O Luiz então entendeu que as coisas não iam bem

pois ria pra milhões e não ria pra ninguém.

Aí pegou a pensar:

“Eu sou boca e sou desejo é tudo isto que sou!

(...)

Descobriu – que bom, Luiz!

que ele tinha, se quisesse, um jeito (que eu não conto)

de conseguir ser feliz.

A rima confere ritmo ao texto e prende a atenção da criança, que alia o texto à ilustração – uma televisão em que o sorriso é apresentado – a leitura entrelaça linguagem verbal e não verbal. A incorporação da matriz da oralidade na escritura literária infantil segue por vários caminhos, bebendo na fonte originária do ato de narrar. Por isso, o autor faz uso de redundância, desvios das normas lingüísticas, informalidades através de expressões populares – gírias e trocadilhos – paralelismo das estruturas sintáticas e a construção de enunciados sem ordem hierárquica.

Toda a coleção é formada por textos mais apreciados pelas crianças menores (entre cinco e sete anos) na fase da alfabetização. Textos curtos com enredos lineares facilitam a compreensão e a leitura dos leitores principiantes.

2.2.1.6 A morte

MENINA NINA (2002) – Este livro, fala de pessoas com quem Ziraldo conviveu e com quem construiu a sua vida. Um pouco de sua biografia. O narrador-autor conta para os leitores uma história triste, mas, comum e aproveita para uma conversa difícil e delicada, com a sua primeira neta.

Com grande e terna força poética o autor fala da dor da partida, dos mistérios da vida e da morte, numa linguagem simples consegue falar de assuntos difíceis, de um modo delicado e cheio de esperança. Uma história da realidade, a primeira menina como personagem na obra do autor, tem nome próprio. Características que distinguem este livro dos demais do autor.

Em *Menina Nina: duas razões para não chorar*, o autor começa a história da menina com versos que parafraseiam Drummond. “*Menina Nina amava Vó Vivi, que amava sua menina*”. O som e o ritmo da linguagem poética contemporânea não obedecem a uma única forma ou não seguem uma receita. São versos livres que surgem do talento do autor para inventar novos recursos ou para reinventar os múltiplos processos utilizados, antes dele, pelos grandes poetas, ora em prosa, ora em versos. Estes recursos de som e ritmo são elementos básicos a serem utilizados num texto para crianças, pois atingem mais diretamente os sentidos ou a emoção dos pequenos. O que reforça a tese de que as atividades conectadas com experiências prazerosas é que prendem a atenção e são relevantes na literatura para as crianças.

Desde o nascimento da menina o autor prioriza a emoção da vovó em relação à neta, personagens que simbolizam uma relação burguesa familiar – tema constante do autor – relação que não passa pelo controle que os pais exercem com os filhos. Assim como faz Monteiro Lobato no Sítio do Pica-pau-amarelo, a avó, representa a orientação para a criança, sem cobranças e sem punições, uma espécie de mãe passada a limpo. “*No dia em que Nina nasce, vovó Vivi vira mãe multiplicada por duas*”.

*“Vovó Vivi se encanta
ao se descobrir vovó.
Por mais que
ela sonhasse,
por mais que outras vovós
lhe dissessem da alegria
que era ser mãe de outra mãe,
Vovó não imaginava
como era bom ser assim,
um ser especial:*

*uma boneca que tem
dentro dela outra boneca
que tem uma outra boneca
bem dentro dela também...
Vovó é uma matriosca
- aquela boneca russa –
e acha tão bom sentir-se,
mais que menina,
um brinquedo de menina.”*

O texto numa página é ilustrado na página do lado por doze bonecas russas com as carinhas alegres de quatro gerações que começaram com vovó Vivi, sua filha, sua neta, sua possível bisneta... Uma brincadeira colorida para falar de coisa séria. O livro conta a história do crescimento da menina, amores, amizades, presentes, passeios, a liberdade de brincar com coisas da avó. Simboliza a admiração que toda criança tem por algum adulto. “*Eu já sei o que vou ser quando crescer. Vou ser você, Vó Vivi.*”

O autor apresenta a morte da vovó “*Vovó dormia serena como viveu*”. Tema pouco explorado, na literatura infantil, como se as pessoas temessem tocar nessa realidade, como se a morte não fizesse parte da vida, como se as crianças não se defrontassem com ela. “*Nina, você vai ter que entender, tem gente que é desse jeito: não gosta de despedidas. Não chore, Nina, não chore.*”

*“Ou melhor: chore bastante.
A gente afoga nas lágrimas
a dor que não entendemos”.*

E a menina questiona inquieta tudo o que não pode entender, um enfoque realista de experiência concreta e sensível. Experiência marcada pela dor da perda de alguém querido, e que para a criança se torna ainda mais difícil ou não, quando certas “verdades” ainda não foram elaboradas. Os recursos narrativos que o autor utiliza como a prosa poética na conversa com a personagem tenta explicar o que é inexplicável. Fala de duas razões para *Nina* não chorar, através de palavras que compõem uma linguagem clara e sensível, sobre as crenças do que acontece depois da morte, crenças apresentadas em duas versões, uma mais realista e

pragmática “Se... – como muita gente crê - não existe despertar, nem porto, destino ou luz; se tudo acabou de vez – acabou completamente – pode ter certeza, Nina, a vovó está em paz; não sabe nem saberá que está dormindo pra sempre”; e a outra mais atraente e fantástica, “Se, porém, depois desse sono imenso, Vovó Vivi despertar num outro mundo, feito de luz e de estrelas, veja, Nina, que barato!!! Que Lindo virar anjo. Que lindo voar no espaço!”, permitindo a personagem Nina escolher a que melhor lhe convier.

A literatura, através da força expressiva das palavras, cria espaços na vida de *Nina*, para o exercício da imaginação. Assim as relações familiares, as alegrias e as tristezas ganham espaço na obra do autor que escreve no final do livro um breve comentário: “Reescrevi cada uma das palavras que usei para contar esta história, redesenhei suas ilustrações uma dezena de vezes. ... quero falar da inquieta experiência que foi ilustrar o livro... para pintar os cenários da minha própria vida.” O livro não é só uma obra que fala de assuntos difíceis com a *Nina*, é também uma declaração de amor à *Vivi* – esposa de Ziraldo.

Menina Nina marca uma tendência da literatura contemporânea que se empenha na representação da realidade, embora não abandone as fantasias da infância. A narrativa em primeira pessoa se apresenta na fala do narrador-personagem que dilui a distância entre o adulto e a criança. A arte gráfica e as ilustrações completam o texto. O realismo cotidiano presente na obra é orientado por uma intenção predominantemente informativa ou didática na tentativa de explicar o fenômeno da morte.

Meninos e meninas que vivenciam a dor de Nina

Depois de ler ou de ouvir o livro *Menina Nina* toda criança tem algo para falar sobre uma perda; seja de uma pessoa da família, uma simples conhecida, um vizinho ou mesmo um animalzinho de estimação. A morte não é para as crianças tema difícil e doloroso mas, como para qualquer um de nós, elas tem muito a perguntar e muito a dizer sobre o que já viveram ou o que já viram.

A perda da avó, para muitas crianças é tão difícil quanto a de um pai ou uma mãe, porque para muitas a vovó representa referência importante na vida da criança, pois participa do seu convívio, e tem significado para a sua existência. E a presença da avó nas histórias infantis sempre representou a magia afetiva. Este livro também está ligado tematicamente às relações familiares que abordarei a seguir.

2.2.1.7 Relações familiares

VOVÓ DELÍCIA (1997) – História narrada em primeira pessoa pelo narrador personagem – uma menina de aproximadamente nove ou dez anos – que conta os fatos de forma confessional. O texto se desenvolve na medida em que a menina entrevista a si mesma – para a escola – sobre o Dia Internacional da Mulher e elege sua avó como referência para definir o que é mulher. O humor já aparece na estrutura da entrevista que é constituída por apenas duas perguntas: uma que dá início à história: “*O que é mulher, para você?*” e outra que finaliza o livro: “*Alguma outra pergunta?*”

A preocupação do autor com a importância da leitura já se manifesta na primeira ilustração, o texto é rodeado por páginas de jornal sobrepostas, mostrando ao leitor que pesquisa de escola pode ser feita também através do jornal. E o texto prossegue em forma de colunas como na formatação do jornal.

A linguagem jornalística, a entrevista, os fatos, a história, a realidade são elementos que constroem a narrativa num cenário urbano em que o tempo é psicológico e a admiração pela figura da avó é descrita durante todo o texto. Uma nova figura de avó, uma avó pós-moderna, que malha, dança, vai à praia com um biquíni mínimo, parece irmã da filha, namora, anda – não, voa – pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro, a bordo de sua pequena moto italiana e faz operação plástica. Um espanto! Uma avó do novo século, porque as avós de hoje já não são como as avós de antigamente (antigamente na vida real), que ficavam sentadas numa cadeira de balanço, fazendo crochê, contando histórias e suspirando de saudades; nem avós de histórias infantis como a da Chapeuzinho Vermelho ou a Dona Benta do Lobato. A avó desta história é descrita pela sua neta de maneira inteiramente original, *Vovó delícia*, já seduz pelo prazer que a carga semântica da palavra *delícia*, emana, como num conto contemporâneo, ilustrado com humor, em que o autor entra na personagem infantil, fala, sente, age e enxerga com o coração e a mente da criança. O foco narrativo é da criança.

Ziraldo acrescenta à história informações relevantes e fatos reais da história do nosso país e de pessoas ilustres como: artistas, atrizes, poetas, líderes políticos, escritores. Tudo isso, para que, sob o olhar da criança se estabeleça um contato com fatos reais da construção da sua própria história. Nesta obra, Ziraldo consegue um misto de realidade e invenção tal, que mesmo o leitor adulto se vê envolvido e tem dificuldades de separar os fatos históri-

cos dos fantásticos. A criança que não viveu a época mencionada tem dificuldades para compreender certas referências do texto.

Há referências sobre um novo modelo de família que se manifesta neste novo século – pais separados, avós que criam os netos, estes, muitas vezes também separados. Valores ideológicos tradicionais são discutidos, contestados, desbancados e novos valores vão sendo sugeridos. “*Este é o meu tataravô. Sou a única menina que conheço que tem um tataravô*”; ou “*A Tata, quando era bonita e jovem, e suas filhas. A Bisa é a baixinha da direita*” –ao descrever uma fotografia de família; e “*A minha família só é pequenininha aqui em casa. Lá fora ela é enorme*” – “*Nos Estados Unidos a minha vó ia ser a coisa mais politicamente incorreta do mundo!*” – depois de levar a neta para uma roda de samba entre seus amigos boêmios, ao voltar de madrugada com o amigo Vicente Celestino (nome de referência nacional), a menina narra a discussão na porta do prédio onde mora, entre a mãe, a avó e o pai:

“ainda não acabou a história. Pois apareceu um personagem novo: o meu pai. Que não sei de onde saiu. Só descobri que era ele quando ouvi sua voz dizendo: “Um absurdo! Um absurdo!” mamãe deve ter ficado mesmo muito preocupada pra ter convocado o meu pai... Você não pode deixar a minha filha com sua mãe. Você sabe que ela é maluca! Sua filha coisa nenhuma. Ela não tem pai, meu querido... no dia seguinte, com minha vó de cabeça inchada na cama, contei para ela a discussão da mamãe com o papai e perguntei: Vó, quando eu crescer, quem é que vai pagar o analista pra mim? Minha vó achou a maior graça, fez cafuné na minha cabeça e disse que eu podia deixar por conta dela. E é capaz de ser ela mesmo, porque vou ficar adulta e ela vai estar ao meu lado, toda serelepe”.

A arte, a música – rock e o samba – a fotografia, a literatura, os meios de comunicação de massa, os atores e atrizes dos anos 60 em protesto contra a censura, as passeatas políticas, os quadros e suas molduras, a estética do corpo da mulher, a posição da mulher e a sua visão, são apresentados ludicamente, nessa entrevista da menina. Há uma intertextualidade de épocas na linguagem como se o leitor acompanhasse um filme de tataravô e de Rui Barbosa aos mais modernos ‘modelos’ e estilos de vida contemporâneos.

A entrevista faz parte do cotidiano e da linguagem da redação do jornal. E esta obra traz na estrutura da entrevista, uma situação diferente de diálogo interior da criança que revela para o mundo a sua visão das coisas. Ou seja, confirma a tese de que a criança é atenta, receptiva, criativa, capta rápido o que acontece à sua volta, e elabora pensamentos e lingua-

gens baseados muito mais nas situações e nas coisas que interagem diretamente com ela, com o meio social e o natural.

Vovó delícia e as crianças leitoras

“Já li este livro e não gostei, não existem avós como esta do livro. – Existem sim, eu mesma conheço uma, que mora perto da minha casa, ela tem moto e tudo, a única diferença é que ela tem três netos que são uns pestes. E a minha avó, muitas vezes se parece um pouco com esta aqui, ela vive falando em fazer operação plástica...” (conversa entre duas crianças quando na biblioteca estão escolhendo os livros que estão dispostos sobre uma grande mesa – depois investiguei e fiquei sabendo que o menino que deu o primeiro depoimento, não conheceu nenhum de seus avós). É interessante como a criança procura a referência do texto e quer de alguma maneira encontrar uma identificação com algum elemento: pessoa, espaço, tempo, linguagem.

BONEQUINHA DE PANO (2001) – É um conto escrito em forma de peça de teatro – em dois atos – para crianças e jovens ou para a família inteira. A história fala da relação da menina Leninha que é criada pela avó, após a separação dos pais. A narração do primeiro ato é da personagem, uma boneca de pano feita pela avó, que magicamente ganha vida e conta com emoção a história da menina e a sua história de boneca de pano, diferente das bonecas das lojas porque é feita com sentimento.

No segundo ato, a narradora é Leninha, a dona da boneca, já crescida, que ao reencontrar a boneca há muito abandonada no sótão da casa da avó, relembra a infância feliz com a boneca. O enredo fala da vida que se renova, através dos encontros, desencontros e das relações familiares. A linguagem é clara, bem humorada e simples.

As crianças e o teatro

A dramatização é um valioso recurso audiovisual na formação e desenvolvimento da expressão pessoal e emocional da criança que tem inata a tendência de teatralizar, pois fazem parte do universo infantil brincadeiras de encenação. Dramatizando, ela produz o mundo em miniatura no contexto em que vive inserida.

A aproximação que se dá entre a literatura e o teatro ocorre pelo recurso em comum e básico das duas artes – a palavra – que se desenvolve basicamente por dois aspectos: os elementos estéticos e a importância da linguagem corporal, como instrumento de recepção

e expressão de emoções, sensações, gestos, idéias. As crianças ao assistirem ao espetáculo vibram com a humanização do brinquedo e a possibilidade de dar asas à imaginação.

As atividades teatrais - brincadeiras, encenações, coreografias - que as crianças desenvolvem a partir dos textos literários têm a preocupação de confirmar o princípio de que as formas de ação da criatividade não podem ser apenas mentais, mas também concretas, expressas pelo corpo, experimentadas. “Dessa maneira, nada melhor, para enfatizar esse princípio, que uma ênfase sobre formas totais e ativas de expressão criativa, condensadas na linguagem cênica, associada à linguagem literária”⁴⁹.

Através de atividades teatrais a criança aperfeiçoa a leitura, corrige a pronúncia, desenvolve a memória, estimula o senso crítico e artístico. Além disso, é ocasião de socialização. Os efeitos surgem em todas as áreas – afetiva, ativa e intelectual – a criança se desinibe, aprende a trabalhar com as palavras, criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, importa muito o conjunto homogêneo, nivelado.

O texto *Bonequinha de pano* tem um ritmo agradável, porque apresenta uma estrutura linear com a exposição do tema, o conflito (drama da boneca esquecida) e o desenlace. Apesar do texto ser quase todo um monólogo, no primeiro ato da boneca, e no segundo da Leninha, o texto é entrecortado por canções (um pequeno musical) e sugere jogo de luzes, isto é, todo um conjunto de elementos – luzes, cores, sons, dramaturgias, ritmos – que criam no espectador a tensão, que alimentará o interesse pelo desenlace.

As características da personagem (a boneca) é feita de forma direta através da apresentação da própria personagem “*Eu sou uma bonequinha de pano. Vê-se, não é? Nunca fui boa de articulação... quer dizer, nunca tive juntas... nem cotovelos, nem joelhos... Posso dobrar os joelhos pro lado que eu quiser, olha aí... aaaiii!!!...*” e o conflito logo surge do questionamento da boneca: “*Boneca tem que ser fantasia, não é? Tem que ficar largada no tempo pra virar imaginação... Há um tempão que eu estou aqui dormindo o sono das bonecas perdidas... Pra onde vão as bonecas quando as meninas crescem? Vocês já pensaram? Será que a Leninha, a menina que era minha mãe, sabe onde eu vim parar depois que ela cresceu?*” Logo, ocorre a identificação da criança com a personagem, porque se julga capaz da mesma reação e solução de problemas. A comicidade é explorada pelo absurdo (boneca humanizada)

⁴⁹ Do artigo “Teatro para Crianças”, de Maria Clara Machado, um dos nomes mais expressivos do teatro brasileiro infantil, na Revista do Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais, Belo Horizonte, nº 8, 1980, p.41.

e pelo humor de cumplicidade (brinquedos abandonados ou esquecidos). Surgem elementos de contraste e de imprevisto através da personagem, das situações cênicas e das palavras numa mistura de formas que proporcionam ritmo e emoção (momentos tragicômicos) ao texto.

O segundo ato é interpretado por uma mulher adulta, Maria Helena (Leninha), que contracena com a boneca de pano e relembra cenas da infância. Como uma linha imaginária que separa a infância da vida adulta, a peça se desenrola num ritmo às vezes melancólico, às vezes cômico que preserva a relação amorosa entre neta e avó (quem fez a boneca), tecida pela fala da boneca com a mulher-menina.

O que ainda falta nas peças teatrais nacionais é esse compromisso com a importância e seriedade que o teatro requer. Ziraldo parece perceber isso e escreve de tal forma que a peça pode ser analisada como peça para adultos, e por isso, pode ser assistida e aproveitada por eles.

TIA, TE AMO – TANTAS TIAS – TIA NOTA DEZ - O CAMINHO DAS SETE TIAS (1996) – Quatro histórias que o autor reuniu num quinto livro – *O grande livro das tias* – em que o autor mostra a alegria com que lida com as palavras e a força poética de seus textos. À primeira vista podem parecer simples, mas conseguem fazer eco e encontrar um pouco da tia de cada um dos leitores. “*A tia é o melhor amigo do homem. É claro que estamos falando da criança que permanece viva dentro do homem. E, quando falamos homem, estamos falando de todos os seres humanos, sobrinhos ou sobrinhas*” (depoimento do autor para a contracapa da coleção).

Os textos, versinhos, historinhas em forma de poemas que homenageiam inúmeras tias, falam sobre as relações, as dores e as alegrias, da convivência com estas, consideradas ‘mães de reserva’ para muitos. Na literatura para jovens e adultos sobre esta temática, no gênero novela o autor escreveu: *Vito Grandam* (1987), a história de dois amigos inseparáveis – tio e sobrinho – que vivem uma aventura ao mesmo tempo real e imaginária e descobrem a única verdade capaz de uni-los: a amizade.

Tia nota dez, fala da relação professor-aluno, com muita diversão:

“*Escola, primeiro dia*

chamei a tia de tia

e a tia desatinou:

*“Sou professora e não gosto
que chamem a mestra de tia”.*

“Me desculpe, eu não sabia.

*Mas, me diz: por que eu não posso
chamar a tia de tia?”*

“Não pode porque eu não quero.”

Então eu disse; “Ta, tia!”

E a tia me deu um zero.”

Todas as páginas do livro são ilustradas pelo autor com graça e humor. Complementando o texto com as imagens.

Ao chegar ao fim do ano

aí é que eu brilhei.

*Fiz pesquisas magníficas,
nenhum problema eu errei;*

li três livros de uma vez

e tirei a nota máxima

em Ciência e Português.

Acho até que fui perfeito

da cabeça até os pés.

Fiz tudo tão direitinho

que a profe me deu um Dez.

Ironicamente o texto todo critica em linguagem sutil, o sistema educacional e a forma de avaliação do ser humano, através das atitudes que não estejam rigorosamente de acordo com regras conservadoras.

Em *Tia te amo*, a referência à tia é a tia de sangue (irmã do pai ou da mãe) e a alegria e humor do texto se faz pela graça e beleza da organização da linguagem poética:

*“Batatinha quando nasce
se esparrama pelo chão.
Basta à tia eu pedir
que me cante uma canção
que ela vira batatinha
e me põe no coração.”*

O texto brinca do começo ao final com a relação tia-sobrinho – relações agradáveis e desagradáveis – trabalha com nomes próprios não muito comuns e adapta o verso folclórico e a poesia de vários autores.

Tantas tias é outra sátira que aborda no cotidiano os “*tipos de tias*” tia normal, tia pequenina, tia-avó, a tia que o tio trouxe, a tia que é só a amiga da mãe ou a tia que é “quem são se sabe o nome”, alguém desconhecida que carinhosamente chama-se de tia e os sentidos semânticos da palavra. Novamente a ilustração caricaturesca completa a graça do texto.

2.2.1.8 Humor

O BICHINHO DA MAÇÃ (1982) – Uma narrativa divertida, em tom infantil que agrada de imediato a criança. A história é narrada pelo próprio “bichinho da maçã” no estilo humorístico, contador de anedotas e habitante da maçã, vive fraternalmente com os bichos, seus vizinhos. Ao se deparar com a serpente – o autor remete o leitor ao mito do pecado de Adão e Eva, a tentação da maçã proibida supondo que este, conhece o mito bíblico – isso limita a leitura em profundidade pela criança que não conhece o mito. O autor através do humor salva o bichinho e a maçã de serem comidos pelo homem. O bicho salva a maçã e a maçã bichada salva o bicho do homem. Finalizando com “*todos felizes para sempre*”.

“Na iminência de ser comido, o bichinho grita da “janela” de sua casa: “Tem gente!”. O homem responde: “Tem bicho!” e joga a maçã fora.”

Várias leituras demandam desse fragmento, inclusive a da inversão do mito que envolve a história da maçã e do homem na Criação – ocorre a salvação do homem pelo bicho

que não o deixa morder a maçã. Entretanto, no final o autor faz com que tudo volte ludicamente ao mito tradicional: “*Esta história / foi o próprio bichinho / quem me contou / e eu estou desconfiado / que foi ele / que a inventou.*”

O bichinho da maçã, também deu origem a uma série de outros livros e coleções, com suas aventuras, anedotas, jogos e brincadeiras para o público infantil (entre os quais podemos citar: *As anedotinhas do bichinho da maçã* (4 volumes de piadas de salão); *Um bichinho na linha*; *O bichinho que queria crescer*; *Um amor de família*; *Cada um mora onde pode*; *Diga-me com quem come*. Ligar a literatura ao prazer da brincadeira com as palavras, letras e números; faz exercitar o pensamento e a imaginação, a fim de treinar o desenvolvimento mental da criança através do lúdico. O bichinho usa toda a imaginação para inventar histórias, para explicar as coisas mais inexplicáveis sobre a família, as casas de cada um dos amigos, as letras, os números, as cores, as fases da Lua, os dias da semana, as profissões e muitos outros temas.

Outras obras centradas no humor

O livro do riso do Menino Maluquinho; *Rolando de rir – o livro das Gargalhadas do Menino Maluquinho*; *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. Além, é claro, da imensa galeria de histórias em quadrinhos que fazem parte do acervo das obras de Ziraldo através da *Turma do Pererê* e do *Superalmanaque do Menino Maluquinho*.

Sabe-se que há formas de humor inacessíveis à criança. É o que ocorre com o trocadilho e a ironia, que passam despercebidos à criança, mais preocupada com a ação. Importa também a idade da criança para perceber elementos de humor. Os fatos cômicos podem vir das personagens (pela ingenuidade, pelo ridículo ou pela vivacidade de cada uma), das situações cênicas (tropeções, posições estranhas, quedas, desencontros) e das palavras e diálogos. O texto ganha muito em comicidade e humor quando essas formas se misturam. Pelas características do estilo do autor, o humor está presente na maioria dos textos complementados pela comicidade das imagens.

2.2.1.9 A arte de narrar através da imagem

O próprio autor assim se descreve: “Eu desenho e escrevo”. Sua literatura é uma composição entre texto e imagem. Pois, dentre todas as suas obras para crianças, a única que não tem a ilustração direta de Ziraldo é *O menino do rio*, embora seja seu o projeto gráfico.

A velocidade comunicativa da imagem tem aumentado o interesse dos editores, escritores e especialistas nas ilustrações dos livros de literatura. A leitura pictórica constitui-se numa comunicação mais direta e rápida do que o código verbal escrito. Principalmente no nosso país em que os hábitos de leitura são tão prejudicados por determinantes sócio-econômico-culturais. A ilustração acaba sendo mais importante do que o texto para a criança pequena e para o jovem ou adulto semi-alfabetizado.

Transmitir mensagens não é privilégio da linguagem escrita. A pictórica também conta histórias. A linguagem pictórica, num livro é literatura no sentido de que evoca a linguagem verbal, oral e posteriormente, a linguagem escrita. Amparada pela idéia de que não existem percepções isoladas, mas predominantes. Assim, a consolidação da linguagem na criança cria uma interpretação para as imagens representadas e estabelece relação entre elas. Numa atitude ativa, a criança compara, discrimina, descreve, recria e interpreta segundo o que já sabe. Em outras palavras, observando a relação das crianças com as imagens que os livros de Ziraldo contém, elas descobrem a imagem graças a sua experiência de mundo. As crianças aprendem, sobretudo, a se acostumar à enorme diferença que separa a realidade da sua representação num espaço em duas dimensões, submetido a critérios específicos de seleção e de organização.

As ilustrações de Ziraldo levam a noção de relatividade oferecida às crianças, favorecendo o desenvolvimento de múltiplos pontos de vista e expressivamente representam a emoção. O mar de Flicts é ora azul, ora vermelho... Já vi nos desenhos das crianças lua preta, identificada como lua, por elas sem o menor preconceito.

A variedade de livros apresentados às crianças precisa incluir diferentes e bons ilustradores para que não se formem estereótipos, principalmente como os de ilustrações de linha fechada e cor chapada. Embora conheça muito bem e trabalhe bastante com a linguagem unívoca dos quadrinhos, Ziraldo tem a preocupação de ilustrar com diferentes técnicas, permitindo variados pontos de observação ao leitor, favorecendo a totalidade da imagem, ele não se preocupa em simplesmente descrever o texto, acrescenta algo simbólico que pode representar o conteúdo, sem necessariamente precisar sempre da caracterização dos personagens. Como exemplo: *Flicts*, *Além do rio*, *O Planeta Lilás*, *O menino maluquinho*. A variedade e abertura ilimitada da ilustração é importante no desenvolvimento das crianças e jovens, num mundo de rápidas mudanças, onde a expressão criadora é um bem que deve ser preservado, não para a formação de artistas, mas para o pleno desenvolvimento da criança.

A variedade de técnicas enriquece as experiências das crianças: guache, anilina, lápis de cor, pastel, recorte e colagem, nanquim, quadrinhos, jogos de cenas na página sem obedecer a uma ordem do texto, brincando com o leitor e com sua imaginação, ou com uma ilustração de síntese jogando muito com os mecanismos perceptivos figura-fundo, além do traço exagerado do *cartum*. Estas são algumas das características do autor-ilustrador Ziraldo.

Ziraldo consegue uma identidade estrutural através de uma variedade de meios de expressão: os empregados pelo desenhista e pintor e os do poeta e humorista. O que as duas artes tem em comum? Um gosto e uma mensagem. Ele empenha sua imaginação na natureza e no comportamento do ser humano isto é, as energias da vida assumem uma qualidade religiosa, significam a dimensão primária da experiência com as linguagens. Usa desenho, cor e forma, juntamente com as percepções para dar sentido às idéias. Narra ocorrências de energia e movimento, vinculando entre si as forças naturais dentro e fora do homem, exprime as esperanças, inquietudes e necessidades existentes no coração das coisas. Ambos, desenhista e escritor se unem para revelar a natureza interpretativa.

Aquilo que o desenhista transmite numa imagem visual, o escritor completa numa linguagem verbal organizada pela unidade rítmica de conjunto, que confere aos livros harmonia e concordância das partes.

2.2.1.9.1 Histórias em quadrinhos

Na arte dos quadrinhos, a palavra não exerce função primordial. Não é imprescindível à estrutura do discurso, já que a comunicação se amplia através da imagem semiológica. A informação dá-se pela complementaridade de códigos verbais e não-verbais que exigem a participação dinâmica dos sentidos no ato da leitura. Apesar da montagem da história seguir uma ordem paratáxica, de seqüência linear, a compreensão dos significados envolve simultaneamente o ritmo visual, as cores, movimentos, gestos, expressão corporal, linhas, desenhos, balões, a projeção plástica da sonoridade (onomatopéias mostram concretamente pensamentos, reações, sentimentos). Tudo isso tem efeito informacional. Além disso, a palavra valoriza o conjunto de imagens, que o artista inventa.

Sobrepondo signos e alargando as possibilidades de comunicação, as histórias em quadrinhos são portadoras de descobertas criativas e atuais, enriquecedoras da linguagem humana. Essa arte proporciona não só o deleite, como também alarga os meios de comunicação.

A convivência com a sua forma de composição globalizante condiciona atos de leitura que levam a perceber direções dinâmicas e dimensões além das convencionais.

A inclusão dos quadrinhos neste subtítulo, não segue uma análise detalhada da obra, nem faz um aprofundamento dessa arte assimilada com tanta facilidade e popularidade pela sociedade atual, pois caberia um estudo especial que se dedicasse exclusivamente a ela.

As rápidas reflexões em torno do assunto decorrem de inúmeras propostas de leituras e atividades criativas através da linguagem quadrinizada que as obras do autor oferecem, pois aproximam e ampliam as variadas formas de expressão artística e de comunicação. Ziraldo em muitos livros trabalha com os recursos dessa linguagem e intertextualiza suas próprias obras, onde aparecem fragmentos de umas nas outras, textualmente ou apresentadas através da imagem.

A arte dos quadrinhos constrói-se numa multiplicidade de signos. À soma de formas de expressão, acrescenta-se também a palavra e determinados componentes do âmbito sonoro e gráfico-visual. É esse uso criativo de variados signos no processo dinâmico e simultâneo da comunicação que justifica esta reflexão.

Essa linguagem enriquece o repertório de comunicação e as formas de expressão e ajuda a criança a ler as conquistas contemporâneas, no sentido de uma linguagem completa que intercambia signos e recursos tecnológicos. Os quadrinhos evocam o dia-a-dia, a realidade acontecendo, o dinamismo do tempo presente. A criança que sabe ler quadrinhos também saberá ler rapidamente as mensagens do mundo moderno, veiculadas através de outdoors, faixas, folhetos, imagens, luminosos, sinais, muros.

Os quadrinhos situam-se numa zona de confluência de expressões e linguagens, por isso seduzem e apaixonam as crianças. Quando elas entram em contato com histórias que propõe poeticidade, liberdade para melhor compreender o mundo da arte e da literatura, os caminhos percorridos por elas deve ser diversificado. Da poesia à literatura, da literatura aos quadrinhos, dos quadrinhos à poesia e a literatura.

Os quadrinhos do *Pererê*, de Ziraldo, por exemplo, revelam uma realidade interiorana brasileira. Já os quadrinhos do *Menino Maluquinho*, simulam um Brasil urbano, modernizado, dum brasileiro comum, inserido nas dificuldades e vivências corriqueiras. Entretanto,

os episódios e as aventuras do mundo infantil garantem a transformação do cotidiano em experiências fantásticas e fabulosas.

2.2.1.10 O tempo

OUTRO COMO EU SÓ DAQUI A MIL ANOS (1999) – Esta narrativa se estrutura basicamente em torno do tempo e da polêmica da virada do século e do milênio. E como o autor afirma: “*o tempo não pára*”. O livro faz o leitor refletir sobre o tempo: o Calendário chamado Gregoriano (dando explicações a seu respeito); a Era Cristã; os números do Tempo, os povos e o tempo, enfim, uma história em que o personagem Menino Maluquinho narra, reflete, deduz sobre a realidade e a fantasia misturando os personagens da História, com os personagens das histórias infantis; os da Antigüidade e os da atualidade, sejam reais ou fantásticos, todos pertencem ou pertenceram a um lugar no tempo.

No livro *O menino maluquinho*, o autor se refere ao elemento tempo com especial atenção:

*Mas,
o seu maior mistério
todos sabiam de cor
era o jeito
que o menino
tinha de brincar
com o tempo.
Sempre sobrava tempo
pra fazer
mil traquinadas
e dava tempo
pra tudo
(o tempo era um amigão)
seu ponteirinho das horas
vai ver*

era um ponteirão.
E sobrava tempo
pra ler gibis
e sobrava tempo pra colar figurinhas
 (...)

Mas
teve uma coisa que ele
não pode pegar
não deu pra ele segurar
embora ele soubesse transá-la como um milagre.

O menino maluquinho
não conseguiu segurar o tempo!

E aí, o tempo passou.
E como todo mundo,
o menino maluquinho cresceu...

As duas histórias falam das transformações que o tempo provoca. Fazem o leitor pensar sobre ontem, hoje e amanhã. Faz alegorias, brinca com as palavras e com a idéia de tempo.

Especialmente no livro *Outro como eu só daqui a mil anos*, o pedagógico transcende o literário e o texto vira uma aula de filosofia. Exalta a descoberta de que a transformação contínua é uma das leis da vida, exigindo liberdade pessoal, para o conhecimento e interpretação das novas realidades nascentes no mundo. Daí as verdades múltiplas (e não mais únicas ou unívocas) que se divulgam em nosso tempo, ou a efemeridade das modas e das certezas. O público infantil não é muito atraído pelo texto por iniciativa própria. Percebi que quando a leitura é orientada pelos professores as crianças compreendem melhor.

O quesito faixa etária e conhecimentos gerais da cultura e da história têm grande importância para a compreensão desse texto. Se considerarmos a práxis da leitura como a que envolve constatação, reflexão e transformação de significados atribuídos. Se virmos a criança como potencialidade em que as iniciativas e opções são levadas em consideração, então a pre-

tensão do texto de Ziraldo pode não ser alcançada, embora não por culpa da criança-leitora, mas, pelo contexto em que a criança brasileira está inserida. O que não diminui o valor literário do livro, ao contrário, o desafio está para ser aceito pelo leitor. O nível de exigência previa de conhecimento dos textos provocam o leitor e esta provocação é que eleva o nível de conhecimento e apreciação literária.

A criança precisa e gosta de ser desafiada. O que se percebe no trabalho de leitura que realizo com elas é que dependendo da faixa etária, alguns elementos não conseguem ser alcançados e alteram ou impedem a formação de conceitos esperados. Voltando aos teóricos do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a aquisição de certas habilidades se faz inexplicavelmente pela experimentação ou pela imaginação. E a literatura tem elementos fortíssimos que propiciam esse desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo suporte teórico apresentado no primeiro capítulo, pelo estudo de algumas das obras de literatura do artista e escritor Ziraldo, e pela prática de trabalho efetivo com crianças e textos literários, considero que as crianças, desde as menores até as maiores, alcançam o entendimento do universo literário que as cerca, pois a leitura da literatura lhes possibilita a experiência através da ação, dos gestos, dos exemplos dos personagens. Daí a importância da ilustração nos livros destinados à infância. É através das imagens que a criança estabelece relações com os símbolos e dela e com os outros. Ziraldo manipula uma técnica mista, na qual se fundem texto, desenho, pintura e colagem, numa montagem exemplar entre imagem, palavra, seqüência, atmosfera e mensagem.

A imagem exerce nas sociedades contemporâneas um protagonismo evidente. A relação entre a palavra e a imagem, entre a palavra e as coisas (e a sua representação) tem sido tema constante nos processos de comunicação entre os homens. Desde os tempos mais remotos esta idéia de fraternidade das artes esteve presente no pensamento humano. A relação da literatura de Ziraldo com outras artes exprime a vida com uma tendência à utilização deliberada da intertextualidade, do ecletismo estilístico e ganha um maior destaque com o exercício da metalinguagem. A literatura infantil de Ziraldo está intimamente ligada ao universo multi-fragmentado do mundo contemporâneo, corresponde assim uma literatura em que se presentifica mais fortemente o fragmentarismo textual. É freqüente a associação de fragmentos de texto e imagens, colocados em seqüência, sem um relacionamento explícito entre a significação de ambos. O leitor chega ao sentido do conjunto associando uns aos outros, a partir de traços semânticos comuns. Utiliza-se de uma técnica próxima da montagem cinematográfica.

Os textos literários do autor são construídos com concisão. Frases curtas, nas quais os termos da oração estão limitados ao essencial – sujeito, predicado, circunstância – e determinados por um certo ritmo narrativo que seduz o ouvido infantil, além é claro, da dose de humor que causa prazer. Centradas em situações motivadoras, retiradas da realidade cotidiana e compreensíveis pela mente da criança, os temas dos livros de Ziraldo permitem leituras ricas e democráticas. Entre elas, a alegria de viver; o impulso à fraternidade que ajuda a criança a sair do egocentrismo e compreender e aceitar o outro; a utilidade de cada coisa ou ser; o entusiasmo por fazer as coisas; a beleza das coisas que as rodeiam e da natureza – do nascimento à morte; a consciência de que vários elementos isolados, quando fundidos, resultam em uma realidade nova, totalmente diferente de cada uma de suas partes constituintes; o trabalho do autor sobre a importância da leitura; das letras às palavras; as frases e o domínio do conhecimento são exemplos de valorização do trabalho de equipe; a valorização da família; a relatividade do tempo, do mítico e do simbólico.

Cada elemento deste universo literário tem sua razão de ser, está integrado no todo e a criança o assimila, lúdica e gradativamente, conforme suas experiências com o texto e com o mundo. Constrói uma visão de mundo realista porque se refere ao concreto que a rodeia, aborda dificuldades e problemas reais, mas a visão é também idealista, generosa, alegre, bela e atua de maneira positiva na mente em desenvolvimento, fantástica porque faz a ponte entre o sonho, a fantasia e a realidade. Conjugam-se elementos diversos na obra de Ziraldo: o conhecimento da criança de hoje e o contexto em que vive; o domínio das possibilidades da arte gráfica moderna no setor literário-infantil; a consciência do autor na tarefa a ser cumprida pela arte literária na formação do gosto da criança e no estímulo à sua criatividade.

Ziraldo durante a sua vida sofreu censura e resistência do sistema e a sua obra como um todo não deixa de ser uma resposta a esta situação. Mas, quando a resistência acaba percebe-se que o autor entra num processo repetitivo, deixando visível o cansaço das formas que também se repetem. As suas últimas publicações são mostras dessas repetições (menino isso, menino aquilo, as aventuras do menino... refrões ... “*é impossível ser feliz sozinho*”). Seu processo criativo está atrelado à mídia, a um forte relacionamento familiar e ao método paratáxico, à montagem resultante da fragmentação. Base da comunicação de massa e da mídia atual, onde imagem e texto se fundem, se completam na formação do todo. Biologicamente falando, isto de certa forma possibilita maior afinidade com a linguagem da criança inserida no contexto cultural atual.

A mescla entre o real e o fantástico ou maravilhoso da obra de Ziraldo voltada para o público infantil versam sobre a amizade, o preconceito, a posição da criança e a importância da leitura. O autor desvia a puerilidade e o tom moralizador que dão um ar artificial e que as crianças percebem e logo se entediam. Utiliza-se de valores, elementos ou caracteres, dentro da expressão literária geral, que respondem às exigências da psique durante o processo de conhecimento e apreensão, que se ajustam ao ritmo da evolução mental, e em especial ao de determinadas forças intelectivas das crianças. Talvez o segredo de Ziraldo seja o de levá-las a pensar ao invés de dar-lhes uma moral, da utilização de formas expressivas adaptadas a todas as mentalidades, isto é, universais, mesmo quando voltada à infância.

A riqueza imaginativa dos grandes escritores constitui o maior argumento em favor de sua utilidade para a criança que, precisamente pela precariedade de sua imaginação, deve necessitar de maior quantidade de meios, de expressões que reúnam a máxima soma de experiências, que desenvolvam um drama de modo mais completo e manejem personagens de características mais concretas... O espírito da criança precisa do drama, da movimentação das personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação de pensamento (JESUALDO, 1978, p. 19).

Jesualdo acrescenta que quem escreve para crianças deve procurar sensibilizar, pela variedade de entonação, pausas súbitas, gestos pitorescos, mímica sempre motivadora de espanto e riso, que despertem a atenção assombrada, colocando tudo isso na sua narração; como o escritor não pode cantar, pintar, fazer mímicas segundo as circunstâncias de sua narrativa, é preciso que sua prosa contenha música, mímica e desenho para que em conjunto, sejam ativados desde a abertura do livro. É o que confere ritmo ao texto. Estas características são visíveis no texto do autor pesquisado através da conexão entre imagem e texto.

Durante as observações da pesquisa relacionadas a recepção da obra literária pela criança, ficou claro que uma das características essenciais do texto literário para agradar a criança deve ser a concretude: ver mais do que sentir o texto. Quando as crianças ouvem as histórias, a voz do contador age dando a nota, assume o tom, o acento, o ritmo do narrador. O texto não é morto, fixo, mas traz consigo o movimento e o som da palavra viva. No conjunto das frases surge com frequência uma espécie de ritmo muito diferente do da narração escrita.

Nos livros analisados, topamos a todo o instante com os traços musicais, onomatopáicos, assonantes, com repetições, rimas e refrões... não será esta a razão decisiva de seu êxito entre as crianças? A busca da proximidade de ritmo oral retratado na escrita. Possibilitar ao leitor encontrar sozinho, no ato de leitura o ritmo do texto.

A preocupação com o crescimento e o amadurecimento da criança, livre de modelos impostos, valorizando cada indivíduo com suas diferenças, são aspectos que nobilitam a obra e permitem à criança o descobrir-se e descobrir o outrem. Por outro lado, o autor não consegue se desprender totalmente da educação tradicional recebida, e em alguns momentos isto se torna visível no conjunto de sua obra. A facilidade de dialogar diretamente com o imaginário estratifica o universo infantil. Contatar com os heróis e heroínas comuns (bichinho, menino, homem, cor, vovó, tia, letras, partes do corpo) da forma mais simples e prazerosa possível valoriza o desenvolvimento sócio-histórico de seus leitores sem marcas preconceituosas.

O narrador conserva sempre um “trunfo” para o final de suas falas, o elemento surpresa, numa narrativa rítmica, concebida num tom crescente, até o clímax. Em Ziraldo o elemento surpresa, às vezes, interfere sobre o clímax poético, no desfecho da obra e aí se revela, como anticlímax poético, como ocorre, por exemplo, no livro *Além do Rio*.

Alguns valores burgueses (fama, utilitarismo, poder) perpassam a literatura infantil de Ziraldo, que trabalha simbolicamente a realidade, o imaginário e o fantástico da criança imaginária resultante da atividade de leitura, suposta nos textos infantis, pois o autor esboça um modelo de criança através de seus personagens que, alinha-se com a pedagogia dirigida pela classe dominante brasileira. O mundo fictício fala da circunstância da criança imaginária com a qual a criança real pode se identificar. Este é o leitor suposto nos textos infantis de Ziraldo, que exhibe a concepção que a obra formula a respeito da infância e sua situação existencial e social.

Constatei, através da pesquisa, que a sugestão de amigos, os assuntos, o grau de escolaridade, a idade, o sexo, o nível sócio-econômico, influenciam na escolha de autores e de livros infantis. E a valorização crítica das obras de Ziraldo atende aos princípios básicos duma literatura infantil no tocante à forma, conteúdo, raciocínio, sensibilidade e estímulo mental.

Este trabalho envolveu anos de observação e pesquisa e conseguiu confirmar a especificidade do valor literário na formação da mente da criança, com resultados concretos, colhidos em sala de aula através da riqueza e criatividade dos textos orais ou escritos dos alunos, e fora dela, através do comportamento e da forma de agir e de viver, primeiro da criança e depois do jovem, que estiveram sob a influência de bons textos concretizando-se na formação de seres mais humanos, mais criativos, mais justos e melhores.

O trabalho com crianças não permite que você receba delas respostas prontas e elaboradas para esclarecer a recepção da literatura. Tudo depende de muita experimentação e observação, levando em conta inúmeros elementos como idade, sexo, nível socioeconômico, cultura, nível de leitura, escolaridade, interesses individuais, estímulos familiares, entre outros. Mas, elas próprias me ensinaram muitas coisas, suas necessidades, seus interesses. Suas reações me fizeram perceber o que lhes interessa ou não. Isto confirma a idéia de que um trabalho com literatura se faz ao longo de um projeto, de anos de pesquisa, observação, análise e prática. Por isso não considero esta pesquisa acabada, ao contrário, vejo-a como o início de uma experiência que só poderá ser concluída com o acompanhamento da comunidade envolvida (crianças, professores, bibliotecários, autores, pais, obras literárias).

A função que a literatura tende a realizar na alma e no cérebro da criança é configurar certos problemas partindo de suas necessidades. Este não é o único aspecto, haja vista, a importância também como instrumento de educação. O mundo sobrenatural não tem para elas nada de mágico e incrível, mas é completamente livre e natural. O mundo que elas descobrem na realidade é tão maravilhoso e fantástico como o dos contos de fadas ou das histórias de ficção. Simultaneamente à evolução dos seus sentidos, a criança vive a descoberta do maravilhoso e, à medida que cresce, novos e contínuos mundos vão surgindo para sua imaginação.

A condição de permanência da literatura infantil não provém unicamente de sua obediência aos parâmetros ideológicos que transmite a seus leitores; mas decorre principalmente do fato de que deve cativar a criança, a fim de assegurar seu consumo, o que se faz por intermédio da solidificação do gosto pela leitura. Retratado claramente na obra de Ziraldo.

O relacionamento da criança com o livro se faz por meio de uma adesão afetiva, resultado de uma identificação. Nesta medida, uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha nesse processo, o que significa considerá-lo não apenas um recebedor passivo de mensagens e ensinamentos, mas sobretudo um indivíduo ativo, que aceita ou rejeita o texto, na medida em que o percebe vinculado ou não ao seu mundo.

O reconhecimento da importância do leitor criança no sistema de circulação da literatura infantil configura a ótica a partir da qual se torna viável a abordagem dos textos. De um lado, permite um enfoque que leve em consideração o interesse da história para a criança, o que significa simultaneamente uma ruptura com os padrões adultos que motivaram o seu

aparecimento, propicia a emergência da qualidade literária, que se mostra a partir desta renúncia à transmissão de valores alinhados com a dominação da criança. De outro lado representa igualmente a manutenção de um foco sociológico; este se particulariza na medida em que se volta à compreensão do papel desempenhado pelo consumidor do texto, e não pelo seu produtor, já que é da decrescente influência deste que emerge a autonomia artística de obra.

O mundo fictício fala da circunstância infantil, de modo que emerge nele uma criança imaginária com a qual a criança real – ou o leitor de qualquer faixa etária – pode se identificar. Este é o leitor suposto no texto, que exhibe a concepção de que a obra formula a respeito da infância e sua situação existencial e social. Assim, o percurso da literatura infantil se configura por intermédio da relevância dada à função exercida pelo leitor no texto.

A análise dos textos aponta para a inclinação maior da literatura infantil: a representação do mundo de seus leitores, de modo que se esboçou, através das variadas modalidades de personagens de Ziraldo (animal, objeto, ser humano), um modelo de criança. É este que explica a concepção de infância formulada no interior das obras, sendo sua presença a condição para a existência de um diálogo entre o texto e o leitor infantil.

Em vista disso é a criança imaginária, mencionada anteriormente, que estende a obra ao seu destinatário, constituindo um horizonte tanto mais largo quanto mais ampla for a noção que o escritor tem a respeito de seus possíveis receptores. Desta forma a literatura infantil pode interferir no desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos seus leitores, porque a influência dos textos contemporâneos, especificamente os de Ziraldo analisados nesta pesquisa, integram-se ao contexto burguês, de modo que induzem à manifestação de um leque determinado de assuntos, através dos quais o escritor pode se comunicar com o leitor. expondo vivências que a criança experimenta em sua existência doméstica (*Menino maluquinho*), que se estende do lar à escola (*Uma professora muito maluquina*), dos pais e familiares (*Vovó delícia*) aos companheiros (*Menino marrom*). Caso contrário, arrisca-se a não repercutir no destinatário, perdendo seus poderes expressivos. Por outro lado, evidencia-se porque respeita a perspectiva do leitor e preserva o espaço deste durante o processo de interpretação do texto.

Pelo próprio sentido da evolução de sua experiência cognoscitiva, a criança precisa ir-se transcendendo a si mesma e a seus retratos anteriores, gradualmente, rumo a um progresso que nunca é final e que se caracteriza pela obstinação insatisfeita de sua busca e pela alegria de sua vitória sobre cada novo obstáculo, que é o que, precisamente, mais favorece esse crescimento intelectual. Somente a literatura infantil que compreenda, intencionalmente ou não, essa luta de criança, é que alcançará o

êxito que pretende como instrumento de cultura, além de instrumento de diversão (JESUALDO, 1978 p. 30).

Se a literatura infantil estimula nas crianças interesses adormecidos que esperam impulsos para despertá-los para aspectos do mundo que as rodeia, então ela age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético (uma das grandes fontes de prazer da vida humana), que precisam de impulso de correntes exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança. É a educação da sensibilidade tão essencial na vida de qualquer pessoa e principalmente da criança. Levá-las a distinguir o que vale do que não tem valor; apreciar a beleza contida numa palavra ou numa imagem, determinada em função do seu conceito; oferecer alimento fecundo à imaginação infantil, ao mesmo tempo em que a inicia no conhecimento da realidade; desenvolver pelo exercício de leitura e reprodução, a capacidade expressiva da criança ampliando sua visão de mundo e contribuir para a formação da consciência lingüística.

O desejo de superar-se na auto-educação é que leva a criança a usar meios superiores à sua mentalidade num jogo intelectual de capacitação que se manifesta de maneira obsessiva. A literatura que pode parecer mais complexa e parcialmente ininteligível constitui estímulo da educação em forma mais eficaz, desde que seja bem selecionada e em proporção conveniente. Disso pode-se deduzir a existência para a criança de uma literatura que é inteiramente absorvida por ela e de outra na qual ela apenas penetra e absorve apenas alguns aspectos. Se a primeira tem a vantagem de adaptar-se totalmente a sua compreensão, a segunda, cuja compreensão exige um esforço maior, rompe essa limitação do que é totalmente conhecido e transporta a criança a mundos de mais alto esforço mental e sensitivo, acrescentando novos aspectos de conhecimento, satisfazendo de maneira mais ampla a sua experiência e, sobretudo, respondendo mais exatamente a seu propósito: ampliar o campo imaginativo da criança, a multiplicação de suas imagens e a construção de maiores redes de esquemas mentais. Constituindo-se em desafios intelectuais aos quais a criança aceita ou não de acordo com o seu preparo intelectual.

Observo que a literatura desperta o interesse da criança porque a leva a superar-se, porque não lhe detém, como uma barreira, em momento algum, a evolução mental, o jogo de seu pensamento e porque lhe assegura sempre um mínimo de novos conhecimentos ou prazeres. Então, como o importante é que a literatura cumpra junto à criança a sua função estética e criativa e não entrave o seu desenvolvimento mental ou sensível em momento algum, a literatura deve ser sempre colocada ao alcance do seu interesse.

A criança, independente da idade, quando tem livre acesso aos livros, vai fazendo as suas escolhas e selecionando o que julga interessante, adequado ou não para seu próprio desenvolvimento. A capacidade crítica literária da criança é natural, livre de teorias ou métodos e isso faz com que seja eficaz para o seu próprio desenvolvimento. A liberdade de começar a ler e abandonar o texto se este não lhe agrada ou for incompreensível, de aceitar o desafio que a leitura propõe, na medida em que está preparada emocional e intelectualmente, faz da criança a crítica de sua própria literatura.

O Brasil conta atualmente com excelentes escritores para o público infantil, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bogunga Nunes, Marina Colasanti, Joel Rufino dos Santos, Cristina Porto, Fernanda Lopes de Almeida, Eva Furnari, Maria Dinorah, entre muitos outros autores que se dirigem à infância de forma lúdica, prazerosa e democrática. Surge uma literatura nacional fascinante que sugere uma vasta área de pesquisa. Entretanto o cunho monográfico desta pesquisa limitou o trabalho a um ensaio de leitura de um único autor, embora as crianças tenham apontado muitos outros, como bons autores.

A escola ainda é hoje, no Brasil, o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. E, neste espaço, os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do “eu” em relação ao “outro”; a leitura do mundo em vários níveis e dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condição essencial para plena realização do ser. Assim entendo a literatura infantil como agente transformador por excelência e entendo que o professor precisa estar sintonizado com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo em pelo menos três direções: da literatura – como um leitor atento; da realidade social – como cidadão consciente; da docência – como um profissional competente.

Uma vez que se constatou pelos estudos teóricos que o processo de evolução da inteligência da criança é de inserção exploradora e adaptação objetiva na primeira infância, dos três aos sete anos, e de interpretação construtiva e integração subjetiva na segunda, até os doze anos. A inteligência da criança passa, primeiro, por um processo realista e, depois, por um processo animista e artificialista, respectivamente – através de experiências práticas, racionais e sonhadoras respectivamente. Os estudos modernos demonstram claramente que a inteligência da criança se desenvolve de acordo com uma sucessão de etapas, que ela vai vivendo e transcendendo uma a uma. E a linguagem é para a criança o seu mais valioso instru-

mento de expressão. Ela tem como encargo uma função social de comunicação com o meio e serve, além disso, para estabelecer o comércio entre os sentimentos e pensamentos da criança com os do meio circundante, realizando assim a integração total entre o psíquico e o físico.

No trabalho de alimentação intelectual da imaginação, o papel desempenhado pelos jogos em geral, pelos bons livros literários, pelas brincadeiras de representações são atividades pelas quais a criança elabora os materiais adquiridos com as representações intuitivas e faz delas sua própria posição intelectual, porque dissolve as conexões enfeixadas nas representações, formando novas combinações; tais atividades animam suas brincadeiras, preenchem todos os objetos que a rodeiam, todas as pessoas e seus atos, com os processos de personificação e translação peculiares às crianças.

Assim, pode-se considerar que pela recepção da literatura a criança está alimentando as suas capacidades cognitivas para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Na linguagem infantil sons, imagens e símbolos são fundamentais, as palavras conectivas, funcionais, em determinado momento, deixam de ser o retrato das coisas e passam a ser a própria coisa, livre de tutelas e com liberdade de conceito.

A fantasia pode ser considerada como um caráter positivo da atividade imaginativa da criança, definida pelas seguintes características: conteúdo da representação e do pensamento que interessam como tais e, conteúdo da representação que substitui de um modo peculiar a realidade e a atividade da fantasia a que se dirige, de certa maneira, a resolver anteriores enlaces de representação ou idéias e a construir outras, por combinação. Através da análise e da observação das crianças da pesquisa constatou-se que a fantasia da criança trabalha passivamente; mais intuitivamente que de modo abstrato; mais subjetivamente, sem crítica e de modo arbitrário, do que subordinada a um juízo crítico, e por isso sua fantasia parece principalmente viva e produtiva. A atividade fantástica é mais reprodutiva que imitativa; sua animação do mundo exterior, as histórias que inventa, são repetições de experiências anteriores, principalmente de ações e situações que observou nos adultos.

Combinar imagens, representá-las, ligá-las e refundi-las para obter novas representações é um trabalho que traduz a importância da leitura no desenvolvimento da criança. Impulsiona toda a ação espontânea da criança para múltiplas possibilidades de expressão. O que nos permite pensar que a imaginação da criança é a forma mais elevada do desenvolvimento intelectual, pois opera em duas direções: por um lado, cria jogos, inventa contos e am-

plia a linguagem; por outro contém um germe de pensamento e arrisca-se a uma explicação utópica do mundo, que a criança ainda não pode conceber segundo noções abstratas e as leis da natureza, mas que gradativamente vai se revelando e sendo compreendido e assimilado pela criança.

A inclinação da criança pela literatura imaginativa oferece traços similares à do conhecimento primitivo e da iniciação no gozo do estético levada pela mão das lendas, dos mitos, dos contos e das fábulas inverossímeis. Existe, nesta fase, um período em que sonho e realidade, ou melhor, em que sonho e realidade tendem a confundir-se e isto sucede quando um impulso imaginativo transcende todos os limites e a tendência à ilusão manifesta-se fora das brincadeiras, invadindo a vida real. Esse processo faz parte do desenvolvimento imaginativo e intelectual da criança e através da intimidade da criança com a literatura, ela irá graduando as etapas de inteligência progressiva como um instrumento de luta e de recuperação, assim, a evolução da inteligência cumpre-se inexoravelmente.

Penso que o trabalho de toda a literatura infantil é o de envolver a criança numa atmosfera de sentimentos que sejam, ao mesmo tempo, tanto audaciosos e magnânimos, quanto ambiciosos e entusiastas, afastando dela tudo o que possa deprimir sua confiança em si mesma e na vida.

A estética da recepção nos permitiu pensar como o processo de leitura da literatura ocorre nas crianças e a maneira pela qual os textos literários são disputados pelas crianças ou não, conforme determinadas características que estes textos possuem e de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual, afetivo e cognitivo de cada um dos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I – CRÍTICA

1. AGUIAR E SILVA, V.M. **Teoria da literatura**. 8 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.
2. ABDALA, Benjamin e CAMPEDELLI, Samira. **Literatura Comentada: Ziraldo**. São Paulo: Abril, 1982.
3. AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
4. BARTHES, Roland. **Mitologias**. Lisboa: Edições 70, 1973.
5. ____ **O Prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974.
6. BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
7. BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. RJ: Paz e Terra, 1980.
8. CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**. São Paulo: Humanitas, 1999.
9. CHARTIER, R. **Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII**. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997 n.30.
10. ____ **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
11. COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Ática, 1997.
12. COSTA, Lígia M. da. **A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança**. São Paulo: Ática, 2001.
13. CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 4ªed. São Paulo: Ática, 1985.
14. EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução de Wlatensir Dutra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
15. ECO, Umberto. **Leitura do Texto Literário**. Lisboa: Torres e Abreu, 1979.
16. ESCARPIT, R. **Sociologia da literatura**. Tradução de Anabela Montero. Lisboa: Editora Arcádia, 1969.
17. FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Ijuí: Fidene, 1971.
18. FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39ed. São Paulo: Cortez, 2000.

19. FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Biblioteca analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
20. GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
21. ____ **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
22. ____ **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
23. GOODMAN, Nelson. **Modos de Fazer Mundos**. Portugal: edições Asa, 1995.
24. ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed.34, 1999.
25. JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
26. ____ **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Editons Gallimard, 1978.
27. JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In: **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1984.
28. JESUALDO. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.
29. KATO, M. **O Aprendizado da leitura**, São Paulo: Martins Fontes, 1985.
30. KHÉDE, Sonia S. **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
31. KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes editores, 1989.
32. ____ **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2001.
33. LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
34. LIMA, Luiz C. **Estruturalismo e teoria da literatura**. Petrópolis: Vozes, 1973.
35. ____ **Dispersa Demanda**, Petrópolis: Vozes, 1981.
36. MORAES, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.
37. PALO, Maria J. & OLIVEIRA, Maria R. **Literatura Infantil: voz de criança**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.
38. PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva: 2000.
39. PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
40. PRAZ, Mário. **Literatura e artes visuais**. São Paulo: Cultrix, 1982.
41. PROPP, Wladimir. **Morphologie du Conte**. Paris, Gallimard, 1970.
42. RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
43. RICHARDS, I. A. **Princípios de crítica literária**. Porto Alegre: Globo, 1971.
44. SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
45. TODOROV, T. **Introdução á literatura fantástica**. SP: Perspectiva, 1975.
46. ____ **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed. 1970.
47. VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
48. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

49. WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
50. ____ **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

II – FICCIONAL

1. ZIRALDO, Alves Pinto. **Além do rio**. São Paulo: Melhoramento, 1986.
2. ____ **Bonequinha de Pano: peça em dois atos para uma só atriz**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
3. ____ **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 1884.
4. ____ **Menina Nina**. São Paulo: Melhoramento, 2002.
5. ____ **Menino do rio doce**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
6. ____ **Meu Amigo o Canguru**. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
7. ____ **O planeta lilás**. São Paulo: Melhoramentos, 1984.
8. ____ **O pequeno planeta perdido**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.
9. ____ **O menino do Rio Doce**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
10. ____ **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 64ª ed. 1998.
11. ____ **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
12. ____ **O menino mais bonito do mundo**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
13. ____ **O menino quadrado**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
14. ____ **O bichinho da maçã**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
15. ____ **Outro como eu só daqui a mil anos**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
16. ____ **O caminho das sete tias**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
17. ____ **Tia, te amo**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
18. ____ **Tia nota dez**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
19. ____ **Tantas Tias**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
20. ____ **Vovó Delícia**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
21. ____ **Uma professora muito Maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

Este trabalho foi digitado conforme o
Modelo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.

ANEXOS

ANEXO I

biografia detalhada



Ziraldo Alves Pinto nasceu em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. É o mais velho de uma família de sete irmãos. Seu nome vem da combinação dos nomes de sua mãe, Zizinha, com o de seu pai, Geraldo. Assim surgiu o Zi-raldo, um nome único.

Passou a infância em Caratinga, onde cursou o Grupo Escolar Princesa Isabel. Em 1949 foi com o avô para o Rio de Janeiro, onde cursou dois anos no MABE (Moderna Associação de Ensino). Em 1950 voltou para Caratinga para fazer o Tiro de Guerra. Terminou o Científico no Colégio Nossa Senhora das Graças. Em 1957, formou-se em Direito na Faculdade de Direito de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

No ano seguinte casou-se com Vilma Gontijo, após sete anos de namoro. Ziraldo tem três filhos - Daniela, Fabrizia e Antônio - e seis netos.

Desenha desde que se entende por gente. Quando criança, desenhava em todos os lugares - na calçada, nas paredes, na sala de aula... Outra de suas paixões desde a infância é a leitura. Lia tudo que lhe caía nas mãos: Monteiro Lobato, Viriato Correa, Clemente Luz (*O Mágico*), e todas as revistas em quadrinhos da época. Já nesse momento, ao ler as páginas do primeiro "gibi", sentiu que ali estava o seu futuro.

A carreira de Ziraldo começou na revista *Era Uma Vez...* com colaborações mensais. Em 1954 começou a trabalhar no *Jornal A Folha de Minas*, com uma página de humor. Por coincidência, foi esse mesmo jornal que publicou, em 1939, o seu primeiro desenho, quando tinha apenas seis anos de idade!

Em 1957, começou a publicar seus trabalhos na revista *A Cigarra* e, posteriormente, em *O Cruzeiro*. Em 1963, começou a fazer colaborações para o *Jornal do Brasil*. Trabalhou ainda nas revistas *Visão* e *Fairplay*.

Ziraldo fez cartazes para inúmeros filmes do cinema brasileiro, como *Os Fuzis*, *Os Cafajestes*, *Selva Trágica*, *Os Mendigos*, etc. Foi no Rio de Janeiro que Ziraldo se consagrou um dos artistas gráficos mais conhecidos e respeitados nacional e internacionalmente.

Entretanto, devido à diversidade de sua obra, não é possível limitá-lo apenas às artes gráficas. É um artista que tem, ao longo dos anos, desenvolvido várias facetas de seu talento. Ziraldo é também pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.

Nos anos 60, seus cartuns e charges políticas começaram a aparecer na revista *O Cruzeiro* e no *Jornal do Brasil*. Personagens como Jeremias, o Bom, a Supermãe e, posteriormente, o Mineirinho tornaram-se popularíssimos.

Foi também na década de 60 que realizou seu sonho infantil: transformou-se num autor de histórias em quadrinhos e publicou a primeira revista brasileira do gênero feita por um só autor, reunindo uma turma chefiada pelo saci-pererê, figura mais importante do imaginário brasileiro. Os personagens dessa turma eram um pequeno índio e vários animais que formam o universo folclórico brasileiro, como a onça, o jabuti, o tatu, o coelho e a coruja. *A Turma do Pererê* marcou época na trajetória das histórias em quadrinhos no Brasil.

Em 1964, com a tomada do poder pelos militares, a revista encerrou sua carreira. Era nacionalista demais para sobreviver àqueles tempos. Entretanto, a força desses personagens, tão tipicamente brasileiros, resistiu aos difíceis anos da ditadura. Em 1975 voltaram a ser publicados pela Editora Abril. Atualmente as melhores histórias estão sendo reeditadas em álbuns pela Editora Salamandra.

Durante o período da ditadura militar (1964-1984), Ziraldo realizou um trabalho intenso de resistência à repressão. Fundou, junto com outros humoristas, o mais importante jornal não-conformista da história da imprensa brasileira, *O Pasquim*. Ziraldo o considera um grande celeiro dos humoristas pós-68.

Quando foi editado o AI-5, durante a Revolução Militar, muita gente contrária ao regime procurou se esconder para escapar à prisão. Ziraldo passou a noite ajudando a esconder os amigos e não se preocupou consigo mesmo. No dia seguinte à edição do famigerado ato, foi preso em sua residência e levado para o Forte de Copacabana por ser considerado um elemento perigoso.

Em 1968, Ziraldo teve seu talento reconhecido internacionalmente com a publicação de suas produções na revista *Graphis*, uma espécie de "pantheon" das artes gráficas. Teve ainda trabalhos publicados nas revistas internacionais *Penthouse* e *Private Eye*, da Inglaterra, *Plexus* e *Planète*, da França, e *Mad*, dos Estados Unidos.

No ano de 1969, grandes acontecimentos marcaram a vida do artista. Ganhou o Oscar Internacional de Humor no 32.º Salão Internacional de Caricaturas de Bruxelas e o Merghantealler, prêmio máximo da imprensa livre da América Latina, patrocinado pela Associação Internacional de Imprensa e recebido em Caracas, Venezuela. Foi convidado a desenhar o cartaz anual do Unicef, honra concedida pela primeira vez a um artista latino.

Ziraldo fez um mural para a inauguração do Canecão, casa noturna do Rio de Janeiro, numa parede de mais de cento e oitenta metros quadrados. Essa obra foi reproduzida em várias revistas do mundo, mas se encontra hoje escondida atrás de um painel de madeira.

Foi ainda naquele ano que publicou seu primeiro livro infantil, *FLICTS*, que relata a história de uma cor que não encontrava seu lugar no mundo. Nesse livro, usou o máximo de cores e o mínimo de palavras. A embaixada dos Estados Unidos no Brasil presenteou com um exemplar desse livro os astronautas americanos que pisaram na Lua pela primeira vez quando estes visitaram o Brasil. Neil Armstrong, um deles, leu o livro e, comovido, escreveu ao autor: "The moon is FLICTS".

Na década de 70, com seu trabalho já consagrado, continuou abrindo caminhos no Brasil e no mundo. Desde 1972, seus trabalhos são sempre selecionados pela revista *Graphis Anual* e *Graphis Porter*.

Diversas revistas internacionais usam seus desenhos em capas, inclusive a *Vision*, a *Playboy* e a *GQ (Gentlemen's Quaterly)*. Seus cartuns percorrem revistas de várias partes do mundo. Alguns de seus desenhos foram selecionados para fazer parte do acervo do Museu da Caricatura de Basileia, na Suíça.

A partir de 1979, Ziraldo passou a dedicar mais tempo à sua antiga paixão: escrever histórias para crianças. Nesse ano, publicou *O Planeta Lilás*, um poema de amor ao livro, em que mostra que ele é maior que o Universo, pois cabe inteirinho dentro de suas páginas.

Em 1980, Ziraldo recebeu sua maior consagração como autor infantil, na Bienal do Livro de São Paulo, com o lançamento de *O Menino Maluquinho*. Esse livro se transformou no maior sucesso editorial da feira e ganhou o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, em São Paulo. Foi adaptado para o teatro, o cinema e para a web e teve uma versão para ópera infantil, feita pelo maestro Ernani Aguiar. O Menino Maluquinho virou um verdadeiro símbolo do menino nacional. Em 1989, começaram a ser publicadas a revista e as tirinhas em quadrinhos esse personagem.

Em 1994, O Menino Maluquinho, o Bichinho da Maçã, a Turma do Pererê e o próprio Saci-Pererê transformaram-se em selos comemorativos de Natal. Devido a essa homenagem dos Correios e Telégrafos ao artista, sua arte foi espalhada pelos quatro cantos do planeta, com votos de boas festas, feliz Natal e feliz ano novo. Os livros de Ziraldo já foram traduzidos para várias línguas, entre elas espanhol, italiano, inglês, alemão, francês e basco.

Como todo brasileiro, Ziraldo aprecia o [carnaval](#). Foi um dos primeiros a desfilar com a [Banda de Ipanema](#), ao lado de Albino Pinheiro, Leila Diniz e a turma do O Pasquim. Seu livro FLICTS já foi enredo de escola de samba em Juiz de Fora, e Ziraldo desfilou no chão ao lado do filho Antônio. Mais recentemente, no carnaval de 1997, Ziraldo foi novamente homenageado. Desfilou no alto de um carro com um enorme Menino Maluquinho, do qual

desceu com o auxílio de um guindaste!

Ziraldo também já teve diversas passagens pela televisão. Participou como jurado de inúmeros programas, festivais e até de concurso de Miss Brasil nos anos 60. Foi um entrevistador muito comentado na TV Educativa, com o programa "Ziraldo — o papo", no início dos 90. Quando entrevistado, tem sempre pontos de vista interessantes a defender. Foi a personalidade que mais vezes compareceu ao programa "Jô Soares Onze e Meia". Uma de suas frases mais conhecidas é "Ler é mais importante do que estudar". Outras idéias que ele lançou em entrevistas e que se tornaram quase campanhas públicas foram a de semear jardins de flores nas cidades e a de combater a subnutrição com macarrão vitamínado.

Em 1999, criou, de uma só vez, duas revistas que sacudiram os conceitos do ramo editorial: *Bundas* e *Palavra*. *Bundas* foi uma resposta bem-humorada à ostentação dos "famosos" que semanalmente aparecem na revista *Caras*. Reuniu grandes escritores, analistas políticos e cartunistas, muitos revelados no *O Pasquim*. Ao contrário do que o nome podia sugerir, era uma revista que tratava de assuntos muito sérios, todos ligados ao destino político do país. Por sua vez, *Palavra* se destinava a divulgar e discutir a arte que se faz longe do eixo Rio—São Paulo, que concentra a maior parte das publicações nacionais do gênero. É uma revista marcada pelo requinte da produção gráfica e pela originalidade do conteúdo.

Por ter criado uma vasta obra na área da literatura infanto-juvenil, Ziraldo foi convidado, em 2000, para montar um parque de diversões temático em Brasília. No *Ziramundo*, as crianças podem rodar dentro da panela do Menino Maluquinho e subir à Lua com o *FLICTS*.

Com o fim de *Bundas*, Ziraldo continuou a articular seus colaboradores para sustentar uma publicação de humor e opinião. Logo no início de 2002, surgiu *OPasquim21*, um jornal semanal que faz alusão ao histórico *O Pasquim* e continua a revelar talentos, especialmente na charge política e na caricatura.

No carnaval de 2003, Ziraldo voltou a ser homenageado por uma escola de samba. A paulistana Nenê de Vila Matilde levou o enredo "É Melhor ler... O Mundo Colorido de um Maluco Genial" e conquistou o 4º lugar. Mais uma vez, Ziraldo subiu num enorme carro alegórico e desfilou emocionado.

O marco dos 70 anos também foi oportunidade para a realização de um documentário sobre sua vida e obra, "Ziraldo, profissão cartunista", exibido na TV Senac e realizado por Marisa Furtado.

No mesmo ano estreou a ópera "O Menino Maluquinho" no Theatro Central de Juiz de Fora. A ópera foi escrita pelo maestro Ernani Aguiar com libreto de Maria Gessy. Os papéis principais são cantados por dois meninos e uma menina acompanhados por um coro também de crianças.

Em 2004 Ziraldo ganhou, com o livro *Flicts*, o prêmio internacional Hans Christian Andersen.

Sua arte faz parte do nosso cotidiano e pode ser identificada em logotipos famosos; ilustrações de livros e revistas; caixinhas de fósforos, que viraram itens de colecionador; cartazes da Feira da Providência (no Rio) e do Ministério da Educação; centenas de camisetas e símbolos de campanhas públicas ou privadas. Ziraldo está sempre envolvido em novos projetos.



Ziraldo Alves Pinto nasceu no dia 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Começou sua carreira nos anos 50 em jornais e revistas de expressão, como *Jornal do Brasil*, *O Cruzeiro*, *Folha de Minas*, etc. Além de pintor, é cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.

A fama começou a vir nos anos 60, com o lançamento da primeira revista em quadrinhos brasileira feita por um só autor: **A Turma do Pererê**. Durante a Ditadura Militar (1964-1984) fundou com outros humoristas **O Pasquim** - um jornal não-conformista que fez escola, e até hoje nos deixa saudades. Seus quadrinhos para adultos, especialmente **The Supermãe** e **Mineirinho - o Comequieto**, também contam com uma legião de admiradores.

Em 1969 Ziraldo publicou o seu primeiro livro infantil, **FLICTS**, que conquistou fãs em todo o mundo. A partir de 1979 concentrou-se na produção de livros para crianças, e em 1980 lançou **O Menino Maluquinho**, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil de todos os tempos. O livro já foi adaptado com grande sucesso para teatro, quadrinhos, ópera infantil, videogame, Internet e cinema. Uma sequência do filme deve ser lançada em breve!

Os trabalhos de Ziraldo já foram traduzidos para diversos idiomas, como inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e basco, e representam o talento e o humor brasileiros no mundo. Estão até expostos em museu! Ziraldo ilustrou o primeiro livro infantil brasileiro com versão integral on-line, em uma iniciativa pioneira. Conheça mais detalhes sobre a sua biografia e visite a sua galeria de fotos!



Eu era assim



Fiquei quase assim



Hoje estou assim...

... de cabelos
brancos de
tanto andar
por este país

(como dizia
Lulz Gonzaga).

Anexo II

DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Quesitos que a criança considera na hora da escolha dos livros de leitura

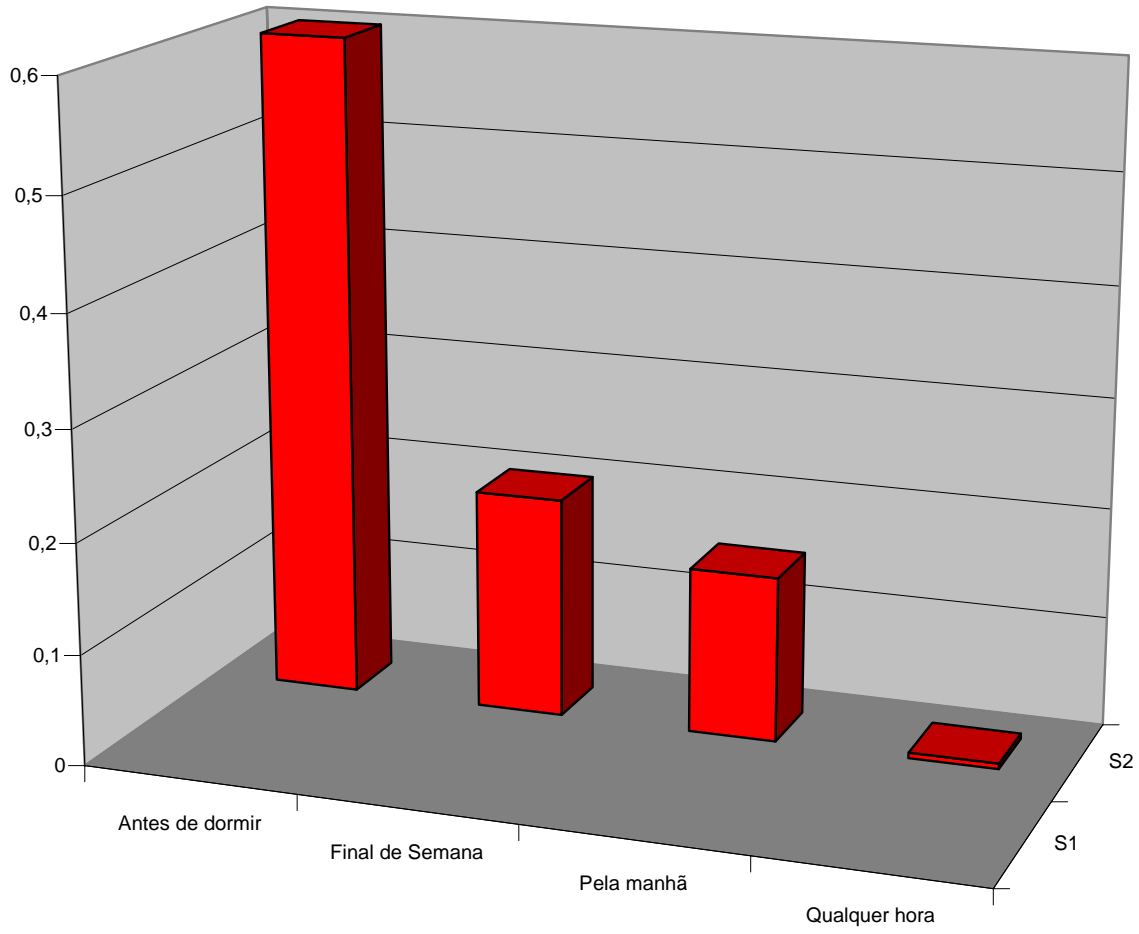
- 1° As imagens (desenhos, gravuras, cores)
- 2° Capa
- 3° Título
- 4° Indicação do colega
- 5° Coleção
- 6° Grossura (n° de páginas)
- 7° Tema (emoção, aventura, suspense, segredos, mistérios)
- 8° Tipo de letra (tamanho)
- 9° Autor

Obs: respostas de crianças entre sete e doze anos.

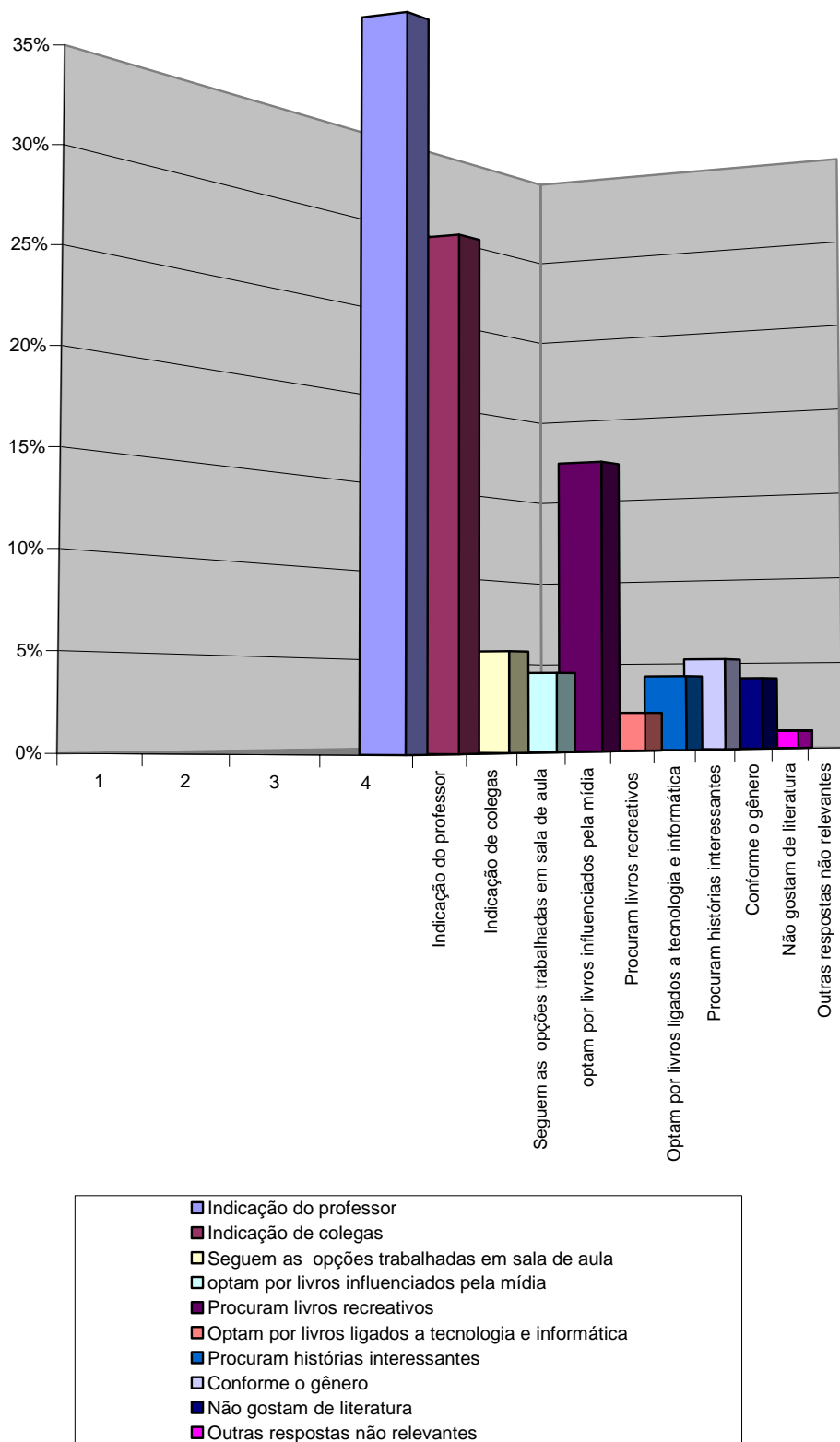
Obs:

As informações dos gráficos servem apenas de norte para situar a preferência de uma amostra limitada no período de seis meses (1° semestre de 2003). Não são parâmetros de referência nacional, portanto, revelam alguns aspectos que ajudaram na observação da clientela limitada à esfera da pesquisa.

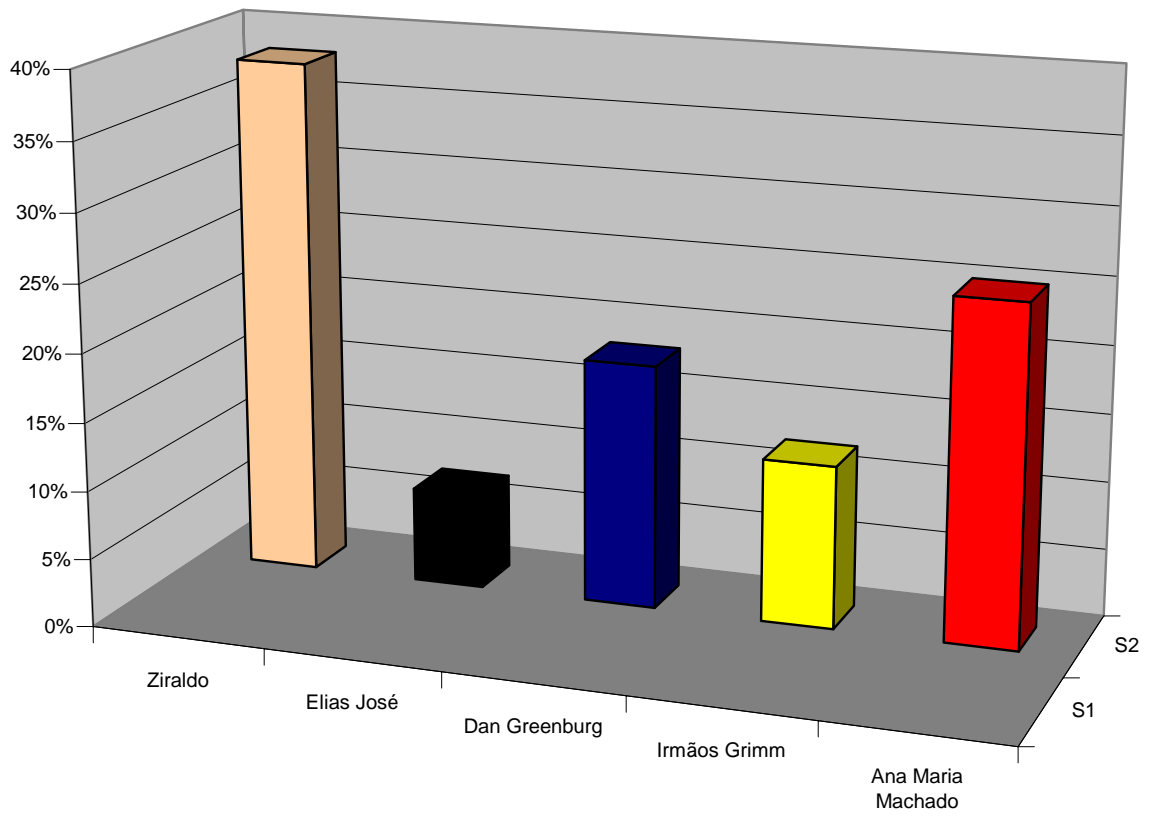
Horário que as crianças mais utilizam para a leitura



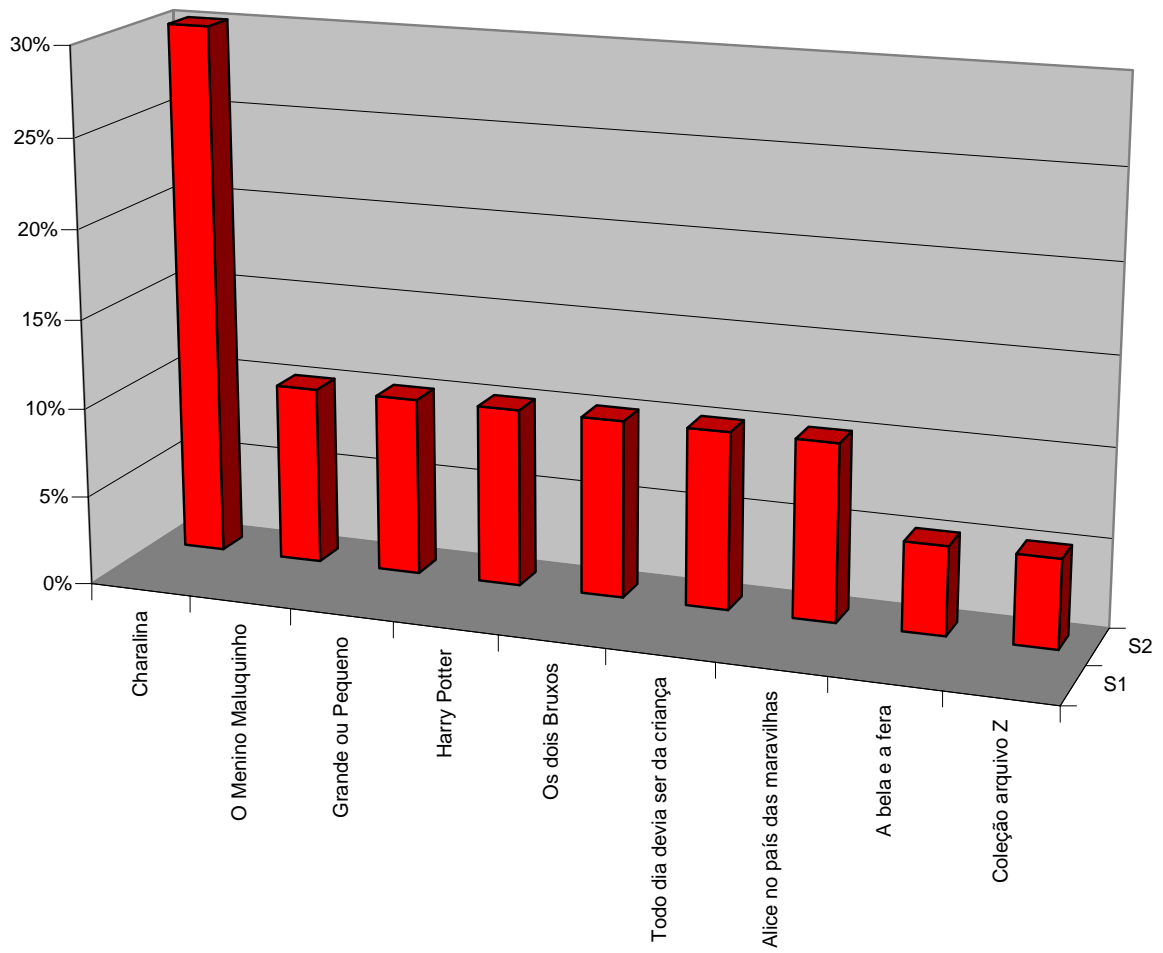
CrITÉrios levados em conta pela criança na escolha do livro de leitura



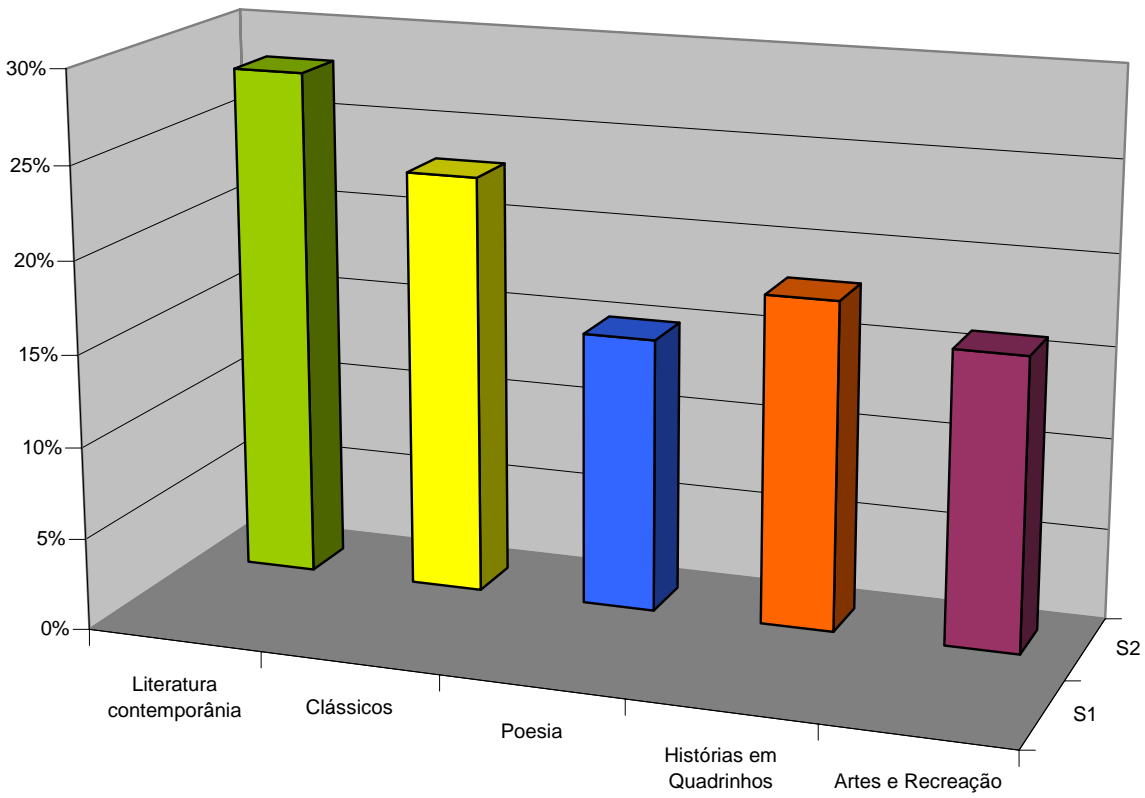
Autores mais citados na pesquisa de campo



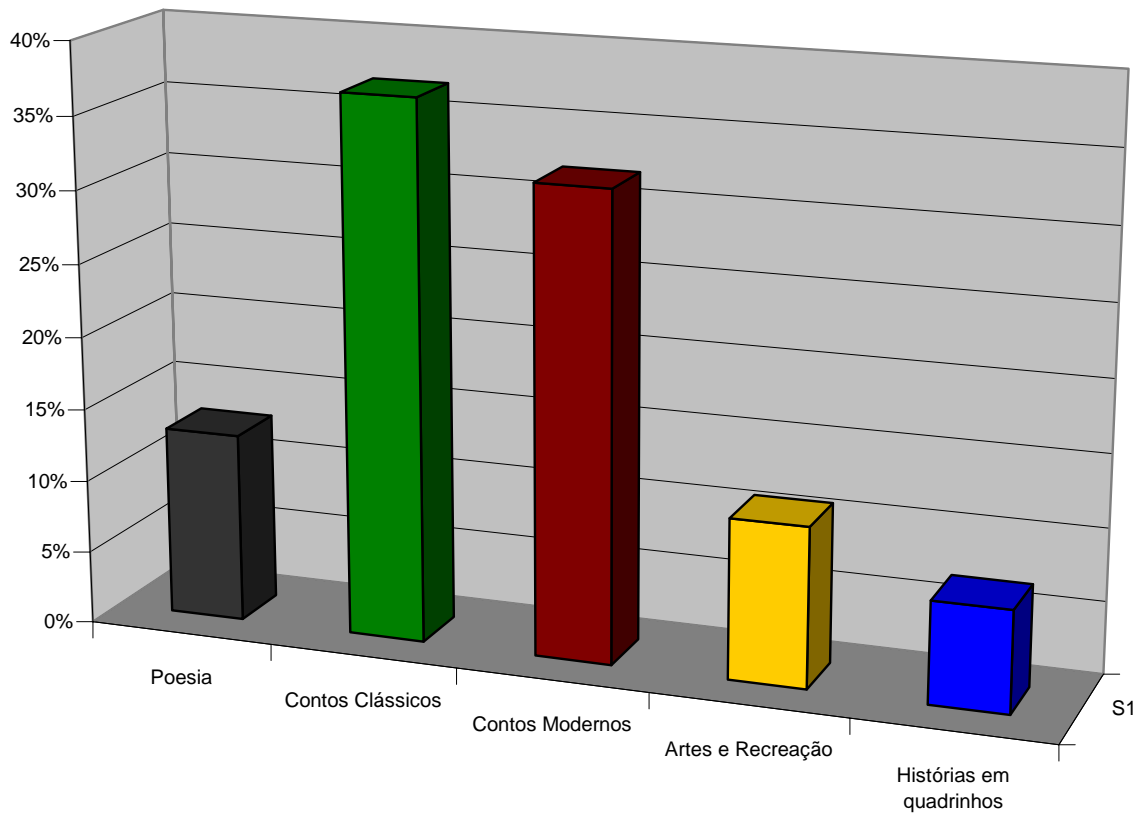
Títulos mais disputados (em lista de espera para empréstimos)



Gêneros mais procurados durante o primeiro semestre de 2003



Categorias mais procuradas na biblioteca da UnC pelas crianças envolvidas na pesquisa



ANEXO III

LISTA DE LIVROS DO AUTOR

Livros de A a Z

- 1964 A 1984 - 20 ANOS DE PRONTIDÃO *
- [ABC DO B, O](#)
- ABC DO "LOURO", O
- ABZ DO ZIRALDO, O (coletânea)
- [ALÉM DO RIO](#) *
- [A LESTE DO E](#)
- [AMOR DE FAMÍLIA, UM](#)
- [ANEDOTAS DO PASQUIM, AS \(10 volumes\)](#) *
- ANEDOTINHAS DO BICHINHO DA MAÇÃ, AS (4 volumes)
- [AVE JORGE \(texto de Antonio Maia\)](#)
- AVENTURAS DO BONEQUINHO DO BANHEIRO, AS
- [BEBÊ EM FORMA DE GENTE, UM](#)
- BEBÊ QUE SABIA BRINCAR, O
- [BELA BORBOLETA, A \(parceria com Zélio\)](#)
- BELAS FIGURAS - teatro *
- [BICHINHO DA MAÇÃ, O](#)
- [BICHINHO NA LINHA, UM](#)
- [BICHINHO QUE QUERIA CRESCER, O](#)
- BOLA QUIQUICA, A
- BONEQUINHA DE PANO, A
- [BRASIL - MANUAL DE INSTRUÇÕES](#) *
- [CADA UM MORA ONDE PODE](#)
- CAFUTE E PENA DE PRATA (texto de Rachel de Queiroz)
- CANGURUS, OS - teatro *
- CASINHA PEQUENINA, A
- [C EM CONCERTO, UM](#)
- [CHAPEUZINHO AMARELO \(texto de Chico Buarque\)](#)
- COMETA VASSOURINHA, O (texto de Fernando Lobo)
- [COMO IR AO MUNDO DA LUA](#)
- [CORES E OS DIAS DA SEMANA, AS](#)
- COZINHANDO MAÇÃS - teatro *
- CUMÉ QUE BICHO FAZ
- DE FORA DA ARCA (texto de Ana Maria Machado) *
- DESCOBERTA DA CORNUÁLIA, A (texto de Zélio Alves Pinto) *
- [DESVENTURAS DE MR. W, AS](#)
- [DEZ AMIGOS, OS](#)
- [DICIONÁRIO AURÉLIO INFANTIL DA LÍNGUA PORTUGUESA - ILUSTRADO](#)
- [DIETA DO D, A](#)
- [DIGA-ME COM QUEM COME](#)
- [DODÓ](#)
- [ENCANTADO PLANETA O, O](#)
- ESSE BANHEIRO É PEQUENO PARA NÓS DOIS - teatro *
- ESTE MUNDO É UMA BOLA
- [FÁBULA DAS TRÊS CORES, A](#)
- FAZEDOR DE AMANHECER, O (texto de Manoel de Barros)
- FAZENDINHA MALUCA, A
- [F CHAMADO FRED, UM](#)
- FEIRA DO ADULTÉRIO - teatro *
- [FLICTS](#)
- [FLORES DA PRIMAVERA, AS](#)
- [G É UM GÊNIO, O](#)
- [GUERREIROS DE K, OS](#)
- [HISTÓRIA DE DOIS AMORES \(texto de Carlos Drummond de Andrade\)](#)

- [HISTÓRIA DO A, A](#)
- [HISTÓRIA DO GALILEU, A](#) *
- [HISTÓRIA DO I QUE ENGOLIU O PINGUINHO, A](#)
- [HISTORINHA SEM SENTIDO, UMA \(ilustrações de Antônio Pinto\)](#)
- [H - NOSSO HERÓI](#)
- [J NA MINHA VIDA, UM](#)
- JEREMIAS, O BOM *
- [JOELHO JUVENAL, O](#)
- [LETRA N E O NASCIMENTO DA NOITE, A](#)
- [LIÇÃO DE GEOGRAFIA](#)
- LIVRO DAS MÁGICAS DO MENINO MALUQUINHO, O
- LIVRO DE PRIMEIROS SOCORROS DO MENINO MALUQUINHO, O
- LIVRO DE INFORMÁTICA DO MENINO MALUQUINHO, O
- [LIVRO DE RECEITAS DO MENINO MALUQUINHO, O](#)
- LIVRO DO RISO DO MENINO MALUQUINHO, O
- LIVRO DOS NÃOS DO MENINO MALUQUINHO, O
- MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA DO MENINO MALUQUINHO *
- [MARCAS NADA PATENTES](#) *
- MELHORES ANEDOTAS DO MUNDO, AS (vários volumes) *
- MELHORES TIRADAS DO MENINO MALUQUINHO, AS
- MENINA NINA
- [MENINO DO RIO DOCE](#)
- MENINO E SEU AMIGO, O
- [MENINO MAIS BONITO DO MUNDO, O](#)
- [MENINO MALUQUINHO, O](#)
- MENINO MALUQUINHO (2), O - A AVENTURA *
- MENINO MALUQUINHO, O - O FILME *
- [MENINO MARROM, O](#)
- MENINO QUADRADINHO, O
- [MENINOS MORENOS, OS](#)
- [MEU AMIGO, O CANGURU](#)
- [MINEIRINHO - O COMEQUIETO](#) *
- [MISTÉRIOS DE X, OS](#)
- [MUITO PRAZER, BEBÊ](#)
- MUNDO É UMA BOLA, O
- [NA TERRA DE M](#)
- [NOÇÕES DE COISAS \(texto de Darcy Ribeiro\)](#) *
- OLHA O OLHO DA MENINA (texto de Marisa Prado) *
- ONDE ESTÃO OS ERROS NO ESPELHO DO MENINO MALUQUINHO?
- [ONDE NÃO ESTÁ O MENINO MALUQUINHO?](#)
- OUTRO COMO EU SÓ DAQUI A MIL ANOS
- [PELEGRINO E PETRÔNIO](#)
- PENSAMENTO VIVO DO MENINO MALUQUINHO, O *
- [PEQUENO P, O](#)
- [PEQUENO PLANETA PERDIDO, O](#)
- [PLANETA LILÁS, O](#)
- [PROFESSORA MUITO MALUQUINHA, UMA](#)
- [O TODO ESPECIAL, UM](#)
- [QUATRO ESTAÇÕES E UM TREM DOIDO](#)
- QUE SÉCULO DIZIAM OS NATOS (Inédito) - cinema *
- [R, A PRINCESINHA](#)
- ROLANDO DE RIR
- [ROLIM](#)
- SEGREDO DE MÃE DOCELINA, O
- [SEGREDO DE U, O](#)
- [S FEINHO, O](#)
- [SORRISO CHAMADO LUIZ, UM](#)
- [TANTAS TIAS](#)
- [TEM BICHO NO CIRCO](#)
- [THE SUPERMÃE](#) *
- [TIA NOTA DEZ](#)
- [TIA, TE AMO](#)
- TODO PERERÊ (coleção)
- [TODOS COM I](#)
- [TURMA DO PERERÊ, A](#) *
- ÚLTIMO DOS NUKUPYRUS, O - teatro *
- [UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ](#)

- VIAGEM AO VERÃO (inédito) - cinema *
- [VIAGENS DE L. AS.](#)
- [VITO GRANDAM](#)
- [VÔOS DO V. OS](#)
- VOVÓ DELÍCIA
- [Y E O MAR, O](#)
- ZIRALDO - 40/55
- [Z - A MISSÃO](#)
- ZAP! ZAP!