

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

LISIANE BORGES DE MELO

**A LITERATURA INFANTIL SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS
CULTURAIS**

**PORTO ALEGRE
2013**

LISIANE BORGES DE MELO

**A LITERATURA INFANTIL SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS
CULTURAIS**

Trabalho de conclusão de curso submetido à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a. Iole Maria Faviero Trindade

PORTO ALEGRE, 2013
1º SEMESTRE

Com amor...

Para Eduardo Basso e David Basso Neto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais a educação e os valores que foram partilhados no decorrer da minha vida, os ensinamentos do que devo seguir e o que devo evitar. Com muito carinho dedico a minha mãe, professora da minha vida de lutas e conquistas, exemplo de felicidade e perseverança.

Aos meus irmãos, companheiros, amigos zelosos da irmã caçula... O quanto aprendi com vocês e sigo aprendendo, seja nos desafios de nossas vidas, ou na alegria de cada conquista.

Às minhas cunhadas, Andrea e Rose, que sempre estiveram presentes na minha vida e me proporcionaram a alegria da companhia dos meus amados sobrinhos afilhados: Pedro, Raí e Enrico.

Agradeço à Rose pela companhia em noites de estudo na época da Universidade Federal de Santa Maria, onde tudo começou.

À vó Vecina pelo apoio e pelas nossas conversas recheadas de conselhos explícitos e implícitos.

Agradeço imensamente à família Basso, que me acolheu e me ajudou em todos os momentos. Em especial, ao David Basso e Lise Basso, exemplos de dedicação, amor, superação e paciência. Vocês são os meus grandes exemplos!

Agradeço à Bárbara, pelo carinho, conselhos e motivação que fizeram com que eu optasse pela pedagogia. Bárbara e Ildo, saber que sempre poderei contar com vocês me fortifica. À Raíssa, à Alicia e à Louise. Vocês contribuíram no meu aprendizado de pedagoga, cada uma a sua maneira, sempre de maneira divertida e alegre.

Dedico este trabalho em especial aos amores da minha vida - Eduardo e David -, que sempre estiveram presentes, me incentivando, acreditando em mim. Sem o apoio e carinho de vocês esta graduação não seria possível. A compreensão, também, fez parte desta minha trajetória, marcada por momentos de ausência, que vocês souberam compreender e que solidificam ainda mais o amor que sinto por vocês! Sei que o David foi o meu “objeto de estudo” mais pesquisado e analisado. Quantos exemplos de linguagem! Tenho certeza que as conversas argumentativas do David enriquecem o meu currículo. A cada dia um novo aprendizado!

Agradeço à orientadora deste trabalho, Professora Iole Trindade, pela primorosa orientação, dedicação e estímulo constante.

Agradeço a todos os meus professores da UFRGS, em especial à Professora Laura Souza

Fonseca, pelas dicas valiosas de trabalho, pela construção da consciência histórica de classes, pelos ensinamentos acadêmicos e de militância.

Às colegas de graduação, companheiras de trocas e aprendizados.

Agradeço o carinho e com carinho!

RESUMO

MELO, Lisiane. **A Literatura Infantil Sob a Ótica dos Estudos Culturais**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Este trabalho tem como foco o repertório de literatura infantil ofertado durante o estágio docente para uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre/RS. Na seleção do material, encontram-se livros nacionais e internacionais, nos quais são problematizadas histórias infantis produzidas entre os séculos XVIII e séc. XXI, a partir dos Estudos Culturais. O objetivo do trabalho consistiu em desnaturalizar aspectos que parecem ser evidentes nas narrativas analisadas, ao problematizar as ações dos personagens a partir das narrativas de autores e ilustradores. Para tanto, contou com o embasamento teórico de Silveira (1998) sobre o discurso e a dicotomia maniqueísta, de Hall (1997), sobre a virada cultural e a virada linguística, de Veiga-Neto (2002), Fischer (2001) e Pimentel Filho (2007) e Vasconcelos (2007) sobre os conceitos de discurso e de metanarrativas, ancorados em Foucault. A metodologia utilizada segue a sequência da desconstrução, unitarização, e categorização, descritas por Moraes (2003), a qual propiciou a seleção das seguintes unidades de análise: *tempo*, *malandragem*, *“nem tudo que parece é”* e *humanização*. O trabalho reconhece diversas leituras que podem ser realizadas a partir dessas unidades de análise e que as mesmas podem auxiliar na construção de significados para os alunos em processo de alfabetização, para além do que está explícito na decodificação da leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Estudos Culturais. Alfabetização.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: MONTEIRO, José Maviel. O menino que quebrou o tempo. Ilust. Ana Raquel. São Paulo: Scipione, 2005.....	15
Figura 2: WOOD, Audrey. A Bruxa Salomé. Ilust. Don Wood. Ática, 2009.....	15
Figura 3: SCIESZKA, Jon. A Verdadeira História dos Três Porquinhos. Ilust. Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.....	16
Figura 4: LOBATO, Monteiro. O Saci. Ilust. Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2007.	16
Figura 5: PERRAULD, Charles. Adaptado por Stella Gurney. O Gato de Botas. Ilust. Gerald Kelley. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.....	17
Figura 6: DRUCE, Arden. Bruxa, bruxa, venha a minha festa. Ilust. Pat Ludlow. São Paulo: Brinque-book, 2010.....	17
Figura 7: COLLODI, Carlo. Adaptado por Guilherme Frolet. Pinóquio. Ilust. Estúdio Escletxa. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.....	18
Figura 8: ROCHA, Ruth. O amigo do rei. Ilust. Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2004.....	18
Figura 9: FREEMAN, Mylo, traduzido por Ruth Rocha. Princesa Arabela, mimada que só ela! Ilust. Mylo Freeman. São Paulo: Ática, 2008.....	19
Figura 10: BUCHWEITZ, Donald. Tradução de Rosita Belinky. Descobrimo e aprendendo – Filhotes. Ilust. Q2A Media. São Paulo: Ciranda Cultural.....	19
Figura 11: Ilustração da história 1 (p.8).....	21
Figura 12: Ilustração da história 1 (p.14).....	21
Figura 13: Ilustração da história 1 (p.32).....	22
Figura 14: Ilustração da história 1 (p.23).....	22
Figura 15: Ilustração da história 2 (p.2 e 3).....	24
Figura 16: Ilustração da história 2 (p.12 e 13).....	24
Figura 17: Ilustração da história 2 (p.24 e 25).....	25
Figura 18: Ilustração da história 2 (p. 30).....	25
Figura 19: Ilustração da história 3 (p.6).....	28
Figura 20: Ilustração da história 3 (p.14).....	29
Figura 21: Ilustração da história 3 (p.4).....	29
Figura 22: Ilustração da história 3 (p.27).....	29
Figura 23: Ilustração da história 3 (p.21).....	29
Figura 24: Ilustração da história 4 (p. 28 e 29).....	31

Figura 25: Ilustração da história 5 (p.14).....	32
Figura 26: Ilustração da história 5 (p.2).....	32
Figura 27: Ilustração do livro 6 (p.1).....	35
Figura 28: Ilustração do livro 6 (p.34).....	35
Figura 29: Ilustração do livro 8 (p.11).....	36
Figura 30: Ilustração do livro 8 (p.8).....	36
Figura 31: Ilustração do livro 8 (p.29).....	37
Figura 32: Ilustração do livro 8 (p.24).....	37
Figura 33: Ilustração da história 9 (p. 18 e 19).....	38
Figura 34: Ilustração da história 9 (p.24).....	38
Figura 35: Ilustração da história 9 (p.25).....	38
Figura 36: Ilustração da história 10 (p.10).....	41
Figura 37: Ilustração da história 10 (p.20).....	41
Figura 38: Ilustração da história 7 (p.19).....	42
Figura 39: Ilustração da história 7 (p.16).....	42
Figura 40: Ilustração da história 7 (p.29).....	43
Figura 41: Ilustração da história 7 (p.28).....	43
Figura 42: Ilustração da história 7 (p.30).....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PONTOS DE PARTIDA: A HISTÓRIA DO MEU ESTÁGIO DOCENTE E A DOS LIVROS INFANTIS QUE A PRODUZIRAM.....	11
2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS: DA DESCONSTRUÇÃO DO CORPUS À PRODUÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE.....	14
2.1.1 Tempo.....	20
2.1.2 Malandragem.....	27
2.1.3 Nem tudo que parece é.....	34
2.1.4 Humanização.....	39
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	46
OBRAS ANALISADAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma investigação acerca das possibilidades de uso da literatura infantil como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em termos de alfabetização. O estudo aqui apresentado foi elaborado a partir de uma prática pedagógica que desenvolvi no período de estágio realizado na Escola Estadual de Ensino Médio¹ Anne Frank, Porto Alegre/RS, em uma turma de segundo ano, como pré-requisito para a conclusão do curso de Pedagogia.

Observando que a escola e o conceito de aprendizagem vem sofrendo ao longo dos séculos modificações para dar conta das transformações sofridas pela sociedade, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores (e futuros professores) é adaptar a prática pedagógica ao contexto das crianças e da escola, atendendo as necessidades escolares e, ao mesmo tempo, estimulando o interesse dos alunos pela leitura e pelo aprendizado escolar.

Contudo, ler e entender aquilo que está registrado no mundo implica desenvolver práticas sociais que envolvam a forma escrita da língua colocando o aluno como protagonista de suas práticas de leitura e de escrita, não as restringindo a práticas de decodificação e codificação, mas ampliando-as, ao explorar compreensão das informações implícitas nos textos.

É importante salientar que a escrita é um sistema de representação da linguagem e, portanto, é preciso compreendê-la na sua multiplicidade de funções e na sua forma de comunicação por meio dos textos, valorizando o uso da língua em diferentes situações e contextos. Assim, sempre acreditei na literatura infantil como formadora de leitores, como um suporte para despertar no aluno o interesse de ler, estimulando a imaginação e criatividade dos mesmos. Por isso, um dos grandes desafios durante meu estágio foi incluir na minha prática pedagógica as datas comemorativas propostas pela escola, ou seja, atender às necessidades da escola e, ao mesmo tempo, estimular o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita.

Diante desse contexto parti da hipótese de que a autonomia do leitor se constrói quando ele reflete, quando dialoga com o texto, incorporando saberes, reorganizando-os sob uma nova atitude crítica, originando a elaboração de uma (re)escrita/(re)leitura. Desse modo o aluno será instigado, despertando nele a consciência da importância da leitura, proporcionando momentos que venham a consolidar os processos psicolinguísticos envolvidos em tais práticas.

A partir do meu estágio docente curricular, realizado no segundo ano de ensino fundamental, em turma de alfabetização, portanto, surgiram minhas primeiras indagações

¹ A escola é de ensino fundamental e médio, contudo em seu nome aparece somente o nível médio de ensino.

quanto aos livros escolhidos e utilizados durante tal prática de ensino.

Afinal, a quem eram destinados os livros? Por que tais livros foram escolhidos?

Mobilizada, então, por essas questões, pretendo neste trabalho de conclusão de curso de graduação analisar dez livros, escolhidos entre os que foram utilizados durante o meu estágio, e agrupados em quatro unidades de análise, quais sejam: *tempo, malandragem, humanização, e nem tudo que parece é*.

Para isso, conto com o referencial teórico dos Estudos Culturais, a partir dos estudos de Hall (1997) sobre a virada cultural e a virada linguística, e de Silveira (1998) sobre o discurso e a dicotomia maniqueísta. Conto, também, com os estudos de Veiga-Neto (2002), Fischer (2001) e Pimentel Filho; Vasconcelos (2007) para o uso do conceito de discurso, elaborado a partir de Foucault. Já a partir de Trindade (2004; 2005; 2010) baseei meus estudos sobre alfabetismos e alfabetizações.

Inicialmente, fiz um levantamento de dados das obras literárias utilizadas durante o meu estágio, considerando autor, ilustrador e ano da obra. Em seguida, organizei os livros selecionados por temáticas, as quais foram analisadas a partir dos Estudos Culturais, com o objetivo de problematizar os efeitos da literatura infantil no processo de alfabetização. Apresentados, de forma breve, nesta introdução, a temática, os aportes teóricos e metodológicos, bem como as análises realizadas com o *corpus* da minha pesquisa, nas próximas três seções, retomo-os todos para uma apresentação mais detalhada, trazendo, no capítulo final, as minhas considerações acerca do papel que a literatura infantil pode ter no processo de ensino aprendizagem nas turmas de alfabetização.

2 PONTOS DE PARTIDA: A HISTÓRIA DO MEU ESTÁGIO DOCENTE E A DOS LIVROS INFANTIS QUE A PRODUZIRAM

Neste capítulo apresento um pouco a trajetória do meu estágio do Curso de Pedagogia e explico alguns dos motivos que me levaram a desenvolver uma análise cultural e discursiva dos livros de literatura infantil, ao posicioná-lo como eixo central do processo de alfabetização e letramento.

Durante o meu estágio na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, a minha proposta de trabalho teve como foco **“a literatura infantil e a construção de novos leitores”**. O desenrolar deste eixo temático foi trabalhado com diversas intervenções de datas comemorativas, tais como: semana da primavera, *halloween*, dia da criança e semana da consciência negra. Fazendo com que alguns livros fossem substituídos em detrimento de outros, os quais exploravam temas característicos para determinada situação.

Os livros infantis foram selecionados de acordo com a faixa etária dos alunos, de sete a oito anos de idade, de acordo com os interesses da turma e a necessidade curricular da escola. Contudo com esses artefatos escolares foram construídas atividades em que os alunos pudessem trabalhar a ludicidade e a criatividade, valorizando a cooperação através de diferentes formas, seja em pequenos grupos, grande grupo ou por meio de trabalho individual.

A intencionalidade de utilizar os livros da literatura infantil, provinha inicialmente, da necessidade de desenvolver os conteúdos programados e o pensamento crítico dos alunos, contribuindo para a sua formação pessoal e ajudando-os a descobrir o valor e o prazer do ato de ler.

Tendo inicialmente na literatura infantil, uma colaboradora, ao dar um uso didático ao livro de literatura infantil – o de alfabetizar –, processo este que valho-me de Trindade (2010) para colocar tal uso em suspeição, passando, então, a reconhecê-lo como parte de

[...] um novo movimento de pedagogização de práticas e eventos de leitura e escrita, uma vez que discursos que disciplinam a infância, se não são mais encontrados nas cartilhas, circulam nas salas de aula através de textos que substituem essas obras didáticas, como, por exemplo, os da literatura infanto-juvenil, os quais têm seu uso cotidianamente “pedagogizado.” (TRINDADE, 2010, p.14)

Além desse uso didático das obras de literatura infantil, fiz uso do esquema de atividades que Trindade (2010, p.7) considera imprescindíveis em um planejamento semanal, destacando que tal “planejamento deve procurar contemplar atividades diárias de produção textual, leitura

de texto, jogo, ditado e outras atividades de sistematização, sendo todas elas fundamentais à aquisição e aos usos da leitura e da escrita.” (TRINDADE, 2010, p.6)

Contudo, houve um momento em que comecei a questionar os livros e suas pedagogizações. Afinal, os livros eram destinados a alunos de segundo ano, com a finalidade de fazê-los refletir sobre o livro, e as ações que aconteciam no decorrer das histórias. Mas quem propunha determinado livro? Com que intencionalidade?

Durante a elaboração deste trabalho de conclusão de curso aconteceram as primeiras rupturas e as cortinas dos Estudos Culturais se abriram, para que a futura professora refletisse sobre a literatura infantil e suas múltiplas leituras. SILVEIRA (1998)

Pesquisar sobre a literatura infantil na alfabetização escolar pode ser considerada, atualmente, tarefa fácil, com muitas obras a respeito. Contudo, analisar a produção literária infantil sob a ótica dos Estudos Culturais requer abandonar as verdades subjetivas, permanecendo em um estado de constante reflexão sobre o que é dito ou lido. Isto é, implica em colocar em suspeição as metanarrativas modernas, a partir do conceito utilizado por Jean-François Lyotard, que as reconhece como filosofias da história que narram modelos explicativos universais e estáveis, ou seja, seriam “metassaberes” que estabelecem a perspectiva de conhecer a realidade e poder realizar um mundo mais justo; poder, através do conhecimento, emancipar o homem, trazer-lhe a luz, salvá-lo do obscurantismo, da selvageria, da alienação (SILVA, 2012, p. 01).

Penso que, “[...] isso certamente não implica “destruir” as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 47). Assim, ao invés de verdade globalizantes, as metanarrativas modernas, amparadas no pensamento científico, interessam pequenas verdades, contextuais e provisórias, amparadas em pequenas narrativas, como as literárias, as históricas, as tecnológicas, entre outras. Sendo assim, os Estudos Culturais assumem uma noção ampliada de cultura, direcionando seu olhar para as diversas práticas culturais, Veiga-Neto (2000, p.47) denominou de hiper crítica, a chamada “[...] permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida.”

Tal autor, ao dialogar sobre o engajamento do pensamento de Foucault, acredita que:

Para Foucault e para essas versões dos Estudos Culturais, não há um modelo *a priori* de mundo, uma metanarrativa a nos guiar. Nesse caso, para dar um “passo engajado” o rumo não é determinado a partir de uma suposta estrutura de fundo ou de um final feliz a ser atingido; cada passo é decidido pelo

exame das condições históricas (passadas) e das condições de possibilidades (presentes), todas elas condições que são deste mundo.(VEIGA-NETO, 2000, p. 48).

Assim, o meu objetivo com esta pesquisa não é chegar a um lugar definido, mas indagar as obras examinadas possibilitando aos leitores uma outra forma de olhar a literatura infantil, se a considerarmos, como disse antes, a “nova ferramenta” construtora e modeladora da alfabetização na educação escolar. Observo que, mesmo por meio de um olhar apressado, que a obra literária é comumente trabalhada nas séries iniciais na contemporaneidade por meio de datas comemorativas, temas curriculares e, principalmente, histórias comportamentais e morais.

No entanto, não podemos esquecer que o mundo não é de um único jeito, podendo, portanto ser produzido de diversas maneiras nos discursos. Fisher (2001), ao estudar os conceitos da teoria pós-estruturalista, de Michel Foucault, relata que para o autor, desde os seus primeiros trabalhos, já existia a necessidade de refletir sobre o conceito de discurso. Tomo suas palavras para dizer que devemos:

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56 *apud* FISCHER, 2001, p.199)

Assim, os livros da literatura infantil podem sim ser pedagogizantes, mas não de uma forma pejorativa, mas, pelo contrário, de uma forma produtiva. É possível fazer dessas obras diferentes leituras, assim como uma imagem está para um espelho. Podemos acostumar o nosso olhar ao espelho plano, sem esquecer as leituras que os espelhos côncavo e convexo podem fazer da mesma imagem. Dessa forma, o objeto é o mesmo, o que muda é a reflexão do olhar.

Por isso, o importante, por meio desta pesquisa compreender o incompreendível, refletir sobre as múltiplas maneiras e os diferentes modos de agir e pensar dos personagens encontrados nas histórias e dos autores e ilustradores que as produziram.

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS: DA DESCONSTRUÇÃO DO *CORPUS* À PRODUÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

A metodologia utilizada nesta pesquisa é da análise cultural e discursiva², tanto das narrativas quanto das ilustrações, pois estas, também, são entendidas como produtoras de sentido.

A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização e a categorização. (MORAES, 2003, p.192).

Para Moraes (2003, p. 192) “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos e o material analisado constitui um conjunto de significantes, onde a emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.”

Os livros de literatura infantil selecionados, meu *corpus* de pesquisa, foram lidos e relidos para iniciar o primeiro processo de análise que consiste a desconstrução dos textos, isto é, o processo de estranhamento do que é narrado pelos autores, ilustradores e personagens.

O segundo momento da análise consistiu na unitarização, isto é, a busca do que havia em comum nos livros escolhidos, que, por sua vez, gera as unidades de análise escolhidas: *tempo, malandragem, humanização, e nem tudo que parece é*. Com as unidades de análise definidas, observo que os livros não permanecem estáticos em uma única unidade, podendo ser reposicionados à medida que ilustram outras unidades de análise.

A partir do processo de fragmentação, unitarização e categorização do *corpus*, construí o metatexto da pesquisa, passando a me preocupar em descrever e interpretar sentidos e significados culturais e discursivos que passo a atribuir aos livros em cada unidade de análise a partir dos procedimentos anteriores.

Assim, penso que:

A descrição da análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas ao longo da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionados com critério e perspicácia, é capaz de dar

² Prefiro usar o termo unidades de análise ao invés de categorias, assim como opto por uma análise cultural e discursiva ao invés da análise textual discursiva. No entanto, tomei emprestados os componentes sugeridos por Moraes (2003) – desconstrução do corpus, unitarização e categorização – transfigurando-os, para um melhor detalhamento da metodologia que utilizo.

aos leitores uma imagem mais fiel dos fenômenos que descreve. (MORAES, 2003, p. 204)

Neste sentido, busquei construir um metatexto descritivo e interpretativo, que enfatizou as etapas de análise como suporte para essa construção.

De acordo com Vidal (2008, p.47) “precisamos examinar o conteúdo de que tradicionalmente se revestem os textos literários destinados a leitores/as infantis, bem como o papel da ilustração nesse processo”. Assim, decidi examinar, analisar e refletir sobre os livros literários que fizeram parte da minha prática pedagógica em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. A fim de o/a leitor/a familiarizar-se com as obras analisadas, elenco-as, a seguir, a partir de suas capas acompanhada de suas referencias completas:

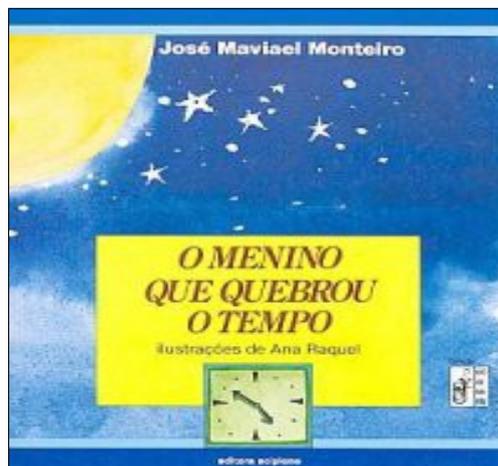


Figura 1: MONTEIRO, José Maviel. **O menino que quebrou o tempo**. Ilust. Ana Raquel. São Paulo: Scipione, 2005.

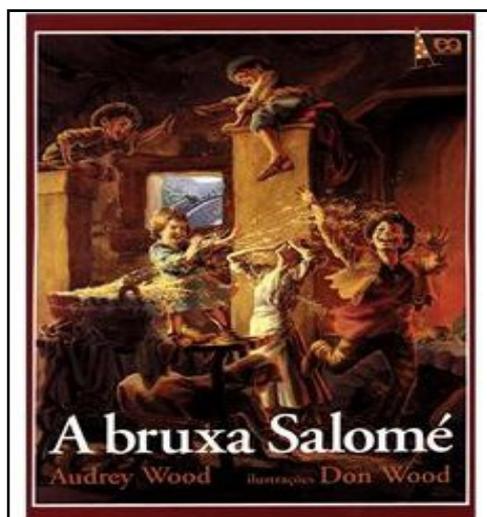


Figura 2: WOOD, Audrey. **A Bruxa Salomé**. Ilust. Don Wood. Ática, 2009.

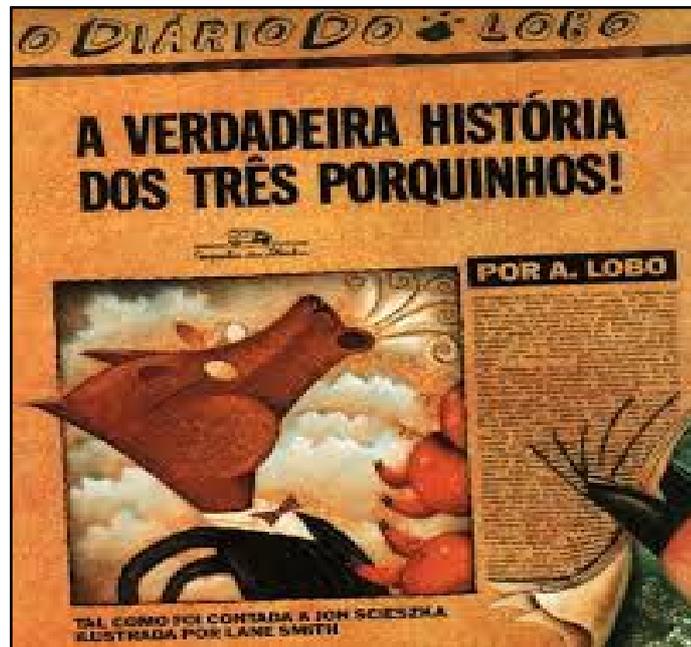


Figura 3: SCIESZKA, Jon. *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*. Ilust. Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

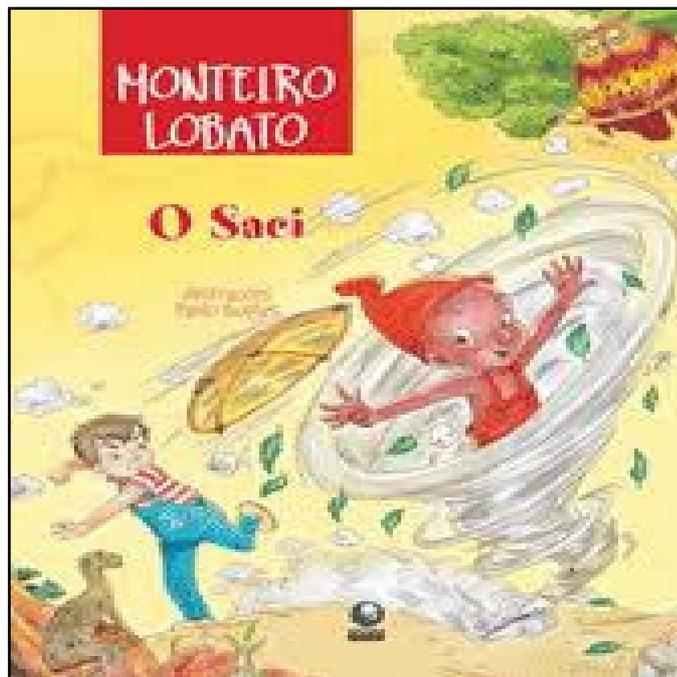


Figura 4: LOBATO, Monteiro. *O Saci*. Ilust. Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2007.

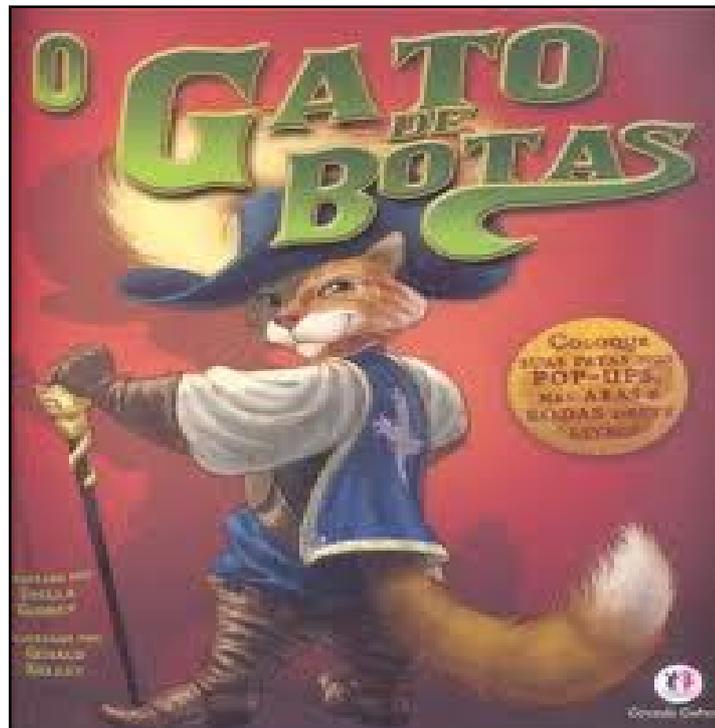


Figura 5: PERRAULD, Charles. Adaptado por Stella Gurney. **O Gato de Botas**. Ilust. Gerald Kelley. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

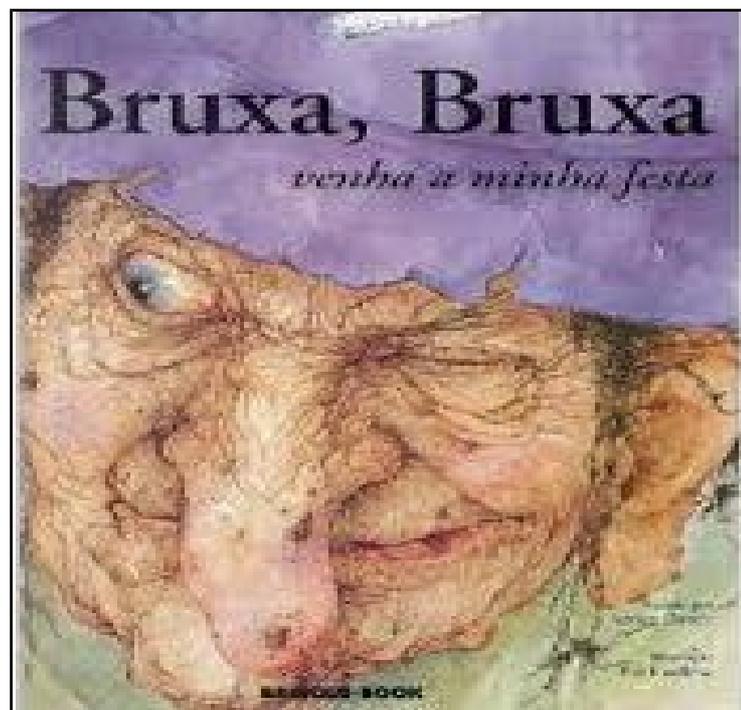


Figura 6: DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha a minha festa**. Ilust. Pat Ludlow. São Paulo: Brinque-book, 2010.

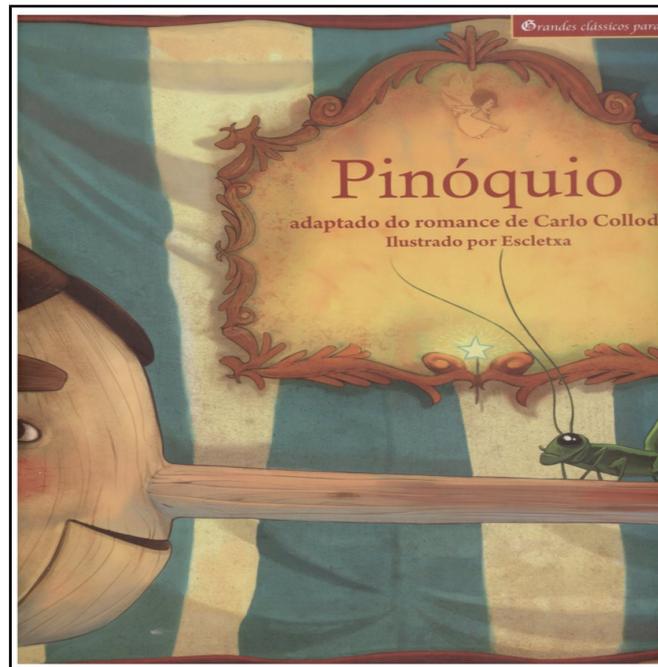


Figura 7: COLLODI, Carlo. Adaptado por Guilherme Frolet. **Pinóquio**. Ilust. Estúdio Esclétxa. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

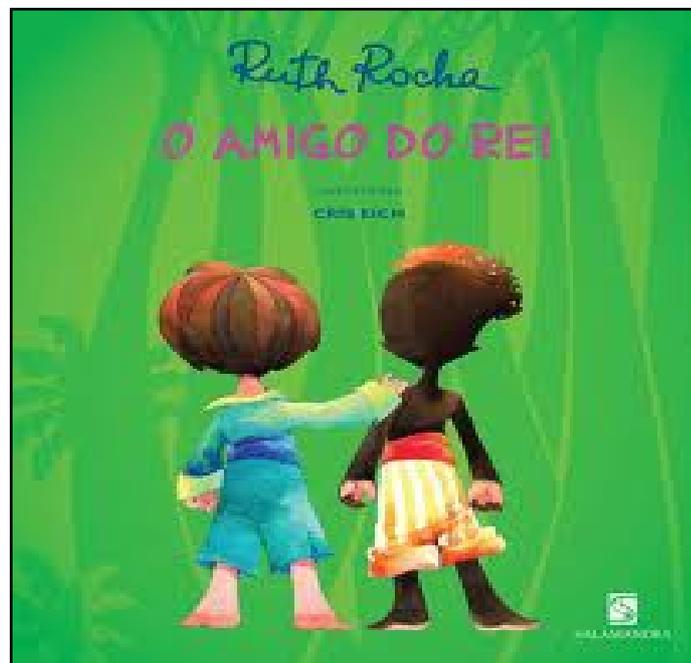


Figura 8: ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilust. Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2004.

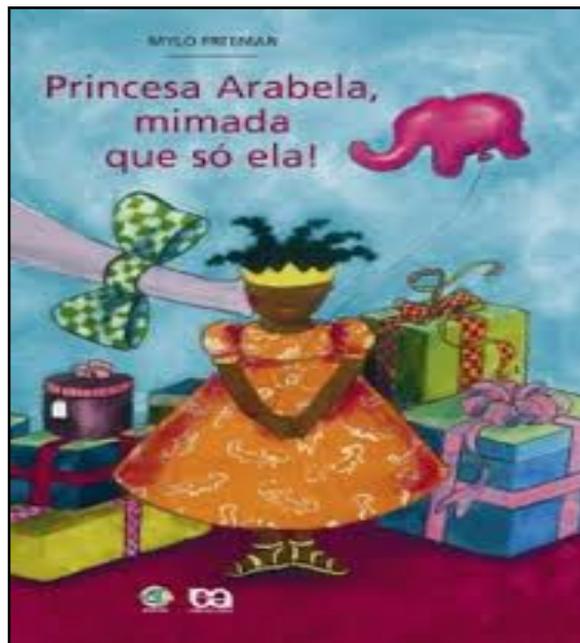


Figura 9: FREEMAN, Mylo, traduzido por Ruth Rocha. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** Ilust. Mylo Freeman. São Paulo: Ática, 2008.

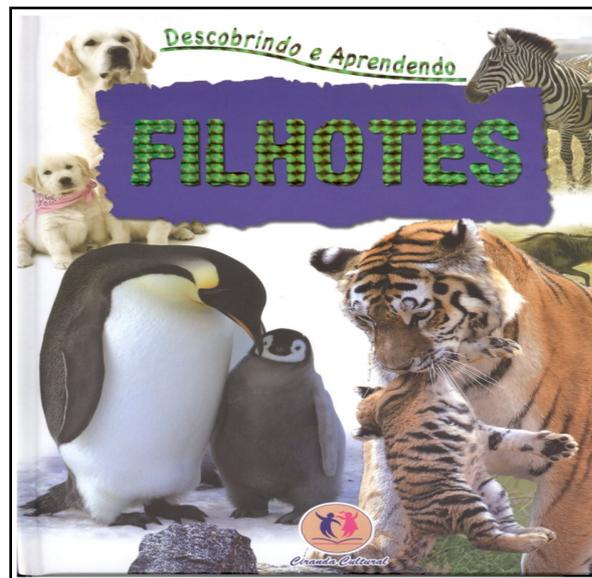


Figura 10: BUCHWEITZ, Donald. Tradução de Rosita Belinky. **Descobrimo e aprendendo – Filhotes.** Ilust. Q2A Media. São Paulo: Ciranda Cultural.

Esses dez livros foram agrupados nas quatro unidades de análise escolhidas da seguinte forma:

a) *Tempo*: nesta unidade estão presentes dois livros (livros 1 e 2).

b) *Malandragem*: esta unidade é composta por quatro livros (2, 3, 4 e 5), sendo que um deles se encontra também na unidade de análise *tempo*.

c) *Nem tudo que parece é*: formam esta unidade três livros (livros 6, 8 e 9).

d) *Humanização*: nesta unidade são apresentados três livros (livros 3, 7 e 10), sendo que um deles participa também da unidade de análise *malandragem*.

Cabe ressaltar também que, ao apresentar e analisar os dez livros escolhidos é preciso considerar que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem.” (MORAES, 2003, p. 192). Algumas reflexões sobre o que podemos aprender, indagar ou questionar com livros pedagogizantes, ou não, é o que problematizo nesta pesquisa.

Algumas reflexões sobre o que podemos aprender, indagar ou questionar com livros pedagogizantes, ou não, é o que problematizo nesta pesquisa. Assim, apresentarei os livros de forma mais detalhada ao mesmo tempo em que for realizando as análises.

A seguir, apresento os livros selecionados de forma mais detalhada, a partir das quatro unidades de análise escolhidas.

2.1.1 Tempo

Na unidade de análise em que estão agrupados os livros que representam o tempo, é possível perceber que os mesmos consideram a unidade padrão de medida de tempo, contudo de formas diferenciadas.

A primeira parte do livro 1³, conta a história de um menino muito curioso que um dia entra na casa do relojoeiro Mané Mota na hora do cochilo dele.

A primeira parte do livro mostra um menino curioso, Pedro Paulo, que possuía alguns medos e superstições, relacionadas ao relojoeiro Mané Mota. Sua apreensão aumentou, quando, em um susto, derrubou e quebrou a ampulheta do relojoeiro (figura 11), gerando um

³ MONTEIRO, José Maviel. **O menino que quebrou o tempo**. Ilust. Ana Raquel. São Paulo: Scipione, 2005.

suspense: o que será que aconteceu?



Figura 11: Ilustração da história 1 (p.8)

A segunda parte do livro mostra que o tempo parou (figura 12) e até mesmo as autoridades da cidade não sabem o que fazer. A cidade está um caos, visto que o relógio continua marcando 16h50min., assim as aulas não acabam e as pessoas continuam trabalhando.



Figura 12: Ilustração da história 1 (p.14)

A última parte desse mesmo livro mostra a preocupação de Pedro Paulo (figura 14), que constata que o tempo parou no momento em que ele deixou cair a ampulheta. Muitas pessoas, inclusive Pedro Paulo constataam que a única pessoa capaz de consertar o tempo é seu Mané Mota (figura 13), contudo ele cochila durante a tarde até as 17h, e ainda, são 16h50min. Além dessa preocupação, havia uma lenda urbana que dizia que se alguém acordasse o seu Mané Mota antes das 17h ele morreria, por isso ninguém tinha coragem de acordá-lo antes dessa hora.

Conforme ia passando o tempo, formava-se uma multidão em frente à casa de seu Mané Mota, e todos começam a conversar como há muito tempo não faziam. Inicialmente com tímidas palavras, mas, logo, o burburinho aumentaria a ponto de formarem grupos, darem risadas e gargalhadas, enquanto o tempo não passava com isso as pessoas da cidade começaram a fortalecer amizades e fazer novos amigos. Dessa forma, o tempo que havia parado já não era mais um problema.

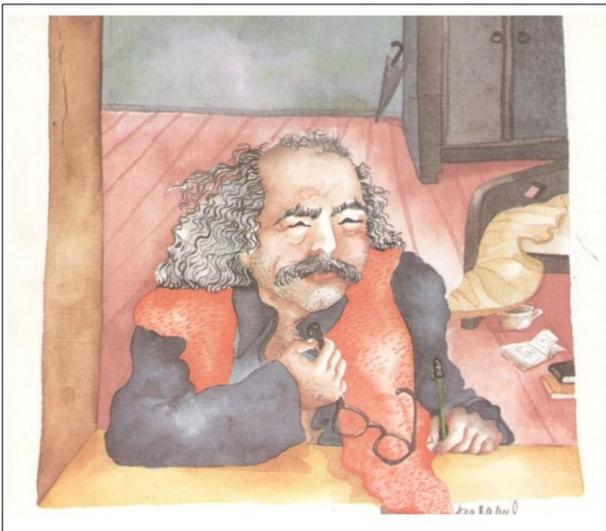


Figura 13: Ilustração da história 1 (p.32)

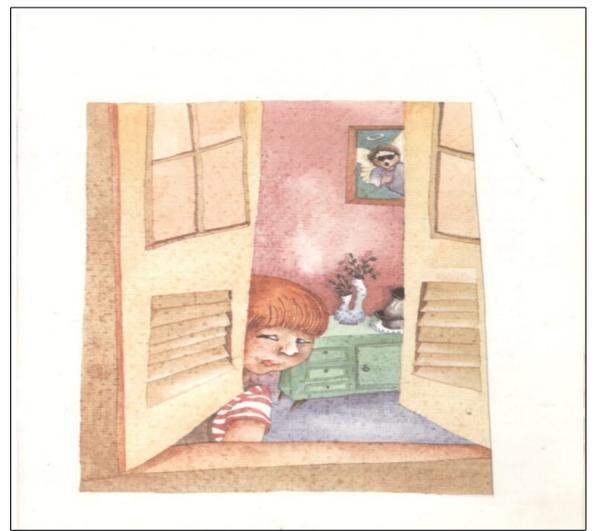


Figura 14: Ilustração da história 1 (p.23)

Uma análise inicial parece indicar que uma ação equivocada pode gerar severas consequências a todos, visto que o menino Pedro Paulo ultrapassou os limites do dito correto. No entanto, no decorrer do livro é possível perceber que sem a coragem e a curiosidade de Pedro Paulo a cidade não teria se unido, as pessoas permaneceriam indiferentes umas às outras. Por meio do tempo, sua falta ou uso que passa a receber diante de uma situação conflitiva, o livro aborda temáticas como a amizade, o amor, a liberdade e a vida.

Assim, o livro 1⁴, como mostra seu enredo, incentiva seus leitores a romperem os padrões

⁴ MONTEIRO (2005)

determinados pela sociedade moderna, pois a partir do momento em que Pedro Paulo, com a sua coragem, resolve investigar os mistérios da relojoaria e quebra a ampulheta, fazendo o tempo parar, aproxima as pessoas que já não tinham mais tempo para conversar devido à “falta de tempo” no seu cotidiano. Tal história incentiva uma reflexão com os alunos sobre a institucionalização do tempo na sociedade moderna que expõe a ideia de que:

Ao institucionalizar o tempo de trabalho, também se institucionaliza o tempo de não trabalho, ou seja, aquele no qual o trabalhador estaria, hipoteticamente, disponível para realizar outras atividades diferentes daquelas em que ele trabalha. Desta forma, se destila um tipo de organização social na qual o trabalho é a principal referência de tempo usada pelo indivíduo na orientação de sua vida: tudo gira em torno do trabalho e dos intervalos de tempo entre o exercício do mesmo.(OLIVEIRA, 2004 p.26)

Oliveira discute a dualidade entre a vida material e as condições subjetivas de vida, como o lazer e a interação humana. Para a autora costumamos priorizar “[...] uma preocupação com a manutenção da vida biológica, mas não a manutenção da vida especificamente humana, [...] repleta de interações.” (OLIVEIRA, 2004, p.29)

O livro 2⁵, apresenta os dias da semana como nomes de protagonistas, auxiliando na fixação dos mesmos. Além da noção temporal trabalha a sua sucessão através do caminho percorrido, fazendo o trajeto de ida e volta (ponte, cidade, campo de trigo e floresta) A linguagem imagética é rica em detalhes. A partir dela é possível perceber que as crianças são ativas e espertas, como podemos perceber na capa do livro (figura 2).

Na história, a mantenedora do lar e heroína da história é a mãe, a qual conta com a ajuda dos filhos mais velhos para os afazeres domésticos e no cuidado diário com os mais novos (figura 15). Como recompensa pela ajuda, no momento em que a mãe saía para o mercado deixava as crianças fazerem uma encomenda como forma de agradecimento ao bom comportamento.

Noto que cinco crianças pedem comida enquanto que outras duas pedem objetos utilitários, como canivete e jarro, enfatizando a humildade desta família, visto que a comida é fundamental para a sobrevivência do ser humano.

⁵ WOOD, Audrey. **A Bruxa Salomé**. Ilust. Don Wood. Tradução Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 2009.

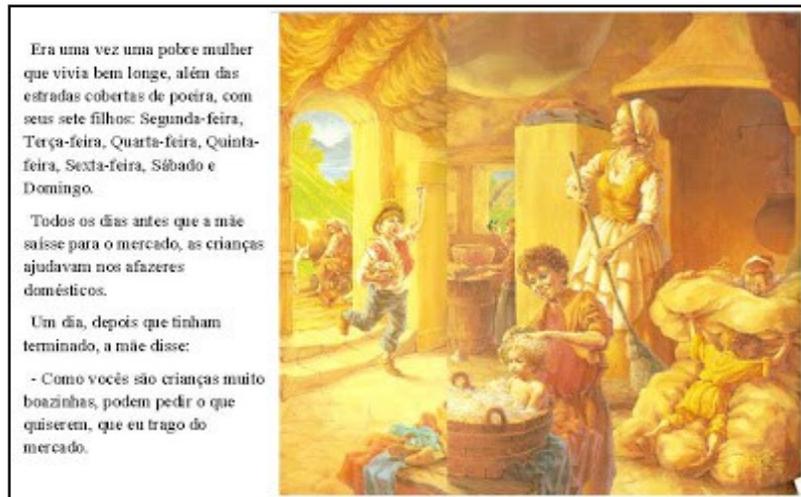


Figura 15: Ilustração da história 2 (p.2 e 3).

As crianças ficam sozinhas em casa com o aviso: “não abram a porta para ninguém e não cheguem perto do fogo!” (livro 2, p.6)

Mesmo sendo crianças espertas, são crianças... Crianças são inocentes!

No momento em que a bruxa Salomé chega à casa das crianças oferece um saco de ouro para que a deixem entrar e acender seu cachimbo. Como as crianças não resistem à oferta e fazem exatamente o contrário do indicado pela mãe, são, então, transformadas em comida e transportadas até a casa da bruxa, na floresta (figura 16).

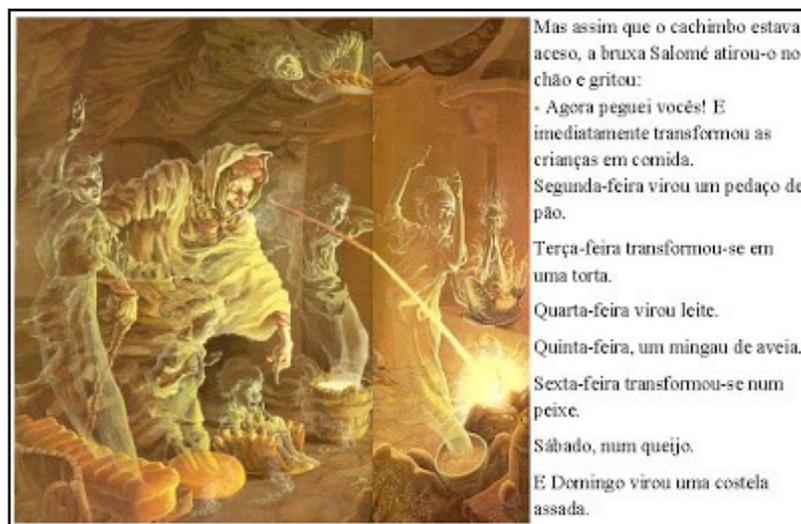


Figura 16: Ilustração da história 2 (p.12 e 13).

A mãe descobre o que acontecera através de um pássaro e juntos percorrem o mesmo caminho da bruxa, até chegarem à floresta escura, onde fica a casa da Salomé.

Com muita esperteza a mãe consegue enganar a bruxa, desfazendo o seu feitiço, ao ser capaz de descobrir quem são seus filhos através de combinações dos alimentos que eles

pediram do mercado (figura 17).



Figura 17: Ilustração da história 2 (p.24 e 25).

A bruxa Salomé foge e desaparece no rio. Ou seja, o perigo não é eliminado, o que acontecerá com a bruxa dependerá da imaginação dos leitores/as (figura 18).



Figura 18: Ilustração da história 2 (p. 30)

Dessa forma, diferentemente do que ocorre no livro 1, o tempo aparece de forma linear, visando o registro dos dias da semana a partir da repetição dos mesmos. O livro tem um caráter disciplinador, pois no momento em que as crianças desobedecem à fala da mãe: “não brinquem com fogo e não abram a porta para ninguém” (livro 2, p. 6) é onde se inicia o conflito.

Nesta história, as crianças são o próprio tempo representadas pelos dias da semana, sendo este tempo transformado em mercadoria para consumo pela bruxa Salomé. Nesse sentido, faço minhas palavras de Oliveira (2004), quando observa que:

A antropologia apresenta o relógio como representação simbólica da existência fragmentada do ser humano e vem denunciando, historicamente, a mentalidade capitalista que transforma tempo em mercadoria e limita a este parâmetro as considerações do pensamento comum, negando o sentido envolvente e mágico do tempo que não possibilita ser quantificado [...]. (OLIVEIRA, 2004, p.30)

Nesse segundo livro de literatura infantil examinado, é possível perceber o que Silveira (1998, p. 118) propõe ao discutir a dicotomia estabelecida entre a literatura infantil “tradicional” – nomeada como moralizante, pedagogizante, explicitamente formadora, e/ou informada – e a “moderna” – reconhecida como aberta, libertadora, descompromissada, observando que:

A concepção de que todos os discursos – mesmo os que se pretendem “libertadores” ou “sem censura” – trabalham com representações de indivíduos, de gênero, de etnia, de idade, de corpo, de sociedade, de ação, de ética, (a lista poderia ser interminavelmente alongada) de uma ou de outra maneira produzidas num amálgama simbólico em que a própria autoria também é produzida, é frequentemente engolida pela dicotomia maniqueísta de “maus” e “bons livros”. (SILVEIRA, 1998, p. 118)

Sendo assim, as histórias que existem e são contadas dependem do olhar que o leitor/a lança sobre as mesmas. Explorar tais significados nessas histórias implica alfabetizar quanto a informações implícitas.

2.1.2 Malandragem

O livro 2⁶, que foi citado inicialmente na categoria tempo, também será analisado na unidade de análise *malandragem*, já que é marcado pela mesma. Inicialmente, destaco o seu uso pela bruxa, que maldosamente, engana as crianças e, logo é seguida, por um pássaro que aparentemente é inofensivo. Ele sutilmente aparece em todas as páginas do livro, podendo inicialmente passar despercebido pelos leitores. No entanto, este é um pássaro diferente, pois, além de amigo da família é um pássaro falante. É ele quem auxiliará a mãe, a heroína do livro, a solucionar o conflito sem o uso de poderes mágicos e, sim, de uma grande perseverança, característica comumente atribuída às mães. Assim, ela consegue enganar a bruxa e recuperar os seus filhos.

Outro livro, o 3⁷, que examino a partir dessa unidade de análise é a primeira obra de literatura infantil em coautoria de uma dupla de escritores, Jon Scieszka e Lane Smith. Conforme consta na sua apresentação, tal livro, escrito em 1989, chegou a ser rejeitado por diversas editoras até ser lançado, tendo já vendido milhões de cópias em onze países. Traz a versão de um dos personagens desse conto, o Lobo, sobre a conhecida história dos três porquinhos. Mostra que a podemos atribuir à história diferentes significações, dependendo do ponto de vista do narrador, isto é, da versão que os dois autores criaram para o narrador nos contar, como também o ilustrador, Lane Smith, narrou por meio das imagens que compõem a versão do lobo para esse conto tradicional.

Conforme a narrativa do lobo, seu personagem tenta persuadir os leitores, mostrando-se simpático desde sua apresentação, quando diz: “Eu sou o lobo. Alexandre T. Lobo (figura 19). Mas pode me chamar de Alex” (história 3, p.2), mostrando a humanização do lobo que tem nome, sobrenome e apelido!

Sentimentos de afeto e raiva, características humanas, são apresentados no decorrer do livro, assim como a vitimização do lobo, o qual alega ter sido injustiçado! Segundo o narrador, ele não é mau, uma vez que os instintos prevalecem. Ainda faz uma comparação com os alimentos das pessoas, jogando a culpa ao leitor: “se os *cheeseburgers* fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau”. (história 3, p.3).

Do ponto de vista do lobo, a história é de um espirro e uma xícara de açúcar, que ele apresenta como uma equação matemática (A) + (B), em que a história começa quando, ao preparar um bolo para a sua vovozinha, falta açúcar, e o lobo decide pedir uma xícara para seu

⁶ WOOD (2009).

⁷ SCIESZKA, Jon. **A Verdadeira História dos Três Porquinhos**. Ilust. Lane Smith. Tradução de Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

vizinho. Por acaso, o vizinho mais próximo é um porquinho e, ao pedir o açúcar, o lobo, também de forma casual, espirra e a casa cai e o porquinho aparece mortinho de baixo de um monte de palha. Ironicamente ele tem que comer, pois não pode desperdiçar comida!

Sem o açúcar, o próximo vizinho em que o lobo chega de xícara na mão é o irmão do porquinho morto. Esse segundo porquinho não quis abrir a porta, pois estava fazendo a barba. O lobo até tentou não espirrar, mas não conseguiu. Com o espirro, o lobo teve que comer mais um porquinho. Em suas palavras: “a comida estraga se ficar ao relento, então tive que jantar de novo”. (história 3, p.20).

O último porquinho, que o lobo cita como crânio da família, pois fez a casa de tijolos, não quis abrir a porta para o lobo e foi mal-educado! O lobo fala do ocorrido da seguinte forma: “O lobo que normalmente é muito calmo perdeu a cabeça, bufou, inflou e espirrou. Quando a polícia chegou estava uma barulheira na frente da casa do último porquinho. E os jornalistas enfeitaram e aumentaram a história.” (história 3, p. 24-27).

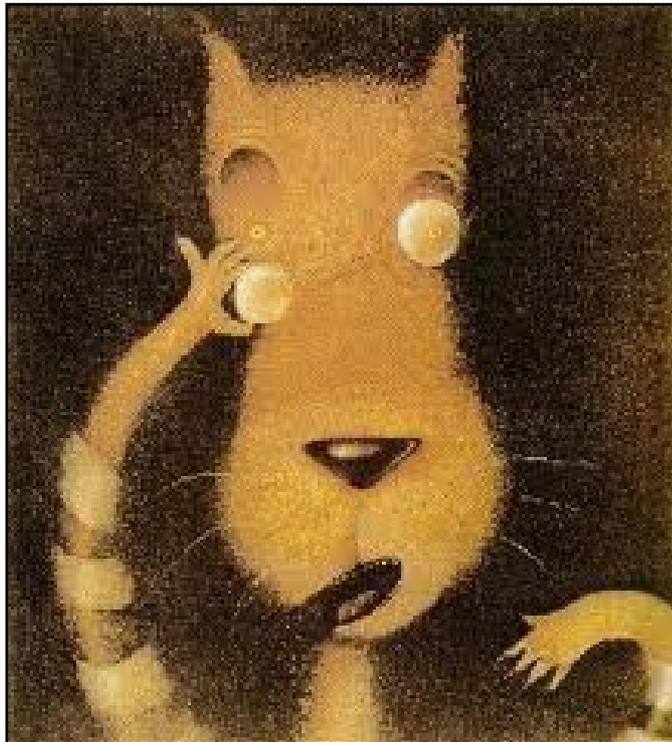


Figura 19: Ilustração da história 3 (p.6)

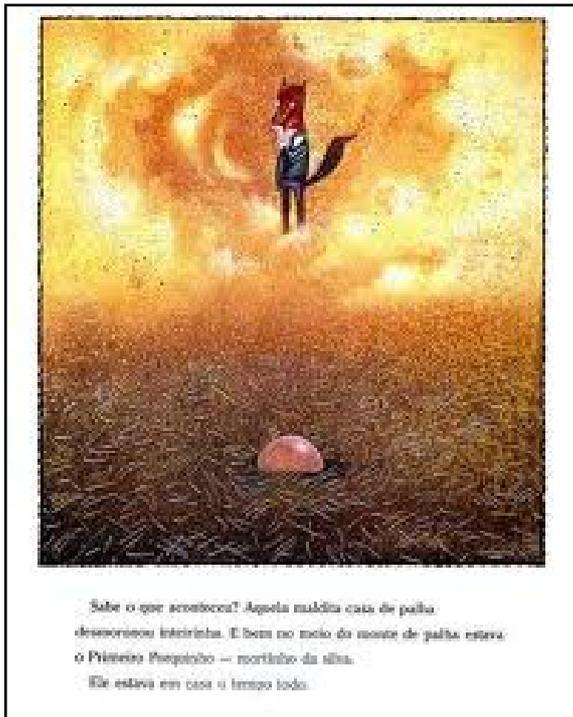


Figura 20: Ilustração da história 3 (p.14)

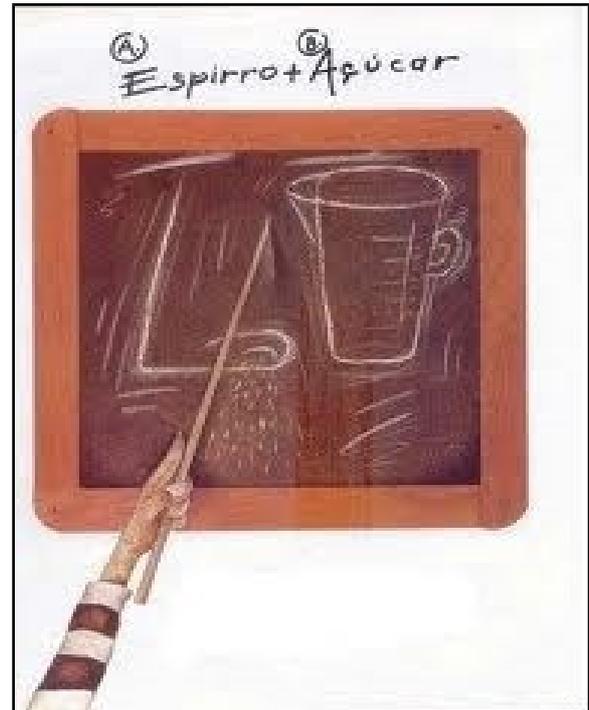


Figura 21: Ilustração da história 3 (p.4)

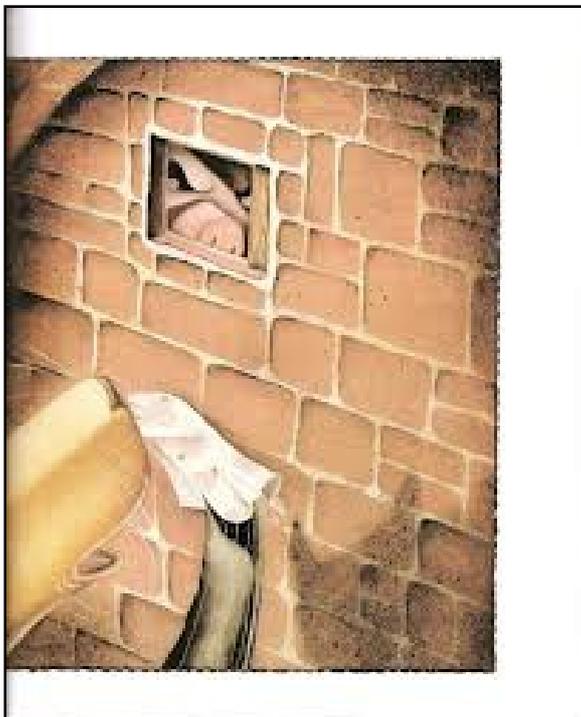


Figura 22: Ilustração da história 3 (p.27)

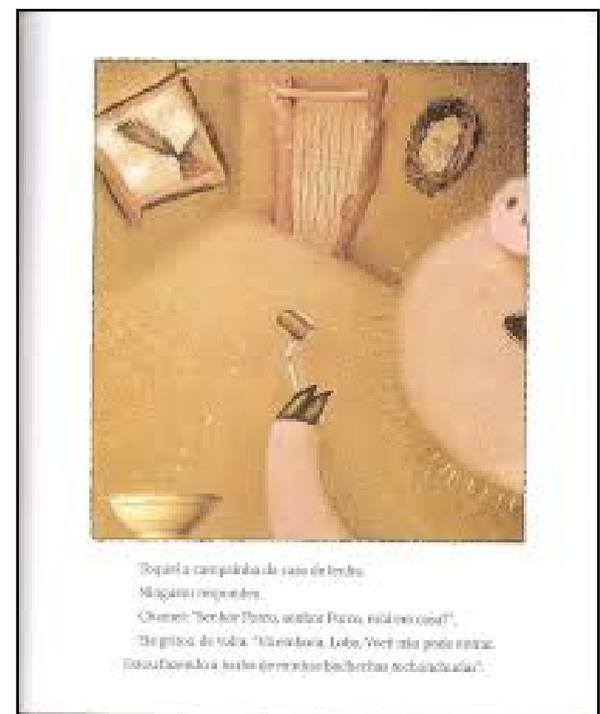


Figura 23: Ilustração da história 3 (p.21)

Durante toda a história prevalece o instinto animal misturando-se à humanização e vitimização do lobo, que através das ilustrações evidenciam que os policiais e jornalistas eram porcos. Inspirada em Foucault, vejo nessa sequência de cenas que “o poder não é uma instituição, uma estrutura, uma lei universal: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2001 *apud* PIMENTEL; VASCONCELOS, 2007, p.11).

Conforme a história 3, os maus, conforme eles próprios entendem, seriam somente “malvistos” pela sociedade, e os bons, também segundo os “malvistos”, por essa mesma sociedade. Nuances da representação do bem e do mal caracterizando um mesmo personagem como bom ou mau parece não superar tais dicotomias maniqueístas, pois o lobo, ao ser representado como malandro, não é visto como agindo por instintos, mas de forma racional, humana, e em sua face artilosa.

O livro 4⁸, de um autor brasileiro, é mundialmente conhecido. A edição deste livro teve como base a publicação das obras completas de Monteiro Lobato da Editora Brasiliense de 1947 e conta com trinta histórias (lendas) do Saci. Contudo, selecionei três histórias, para incluir no planejamento da semana de *halloween* proposta pela escola, visto que o dia 31/10 também é considerado o dia do Saci, com o objetivo de resgatar a cultura do folclore brasileiro, possibilitando aos alunos o aprendizado de diferentes culturas e comemorações.

As histórias selecionadas foram: “Tio Barnabé”, “Pedrinho Pega um Saci” e A Modorra. Na primeira história, o personagem Pedrinho, um menino curioso que passa as férias no sítio de sua vó Dona Benta, quer descobrir tudo sobre o Saci. Para isso pede ajuda a tio Barnabé, que narra histórias sobre os Sacis e avisa que existem vários deles, fazendo peripécias seja azedando o leite, quebrando ponta de agulhas, queimando as comidas pelo mundo a fora. Nas palavras de tio Barnabé: “Tudo que numa casa acontece de ruim é sempre arte do Saci”(livro 4, p. 22). E ainda conta a Pedrinho como pegou certa vez um Saci, ensinando que o ponto fraco do mesmo é a carapuça.

Pedrinho ficou tão impressionado, que resolveu pegar um Saci. Neste momento, demos início a leitura em aula a segunda lenda selecionada, a qual relata como Pedrinho sai da casa de tio Barnabé muito impressionado com o Saci e resolve tentar pegar um Saci para ver como ele realmente é.

Com a ajuda de Narizinho, eles fazem o procedimento ensinado pelo tio Barnabé de como pegar um Saci: 1) com uma peneira em mãos, esperar o redemoinho chegar; 2) jogar a peneira

⁸ LOBATO, Monteiro. **O Saci**. Ilust. Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2007. A edição deste livro teve como base a publicação das obras completas de Monteiro Lobato da editora Brasiliense, em 1947.

sobre o redemoinho; 3) colocar uma garrafa dentro da peneira; 4) fechar a garrafa com uma rolha e fazer uma cruz na mesma, pois segundo os ensinamentos de tio Barnabé o que prende o Saci na garrafa não é a rolha e sim a cruz. Contudo, ao final Pedrinho e Narizinho não enxergam o Saci, fazendo com que Pedrinho vá ao encontro do tio Barnabé para saber o que estava acontecendo, pois não tinha nada dentro da garrafa dele! Tio Barnabé explica que é assim mesmo, que ele somente verá o Saci no dia em que cair na modorra.

Começamos a ler a terceira história escolhida, a qual conta o dia em que Pedrinho cai na Modorra e finalmente vê o personagem folclórico! Pedrinho se perde na mata e decide descansar. Nesse momento nota que o Saci dentro da garrafa tenta lhe dizer alguma coisa. Pedrinho questiona-o “o que aconteceu que está assim tão inquieto” (livro 4, p. 28), o Saci então lhe responde que aquele lugar é o mais perigoso da floresta. Pedrinho estava no coração da mata, ponto de reunião de Sacis, lobisomens, bruxas, caiporas entre outros seres. O Saci trocou a sua carapuça (a sua liberdade) pela segurança de Pedrinho na mata fechada. Assim, Pedrinho fez amizade com o mais conhecido mito do folclore brasileiro e com a ajuda dele descobriu e enfrentou tantos outros seres imaginários (Figura 24).

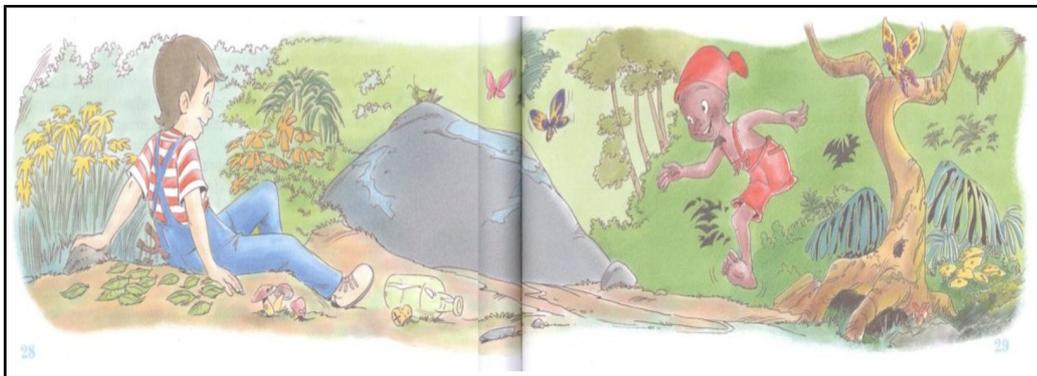


Figura 24: Ilustração da história 4 (p. 28 e 29)

O livro 4⁹ está categorizado na unidade de análise *malandragem* devido a figura do Saci, o qual é conhecido por suas peripécias, contudo de forma bastante sutil, podendo por vezes ser considerada por alguns, uma brincadeira, já que ele se diverte com pequenas travessuras, criando dificuldades domésticas ou assustando pessoas.

Não podemos esquecer que o Saci é considerado um mito com poderes e sabedoria de tudo que estava relacionado às plantas medicinais, um guardião das sabedorias e técnicas de

⁹ LOBATO (2007).

preparo e uso de chá e outros medicamentos feitos a partir de plantas. Como suas qualidades eram as da farmacopeia, também era atribuído, a ele, o domínio das matas onde guardava estas ervas sagradas, e costumava confundir as pessoas que não pediam a ele a autorização para a coleta destas ervas.¹⁰

As malandragens do Saci, assim como as malandragens do lobo (história 3) são de histórias inventadas no século XVIII, a primeira divulgada como lenda, a segunda como fábula. No caso da história 3, a malandragem do lobo foi atualizada, recebendo contornos próprios do século XXI.

A última narrativa que apresento nesta unidade de análise é o livro 5¹¹, a qual traz a história de um moleiro que tinha três filhos e, ao morrer, deixou para o filho mais velho, considerado ajuizado e trabalhador, o moinho; para o filho do meio, igualmente ajuizado e trabalhador, os burros, que também seriam uma boa fonte de renda no outono, pois ajudariam na colheita e para o filho caçula Pedro, considerado preguiçoso, o gato. Preocupado com a sua situação, Pedro, pediu então emprego aos irmãos que negaram, alegando que ele era muito preguiçoso.

O gato, decidido a ajudar seu amo, visando também o seu próprio bem-estar; sem pensar nas consequências, resolve torná-lo um nobre cavaleiro, não precisando, assim, trabalhar. Através de muitas aventuras, mentiras e omissões, o gato de botas consegue, enfim, transformar Pedro, o moço preguiçoso, em príncipe (figuras 25 e 26).



Figura 25: Ilustração da história 5 (p.14)

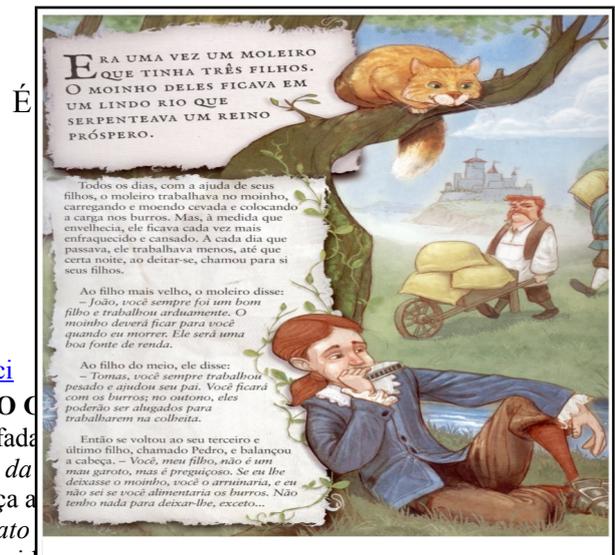


Figura 26: Ilustração da história 5 (p.2)

gato do século XXI chega a ser procurado pela polícia, se assemelhando, nesse sentido, com a representação das dificuldades enfrentadas pelo Lobo, do livro 3, mesmo sendo um gato simpático, e como ele mesmo diz no filme Shrek: "um gato de muita honra". Cf. ADAMSON, A.; ASBURY, K.; STEIG, W.; ADAMSON, A. **SHREK 2 (2004)**. Produção de Andrew Adamson e Kelly Asbury, direção de William Steig e Andrew Adamson. Estados Unidos, 2004. DVD, 92 min., 2004.

preciso atentar que na história original os fins justificam os meios, pois sem as mentiras do gato, Pedro não teria casado com a princesa e nem teria se tornado um nobre. Cabe questionar: a sociedade aprova os métodos e atitudes do Gato? Ou seria um livro considerado antipedagógico e, por isso, tal personagem é reformulado nos filmes?

Refletindo sobre essa unidade de análise, fica evidente que todos os personagens dos livros acima descritos, foram constituídos como malandros para sobreviver aos percalços da vida. Concluo sua apresentação, com uma síntese da *malandragem* de cada personagem das histórias examinadas:

– no livro 2, a Bruxa Salomé quer comer e engana as crianças, afinal ela precisa de alimento! Ela sugere às mesmas, com o discurso: “tenho certeza de que a mãe de vocês não vai se importar[...] Olhem se vocês me deixarem entrar para acender meu cachimbo, vou dar-lhes isto[...]” (história 2, p. 9), mostrando o ouro para as crianças; as crianças precisam de dinheiro para sobreviver e são facilmente levadas pela ganância. Contudo, as crianças também estavam sendo espertas, ao pensar que enganariam a bruxa, vendendo um punhado de palha com fogo por um saco de dinheiro; a mãe das crianças, por sua vez, mostra malandragem em sua astúcia na conversa com a bruxa, quando essa pede que aquela corte o pé e ela os esconde, vencendo a bruxa e acabando com o conflito inicial do livro.

– no livro 3, o Lobo, compreendido na versão tradicional em seus atos por seu instinto de sobrevivência, visa nessa versão contemporânea, que o seu leitor/a reflita sobre os acontecimentos de outro ponto de vista, no qual sua ação representa uma reação ante um fato inesperado, talvez, por isso o ilustrador Lane Smith, tenha optado por representar os jornalistas e policiais como porcos, mostrando uma face pejorativa desses personagens, assim como das instituições em que atuam.

– no livro 4, o Saci, personagem folclórico, que parece fazer uso somente de trapaceiras inofensivas, teve que usar o seu poder de argumentação para convencer Pedrinho a soltá-lo da garrafa. Já Pedrinho, mesmo não querendo libertar o Saci, teve que ceder, visto que estava perdido na mata fechada e o único ser que poderia ajudá-lo era o Saci.

– no livro 5, o Gato de Botas, é um personagem astuto, sempre visando o bem-estar do seu dono, independente das consequências, não importando se alguém irá ser prejudicado. Para ele os fins justificam os meios. É preciso ressaltar que o bem-estar do dono do gato consequentemente gera o seu próprio bem-estar. O rei ludibriado pelas ações e posses do “Marquês de Carabás”, também age de forma astuta, uma vez que só vê vantagens em casar sua filha com Pedro, perpetuando suas riquezas.

Ao apresentar os “personagens malandros”, pretendo fugir das práticas “ditas” tradicionais

de leitura, visando à autonomia do leitor/a na reflexão sobre as histórias apresentadas, cultivando na literatura infantil o uso da fantasia, estimulando a imaginação dos alunos. Examinar tais atitudes dos personagens, contextualizando-as em tempos e espaços diversos, “[...] isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado.” (VEIGA-NETO, 2002, p.7)

Acredito que essas histórias, com temáticas fantásticas envolvam os leitores/as devido as diferentes expectativas que eles vão criando no decorrer da história. O detalhamento da linguagem imagética produz o enriquecimento da imaginação, desperta a curiosidade e as emoções. Nesse sentido, Veiga-Neto (2002) pondera que o importante não é saber se existe ou não uma “realidade real”, mas, sim, saber como se pensa essa realidade.

Dessa forma, podemos fazer com que os leitores/as tornem-se proficientes, não apenas decodificando os códigos, mas interpretando aquilo que não está sendo dito explicitamente e implicitamente.

2.1.3 Nem tudo que parece é...

Fazem parte desta unidade de análise três livros: livros 6¹², 8¹³ e 9¹⁴.

O livro 6¹⁵ traz uma história interativa. Para isso, a criança lê a primeira fala e o adulto lê a segunda fala de cada figura. Começa assim: “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”, e a bruxa responde: “Obrigada irei sim se você convidar o gato.” (história 6, p.2)

Na sequência, as crianças convidam diversos personagens, quais sejam: espantalho, coruja, árvore, duende, dragão, pirata, tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo e a Chapeuzinho Vermelho, seguidos do agradecimento ao convite, até que sejam convidadas as crianças.

¹² DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha a minha festa**. Ilust. Pat Ludlow. Tradução de Gina de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 2010.

¹³ ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilust. Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2004.

¹⁴ FREEMAN, Mylo, traduzido por Ruth Rocha. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** Ilust. Mylo Freeman. Tradução de Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2008.

¹⁵ DRUCE (2010)



Figura 27: Ilustração do livro 6 (p.1)

A folha de rosto do livro traz a imagem de uma criança escrevendo em um papel (figura 27), a qual, inicialmente, pode passar despercebida aos leitores. Mas, ao chegar à última página, os mais atentos observam que o livro sugere que os convites eram para uma festa a fantasia e as crianças estavam fantasiadas com os personagens citados no livro.

Assim os leitores/as são instigados, a refletir sobre quem eram os convidados? Que tipo de festa era? Quem fez o convite? (figura 28).

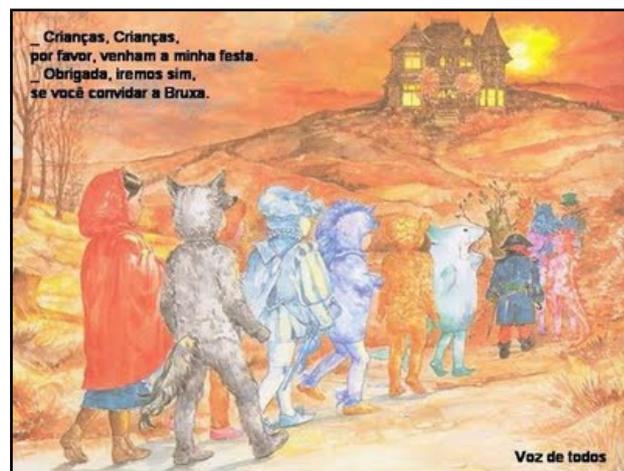


Figura 28: Ilustração do livro 6 (p.34)

O livro 8¹⁶, por sua vez, narra a história de duas crianças, que viveram na época do Brasil

¹⁶ ROCHA (2004)

Colônia, as quais se tornam amigas inseparáveis. No auge da escravidão, elas nada sabem sobre isso e não alimentam as discriminações e convenções sociais que os adultos vivenciam então. Para as duas nada impede a amizade muito menos o tom da pele.

Matias tinha nascido escravo, enquanto Ioiô era o filho do dono da fazenda (figura 30). Brincavam juntos, mas, quando brigavam, Ioiô sempre tinha razão, pois era filho do patrão.

Matias, às vezes contava ao amigo: “sabe, Ioiô? Eu não vou ser escravo para sempre, não. Um dia eu vou ser rei...” (história 8, p.11) Ioiô ria e nada entendia, mas Matias explicava que na terra do dele o pai era um grande rei (figura 29).

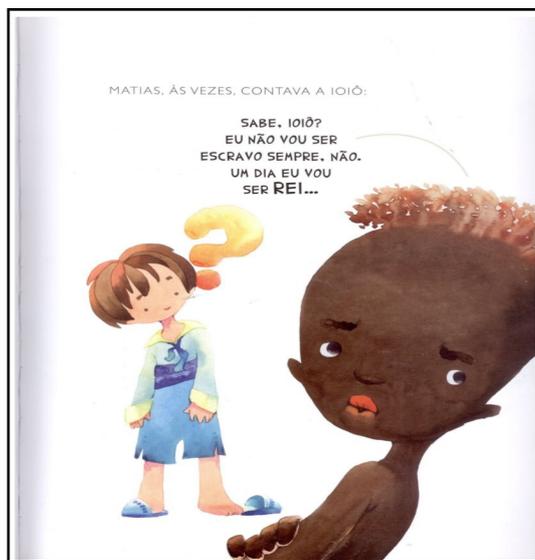


Figura 29: Ilustração do livro 8 (p.11)

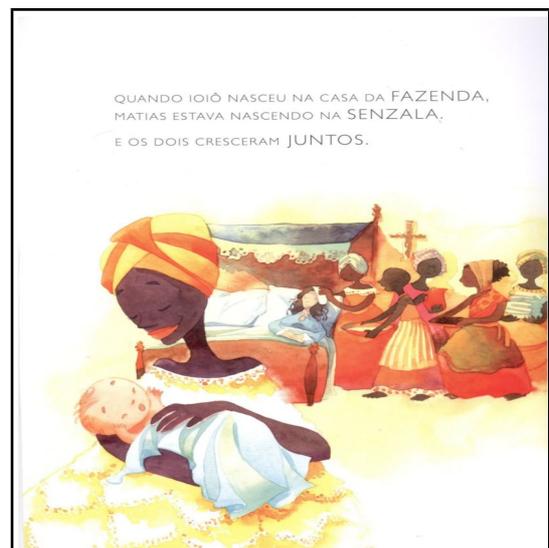


Figura 30: Ilustração do livro 8 (p.8)

Certo dia, após uma travessura, os dois meninos apanharam. Matias já estava acostumado e nem ligou. Já Ioiô ficou muito sentido com seu pai, por isso convidou Matias para ir embora da fazenda, fugidos! Os dois saíram pela mata perigosa. Matias entendia cada sinal em cada curva, e foi mostrando o caminho ao amigo. Após dias de caminhada, encontraram uma aldeia de guerreiros fugidos que se curvavam e saudavam o rei. O rei Matias! Tudo o que ele queria os outros faziam. Ioiô era amigo do rei, quase rei (figura 32). Como começou a sentir saudades de casa, pediu ao rei para retornar para casa, e o amigo consentiu. Matias e seus guerreiros levaram Ioiô de volta à fazenda. Os meninos combinaram que o dia em que o povo de Matias não fosse mais escravo eles voltariam a se encontrar (figura 31).

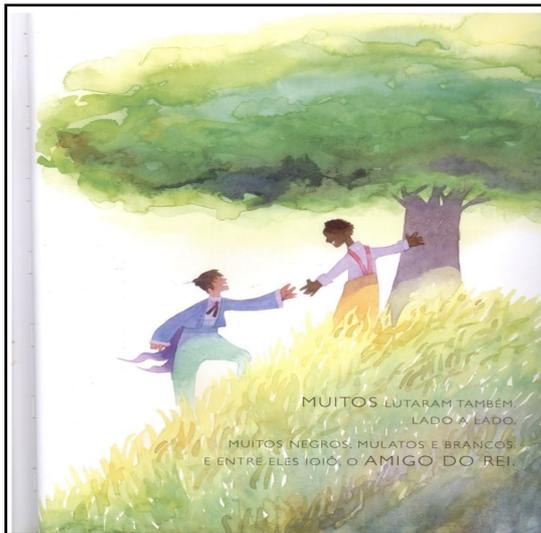


Figura 31: Ilustração do livro 8 (p.29)

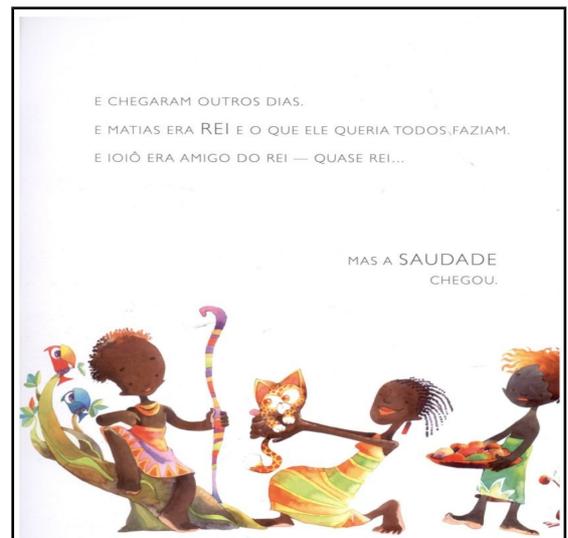


Figura 32: Ilustração do livro 8 (p.24)

O livro 9¹⁷ conta a história de uma princesa mimada que tem tudo. Portanto quando chega a data do seu aniversário ela não sabe o que pedir. Então, ela resolve pedir um elefante, sem pensar nas dificuldades que geraria capturar, cuidar e alimentar esse inusitado animal de estimação. Os pais movem mundos e fundos para atender ao capricho da menina. Ela ficou tão feliz com seu presente de aniversário que dançou de alegria em volta do elefante. Queria brincar com o animal, o mandava sentar e caminhar. Mas o animal não fazia nada, não se mexia. Arabela gritava: você é meu presente, tem que brincar comigo! (história 9, p. 18)

O elefante começou a chorar e logo a princesinha estava em um lago de lágrimas! Arabela pediu que o elefante parasse ao mesmo tempo em que ele pedia que a princesinha o levasse de volta para casa. Tanto o elefante chorou que Arabela decidiu devolvê-lo a selva (figura 33). Quando finalmente chegaram onde o elefante morava, uma elefantinha correu em direção a eles e disse: Mamãe! Você chegou bem na hora! E trouxe meu presente com você! (história 9, p. 24)

¹⁷ FREEMAN (2006).



Figura 33: Ilustração da história 9 (p. 18 e 19)

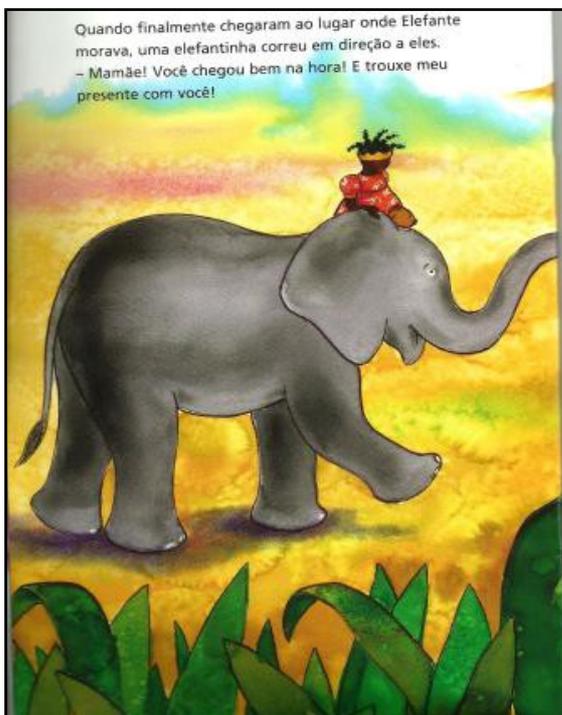


Figura 34: Ilustração da história 9 (p.24)

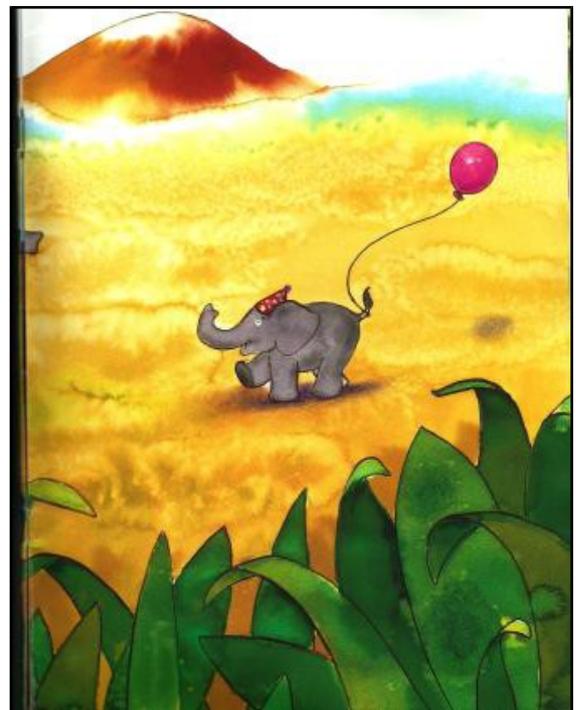


Figura 35: Ilustração da história 9 (p.25)

A unidade de análise *nem tudo o que parece é usada para agrupar esses três livros fazem com que nós, leitores, inicialmente*, imaginemos uma situação pré-determinada, impregnada na nossa cultura, tanto na representação do mundo humano quanto do mundo animal. No

entanto, o enredo de cada um desses três livros mostra, então, que aquilo que enxergamos de uma determinada forma pode ser visto de outras tantas, dependendo de mudanças ocorridas no desenrolar de cada uma dessas histórias, do olhar de estranhamento que podemos lançar para tudo o que nos parece natural passando a vê-lo como produto das interações e convenções que inventamos.

Para Stuart Hall (1997, p.27), a noção de cultura passou por uma “virada cultural”, esta mudança passou a “ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, em vez de uma variável dependente, provocando, assim nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a “virada cultural”. Na perspectiva de estudos de Hall, a dos estudos culturais, a reflexão sobre as diferentes narrativas, do que é considerado fato natural passa a ser compreendida como produto discursivo. Para o autor (HALL, 1997, p. 29), a “virada cultural” é um entrelaçamento entre cultura, linguagem e discurso. Este termo “refere-se tanto a produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (HALL, 1997, p. 29).

No decorrer das histórias dos livros desta unidade de análise, ocorrem rupturas culturais, sociais e econômicas. Ou seja, tudo que nos é mostrado como verdade faz parte da realidade a partir da representação que damos a ela. Afinal,

O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *presença*, ou seja, representá-la. É assim, então, que assume imensa importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real. (VEIGA-NETO, 2002, p.6)

Sendo assim é necessário pensar os livros como obras inacabadas, onde os significados dados às histórias dependerão de todos os leitores envolvidos na sua leitura.

2.1.4 Humanização

Os livros que representam a unidade de análise que nomeio de *humanização* são três, identificados pelos números 3¹⁸, 7¹⁹ e 10²⁰. O livro 10²¹ é informativo e mostra os animais desde seu nascimento, passando pelos cuidados diários dos progenitores de cada espécie, além

¹⁸ SCIESZKA (2010)

de trazer curiosidades específicas de cada espécie. Diversos animais são apresentados no livro, como: elefante, pinguim-imperador, canguru, tigre, leão, raposa, hiena, hipopótamo, rinoceronte, girafa, gnus, zebra, cervo, antílope, gorila, chimpanzé, bilby, coala, pássaros, avestruz, cobras e crocodilos, vida de inseto (borboletas e abelhas), urso polar, foca da Groenlândia, baleia, tubarão, salmão, sapo e tartarugas, cavalo-marinho, vaca, ovelha, cavalo, cachorro e gato.

Na narrativa, são perceptíveis as características humanas de amor, carinho, afeto, enfim a amorosidade e concepções próprias de família em que os filhos recebem cuidados tipicamente humanos são constantes, tais, como: “o bebê canguru que escala a bolsa da mãe e fica ali até que esteja forte o suficiente para encarar o mundo” (livro 10, p.6), a amamentação dos felinos por seis meses, e ainda, a fidelidade por parte de alguns animais como pássaros e raposas que estabelecem relações monogâmicas para toda a vida (figura 36).

Brandão (2002, p. 21) esclarece que:

[...] afora o que fazem durante breve tempo algumas mães animais com os seus filhotes, somos a única espécie que junta porções comestíveis da natureza e leva o alimento para outras pessoas. Somos os únicos que, por felicidade ou desgraça, aprendemos a fazer de fragmentos do meio ambiente transformado em alimento, uma porção de coisas entrelaçadas e, de vez em quando, contraditórias, quando “isto” poderia ser uma coisa só. Pois tal como os panos com que nos cobrimos ou as casas onde nos abrigamos e reunimos, fazemos da comida que nos mantêm na Vida: meios de sobrevivência, bens de uso, bens de troca, cenário de interações, símbolos, palavras e mensagens. (BRANDÃO, 2002, p. 21)

Assim, o que diferencia os seres humanos de outros animais é o fato de que

[...] a única espécie que munida de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de produzir um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, geramos quase incontestáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas.” (BRANDÃO, 2002, p. 23).

¹⁹ COLLODI, Carlo. Adaptado por Guillaume Frolet. **Pinóquio**. Ilust. Estúdio Esclétxa. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

²⁰ BUCHWEITZ, Donald. Tradução de Rosita Belinky. **Descobrimo e aprendendo – Filhotes**. Ilust. Q2A Media. São Paulo: Ciranda Cultural, s.d..

²¹ BUCHWEITZ, s.d..



Figura 36: Ilustração da história 10 (p.10)



Figura 37: Ilustração da história 10 (p.20)

No livro 7²², o carpinteiro Gepeto faz uma marionete com uma madeira mágica. Logo que Pinóquio fica pronto, começa a correr para todos os lados e logo foge para a rua. Pinóquio promete a Gepeto ser um menino obediente e tornar-se um menino de verdade, indo à escola, aprendendo a ler e escrever. O carpinteiro investiu na educação de Pinóquio dando-lhe toda a sua fortuna, contudo Pinóquio foi enganado por bandidos, a Raposa e o Gato, mesmo tendo sido prevenido por um Grilo que o acompanhou em toda a sua jornada.

O boneco preferiu acreditar que poderia ficar milionário “plantando” suas moedas com a promessa dos bandidos de que nasceria uma árvore de dinheiro. Lamentou-se, após, não ter escutado o Grilo e estar longe de seu pai. Nisso, apareceu uma fada que perguntou a ele se havia sido obediente e estudioso. Pinóquio mentiu e seu nariz cresceu, mas a fada com uma varinha de condão fez o nariz de o boneco voltar ao normal.

Ao chegar em casa, Pinóquio descobre que Gepeto havia partido para o oceano. Saiu para salvar o pai, contudo no meio do caminho encontrou um menino que só queria se divertir e que o levou ao “país dos brinquedos” (figura 39). Um dia, no entanto, Pinóquio acordou com orelhas e rabo de burro, pois esse era o destino reservado aos meninos que não iam à escola (figura 38). O Grilo aconselha Pinóquio a salvar o seu pai. Ao pular no oceano, o boneco é engolido por uma baleia, a mesma que engolira Gepeto! Muito feliz por reencontrar o seu pai

²² CALLODI (2010).

e, com muita coragem, Pinóquio consegue salvá-lo, passando a cuidar do carpinteiro. Fabricando cestos para ganhar dinheiro, aprendeu a ler e escrever, tornando-se o menino obediente e estudioso que havia prometido ser. A fada, então, decidiu recompensar Pinóquio, transformando-o em um menino de verdade (figura 42).



Figura 38: Ilustração da história 7 (p.19)



Figura 39: Ilustração da história 7 (p.16)

Neste livro, a “recompensa” de se tornar humano depende de o boneco desenvolver virtudes que superem os hábitos vistos como inadequados para um menino. Seu caráter pedagogizante é próprio de uma época, a da institucionalização da educação e da escolarização enquanto práticas que levariam ao progresso social e individual, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos econômicos, como esclarece Graff (1990), ao discutir o mito do *literacy*. Assim, torna-se impossível examinar tais práticas desconsiderando o tempo histórico em que essa obra literária foi lançada pela primeira vez (1883). Assim, considero importante destacar Vidal (2008), quando a autora menciona que:

Os contos de fadas são feitos para alguém, visam e imaginam determinados públicos, produzem e circulam conhecimentos, onde jogos de poder estabelecem determinados saberes, determinadas verdades. Atrelados às relações de poder, os discursos (e suas representações) veiculados em tais contos regulam, de algum modo, a conduta dos indivíduos, colaborando na construção de identidades, definindo formas de atuar, de ser e estar considerados aceitáveis em um determinado tempo e local. Constituem-se em uma pedagogia cultural e ensinam, entre outras coisas, modos de ser e viver na sociedade... (VIDAL, 2008, p. 56)



Figura 40: Ilustração da história 7 (p.29)



Figura 41: Ilustração da história 7 (p.28)



Figura 42: Ilustração da história 7 (p.30)

O livro 3²³, já examinado a partir da unidade de análise *malandragem* – também, pode ser considerado como uma obra que representa a de humanização dos animais, visto que suas características nessa história equivalem-se com as pertencentes aos humanos.

Nesse sentido, a linguagem imagética contribui sobremaneira, ora mostrando o lobo e os porquinhos vestidos, vivendo e fazendo uso de utensílios domésticos, de lazer e de trabalho. Noto que no momento em que o lobo faz o bolo para “a querida vovozinha”, dentro da vasilha com os ingredientes a imagem mostra as orelhas de um coelho. O lobo usa óculos, um acessório tipicamente humano, e entende de matemática, mostrando outra capacidade reconhecidamente de maior domínio humano, a do raciocínio lógico. Um lobo irônico e sagaz é representado do início ao fim do enredo, como um advogado tentando persuadir o juiz, no caso, os leitores da obra. Já os porcos são mostrados por ele, como criaturas insensíveis, bravas, vaidosas e tendenciosas, fazendo uso de um sentido extremamente preconceituoso das características atribuídas a tais animais.

Valho-me novamente de Brandão (2002), quando descreve que somos sujeitos da natureza, mas pensamos como sujeitos da cultura, como alguém que pertence ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver. Sendo assim, nesta unidade de análise – *humanização* – os animais “apropriam-se” da cultura dos seres humanos, tornando-se capazes de conviver e desenvolver o afeto com familiares durante anos; criam cenários políticos e cenas reconhecidas como morais.

²³ SCIESZKA (2010).

Hall (1997) considera que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para decodificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros [...]. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. (HALL, 1997, p.16)

Os livros apresentados nesta e nas demais unidades de análise possibilitaram tal posicionamento dos seus autores, ilustradores, bem como dos seus leitores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema que problematizei neste trabalho – a literatura infantil sob a ótica dos Estudos Culturais – começou através dos meus questionamentos durante a minha prática docente, ocorrida no segundo semestre de 2012, com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, tendo como tema de estágio “A literatura infantil na construção de novos leitores”.

Inicialmente, no meu estágio, meus planejamentos foram modificados devido ao calendário escolar e semanas específicas de festas, tais como: semana da pátria, semana farroupilha, semana da primavera, semana do dia das bruxas e assim sucessivamente, ora priorizando o tema que escolhera para a minha prática docente, ora priorizando as datas mencionadas. Considerando que era preciso ir além desta prática festiva descontextualizada e fragmentada, a partir da terceira semana de aula, inseri no tema que escolhera histórias fantásticas com seres incríveis, considerando que logo estaríamos na semana do dia das bruxas. Foi, então, que refleti sobre a cultura americanizada enraizada na nossa cultura! A partir deste momento, comecei a desconstruir minhas escolhas em relação a livros infantis que estavam sendo trabalhados em aula.

Assim, neste Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, questiono em minhas análises tudo que parecia natural e coerente nas histórias contadas, escutadas ou ilustradas. Contando com os aportes dos Estudos Culturais lancei um olhar de estranhamento sobre as histórias infantis e o seu uso na escola, pois se a literatura infantil auxilia na alfabetização e ajuda na construção de significado sobre a vida é meu dever de professora ir além do significado hegemônico, uma vez que é preciso ressignificar as histórias, explorar a complexidade da vida cotidiana.

Dessa forma, neste trabalho, pretendi ressaltar a importância de refletir sobre as histórias infantis e seus personagens e, especialmente, das narrativas inventadas por escritores e ilustradores, atentando para as diversas informações implícitas que uma história pode conter. As análises de livros infantis a partir dos Estudos Culturais fizeram com que o meu pensamento sobre estes artefatos culturais, a escola e a alfabetização se modificassem. Mais do que respostas o que esta pesquisa trouxe foram indagações decorrentes do olhar diferenciado que passei a lançar sobre as histórias que lemos cotidianamente na escola para nossos alunos com vistas a formar o gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- FILHO, Ernesto Pimentel; VASCONCELOS, Edson. Foucault: da microfísica a biopolítica. *Revista Aulas* n. 3, p. 01-22, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **In: Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 22, n.2, p. 15-46.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- OLIVEIRA, Cristina Borges. Sobre lazer, tempo e trabalho na sociedade de consumo. **Conexões**, v. 2, n. 1, p. 20 – 34, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, Cap.6, p. 105–128, 1998.
- TRINDADE, Iole Faviero. Não há como alfabetizar sem Método. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, p. 13-24, 2010.
- VIDAL, Fernanda Fornari. **Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 37–69, 2000.
- . Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação Rio de Janeiro: DP&A, p. 02 – 10, 2002.

OBRAS ANALISADAS

BUCHWEITZ, Donald. Tradução de Rosita Belinky. **Descobrimo e aprendendo – Filhotes**. Ilust. Q2A Media. São Paulo: Ciranda Cultural.

COLLODI, Carlo. Adaptado por Guillaume Frolet. **Pinóquio**. Ilust. Estúdio Escletxa. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha a minha festa**. Ilust. Pat Ludlow. São Paulo: Brinquê-book, 2010.

FREEMAN, Mylo, traduzido por Ruth Rocha. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** Ilust. Mylo Freeman. São Paulo: Ática, 2008.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. Ilust. Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2007.

MONTEIRO, José Maviel. **O menino que quebrou o tempo**. Ilust. Ana Raquel. Scipione, 2005.

PERRAULD, Charles. Adaptado por Stella Gurney. **O Gato de Botas**. Ilust. Gerald Kelley. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

SCIESZKA, Jon. **A Verdadeira História dos Três Porquinhos**. Ilust. Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

WOOD, Audrey. **A Bruxa Salomé**. Ilust. Don Wood. Ática, 2009.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilust. Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2004.