



Vol. 3 nº 5 jan./jun. 2008
p. 175-188

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM TEXTO CAPAZ DE LEVAR CRIANÇAS A LEITURA DOS CLÁSSICOS

Silvana Ferreira de Souza¹
Arlida Inês Miranda Ribeiro²
Renata Junqueira de Souza³

RESUMO: O presente artigo visa a discutir como as Histórias em Quadrinhos podem vir a ser um meio facilitador do processo de leitura dos clássicos da Literatura Infantil Universal pelas crianças. Defendemos que esse meio de comunicação em massa é capaz de proporcionar a expansão do repertório de leitura dos alunos, levando-os a conhecerem as obras consideradas clássicas e presentes no cânone da Literatura Infantil. Além disso, após fazermos abordagem histórica do surgimento da literatura infantil e da leitura dos clássicos pelas crianças, daremos exemplos, a partir das Histórias em Quadrinhos, produzidas pelo brasileiro Mauricio de Sousa, ou seja, da “Turma da Mônica”, demonstrando como é possível estimular a leitura das obras propostas neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos; Clássicos da literatura infantil.

CARTOONS: A TEXT CAPABLE TO TAKE CHILDREN TO READ THE CLASSICS

ABSTRACT: This article pretends to discuss how Cartoons can facilitate the process of reading universal Children’s Literature texts by children. The author believes that this mass communication text is able to expand the students background of reading, taking them to know the classic texts. Besides that, after we discuss the history of Children’s Literature and how children read classics texts, we give examples from Cartoons, produced by Brazilian author Mauricio de Sousa – called “Turma da Mônica”, showing how it is possible to stimulate children to read cartoons and classics text proposed in this article.

KEYWORDS: Cartoons; Classic of children’s literature.

I. O surgimento da Literatura Infantil

Para entender como a Literatura Infantil surgiu, faz-se necessário fazer um retrocesso ao período histórico chamado de Idade Média – que engloba o fim do mundo greco-romano e vai até o início do mundo moderno (Renascimento), formado pelos séculos V até o XV – para compreendê-la enquanto consequência de uma construção histórica, de acordo com Zilberman (2001).

Ainda conforme essa autora, a base econômica da Idade Média era a agricultura e as terras existentes eram divididas em feudos, cedidos em usufruto para os membros da nobreza e clero, conhecidos como senhores feudais, que formavam a

nobreza rural. Viviam em castelos e possuíam poder sobre os servos e camponeses livres.

A sociedade feudal estruturou-se a partir das relações de dependência pessoal ou vassalagem. O vassalo oferecia ao senhor ou suserano, fidelidade e trabalho, em troca de proteção e de um espaço para plantar.

Vale ressaltar que, naquele momento, as cidades (que não existiam como atualmente) deixaram de ser centros econômicos e os ofícios e artesanatos eram realizados nos próprios castelos.

As narrativas orais começaram a ser difundidas nessa época e, mais tarde, constituíram a base da Literatura Infantil.

Para Zilberman (2001) relata ainda que, a partir do século XI, os meios de transportes começaram a evoluir, houve a melhoria na produção de manufaturas, o aumento da produção de metais e a criação de uma economia monetária.

Estes eventos desencadearam e estimularam o comércio entre a Europa e o Oriente, cujos burgos se multiplicaram e se fortaleceram, ao longo das rotas de comércio, surgindo as feiras, que eram os mercados periódicos, expandido a comercialização.

Os burgos começaram a crescer e transformaram-se em centros comerciais. Ocorreu, então, o aumento da economia monetária, que possibilitou o acúmulo de riqueza pela burguesia e o início das relações de produção capitalista. Isso favoreceu o ressurgimento das cidades, por causa do fortalecimento do comércio e da ascensão da burguesia, que passou a ser detentora do poder, modificando os valores e as normas vigentes na época.

A burguesia começou a se fortalecer enquanto classe, acarretando a decadência do poder feudal. Com a queda do feudalismo, solidificaram-se os ideais burgueses, os quais serviram para “[...] irradiar seus valores principais: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo enquanto condições de uma identidade familiar” (ZILBERMAN, 1983, p.16).

Em meio à Idade Média, segundo Zilberman (1983), firmou-se o conceito de família, baseado na idéia de família nuclear moderna, que passou a envolver o aspecto doméstico, o casamento, a educação dos herdeiros, a fidelidade, a vida privada e familiar.

Originou-se, naquele momento, uma identidade social e familiar, fomentada pela intimidade e convivência entre seus pares, reforçando as relações de parentesco e fazendo despontar a afeição entre seus membros, gerando uma atenção especial, um novo olhar focado na criança. A sociedade burguesa principiou a estimular a educação das crianças e jovens, incentivando a produção cultural destinada para esse público específico.

O conceito de formação social apareceu com a burguesia, que, independentemente do clero e da nobreza, se tornou uma instituição emancipada, que visava a corresponder às aspirações de uma sociedade constituída por indivíduos livres, pensando segundo as concepções burguesas. Por meio da formação cultural, o indivíduo se tornaria autônomo e, conseqüentemente, a sociedade também se tornaria

independente e livre do jugo da nobreza, pois a burguesia “disputava o poder com a nobreza e, como parte dessa luta, atribuía à posse da educação a função de simbolizar a adequação da nova classe emergente às funções dirigentes reivindicadas” (ZILBERMAN, 2000, p.69).

As modificações que ocorreram na Idade Moderna se solidificaram no século XVIII, contemporâneo da Revolução Industrial, propiciaram o surgimento e a disseminação das modalidades culturais especializadas em atender às necessidades e aos interesses das crianças. Dessa forma, iniciaram um movimento de escrita, de educação e de literatura, apropriadas à infância e à juventude: “As transformações provocadas pelo capitalismo, desde o século XV da nossa era até o século XVIII, quando a Revolução Industrial acelerou a modernização européia, requereram transformações radicais no ensino” (ZILBERMAN, 2001, p.69).

A Literatura Infanto-juvenil começava a esboçar-se no final do século XVIII, por meio dos primeiros livros escritos para crianças, segundo Zilberman (2001). Ainda com base em sua obra, é possível discorrer, de modo mais objetivo, sobre o desenvolvimento da Literatura Infantil. Na verdade, as obras literárias infantis possuem raízes na narrativa oral popular, que foi sendo contada de geração para geração e se tornando um importante mediador cultural. Quando as narrativas passaram a fazer parte do cotidiano cultural infantil, ganharam o *status* de texto literário. Dessa maneira, a linguagem psicológica e o encantamento mobilizado para a compreensão da realidade transformaram o livro infanto-juvenil em objeto literário, psicológico e cultural valioso.

Esses contos foram coletados na sabedoria popular e tinham a função de repassar os valores vigentes da época, muitos oriundos do Oriente, e permitiam àqueles que os ouviam refletir sobre seus problemas ou angústias e solucioná-los.

A Literatura Infanto-Juvenil iniciou no Brasil com o surgimento da Imprensa Régia, no ano de 1808, mas que somente publicaria periodicamente obras de Literatura Infantil quase no início do século XX.

A literatura para a infância teve, durante o período próximo ao da Proclamação da República, uma rápida aceleração, visto que se propagava a imagem de um país moderno, que procurava o desenvolvimento do nosso mercado industrial.

Com o nascimento da indústria nacional, ocorreu o aumento de empregos nas cidades, o que estimulou o deslocamento de um grande número de pessoas do campo, para ocupar vagas empregatícias nas cidades que cresciam, constituindo, assim, uma nova realidade populacional e econômica brasileira.

A consolidação de uma nova estrutura de classes na sociedade brasileira da época impulsionou a necessidade de criar e vender produtos que atendessem aos novos segmentos comerciais, ou seja, trouxe a oportunidade de criar e fornecer produtos de acordo com os interesses e idades específicas. Lajolo & Zilberman (1987) referem-se a esse momento da história do Brasil, que procurava propagar-se enquanto país industrializado:

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura

infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para as crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.25).

Assim como ocorreu na Europa, com a formação de uma nova população urbana, fazia-se necessário educar a infância brasileira para formar um novo pensamento. Novos valores deveriam estar adequados à realidade industrializada.

Cabia à escola, então, educar a infância para a realidade industrial, o que permitiu que, nos séculos XIX e XX, fosse escrito “[...] *um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil*” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 25).

2. A leitura da Literatura Infantil

Para nós, toda leitura é importante para o ser humano, se esta estiver de acordo com a necessidade do indivíduo, no momento de escolha do que irá ler, e se ele, enquanto leitor, sabe quando e como utilizar os diferentes portadores de texto ao seu alcance. Nesse sentido, defendemos a leitura sob a concepção das abordagens interativas que visam a descrever a leitura como um processo conciliatório de interação entre o leitor, o texto e o compartilhamento, quer entre o leitor e o texto, quer entre o texto e o autor. Alguns estudiosos que discutem essa concepção são Leffa (1996), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Alliende e Condemarín (2002).

A leitura da chamada Literatura será focada, por nós, como um importante instrumento de formação de leitores. A Literatura, segundo Candido (1995), é construída a partir de uma motivação estética, uma forma de arte baseada em palavras que produz, em quem, lê uma maneira rica de atuar sobre o mundo.

A Literatura oferece ao leitor um modo de entender e refletir seu interior, que propicia novas respostas e que escancara, para quem entra em contato com ela, um mundo de infinitas possibilidades de compreender o que está ao seu redor. Nela, o real e o imaginário convivem com naturalidade.

A literatura age sobre o leitor, uma vez que sintetiza, por meio de recursos da ficção uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1983, p. 22).

A Literatura é um importante instrumento de formação de leitores, destacando-se o enredo da obra literária como um corpo de palavras construído com base nos

profundos “*conteúdos humanos*”, segundo Ricardo Azevedo (2004), o que possibilita, a qualquer leitor, lidar com suas necessidades internas e, de forma indireta, solucionar questões de sua vida psíquica sem que o mesmo o perceba.

Esses assuntos humanos relevantes e que contêm conteúdos humanos, citados pelo autor, são

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas a relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos. (AZEVEDO, 2004, p.41).

Segundo Eco (1968), a Literatura é uma Obra de Arte, pois é, ao mesmo tempo, fechada e aberta em sua estrutura, visto que permite a quem está lendo optar por diferentes tipos de possibilidades de interpretação, entendimento e apropriação do significado do texto, por meio de sua experiência, maturidade e aprendizagem.

A Literatura é uma obra de Arte porque possibilita ao leitor uma gama enorme de significados, que podem ser descobertos em seu interior e que permitem a extração e a elaboração de respostas inconscientes para as situações por ele vivenciadas.

A literatura utiliza-se de recursos estilísticos, metafóricos e fantásticos, para falar sobre e da vida das pessoas, tocando o indivíduo em seus mais íntimos desejos, anseios e interesses, o que o ajuda a repensar sua vida, partindo das situações vivenciadas pela personagem fictícia da obra a qual está lendo.

O texto literário permite ao escritor registrar suas mais íntimas impressões e torná-las passíveis de entendimento e vivência, por parte das pessoas que lerão as palavras escolhidas, para representar e difundir, de forma subjetiva, seus pensamentos e idéias. Ao escritor, fica reservada a oportunidade de expressar suas experiências, sabendo que o leitor poderá inferir, de maneira diferenciada da sua, no significado de seu texto.

Para manter contato com a obra escrita, o leitor se valerá de sua área apreciativa, a qual servirá para auxiliá-lo na escolha do livro que mais for do seu agrado, ou seja, que atenda às suas necessidades psíquicas daquele momento.

O livro desperta em quem o está lendo um sentimento de prazer e apreciação, por se tratar de uma ação de transferência e identificação com os significados inconscientes estabelecidos entre o leitor e os conteúdos psíquicos inconscientes inerentes à obra.

O leitor de obras literárias é aquele que, durante sua vida, teve acesso às obras de Literatura e foi amadurecendo emocionalmente, não apenas no tempo em que vive, mas também enquanto leitor, pois este opta por abdicar

da tentativa (válida) de ver o mundo do ponto de vista da objetividade (vê-lo pelo viés do não-sujeito), da lógica sistemática e do pensamento analítico em resumo, do modelo 'científico' característico dos livros didático-informativos. Através da ficção penetramos no patamar da subjetividade (a visão do mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário, da fantasia. (AZEVEDO, 2004, p.40).

É essa fantasia que nos auxilia a vivenciar situações que nos parecem exteriores, mas que, na realidade, fazem-nos encontrar uma nova e possível forma de ser e de existir, pois já estão inconscientemente em nosso interior psíquico.

Enfim, a leitura de livros de Literatura permite que possamos nos identificar com as experiências humanas vivenciadas pelos personagens e solucionar, de maneira inconsciente, os complexos e paradoxais enigmas nos quais nos constituímos.

Existe, especificamente para as crianças e jovens, a Literatura Infante-Juvenil, que objetiva fornecer, aos pequenos, textos que possam "lapidar" seu interesse literário e oferecer subsídios para escolherem o que lhes é mais interessante e lhes proporciona mais prazer.

3. A leitura dos Clássicos Universais pelas crianças

Atualmente, fazemos parte de uma sociedade altamente tecnológica, cuja leitura se faz presente em todos os níveis educacionais, culturais e sociais, cabendo à escola a tarefa de ensinar a ler. A criança, desde que nasce, percebe-se leitora do que está a sua volta, mas, ao adentrar o mundo escolar, tem seu contato com a leitura ampliado, com o objetivo de aprender a ler e entender os símbolos que lhe são mostrados, uma vez que a leitura, "[...] começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita" (SILVA, 2002, p.31).

No Brasil, muitos jovens e crianças apenas passam a ter contato com livros na escola, ou seja, esta se torna o lugar primeiro da formação de leitores de código verbal (AGUIAR, 2004).

É nesse espaço, isto é, no ambiente escolar, que devemos introduzir e permitir a leitura das obras Clássicas da Literatura, pois, assim, as crianças poderão incorporá-las em seus repertórios de leitura, já que "[...] esses diferentes livros foram lidos [...] e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi" (MACHADO, 2002, p.11).

A mesma autora defende, ainda, a leitura das narrativas clássicas, apontando que essa leitura não seja dos originais, mas, sim, de boas adaptações dessas obras, que possibilitarão ao leitor modificar sua forma de pensar e extrapolar pensamentos e realidades conhecidas, e isso tudo só é possível por meio do desenvolvimento de leitores maduros e criativos.

A escola deve conceder, aos jovens leitores, a oportunidade de optar por livros que lhes digam algo, que mexam com seu imaginário e estejam de acordo com o seu prazer pessoal e sua necessidade de leitura no momento de escolha, ou seja, os

textos “[...] devem estar vinculados ao repertório de interesses, aspirações e necessidades da classe” (SILVA, 2003, p. 25).

Despertar o interesse de leitura de crianças e jovens é uma tarefa que requer que o próprio professor seja um leitor criativo, que nada mais é do que “[...] aquele que interpreta um texto à luz do seu contexto, estabelecendo relações entre as idéias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade” (SILVA, 2003, p.41). Partindo de um conhecimento e da realidade em que a criança vive e da sociedade da qual faz parte, o professor deve mergulhar na seleção de livros e textos que “[...] permitam o refinamento da compreensão dos estudantes bem como o desenvolvimento de competências que possam levá-los à autonomia e maturidade em leitura” (SILVA, 2003, p.26).

Ora, se o professor fornecer, aos alunos, livros que atendam às suas necessidades pessoais, que supram seus desejos mais primitivos de conhecer-se e de desvelar o segredo que é o outro, terá conseguido mostrar, pela leitura, uma grande diversidade de experiências que já foram vividas por outras pessoas, por meio das histórias e textos escritos. Proporcionará, aos alunos, em acréscimo, a possibilidade de se modificar ou o reconhecimento de que o texto será um passaporte para que lhe sejam demonstradas outras maneiras de viver o que não viveram ainda, ou que mais gostariam de viver, se pudessem.

O processo de leitura realizado no âmbito escolar deve levar ao desenvolvimento de uma leitura crítica que, de acordo com Silva (2002, p.79-80) “[...] é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas.”

4. Como unir os dois...

O desenho foi o primeiro meio de se contar uma história produzida pela raça humana de que temos notícia, ou seja, a escrita de registros de histórias em seqüências é mais antiga do que a utilização dos sinais gráficos.

Os homens primitivos deixaram imagens gravadas nas paredes das cavernas, para registrar suas caçadas e aquilo que viviam, representando, assim, seu modo de vida. Segundo Vergueiro, “as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica” (2006, p.8).

Essa necessidade é tão presente no ser humano, desde os nossos primórdios que, mesmo em nossos dias, as crianças iniciam seu processo de comunicação com e sobre o mundo por meio dos desenhos e visam a “comunicar uma mensagem” (VERGUEIRO, 2006, p.9).

Atualmente, as Histórias em Quadrinhos estão presentes dentro do ambiente escolar, mas, durante muito tempo, isso não ocorria. Na primeira metade do século XIX, um suíço, chamado Rodolphe Töpffer, fez histórias ilustradas que já tinham algumas características das HQs atuais. Todavia, foi em 1850, na Alemanha, que Wilhelm Busch criou os primeiros personagens das Histórias em Quadrinhos.

No decorrer do século XIX, em virtude da evolução da indústria tipográfica e do surgimento das grandes cadeias jornalísticas, os quadrinhos se consolidaram como “meio de comunicação em massa” (VERGUEIRO, 2006, p. 10).

Podemos afirmar que, apesar do processo de criação das Histórias em Quadrinhos ser estimulado em várias partes do mundo, foi nos Estados Unidos que elas atingiram o *status* de meio de comunicação em massa.

É possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias se transformassem em um produto de consumo massivo (VERGUEIRO, 2006, p. 10).

De fins do século XIX, até o final da década de 1920, os quadrinhos passaram por diversas transformações, suas personagens se tornaram cômicas e serviram, também, para disseminar a visão norte-americana de mundo, propagando os valores e a cultura dos Estados Unidos. Essas revistas englobaram diversos gêneros, tais como núcleos familiares, aventuras, terror e suspense.

Ainda segundo esse autor, durante a Segunda Guerra Mundial apareceram os heróis mais conhecidos do Universo dos Quadrinhos, tais como Batman, Superman e o Capitão América que, por meio de publicações periódicas, conhecidas nos EUA como “comic books” e, no Brasil, como “gibis” (que quer dizer “menino negrinho”), ampliaram o consumo dos quadrinhos e se popularizaram entre a juventude americana, pois eram engajados em conflitos bélicos e refletiam o momento histórico pelo qual o país passava.

Ao término da Segunda Guerra Mundial e com o aparecimento de revistas de terror e suspense, ocorreu um clima de desconfiança contra os quadrinhos, o que gerou uma verdadeira “caça às bruxas” contra as HQs.

Um dos maiores nomes contra a sua leitura foi o psiquiatra Fredric Wertham, alemão radicado nos Estados Unidos, que lançou uma campanha de alerta contra as Histórias em Quadrinhos. Segundo o psiquiatra, a leitura dessas histórias poderia trazer malefícios para os adolescentes norte-americanos. Sua teoria foi construída tendo como base os atendimentos que fazia aos jovens problemáticos.

Por muito tempo, as histórias em quadrinhos ficaram relegadas a “vilãs” que iriam desvirtuar o espírito de crianças e jovens e foram abolidas dos meios sociais.

Os quadrinhos só seriam retomados nas últimas décadas do século XX, em decorrência do desenvolvimento das Ciências da Comunicação e dos estudos culturais, os quais lhe devolveram o *status* de manifestação artística e um meio global de comunicação. Esse fato resultou no combate aos preconceitos existentes em relação às Histórias em Quadrinhos e na sua valorização, com suas especificidades narrativas.

A partir de 1970, os quadrinhos penetraram no âmbito escolar, servindo de apoio lúdico aos temas escolares, de uma forma que possibilitasse um processo de aprendizagem mais agradável aos leitores.

No Brasil, na década de 1960, surgem grandes quadrinistas, entre os quais

Ziraldo, com o Pererê; Daniel Azulay, com a Turma do Lambe-Lambe; e também Maurício de Sousa, com a “Turma da Mônica”, que será objeto de nosso trabalho, no decorrer deste texto.

Atualmente, as Histórias em Quadrinhos representam, “[...] *no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular.*” (VERGUEIRO, 2006, p.7) e todos nós certamente “*aprendemos a ler a partir do nosso contexto social*” (MARTINS, 1988, p.15).

Se na sociedade existem as Histórias em Quadrinhos, cabe a nós, educadores e pesquisadores, fazer uso desse meio de comunicação que está presente em nosso cotidiano, já que “*nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída*” (ANASTASI, 1965, p.38). É adotando esse signo que nos propomos a introduzir a leitura de alguns Clássicos da Literatura e, a partir destes, desenvolver um trabalho significativo de leitura para crianças do Ensino Fundamental.

Para concretizar essa proposta, focamos nossa atenção na intertextualidade presente nas Histórias em Quadrinhos do brasileiro Maurício de Sousa, especificamente, nos enredos desenvolvidos para as revistas da “Turma da Mônica”. Utilizamos o termo *intertextualidade*, de acordo com a seguinte concepção:

As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos onde os fios são formados pelos bens culturais (PAULINO; WALTY; CURYH, 1995, p.12).

Cada obra realizada pelo homem traz, na sua essência, todo o bem cultural produzido pela humanidade, do qual este indivíduo se apropriou, durante a sua vida, seja por meio da leitura, seja por meio do cinema, seja por meio das Histórias em Quadrinhos etc.

O primeiro exemplo de leitura que podemos incentivar, empregando as Histórias em Quadrinhos, são as formas narrativas denominadas “Narrativas Maravilhosas” por Nelly Novaes Coelho (1993), uma vez que estas “*decorrem no mundo da magia, da fantasia ou do sonho, onde tudo escapa às limitações ou contingências precárias da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais*” (1993, p.154).

São classificados como Narrativas Maravilhosas, os Contos de Fadas e os Contos Maravilhosos Árabes. O primeiro tipo de contos é originário dos povos celtas, visando à realização interior do ser humano, com o auxílio da Fada que encarna o mito “realização dos sonhos ou ideais”.

Já a forma Conto Maravilhoso foi difundida pelos povos árabes, consistindo em narrativas provenientes dos povos orientais. Muitas dessas histórias estão reunidas no livro *As mil e uma noites*, com o objetivo de prover o ser humano do que lhe é necessário materialmente e socialmente, pois seu enredo narra a busca da realização da personagem pela fortuna material, cuja conquista faz com que esta ascenda socialmente.

Vejamos as tiras abaixo como exemplos de como podemos trabalhar com as Narrativas Maravilhosas:

Exemplo 1:

O professor pode oferecer, às crianças, a tirinha da Magali referente aos Contos de Fadas:



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7640

Em seguida, pedir que as mesmas leiam a tira e tentem identificar a qual Conto de Fadas a mesma faz referência. Se as crianças conhecerem o Conto de Fadas implicado na tirinha, o professor pode fazer a introdução de outras obras de Contos de Fadas, as quais possam ser lidas na Biblioteca ou retiradas e levadas para a sala de aula. Os alunos poderão ainda ler o mesmo título em duplas ou trios; ou ir lendo diferentes obras, de acordo com o acervo da escola. Se as crianças não conhecerem a história “João e o Pé de Feijão”, trata-se de excelente chance de apresentá-la a elas.

A apresentação das obras deve ser feita paulatinamente aos educandos e, durante o processo, o professor pode fazer a comparação entre as personagens principais da tira e da história original, questionando-os sobre o que cada personagem fez com os feijões que ganhou, solicitando que os mesmos dêem sua opinião sobre isso.

Ao promover a leitura das obras de Contos de Fadas, o professor pode ir chamando a atenção das crianças, por meio de um quadro ou tabela, sobre quais características tais obras possuem em comum, tais como: as personagens, o cenário, o tempo, o elemento mágico da história etc., e pedir que as próprias crianças completem esse quadro.

Outra situação que pode ser trabalhada é a autoria dos contos, quer dizer, separando-se os contos escritos pelo francês Charles Perrault (1628-1703) e pelos alemães Wilhelm (1786-1859) e Jacob (1785-1863), Grimm, os conhecidos irmãos Grimm. As crianças podem fazer dois quadros referentes às histórias desses autores distintos e ir anotando neles as diferenças e igualdades entre essas obras. Além disso, pode ser chamada a atenção das crianças sobre os costumes da época em que os contos foram escritos.

Todavia, o maior ganho que as crianças poderão vir a ter é o acesso aos Contos de Fadas e ao bem que estes fazem às crianças, pois concordamos que os mesmos:

Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes. (BETTELHEIM, 2000, p.14).

Exemplo 2:

O próximo exemplo oferecido às crianças pelo professor é a tirinha da Mônica relativa às narrativas arturianas, ou seja, sobre o Rei Artur e a sua corte.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7718

Essa narrativa, segundo Ana Maria Machado (2002, p.41), é “*uma história antiga e fascinante, do tempo do Rei Artur – o que equivale a dizer que deve ser do século V, no comecinho da Idade Média*”. O ciclo de narrativas do Rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda é uma imensa fonte de histórias maravilhosas e cheias de aventuras, com um cunho de bravura e com um código moral explícito.

Ainda de acordo com a autora, essas histórias foram narradas oralmente e, somente no século XII, escritas pelo monge galês Geoffreu de Monmouth, na obra *Histórias dos Reis da Bretanha* e, depois dela, vieram muitas outras, conhecidas por histórias de cavaleiros.

Muitas obras pertencentes ao ciclo conhecido por histórias de cavaleiros tiveram seus enredos apresentados em forma de versões condensadas para crianças, de sorte que algumas até já estão eternizadas como películas, inclusive disponíveis em DVD.

Nesse trabalho, o professor pode iniciar a obra, lendo para os alunos a história do Rei Artur e da Távola Redonda, numa versão infanto-juvenil. Quando chegar o momento da escolha do sucessor do rei, em que somente será coroado aquele que conseguir retirar a espada da pedra, o professor pode parar a história e questionar as crianças sobre quem eles acham que poderia ser essa personagem.

Depois, o educador poderia oferecer a tira da Mônica e esperar que as crianças a lessem. Em seguida, poderia questionar os alunos sobre a intenção de Maurício de Sousa, ao escrever essa tira, tentando focar o olhar das crianças sobre as características da personagem Mônica.

Poderia, então, retomar a leitura da obra e terminá-la. Se as crianças gostarem desse tipo de narrativa, disponibilizaria mais algumas leituras que, porventura, a Biblioteca da escola venha a ter.

Exemplo 3:

A terceira e última tira que usaremos neste artigo se refere a uma personagem muito conhecida das crianças, por intermédio do cinema, mas pouco lida por elas.



Colocamos como exemplo uma tirinha alusiva à obra do italiano Carlos Collodi, de 1883, intitulada *As Aventuras de Pinóquio*.

A maioria das crianças já assistiu às versões feitas desse clássico, porém poucas tiveram a chance de conhecê-lo na íntegra e em boas versões. Essa história comovente narra a aventura de um menino de madeira que deve cumprir seus afazeres e ir para a escola. Mas, durante seu caminho, encontra pessoas boas e más, as quais tentam demovê-lo.

E, nesse trajeto, vai sendo narrado, de maneira emocionante, a “*passagem do egoísmo infantil de se achar o centro do mundo para o altruísmo necessário a um comportamento ético adulto é que marca a grandeza do crescimento e da busca da natureza humana de Pinóquio*” (MACHADO, 2002, p. 121). Tal percurso deve ser mostrado para a criança, a fim de que a mesma perceba todos os sentimentos e conflitos existentes na obra. Entretanto, acima de tudo, a criança deve ter contato com essa obra, porque:

o que cativa o leitor é a ação rápida em que se sucedem seus encontros com as ilusões da vida divertida, o tom cômico que perpassa o relato, o ritmo narrativo ligeiro em que ocorre cada transação emocional, a presença sempre latente do sofrimento possível do boneco mostrando que naquele corpinho de madeira há possibilidades afetivas profundas. (MACHADO, 2002, p. 121).

Antes, durante ou após a leitura, o educador poderá fornecer aos alunos cópias da tirinha e pedir-lhes que analisem o pedido das personagens para o Pinóquio. A partir desse ponto, solicitar que resolvam qual atitude o boneco de madeira deveria tomar e como isso se relaciona com o comportamento e os sentimentos do boneco.

6. Considerações Finais

Enfim, após a exposição destas três idéias, que possibilitam um trabalho com as Histórias em Quadrinhos e os Clássicos da Literatura, podemos perceber a “*cultura como um processo intertextual, em que cada produção humana dialoga necessariamente com as outras*” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 13).

É a apropriação dessa cultura construída pela humanidade e reconstruída de acordo com os diferentes olhares da arte visual que queremos propor aos educadores. Que os mesmos façam uso, para aproximar o considerado literário com o que está acessível a esta geração “tecnológica”.

Esperamos ter provocado mais dúvidas nos leitores deste artigo, para que os mesmos possam construir o seu próprio diálogo com as Histórias em Quadrinhos e outros tipos de linguagens presentes atualmente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- ANASTASI, Anne. Diferenças devidas ao Sexo. In: **Psicologia Diferencial**. São Paulo: Edusp-Herder, 1965.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. Ática, São Paulo, 1993.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo. Perspectiva, 1968.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 6.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Como e Por que Ler os Clássicos Universais desde Cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura** 8.ed. São Paulo. Brasiliense, 1988.

MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES LTDA. **Turma da Mônica**, [online]. Disponível em: <http://www.monica.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2007.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 9.ed. São Paulo: Cortez, , 2002

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: VERGUEIRO, Waldomiro (org.) **Como usar as Histórias em Quadrinho na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 3.ed. São Paulo/SP: Global, 1983.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** 20.ed. São Paulo: XXX/SP: Senac, 2001.

LISTA DE FIGURAS

1- HQ retirada do site www.monica.com.br N° 7640	14
2- HQ retirada do site www.monica.com.br N° 7718	16
3- HQ retirada do site www.monica.com.br N° 7105	17

NOTAS

¹Pós-Graduada do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp-Campus de Presidente Prudente e Membro do Grupo de Pesquisa “Práticas educativas e formação de professores em leitura, literatura e avaliação do texto literário”.

² Professora Livre-Docente pertencente ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp-Campus de Presidente Prudente, Membro do Grupo de Pesquisa Processos Formativos, Diferenças e Valores e Coordenadora do NUDISE- Núcleo de Diversidade Sexual na Educação, na FCT/Unesp.

³ Professora Doutora do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp-Campus de Presidente Prudente e Membro do Grupo de Pesquisa “Práticas educativas e formação de professores em leitura, literatura e avaliação do texto literário”. Coordenadora do CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva.”

Recebido em 26/02/08.

Aprovado para publicação em 21/04/08.