

A REPRESENTAÇÃO DE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRICANAS EM *AMANHECER ESMERALDA, DE FÉRREZ*

Gabriel Domício Medeiros Moura Freitas¹

Resumo: O presente trabalho se propõe a mostrar como livro "Amanhecer Esmeralda", de Ferréz, pode contribuir para que alunos do Ensino Fundamental I ou II possam refletir, por meio dos elementos que compõem a representação estética dessa narrativa, a respeito da influência das manifestações culturais africanas no processo de formação da cultura brasileira e do modo como esse legado ainda permanece, em grande medida, ignorado ou discriminado em nossa sociedade. Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida tem por objetivo realizar uma comparação das características encontradas naquela obra com modelos narrativos tradicionais presentes em outras obras clássicas da literatura infanto-juvenil, buscando-se estabelecer aí as semelhanças e, principalmente, as diferenças existentes em um e noutro caso. O referencial teórico que fundamenta nossa investigação encontra-se em autores como Cosson (2006), Santos e Wielicki (2009), Saraiva (2006), Saraiva e Mügge (2006) e Zilberman (2006).

Palavras-chave: afro-descendência; cultura brasileira; literatura.

Introdução

É comum observarmos dois tipos de postura no ensino de literatura na escola: enquanto, ao longo do Ensino Fundamental, a literatura aparece nos livros didáticos indistinta de outros gêneros textuais, no Ensino Médio, a mesma é reduzida a um estudo de periodização historiográfica, o qual atribui características generalizantes ao conjunto das obras literárias, dispensando, não raro, o contato mais direto com os textos literários em específico.

O resultado dessa série de equívocos no ensino de literatura na escola pode ser observado no alto nível de desconhecimento das literárias e na dificuldade em se apreciar criticamente um texto literário. Assim, os alunos acabam saindo da escola com duas idéias acerca da literatura: de ser algo 'inútil', para puro deleite de um pequeno número de 'iniciados' que deteriam as 'chaves' de acesso para o conhecimento dessa 'manifestação de origem divina', delegada pelas musas; de se confundir com mero entretenimento ou passatempo e, portanto, sem maior possibilidade de se extrair dali reflexões de natureza crítica ou analítica.

Diante de tais equívocos relativos ao ensino de literatura na escola, observa-se que são necessárias mudanças na metodologia de ensino dessa disciplina, na forma como a literatura é abordada nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, na construção dos currículos das escolas e nos conteúdos que os vestibulares costumam exigir como 'conhecimentos' de literatura, pois, não raro, tais exigências são tão supérfluas que muitos alunos conseguem responder às questões sem sequer lerem as obras indicadas pelas comissões responsáveis pela elaboração das provas.

A presente proposta fundamenta-se, portanto, em critérios diversos daqueles tão frequentemente encontrados no ensino de literatura na escola. Nesse sentido, escolheu-se a obra *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz, com o objetivo de, por meio da relação ali existente entre forma e conteúdo, empreender-se uma análise acerca de como o legado cultural africano herdado no processo de formação da cultura brasileira é esteticamente representado no texto literário em questão. A partir dessa análise, realizar-se-á uma

¹ Graduado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa, é graduando e mestrando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, sendo bolsista, em nível de mestrado, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

comparação das características encontradas nesta obra literária com modelos narrativos tradicionalmente consagrados no gênero literário infanto-juvenil.

Pressupostos teóricos

O texto literário é um fenômeno da linguagem que se constrói ficcionalmente, traduzindo dimensões sociais, históricas e culturais. O discurso literário, ao apresentar a língua como suporte, evidencia semelhanças com outras modalidades discursivas que têm por base a palavra. Sua diferença, porém, encontra-se em um conjunto de propriedades específicas reunidas segundo uma categoria comum: literariedade.

A literatura, enquanto ato intencionalmente orientado, é caracterizada por atributos formais que são concebidos para reafirmar ou romper convenções estéticas construídas ao longo do tempo. A distribuição gráfica, a seleção lexical, a construção sintática, a composição global do texto, a polissemia das significações, a recorrência a imagens sensoriais, a ênfase conferida ao significante, a auto-referencialidade da criação literária são exemplos de aspectos formais encontrados em uma obra literária (cf. SARAIVA, 2006, p. 30).

As obras literárias estabelecem entre si relações ou interações recíprocas, permitindo, com isso, a ampliação das formas discursivas existentes. Assim, para Saraiva (2006), enquanto a literatura se evidencia como um sistema dinâmico, o texto literário demonstra ser um ‘diálogo em execução’.

O discurso literário também se distingue de outras modalidades discursivas por prescindir dos vínculos prévios encontrados na relação do sujeito com um objeto. Em outras palavras, conforme lembra Aristóteles (2003), a literatura se caracteriza como uma representação simbólica da realidade, tendo sempre esta por base, mas nunca se confundindo ou se reduzindo a ela. Seguindo a definição aristotélica, Saraiva (2006), ao comentar um fragmento do poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, defende que a poesia, assim como a literatura de um modo geral, não representa a natureza, os acontecimentos, as dores e as alegrias do homem, mas sim traduz a riqueza da palavra e o trabalho estético sobre a linguagem que todo texto literário evidencia, no qual está incluída a dinamicidade de cruzamentos textuais que este propicia.

Em razão de suas características peculiares, a leitura de uma obra literária é uma atividade que requer duas posturas aparentemente antagônicas: ao mesmo tempo em que exige do leitor fidelidade ao texto, base material para a construção das diversas interpretações possíveis, permite-lhe liberdade de interpretação e influência de sua historicidade na realização desse processo, pois a obra literária, mesmo apresentando suas características constituídas de forma definitiva, não deixa de trazer também uma margem de indeterminação que permite pluralidade de interpretações.

A leitura de um texto literário não é um exercício gratuito, uma vez que se centraliza em uma atividade de decifração por parte do leitor. Mesmo sendo apresentada como um objeto lúdico, isso não faz com que a obra literária esteja dispensada de qualquer empenho de reflexão sobre sua estrutura. Nesse sentido,

(...) a leitura prevê um exercício de aproximação – de descoberta tanto das semelhanças quanto das diferenças – dos elementos que se conjugam no texto e deste com outros textos. Assim, centrando-se inicialmente no próprio texto, a leitura, seja ela de poemas, de narrativas ou de dramas, compõe-se de previsões e de hipóteses que constituem o ‘horizonte móvel do texto literário’ (SARTRE, 1989, p. 34). Ele se consubstancia em um universo imaginário cuja aparente autonomia não impede a transposição para a realidade do leitor, resultando de

um processo cujo início antecede o ato que lhe dá forma e que a esse ultrapassa, visto que a leitura é ‘prática circular e infinita’ (...) (SARAIVA, 2006, p. 37).

O leitor é quem, por meio da leitura, torna concreta a existência de qualquer texto, seja este literário ou não. Todo texto requer que seu destinatário seja parte indispensável não somente de sua capacidade de concretizar a comunicação, mas igualmente de sua potencialidade como portador de significações. Por seu turno, o leitor age sobre o texto, desconstruindo e reconstruindo seus elementos constitutivos, buscando dar sentido aos mesmos em sua relação de articulação no conjunto da obra. Assim,

(...) o processo de leitura resulta da articulação entre o leitor e o texto, que, tal qual uma ponte suspensa, tem uma base fixa – as significações previsíveis –, enquanto sua passarela é oscilante e aberta às idas e vindas, realizadas pelo leitor, que nele inscreve significações imprevisíveis. Consequentemente, o ato de ler garante a existência do texto, cujo movimento constitutivo é a travessia, a passagem e a recíproca transferência entre dois mundos: o do texto e o do leitor. (SARAIVA, 2006, p. 38).

O contato com a literatura, portanto, não se restringe a uma mera experiência de prazer, embora esta também deva estar presente no momento da leitura. Ao reconstruir o texto literário, o leitor reconhece tanto sua capacidade subjetiva de compartilhar a ficção quanto sua condição de sujeito social, inscrito em modelos históricos e sociais de onde provém e aos quais pertence o seu imaginário. Desse modo, segundo Saraiva (2006), a literatura evidencia uma natureza antropológica que se origina em uma construção social e a ela retorna (cf. SCHOLLHAMMER *apud* ROCHA, 1999, p. 118). Ao se conceder primazia à análise imanente do texto literário, aspectos relativos à vida do autor e à mera exposição de informações históricas a respeito da época em que o escritor viveu não devem ser considerados critérios sem os quais a análise de uma obra literária deixa de ser possível, pois, antes de qualquer outra coisa, a construção estética ali representada possui natureza fictícia, ou seja, goza de autonomia frente à realidade, sendo regida segundo uma lógica própria, interna, conhecida como verossimilhança, conforme definição de Aristóteles (2003) em sua *Poética*.

Diante de todas as afirmações expostas até agora, pode-se perceber que a análise de um texto literário não se confunde com a aplicação de exercícios mecanicistas, baseados no arrolamento de sinônimos, na análise sintática, de tropos ou figuras, nem com a elaboração de esquemas generalizantes cuja finalidade seria de responder por todo um estilo de época, representando tudo isso uma manifesta banalização das singularidades que caracterizam a linguagem literária (cf. SARAIVA, 2006, p. 42).

A análise de um texto literário, por outro lado, também não se confunde com o resgate de uma suposta intencionalidade do autor na obra a ser analisada, pois tal iniciativa, sem encontrar na obra analisada indícios mais consistentes que pudessem comprovar a existência daquela hipótese, acaba redundando em comentários impressionistas e superficiais por parte de quem se dispõe a um empreendimento dessa ordem.

Assim, a concepção de leitura aqui descrita concede indubitável importância à relação leitor-texto, a qual inclui o reconhecimento do contexto do espaço e de tempo em que ambos estão inseridos, da natureza ficcional do texto literário e das implicações históricas que atuam tanto sobre este quanto sobre seu leitor. Em síntese, pode-se dizer que, de acordo com esse paradigma metodológico,

(...) que se sustenta no exercício de uma leitura compreensiva, interpretativa e crítica, torna-se inevitável a rejeição da leitura de resumos de obras e de uma prática leitura que se restringe ao comentário ou à explicação de textos – ignorando a convergência entre forma e conteúdo – ou que se sustenta em explicações vinculadas a aspectos biográficos ou a características dos estilos de época, sem privilegiar a primazia da relação que o leitor deve instalar no ato da leitura. (SARAIVA, 2006, p. 43).

O *leitmotiv* de toda essa descrição teórica que embasa o método de leitura e análise de um texto literário está na necessidade, ainda observada em muitos casos, de se suprir um descompasso existente entre teoria e prática, decorrente da dificuldade em se estabelecer uma articulação satisfatória entre as abstratas construções teóricas e a experiência de leitura do texto literário. Assim sendo, toda a exposição da fundamentação teórica desenvolvida até aqui tem por finalidade, conforme já mencionado anteriormente, lançar as bases de uma relação ao mesmo tempo prazerosa e crítica do leitor com o texto frente ao qual toma contato, sem desconsiderar, nesse processo, os contextos histórico e cultural nos quais tanto um quanto outro estão inseridos.

A seguir, serão apresentadas algumas considerações acerca dos principais problemas e necessidades de mudança no tratamento da literatura na escola que justificam a elaboração da presente proposta voltada ao trabalho com o texto literário em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

A importância do ensino de literatura na escola: impasses e desafios

A formação de leitores para literatura é um dos objetivos almejados pela escola e a parceria entre ambas já podia ser encontrada na Grécia Antiga: ali os professores recorriam à poesia com a finalidade de preparar seus discípulos para as primeiras letras. Nessa época, a poesia gozava de circulação social tanto nos meios mais elitizados quanto nas classes populares, conforme atestam, respectivamente, os exemplos da *Odisseia*, de Homero, e das cenas de comédia do dramaturgo Aristófanes.

Percebe-se então que, entre os gregos da Antiguidade, o aprendizado da leitura relaciona-se ao falar bem, tendo o modelo destinado a esse fim origem nos poetas, cujas obras acabaram sendo preservadas para a posteridade, em razão desse prestígio. Ao longo da história, essa realidade não apresentou modificações significativas, pois, conforme afirma Zilberman (2006), a poesia foi incorporada à literatura, coincidindo esta com a expressão da nacionalidade e sendo considerada, ao mesmo tempo e segundo qualquer circunstância, uma forma superior de manifestação lingüística. Assim, pode-se dizer que

(...) a escola sempre se valeu dela (a literatura) para transmitir ensinamentos no âmbito da língua nacional e (sic) produção literária, recorrendo a esse patrimônio quando necessário. Escola e literatura, cada qual seguindo seu curso, marcharam juntas, consolidando a parceria milenar (ZILBERMAN, 2006, p. 11).

No decurso desse processo, a formação de leitores para a literatura, em geral, e para a poesia, em particular, nunca esteve presente enquanto objetivo da escola. Isso, contudo, não significa que esta deixe de ter por finalidade habilitar os sujeitos à leitura e à escrita e transmitir conteúdos aos mesmos. Por outro lado, a escola, mesmo aspirando a que o saber adquirido pelos alunos seja o literário, não torna explícito qual tipo de

leitura deve ser trabalhado com estes. Em relação a essa esquizofrenia entre os objetivos apresentados pela escola e sua prática, pode-se afirmar que

(...) essas duas pontas não se atam, pois a leitura visada não é a do texto literário, e o conhecimento da literatura (nacional, via de regra) não decorre da apropriação e do deciframento de obras de ficção, mas sim da transmissão da história literária (Romantismo, por exemplo) e de conceitos genéricos (personagem, por exemplo). (ZILBERMAN, 2006, p. 12).

A necessidade de que o tratamento dispensado à literatura na escola seja modificado tem justificativas de duas ordens: a primeira, de caráter funcional, é de que o ensino pode se tornar mais interessante para alunos e professores ao incluir em seu repertório um trabalho com a literatura que seja construtivo e dotado de sentido; a segunda, de natureza pedagógica, relaciona-se à finalidade da educação, pois o processo de formação de leitores orienta-se para o exercício consciente da cidadania, a construção do relacionamento consigo mesmo e com o mundo, bem como à experiência de vivência do lúdico com o imaginário.

Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* trazem, em seção destinada à especificidade do texto literário, orientações sobre como a literatura, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, deve ser vista e tratada nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, hoje correspondentes ao período que compreende do 6º ao 9º ano.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, o sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Embora ainda com pouca presença na prática escolar, a interdisciplinaridade é um princípio pedagógico bastante difundido em debates e reflexões acerca da educação. O texto literário, desde que não se torne um mero pretexto ou dispense a primazia do estético sobre ético na escolha de uma obra literária para ser analisada², tem muito a contribuir com a concretização dessa interdisciplinaridade no âmbito da escola. Nesse sentido, o estudo de obras literárias que tratem de minorias (étnicas e sexuais, por exemplo) pode representar uma importante possibilidade de transversalidade com outras áreas do conhecimento, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Santos e Wielewicki (2009), por meio da citação que Correia de Araújo (2000) faz de Mário de Andrade (1976), lembram da denúncia feita pelo autor modernista, em sua obra *O turista aprendiz*, ao aproveitamento superficial das culturas africana e indígena em nosso país e à respectiva ‘folclorização’ das mesmas nesse contexto.

² A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante ultrapassou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns textos da chamada literatura infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e texto, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – dos alunos, no lugar de aproximar os alunos de textos de qualidade (BRASIL, 1998, p. 25).

Há uma espécie de sensação ficada da insuficiência, de sarapintação, que me estraga todo o europeu cinzento e bem arranjadinho que ainda tenho dentro de mim [...] de que o Brasil, em vez de se utilizar da África e da Índia que teve em si, desperdiçou-as, enfeitando com elas apenas a sua fisionomia, suas epidermes, sambas, maracatus, trajes, cores, vocabulários, quitutes [...] E deixou-se ficar, por dentro, justamente naquilo que, (sic) pelo clima, pela raça, alimentação, tudo, não poderá nunca ser, mas apenas macaquear, a Europa. (CORREIA DE ARAÚJO *apud* SANTOS e WIELEWICKI, 2009, p. 337).

Assim, a escolha da obra *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz, é justificada a partir de um estudo analítico da relação entre o tema da minoria étnica afro-descendente e o respectivo tratamento estético ali desenvolvido para, logo a seguir, envolver uma problematização daquelas reflexões quando em comparação tanto com modelos narrativos tradicionais encontrados contos de fadas adaptados para o cinema (sendo o núcleo dessa análise comparativa a reflexão acerca da adaptação dos estúdios Disney de *Cinderela* para desenho animado) quanto em histórias em quadrinhos concebidas por Maurício de Sousa no Brasil.

Nesse sentido, os objetivos da presente proposta de trabalho com literatura em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental dividem-se em dois: um geral, relacionado a um propósito primeiro e mais abrangente, e três específicos. A seguir, estão arrolados, respectivamente, os referidos objetivos:

- *proporcionar* ao aluno uma reflexão crítica sobre como a representação da minoria afro-descendente e das manifestações culturais a ela relacionadas estão configuradas na obra *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz, estabelecendo-se, a partir daí, uma análise comparativa com exemplos encontrados em desenhos animados e em histórias em quadrinhos;
- *analisar* a relação entre o tema da minoria étnica afro-descendente e das manifestações culturais a esta relacionadas e sua representação estética tanto em nível gráfico quanto narrativo na obra *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz;
- *verificar* em que medida a obra literária *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz, aproxima-se ou se diferencia de modelos narrativos tradicionalmente encontrados em contos de fadas clássicos, a exemplo dos desenhos animados *Cinderela*, *A princesa e o sapo*, dentre outros;
- *perceber*, a partir das reflexões desenvolvidas nos dois momentos anteriores, como as diversas minorias, não somente aquelas de matiz afro-descendente, encontram-se representadas em histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa.

A metodologia de trabalho da proposta na sala de aula

A presente proposta de trabalho com a literatura na escola é dirigida a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e prevê a sua realização do longo de três aulas, cada qual tendo a duração máxima prevista de 45 minutos. A depender das condições estruturais oferecidas pela escola, pode-se fazer uso de recursos audiovisuais, como computador, retroprojetor e *data show*, destinados a uma exposição mais ilustrativa do material a ser utilizado em cada aula.

Na primeira aula, serão inicialmente expostos quatro conceitos que embasarão não somente essa aula, mas também as aulas seguintes: raça, etnia, minoria e identidade. Após uma breve apresentação das informações mais importantes sobre Ferréz, será feita uma leitura coletiva, se possível por meio de recursos audiovisuais, da obra *Amanhecer*

Esmeralda, momento em que serão evidenciados elementos da narrativa como a linguagem, a construção da protagonista e sua relação com as demais personagens, a representação do espaço onde a trama é desenvolvida, sem deixar de se analisar aqui também o aspecto gráfico do livro e sua funcionalidade com o desenvolvimento do enredo.

A segunda aula tem início com a apresentação do enredo e das principais características da adaptação do conto de fadas clássico *Cinderela* para a versão de desenho animado. A seguir, será feita uma comparação, se possível por meio de slides, de como o espaço, a aparência das protagonistas, a influência da fada madrinha no desenvolvimento do enredo, o papel exercido pelo vestido como agente de transformações simbólicas aparecem representados em *Cinderela* e em *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz. Esse primeiro exercício comparativo é brevemente estendido logo depois para outros contos de fadas que também foram adaptados para o gênero desenho animado, a exemplo das animações *A bela e a fera*, *A pequena sereia*, *A bela adormecida*, *Aladin*, *Branca de Neve* e *A princesa e o sapo*. Existindo disponibilidade de tempo, esse segundo momento pode ser estendido para mais duas ou três aulas subsequentes.

A terceira aula é aberta com a apresentação aos alunos, se possível por meio de slides, de uma charge da Turma da Mônica, na qual o personagem Cascão é apresentado como o único que precisaria de uma marreta e de um grande prego para ter o seu cabelo cortado. A finalidade aqui é indagar se os estudantes pensam que a respectiva tirinha apresenta uma representação racista em sua composição. Em seguida, será analisado o papel desempenhado por Jeremias, outro personagem da Turma da Mônica, em uma história na qual ele é eleito presidente do Clubinho dos Meninos, vencendo a hegemonia do mandato único exercido por Cebolinha durante décadas.

Ao final da terceira aula, serão apresentados personagens mais recentes das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, tais como Dora, Luca, Caio e Tati, observando aqui de que forma os mesmos representam outras minorias encontradas em nossa sociedade (portadores de necessidades especiais e homossexuais). Mais uma vez, havendo disponibilidade de tempo e uma maior necessidade de desenvolvimento das questões suscitadas nesse terceiro momento, mais duas ou três aulas podem ser programadas para que os respectivos objetivos sejam mais satisfatoriamente alcançados.

Algumas considerações

Esperamos que a proposta de trabalho com uma obra literária em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental possa ser, de alguma forma, aproveitada de forma satisfatória no desenvolvimento de atividades em uma sala de aula referente a esse público-alvo.

Desejamos que proposta de trabalho aqui descrita possa também motivar e inspirar elaborações de propostas de trabalhos semelhantes, voltadas não-somente para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, mas destinando-se igualmente a alunos de etapas anteriores dessa mesma fase escolar.

Como já foi destacado ao longo desse artigo, o importante é não se perder nunca de vista, no momento da elaboração de uma proposta de trabalho com alguma obra literária em qualquer etapa da formação escolar, a inescapável análise do texto literário em seus elementos constitutivos, pois, do contrário, qualquer atividade proposta nesse sentido acaba por se tornar um mero estudo temático, histórico, sociológico ou de problematização ética.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 7. ed. Trad. Eudoro de Souza. Brasília: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. (Estudos gerais – Série universitária – Clássicos de Filosofia).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa** – 3º e 4º ciclos. Brasília: 1997.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- SANTOS, Célia Regina dos e WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 337-352.
- SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no Ensino Fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann e MÜGGE, Ernani (Org.). **Literatura na escola**: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 47-51.
- _____. Por que e como ler textos literários. In: _____. **Literatura na escola**: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 27-43.
- _____. e MÜGGE, Ernani. No giro de um carrossel... . In: _____. **Literatura na escola**: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 15-25.
- ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. In: _____. **Literatura na escola**: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11-13.
- DEAK, André. **Racismo na Turma da Mônica?** Disponível em: <<http://www.andredeak.com.br/2008/05/21/racismo-na-turma-da-monica/>>. Data de acesso: 11/05/2010.
- LOBÃO, David Denis. **Jeremias vira o „presidente“ da Turma da Mônica**. Disponível em: <<http://cultureba.com.br/2009/06/09/jeremias-vira-o-presidente-da-turma-da-monica/>>. Data de acesso: 13/05/2010.
- VILLAÇA, Pablo. **Maurício de Sousa, orgulho nacional**. Disponível em: <<http://www.cinemaemcena.com.br/pv/BlogPablo/post2009/11/26/Mauricio-de-Sousa-orgulho-nacional.aspx>>. Data de acesso: 14/05/2010.

Filmes longa-metragem em DVD

A PRINCESA e o sapo. Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: Peter Del Vecho. Intérpretes: John Goodman, Keith David, Angela Bassett, Jenifer Lewis, Anika Noni Rose, Jim Cummings, Bruno Campos, Michael-Leon Wooley, Ritchie Montgomery, Jennifer Cody, Peter Bartlett. Roteiro: Ron Clements e Rob Edwards. Música: Randy Newman. Los Angeles: Disney, c 2008. 1 DVD (97 min.), widescreen, color. Produzido por Walt Disney Pictures.

CINDERELA. Direção: Paul Bolger e Yvette Kaplan. Produção: John H. Williams. Intérpretes: Sarah Michelle Gellar, Sigourney Weaver, Andy Dick, Jill Talley, Jon Polito, Freddie Prinze Jr. e Phil Proctor. Roteiro: Douglas Langdale e Robert Moreland. Música: Paul Buckley. EUA e Alemanha: Buena Vista Internacional, c 2007. 1 DVD (87 min.), widescreen, color. Produzido por Walt Disney Pictures.